



ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА:

ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Научно-практическа конференция,
посветена на 80-годишнината
от рождението на проф. д-р Георги Бижков



Университетско издателство
"Св. Климент Охридски"

'20

ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Сборник доклади
от Научно-практическа конференция,
посветена на 80-годишнината от рождението
на проф. д-р Георги Бижков



ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Сборник доклади
от Научно-практическа конференция,
посветена на 80-годишнината от рождението
на проф. д-р Георги Бижков

София • 2020
Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Редакционна колегия

доц. дпн Милен Замфиров – председател

доц. д-р Маргарита Бакрачева

доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис

проф. дн Радослав Пенев

доц. Милена Блажиева

доц. д-р Николай Цанев

проф. дпн Николай Попов

проф. д-р Адриан Георгиев

доц. д-р Габриела Кирова

доц. д-р Неда Балканска

проф. д-р Стефан Алтъков

проф. д-р Нели Бояджиева

доц. д-р Марина Пиронкова

© 2020 Цвета Петрова, корица

© 2020 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISBN 978-954-07-5061-3

Съдържание

Моята лебедова песен.....	21
Биографичен текст за проф. д-р Георги Бижков	24

ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ

<i>Нели Бояджиева</i> : Проф. д-р Георги Бижков в развитието университетската педагогика в България	29
<i>Николай Попов</i> : Приносът на проф. Георги Бижков за развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в България	40
<i>Марина Пиронкова</i> : Приносът на проф. Георги Бижков за развитието на социалната педагогика в България	49
<i>Лучия Малинова, Божидар Ангелов</i> : Диагностиката на готовността за училище – истини, митове и реалност	57

ДОКЛАДИ – ТЕМАТИЧНИ КРЪГОВЕ

Секция СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ	69
<i>Анна Върбанова</i> : Дидактически измерения на „пищова“ или как да накараме „противникът“ да работи за нас	69
<i>Анна Калинцева</i> : Социалното взаимодействие на младежи с интелектуална недостатъчност в контекста на приобщаваща театрална дейност	81
<i>Бистра Мизова, Бончо Господинов, Румяна Пейчева-Форсайт</i> : Продължаващата квалификация на учителите като предпоставка за подобряване на ключови професионални компетентности	90
<i>Галина Георгиева</i> : Компетентностният подход като средство за развиване на математическите представи на децата от предучилищна възраст.....	102
<i>Галина Тимова</i> : Проучване и анализ на добри практики за успешни партньорски отношения между подкрепящи родители и учители	113
<i>Гинка Механджийска</i> : Образованието по социална работа и митовете за старостта.....	120

<i>Весела Гюрова, Димитър Гюров: Академичното образование на учители през 21. век – предизвикателства и перспективи</i>	127
<i>Йосиф Нунев: Нагласите на директори, учители и родители за десегрегация на ромското образование в община Сливен</i>	136
<i>Клавдия Сапунджиева: Академичният статут на социалната педагогика в България – проблеми и перспективи</i>	145
<i>Лиляна Стракова: Ценността на експерименталната педагогика – преди и сега</i>	152
<i>Лора Спиридонова: Формирането на идентичност в предучилищна възраст като аспект на възпитанието в толерантност</i>	163
<i>Мария Валявичарска: Оценка на възможностите и интересите за кариерно развитие на ученици със сензорни нарушения</i>	171
<i>Мария Мереметиду: Роля на пола на лицата със специални потребности при избора им на образование</i>	178
<i>Мария Мереметиду: Ролята на пола като ключов фактор при избора на професия от лица със специални потребности</i>	184
<i>Марияна Златкова: Последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата</i>	189
<i>Мартин Ранчев: Биоетика и право: проблеми при регламентиране на евтаназията</i>	198
<i>Наталия Витанова: Мултитаскингът (многозадачността) в сферата на образованието</i>	205
<i>Нели Петрова: Основана на Резилианс социално-педагогическа работа с деца, преживели насилие</i>	215
<i>Яна Станева: Социалният педагог/работник в услугата „звено „Майка и бебе“ (компетенции, базирани на резилианс подход)</i>	229
<i>Янка Тоцева: Директорът – лидер, мениджър и/или администратор</i>	239
Секция СОЦИАЛНА КОХЕЗИЯ И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ	250
<i>Анна Калинчева: Приобщаващият театър като средство за социална кохезия и хуманизиране на общността</i>	250
<i>Анна Константинова Трошева-Асенова: Специфични потребности на учениците с хронични заболявания в приобщаващото училище</i>	259
<i>Афродити Козма: Диференциран подход в обучението по математика на интегрирани ученици с дискалкулия</i>	265
<i>Афродити Козма: Обучение по математика на ученици с дискалкулия в общообразователна среда</i>	272
<i>Гиоргос Паласкас: Интеркултурното образование стъпка напред към модернизацията на гръцките средни училища</i>	277
<i>Диана Игнатова: Оценяване на ефективността на специализираното образователно и терапевтично въздействие в условията на приобщаваща образователна среда</i>	281

<i>Елена Бояджиева-Делева</i> : Подпомагане на ученици с езиково нарушение на развитието в прогимназиален етап на училищно обучение.....	289
<i>Калоян Дамянов</i> : Функционално оценяване на специалните образователни потребности в приобщаващото образование.....	298
<i>Стойка Йорданова, Милен Замфиров</i> : Поглед върху класификацията на учениците с умствена изостаналост в условията на приобщаващото образование.....	307
<i>Теодора Яръмова</i> : Компенсиране на дислексия чрез преформатиране на учебници със специфичен шрифт.....	317
<i>Теодорос Баксеванидис</i> : Социалните умения: основно предизвикателство пред учениците с разстройство от аутистичния спектър и техните учители в общообразователни условия.....	325
<i>Хрисула Антопулу</i> : Социално и комуникативно взаимодействие на аутистичните ученици и стратегии за тяхното подобряване.....	329
Секция СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.....	335
<i>Даниела Станкова</i> : Методически идеи за изграждане на връзка между слухов и гласов апарат.....	335
<i>Деница Кръстева, Нели Василева</i> : Говорният праксис на децата със специфично езиково нарушение при повторение на римувани словосъчетания.....	340
<i>Диана Игнатова</i> : Диференцирани подходи и програми за развитие на четивните умения при деца с дислексия на развитието.....	348
<i>Димитриос Хадзис</i> : Обучение за ученици с аутизъм: предизвикателства и перспективи.....	358
<i>Димитриос Хадзис</i> : Образователни интервенции, подобряващи академичните постижения на учениците с аутизъм.....	364
<i>Екатерини Цалокоста</i> : Обучение по гръцки език и литература чрез прилагане на диференциран подход към ученици с дислексия в горна училищна степен.....	370
<i>Екатерини Цалокоста</i> : Специфики при учебния предмет „гръцки език и литература“, изучаван от ученици с дислексия в горна училищна възраст.....	375
<i>Маргарита Зографу</i> : Комуникативни стратегии в образованието на ученици с аутизъм на възраст 12–16 години.....	379
<i>Маргарита Томова</i> : Изкуството в работата със зрително затруднените деца – изработването на тактилни книжки.....	386
<i>Мария Алексакуди</i> : Възможности за социално включване на ученици с умствена недостатъчност по време на извънкласни дейности.....	396
<i>Мария Алексакуди</i> : Извънкласните дейности като начин за социално включване на ученици с умствена недостатъчност.....	400

<i>Мария Аргиропулу</i> : Ефектът от оптимизиране на броя интеракции между ученици със специални образователни потребности и техните връстници.....	405
<i>Мира Цветкова-Арсова</i> : Работа със системата PECS с деца и ученици от аутистичния спектър: анализ на случай.....	410
<i>Неда Балканска</i> : Функционална оценка на комуникативните и езикови способности на деца и ученици със специални образователни потребности и множество нарушения.....	418
<i>Панайотис-Христос Трихас</i> : Предизвикателства в процеса на обучение по математика при ученици с лека степен на умствена изостаналост в гимназиален етап.....	426
<i>Пенка Шапкова</i> : Оценяване и конструиране на индивидуални невроразвитийни профили при деца със СОП в контекста на приобщаващото образование.....	432
<i>Спиридон Паноргиас</i> : Образователни стратегии в спорта при интегрирани ученици със специални потребности от начална училищна възраст.....	442
<i>Спиридон Паноргиас</i> : Образователни стратегии в спорта при интегрирани ученици със специални потребности на възраст 6–14 години.....	447
<i>Стойка Йорданова, Милен Замфиров</i> : Когнитивни процеси и психосоциално развитие при лица с увреден слух.....	452
<i>Теодора Ярмова</i> : Основни предиктори за поява на дислексия на развитието.....	460
<i>Цанка Златева Попзлатева</i> : Невропсихологични детерминанти на вербалната комуникация с устен и жестов език.....	469
Секция ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО И ПЕРСПЕКТИВИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Албена Пунева</i> : Новите технологии и преподаването на кинодраматургия.....	478
<i>А.Г. Луканкин</i> : Цифровизация – другой възглед.....	485
<i>Бианка Станкова, Емилия Хинкова Евгениева</i> : Съвременни тенденции в разбирането за храненето на деца със специални образователни потребности	490
<i>Божанка Николова</i> : Методика за изследване на морфологичното развитие на деца в предучилищна възраст.....	496
<i>Боряна Георгиева Василева</i> : Езиково развитие на деца в предучилищна възраст....	505
<i>Валентина Чилева</i> : Развитие на математическото творческо мислене на учениците в началните класове с помощта на елементарна комбинаторика ...	513
<i>Георги Иванов, Ангелина Калинова</i> : Стереотипи в работата на началния учител и модернизация на обучението по технологии и предприемачество.....	522
<i>Данаил Данов</i> : Към необходимост от развитие на медийна грамотност в детската градина.....	530
<i>Данаил Данов</i> : Приложение на иновативни технологии в обучението.....	539
<i>Дияна Димитрова</i> : Интеркултурната компетентност на учениците от начален училищен етап в условията на дигиталния свят.....	546

<i>Елка Вълчева</i> : Стратегия за обучение в креативност в началните класове	555
<i>Емилия Караминкова-Кабакова</i> : Изработване на ритмични звукови модели като средство за формиране на езикова култура в предучилищна възраст	566
<i>Илиана Мирчева</i> : Обучението по STEM – основни характеристики и някои проблеми	576
<i>Константинос Магалиос</i> : Подобряване на комуникативните умения на ученици с разстройство от аутистичния спектър: подходи в начална училищна възраст	584
<i>Красимира Николова</i> : Възпитателни възможности на учебното съдържание по човекът и обществото в трети клас за развитие на социални умения у учениците	589
<i>Любен Витанов</i> : Обучение в инициативност и предприемчивост в часа на класа	597
<i>Любима Зонева</i> : Фактори стимулиращи интегрирането на информационни и комуникационни технологии в обучението по технологии и предприемачество	609
<i>Магдалена Стоянова</i> : Екологично образование и компетенции за устойчиво развитие при интегриране на теми в подготвителна група и в първи клас чрез занимания по интереси.....	616
<i>Мая Андасорова</i> : Предиизвикателствата пред иновативното училище през погледа на един начален учител.....	623
<i>Николай Цанев</i> : Конструктивистки дизайн в обучението по технологии и предприемачество в началното училище.....	631
<i>Цветомира Иванова</i> : Моделирането в учебния процес по „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“ в началното училище.....	640
Секция СРАВНИТЕЛЕН ДИСКУРС В БЪЛГАРСКАТА ПЕДАГОГИКА И УЧИЛИЩНО ОЦЕНЯВАНЕ	645
<i>Анна Георгиева</i> : Стандартизирано оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в началните класове	645
<i>Виолета Кюркчийска, Снежана Николова, Светлана Игнатовска</i> : Оценка на условията за приобщаване на зрително затруднени деца през погледа на учители и родители	655
<i>Габриела Кирова</i> : Методика на формиране на понятие за неизвестно умаляемо в новите български учебници по математика за трети клас	667
<i>Габриела Кирова</i> : Методика на формиране на понятие за неизвестно делимо в новите български учебници по математика за трети клас	675
<i>Гергана Минковска</i> : Мажоретни танци – ниво и характеристики според български и чуждестранни студенти	683
<i>Данка Щерева Николова, Анелия Иванова Йотова</i> : Анкетно проучване относно предпочитанията на студенти – педагози от Университет „Комплутенс“ – Мадрид и СУ „Св. Климент Охридски“ – София към различните изкуства.....	691

<i>Диана Андонова</i> : Влияние на межкултурните различия върху стила на привързаност в детството.....	697
<i>Диляна Курдова</i> : Преподаване на български танци в чужбина: нидерландската система.....	706
<i>Екатерина Чернева</i> : Диагностика на готовността за ограмотяване.....	715
<i>Любка Алексиева</i> : STEM в контекста на държавния образователен стандарт по математика за началните класове.....	723
<i>Марта Василоглу</i> : Обучение на ученици със зрителни увреждания в Гърция.....	733
<i>Розалина Енгелс-Критидис</i> : Проекции на емоционалното благополучие и активното включване на децата в педагогическото взаимодействие върху готовността им за училище.....	740
<i>Соня Г. Георгиева</i> : Училищната готовност – реалност и необходимост.....	748
<i>Соня Маринкова-Йорданова</i> : Към проблема за социално-икономическата ефективност на малките училища.....	755
Секция МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ.....	761
<i>Богдан Иванов</i> : Програмен подтекст в Рапсодия върху тема от Паганини от Сергей Рахманинов във връзка с реализацията на балета „Паганини“ на Михаил Фокин.....	761
<i>Боряна Мангова</i> : Музикално-педагогически принципи на дисциплината „пение“ в българското училище от края на XIX и първите десетилетия на XX век, отразени в учебните пособия от това време.....	772
<i>Василена Б. Спасова</i> : Възможности за развитие на емоционалната интелигентност в програмните системи по музика за четвърта подготвителна група.....	782
<i>Верка Божкова</i> : Аспекти на възникване, формиране и развитие на терминологията на българската народна хореография.....	788
<i>Веселин Караатанасов</i> : Конвенционална и съвременна нотация ANSI versus SMuFL подредба на музикалните символи.....	796
<i>Данаил Атанасов</i> : Танцовата култура на село Добърско Читалището и работата на хореографа за опазване на нематериалното културно наследство.....	825
<i>Деница Веселинска</i> : Ансамбловото свирене на четири ръце в чуждестранните методики за начално обучение по пиано.....	832
<i>Десислава Тилева</i> : Джаз вокалистите и инструменталният джаз от 40-те години на миналия век.....	843
<i>Людмила Векова</i> : Образованието в професионално направление „Социални дейности“ – развитие, проблеми и перспективи.....	852
<i>Марек Дяков</i> : Исторически преглед на възникването на жанра „Песен за народен хор“ в контекста на хоровите традиции в България.....	865

<i>Марина Апостолова-Димитрова: Диригентската практика в общообразователното училище. Компетентности и умения на учителя по музика</i>	872
<i>Милена Великова: Взаимовръзка между самооценката на подрастващите и участието им в организирани музикални занимания през свободното време</i>	879
<i>Пламена Моралиева: Интерпретации на съвременното мегданско хоро на сцена</i>	887
<i>Ралица Димитрова: Учебният проект като средство за обучение по предмета музика в общообразователното училище</i>	893
<i>Росица Тодорова: Българският музикален фолклор и обучението по полифония</i>	901
<i>Силвана Карагъзова: Приложение на фоновата музика в учебния аудиовизуален ресурс</i>	907
Секция ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО	916
<i>Елена Ватрлова: Иновативен подход за ранно чуждоезиково обучение чрез музикални театрални форми</i>	916
<i>Александра Азизбаева (Хонг): Арт-терапевтически практики в пластическото образование на актьора</i>	928
<i>Анна Михайлова: Приложение на драма техниките за подобряване на комуникацията в професионалната дейност на социалните работници</i>	939
<i>Василики Куфуполу: Роля на изкуствата в обучението</i>	
<i>Десислава Начева: Жанрови особености на детските телевизионни предавания и процесът на тяхното създаване</i>	955
<i>Димо Димов: Взаимодействие на методологиите в театралното наследство на Любен Гройс</i>	964
<i>Дияна Георгиева: Арт-терапията в йерархията от алтернативни методи, базирани на изкуството и творческата дейност</i>	970
<i>Доротея Цацова: Арт-обучение по чужди езици (обучение с помощта на изкуствата)</i>	979
<i>Живка Илиева: Перспективност на анимативния подход при обучението на децата в начална училищна възраст</i>	987
<i>Ива Стаменова: Творческата дейност в обучението по български език и литература в първи клас</i>	995
<i>Красимира Иванова: Българската кино и театралната драматургия – лакмус за широкотиражираното ниво на интеркултурна сензитивност</i>	1004
<i>Кристина Костова: Шрифътът Comic sans и защо дислексичите го предпочитат</i>	1012
<i>Маргарита Божилова-Андонова: Йога техниката в обучението по пантомима</i>	1024

<i>Марио Конов</i> : Старозаветната сцена „Грехопадение“ в миниатюрната дърворезба на двама съвременни художници	1031
<i>Милена Блажиева</i> : За мястото на изобразителните изкуства в списание „Изкуство и критика“ (1938–1943)	1040
<i>Нели Бояджиева</i> : Терапия чрез изкуство в социално-педагогическата работа в България	1049
<i>Ралица Димитрова</i> : Творческите задачи в обучението по история.....	1063
<i>Тинка Иванова</i> : Възгледите на Николай Райнов за взаимодействието образование – изкуство и професионалните роли на учителя	1069
<i>Христина Белева, Екатерина Софрониева</i> : Ранно чуждоезиково обучение и въображение	1074
Проф. д-р Георги Бижков, 1940–2014 г.	1083

Contents

My Swan Song.....	21
Biographical Information about Prof. Georgi Bizhkov, PhD.....	24

PLENARY CONFERENCE PAPERS

<i>Nely Boiadjieva</i> : Prof. Phd Georgi Bizhkov in the growth of university pedagogy in Bulgaria.....	29
<i>Nikolay Popov</i> : Prof. Georgi Bizhkov’s contribution to the development of comparative education as an academic discipline in Bulgaria	40
<i>Marina Pironkova</i> : Prof. Georgi Bizhkov’s contribution to the development of the social pedagogy in Bulgaria.....	49
<i>Luchia Malinova, Bozhidar Angelov</i> : Diagnostics of school readiness of preschool children: true stories, myths and reality	57

THEMATIC CONFERENCE PAPERS

Section: SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES	69
<i>Anna Varbanova</i> : Coping with the crib sheet phenomena in a didactical manner – How to convert the cheating tools usage into applied learning-boosting Instrument in academic settings.....	69
<i>Anna Kalincheva</i> : The social interaction of youth with intellectual disabilities in inclusive theater activity	81
<i>Bistra Mizova, Boncho Gospodinov, Roumiana Peytcheva Forsyth</i> : Continuous professional development of teachers as a prerequisite for improvement of their key professional competencies.....	90
<i>Galina Georgieva</i> : The competence approach as a tool of developing the mathematical concepts of pre-school children.....	102
<i>Galina Timova</i> : Study and analysis of good practices for successful partnerships between supportive parents and teachers	113

<i>Ginka Mehandzyiska</i> : The social work education and myths about old age	120
<i>Vesela Gyurova, Dimitar Gyurov</i> : Academic teacher education in the 21 st century – challenges and prospects	127
<i>Yosif Nunev</i> : Attitudes of directors, teachers and parents on the desegregation of roma education in Sliven municipality	136
<i>Klavdia Sapundjieva</i> : The academic status of social pedagogy in Bulgaria – problems and prospects	145
<i>Lilyana Strakova</i> : The importance of the experimental pedagogy – past and present	152
<i>Lora Spiridonova</i> : Identity formation in pre-school age children as an aspect of education in tolerance	163
<i>Maria Valyavicharska</i> : Assessment of career opportunities and interests for students with sensory disabilities	171
<i>Maria Meremetidou</i> : Gender role of persons with special needs in the choice of their education	178
<i>Maria Meremetidou</i> : The role of gender as a key factor in the choice of profession by persons with special needs	184
<i>Mariana Zlatkova</i> : Consequences of excessive use of electronic devices in children	189
<i>Martin Ranchev</i> : Bioethics and law: problems for regulating euthanasia	198
<i>Natalia Vitanova</i> : The multitasking in the education area	205
<i>Nelly Petrova</i> : Resilience based socio-pedagogical work with children victims of violence	215
<i>Yana Staneva</i> : Social educator / works at <i>Mother and Baby Unit</i> (Resilience-based competencies)	229
<i>Yanka Totseva</i> : Director – leader, manager and/or administrator	239
Section: SOCIAL COHESION AND INCLUSIVE EDUCATION	250
<i>Anna Kalincheva</i> : Inclusive theater as a tool for social cohesion and humanization of the community	250
<i>Anna Troshcheva-Asenova</i> : Specific needs of the students with chronic diseases in inclusive school	259
<i>Afroditi Kosma</i> : Differentiated approach in mathematical learning of mainstreamed students with dyscalculia	265
<i>Afroditi Kosma</i> : Teaching mathematics students with dyscalculia in the mainstream educational settings	272
<i>Giorgos Palaskas</i> : Intercultural education as a step towards the modernization of Greek high schools	277
<i>Diana Ignatova</i> : Evaluation of the effectiveness of specialized educational and therapeutic impact within an inclusive educational environment	281

<i>Elena Boyadzhieva-Deleva: Supporting students with developmental language disorder in secondary school education</i>	289
<i>Kaloyan Damyanov: Functional assessment of special educational needs in inclusive education</i>	298
<i>Stoyka Yordanova, Milen Zamfirov: Tendencies in classification of persons with intellectual disability in the context of inclusive education.....</i>	307
<i>Teodora Yaramova: Dyslexia compensation through textbooks reformatting with specific print font</i>	317
<i>Theodoros Baxevanidis: Social skills: the main challenge for students with autism spectrum disorder and their teachers in the mainstream education.....</i>	325
<i>Chrysoula Anthopoulos: Social and communicative interaction of autistic students and strategies for their improvement</i>	329
 Section: MODERN TRENDS IN THE EDUCATION OF SPECIAL NEEDS STUDENTS	335
<i>Daniela Stankova: Methodological ideas for establishing a connection between the auditory and vocal apparatuses.....</i>	335
<i>Denitsa Krusteva, Neli Vasileva: Speech praxis of children diagnosed with specific language impairment in repetition of rhymed phrases</i>	340
<i>Diana Ignatova: Differentiated approaches and programmes for developing reading skills in children with developmental dyslexia.....</i>	348
<i>Dimitros Chadzis: Teaching autistic students: challenges and perspectives.....</i>	358
<i>Dimitros Chadzis: Educational interventions promoting the academic achievements of autistic students.....</i>	364
<i>Aikaterini Tsalokosta: Learning in Greek language and literature by applying differentiated approach to secondary school students with dyslexia</i>	370
<i>Aikaterini Tsalokosta: Specifics in school subject Greek language and literature learning by dyslexic secondary school students</i>	375
<i>Margarita Zografou: Communication strategies in the education of autistic students aged 12–16 years.....</i>	379
<i>Margarita Tomova: The art included in working with visually impaired children – the creation of tactile books</i>	386
<i>Maria Alexakoudi: Possibilities for social inclusion of students with intellectual disability during extracurricular activities</i>	396
<i>Maria Alexakoudi: Extracurricular activities as a way for social inclusion for students with intellectual disability</i>	400
<i>Maria Argyropoulou: The effect of maximizing the amount of interactions between students with special educational needs and their peers.....</i>	405
<i>Mira Tzvetkova-Arsova: Using the PECS system with children and students with Autism Spectrum Disorder: a case study</i>	410

<i>Neda Balkanska</i> : Functional assessment of communicative and language skills of children and pupils with special educational needs and multiple disorders	418
<i>Panagiotis-Christos Trichas</i> : Challenges in the process of teaching mathematics students with mild intellectual disability in the secondary school level	426
<i>Penka Shapkova</i> : Assessment and construction of individual neurodevelopmental profiles in children with SEN in the context of inclusive education.....	432
<i>Spiridon Panorgias</i> : Educational strategies in sports for mainstreamed students with special needs in primary school	442
<i>Spiridon Panorgias</i> : Educational strategies in sports for students with special needs aged 6–14 years in the mainstream education	447
<i>Stoyka Yordanova, Milen Zamfirov</i> : Cognitive processes and psychosocial development in hearing impaired individuals.....	452
<i>Teodora Yaramova</i> : Basic predictors for appearance of developmental dyslexia	460
<i>Tzanka Zlateva Popzlateva</i> : Neuropsychological determinants of verbal communication with oral and sign language	469
 Section: GOOD PRACTICES AND PERSPECTIVES IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION	
<i>Albena Puneva</i> : New technologies and teaching of film dramaturgy.....	478
<i>A. G. Lukankin</i> : Digitalization – a different view.....	485
<i>Bianka Stankova, Emilia Hinkova Evgenieva</i> : Current trends in understanding the nutrition of children with special educational needs.....	490
<i>Bozhanka Nikolova</i> : Methodology for research of the morphological development of children in pre-school age.....	496
<i>Boryana Georgieva Vasileva</i> : Linguistic development of preschool children	505
<i>Valentina Chileva</i> : Development of mathematical creative thinking of students in primary courses with the help of an elementary combinator.....	513
<i>Georgi Ivanov, Angelina Kalinova</i> : Stereotypes in the work of the primary teacher and the modernization of technology and entrepreneurship training.....	522
<i>Danail Danov</i> : Towards a need of media literacy development in the kindergarten....	530
<i>Danail Danov</i> : Application of new technology in education	539
<i>Diyana Dimitrova</i> : Intercultural competence of students from primary school stage in the conditions of the digital world	546
<i>Elka Valcheva</i> : Strategy for creative training in primary classes	555
<i>Emilia Karaminkova-Kabakova</i> : Cultivating the language culture in preschool children through building up the rhythmic sound models.....	566
<i>Iliana Mirtschewa</i> : STEM education – main characteristics and some problems.....	576
<i>Konstantinos Magalios</i> : Enhancing communication skills in students with autism spectrum disorder: approaches in primary school level.....	584

<i>Krasimira Nikolova</i> : Educational opportunities for third-grade person-to-society content for developing social skills in students.....	589
<i>Lyuben Vitanov</i> : Initiative and entrepreneurship education in the class time.....	597
<i>Lyubima Zoneva</i> : Factors enhancing integration of information and communication technologies in technology and entrepreneurship education	609
<i>Magdalena Stoyanova</i> : Environmental education and competences for sustainable development in integrating of topics in a preparatory group and in first grade through interest activities.....	616
<i>Maya Andasorova</i> : The challenges an innovative schools faces: a primary teacher’s view	623
<i>Nikolay Tsanev</i> : Constructivist design in technology and entrepreneurship education in primary school.....	631
<i>Tsvetomira Ivanova</i> : Modelling in the learning process of <i>Environmental world, Man and society</i> and <i>Man and nature</i> in elementary school	640
 Section: COMPARATIVE DISCOURSE IN BULGARIAN PEDAGOGY AND ASSESSMENT IN SCHOOLS	
<i>Anna Georgieva</i> : Standardized evaluation of the results of the Bulgarian language and literature training in the primary grades	645
<i>Violeta Kyurkchiyska, Snezhana Nikolova, Svetlana Ignatovska</i> : Conditions for effective inclusion of visually impaired children through the look of teachers and parents	655
<i>Gabriela Kirova</i> : Method of formation of the concept of unknown minuend in the new Bulgarian math textbooks for the third grade.....	667
<i>Gabriela Kirova</i> : Method of formation of the concept of unknown divisible in the new Bulgarian math textbooks for the third grade.....	675
<i>Gergana Minkovska</i> : Cheerleading dances – level and specificities according to Bulgarian and international students.....	683
<i>Danka Shtereva Nikolova, Anelia Ivanova Yotova</i> : A survey on preferences of educator students from “Complutense University” of Madrid and Sofia University “St. Kliment Ohridski” to the various arts	691
<i>Diana Andonova</i> : Influences of cross-cultural differences on attachment styles in childhood	697
<i>Dilyana Kurdova</i> : Teaching Bulgarian dances abroad: the Dutch system.....	706
<i>Ekaterina Georgieva Cherneva</i> : Diagnostic of literacy readiness.....	715
<i>Lyubka Aleksieva</i> : STEM in the context of national mathematics education standards in primary school.....	723
<i>Martha Vasiloglou</i> : Education of students with visual impairments in Greece;	733
<i>Rozalina Engels-Kritidis</i> : Projections of children’s Emotional well-being and Involvement on their readiness for school	740

<i>Sonya Georgieva Georgieva</i> : School ready – reality and necessity	748
<i>Sonya Marinkova-Yordanova</i> : Towards the problem of socio-economic efficiency of small schools.....	755
Section: MUSIC AND PEDAGOGY – INNOVATIONS AND TRADITIONS	761
<i>Bogdan Ivanov</i> : Programmatic implicit of Rhapsody on a <i>Theme of Paganini</i> by Sergei Rachmaninoff in relation to the realisation of the ballet <i>Paganini</i> by Michail Fokine	761
<i>Boryana Mangova</i> : Some principles of music education in the Bulgarian school from the end of the 19 th century to the end of 10s of the 20 th century	772
<i>Vasilena B. Spasova</i> : Opportunities for the development of emotional intelligence in music programs for fourth preparatory group.....	782
<i>Verka Bozhkova</i> : Origin aspects, formation and development of Bulgarian traditional dance terminology	788
<i>Wesselin Karaatanassov</i> : Conventional and modern notation ANSI versus SMuFL arrangement of musical symbols	796
<i>Danail Atanasov</i> : The dance culture of Dobarsko village The Chitalishte and the choreographer’s work for safeguarding the intangible cultural heritage.....	825
<i>Denitsa Veselinska</i> : The four-hand ensemble playing in foreign methodologies for primary piano training.....	832
<i>Desislava Tileva</i> : The jazz vocalists and the instrumental jazz of the 40’s in the last century	843
<i>Lyudmila Vekova</i> : The education in the professional fields “social activities” – development, problems and perspectives	852
<i>Marek Dyakov</i> : Historical overview of the creation of the genre “song for folk choir” in the context of choir traditions in Bulgaria.....	865
<i>Marina Apostolova-Dimitrova</i> : Conducting practice in the general education school. Music teacher competencies and skills.....	872
<i>Milena Velikova</i> : Relationship between adolescents’ self-assessment and their participation in organized music activities in their leisure time	879
<i>Plamena Moralieva</i> : Interpretation of the contemporary square chain dance on the stage	887
<i>Ralica Dimitrova</i> : The study project as a tool for teaching music in the secondary school.....	893
<i>Rositsa Todorova</i> : The Bulgarian music folklore and the training of the Polyphony.....	901
<i>Silvana Karagyozova</i> : Usage of background music in the educational audiovisual resource.....	907

Section: ARTS-BASED DIALOGUES	916
<i>Elena Vatrlova: An innovative approach to early foreign language learning through musical and theatrical forms.....</i>	916
<i>Alexandra Azizbaeva (Hong): Art therapeutic practices in the actor’s plastic education.....</i>	928
<i>Anna Mihaylova: Application of drama techniques for improving communication in the professional activity of social workers</i>	939
<i>Vasiliki Koufopoulou: The contribution of the arts to education</i>	
<i>Desislava Nacheva: Genre features and creating process of children’s TV shows</i>	955
<i>Dimo Dimov: Interaction of methodologies in the theater – the heritage of Lyuben Groys</i>	964
<i>Diyana Paskaleva Georgieva: Art therapy in the hierarchy of alternative methods based on art and creative activity</i>	970
<i>Doroteya Tsatsova: Foreign language education based on arts</i>	979
<i>Zhivka Ilieva: Perspectives of animative approach in education in primary school.....</i>	987
<i>Iva Stamenova: Creative activity in Bulgarian training and first-class literature</i>	995
<i>Krasimira Ivanova: Bulgarian film and theatrical dramaturgy – a litmus test for the widespread level of intercultural sensitivity</i>	1004
<i>Kristina Kostova: Typeface Comic sans and why do dyslexic prefer it</i>	1012
<i>Margarita Bozhilova-Andonova: The yoga technic in the pantomime training.....</i>	1024
<i>Mario Konov: The scene The fall of man from the Old testament in the miniature wood carvings by two contemporary artists.....</i>	1031
<i>Milena Blazhieva: The place of fine arts in the Art and Criticism journal (1938–1943)</i>	1040
<i>Nely Boiadjieva: Therapy through art in the sociopedagogical work in Bulgaria</i>	1049
<i>Ralitsa Dimitrova: Creative tasks in history teaching</i>	1063
<i>Tinka Ivanova: Nikolay Raynov’s view about the interaction education-art and the professional roles of the teacher</i>	1069
<i>Hristina Beleva, Ekaterina Sofronieva: Early foreign language acquisition and imagination.....</i>	1074
<i>Prof. Phd Georgi Bizkov, 1940–2014</i>	1083

МОЯТА ЛЕБЕДОВА ПЕСЕН

Нека ми прости татко Песталоци заедно използвам заглавието на неговата вечна творба, за да отбележа сагата по създаването на този тест. Началото беше през есента на 1969 г., когато в библиотеката на Хумболдт-Университет в Берлин разлиствах първия истински тест в живота си. Имах очакването, че ей-сега ще се случи нещо – гръм, видение, или друго. Това беше резултат от обучението ми като студент по педагогика в Софийския университет, от където завърших с убеждението, че тестът е идеологическо оръжие на капитализма, че тестовете нямат място в нашата социалистическа педагогика... В процеса на обучението ми като докторант (тогава бяхме аспиранти!) в Академията на педагогическите науки прослушах различни курсове, но най-заразяващ за мен беше в областта на статистиката и методологията на педагогическите изследвания. Преподавател беше един от големите ерудити в тази област проф. д-р Гюнтер Клаус, който току-що беше публикувал книгата-шедьовър „Основи на статистиката за психолози, педагози и социолози“. Макар и не съвсем „на ти“ с немския език аз преведох тази книга на български език, която излезе в престижното тогава издателство „Наука и изкуство“ през 1970 г. В нея освен статистика имаше и тестове, които ми помогнаха да приложа някои от тях в дисертационния си труд.

Първата статия, която написах и предложих за печат вече в България носеше многозначителното заглавие „Към теорията и методиката на дидактическите тестове“, която беше връщана от редколегията на сп. „Народна просвета“ няколко пъти, но все пак тя беше публикувана през 1971 г. През 80-те години на ХХ в. ледовете започнаха да се топят, най-напред естествено в бившия Съветски съюз, а заедно с това и у нас. През тези години се провеждаше и един „новаторски“ експеримент в областта на т.нар. интегрирано обучение под ръководство на акад. Бл. Сендов. На мен беше възложена нелеката задача да организирам и поведе съпътстващо оценъчно-диагностично изследване върху ефективността на експеримента. Естествено това беше първата реална възможност да се създадат и използват тестове, което беше направено. Резултатите не бяха каквито се очакваше и скоро след това експериментът беше прекратен. Остана обаче опитът и съпричастността на колегите.

Заглавието първата ми статия прерасна по-късно в книга, за която излязоха множество положителни рецензии, която и до сега смятам за мое най-високо постижение в тази област.

Много колеги в областта на методиката на преподаване на отделни учебни предмети започнаха да публикуват масово тестове за българското училище, които далеч не отговаряха на строгите изисквания и стандарти в международен план, но се продаваха много добре.

България се включи и продължава да участва в крупни международни изследвания, станали популярна като TIMS, PIRLS, PISA и др. в които българските участници усвоиха освен всички процедури по създаването и приложението на множество тестове, така и най-добрата методология в света. В същия смисъл можем да оценим и въвеждането на задължителните матури с използване и на тестове, външните оценявания в четвърти и седми клас. Съвсем друг е обаче въпроса доколко последните отговарят на световните стандарти.

Съвсем друга хронология има създаването и използването на тестове в предучилищната възраст за диагностика на готовността на децата за успешно обучение в първи клас. В тази специфична област в България има опит и дори традиции още от 30-те години на XX в., когато проф. Д. Кацаров и ас. Генчо Пиръв адаптират на български език Станфордската редакция на метричната стълбичка на Бине/Симон от 1905 г., както и проведената от проф. Генчо Пиръв през 1979 г. реадaptация на този тест По-късно, през 80-те и 90-те медицински, педагогически и психологически специалисти направиха успешни опити за разработят специални тестове за диагностика на т.нар. тогава училищна зрялост, които намират и до сега радушен прием сред децата и детските учителки. В сравнение с тестовете от международните изследвания в българските опити не бяха спазени световните стандарти, което естествено намалява техните качества.

В началото на 90-те години българското висше образование възприе западните стандарти и премина към тристепенна система на висше образование. При разработването на новите учебни планове и програми естествено се включиха и нови учебни предмети и програми. Във Факултета по начална и предучилищна педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, на който току-що бях избран за декан, въведохме дисциплината „Педагогическа диагностика“, в съдържанието на която естествено беше да включим лекции в областта на историята, теорията и методиката на тестовете. При една от моите лекции в тази област едно студентка ме попита дали аз съм автор на тест. Отговорът естествено беше отрицателен, но той заседна дълбоко в съзнанието ми. След продължителни разговори и дискусии с тогавашната ми асистентка д-р Фелиянка Стоянова започнахме работата по създаването на тест. Тогава се сетих за „теста-бомба“, която не гръмна в ръцете ми в Берлин! Работата започна и с помощта на наши бивши студентки из страната осъществихме и прилична за времето апробация. Така през 1996 г. публикувахме първия вариант на нашия тест, който беше посрещнат радушно, а по-късно се наложи и второ стереотипно издание през 2004 г.

През 2008 г. на поредната Национална конференция по предучилищно възпитание в гр. Ловеч бях поканен с пленарен доклад, където оповестих проекта за нова апробация и стандартизация на теста, който беше посрещнат радушно от участниците. Така малко по-късно беше подготвен нов вариант на теста, ап-

робацията на който се осъществи през пролетта на 2012 г., Тук искам да изкажа благодарността си към широкия кръг от детски учителки, директори на детски градини, експерти по предучилищно възпитание на различни равнища, преподаватели в университетите и др., които участваха активно и безвъзмездно в тази благородна дейност.

Новата стандартизация на теста беше завършена през пролетта на 2013 г., когато беше оформен окончателния дизайн на теста в два варианта – пълен и съкратен.

За всичко, което направихме заедно, дължа моето уважение и искрена благодарност на моите колеги-съавтори, с които доведохме първоначалната идея за теста в един завършен продукт, в една реализирана мечта, в една песен...

София, май 2013 г.

Георги Бижков

Биографичен текст за проф. д-р Георги Бижков

Проф. Георги Бижков е роден в с. Драгановци, Габровска област. през 1940 г. Завършва средното си образование в Севлиево и записва специалност „Педагогика“ във Философския факултет на Софийския университет, където се дипломира през 1964 г. Следва редовна докторантура в Берлин – Академия на педагогическите науки и през 1970 г. придобива научната степен „доктор“. След завръщането си в България Г. Бижков продължава своята научна работа и в течение на четири години – от 1977 до 1980 г. е заместник-директор на Научноизследователския институт по професионално образование при Министерството на народната просвета. Университетската кариера на бъдещия професор започва в началото на 80-те години на ХХ в., когато става преподавател в специалност „Педагогика“, а по-късно и ръководител на научноизследователска лаборатория по педагогическа диагностика при Ректората на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Академичните интереси на Г. Бижков го отвеждат на множество специализации в значими центрове на педагогическата наука като Москва, Берлин и Виена, Кьолн. Кръгът на изследваната от него проблематика включва училищна диагностика в различните образователни степени, методология и методика на педагогическите изследвания, сравнително образование. През 90-те години работи по въпроса за историческото и развитие и съвременното състояние на реформаторската педагогика и проучването на училищната готовност. Той е активен поддръжник на разпространението на социалната педагогика в България.

Проф. Бижков е автор на над 150 публикации – монографии, учебници, студии, статии, обхващащи широк кръг научни проблеми. Сред тях са „Психолого-педагогическа диагностика“, „Методология и методи на педагогическите изследвания“ (с В. Краевский), „Реформаторска педагогика“, „Сравнително образование“ (с Н. Попов) и др. Чете редица лекционни курсове в областта на методология на педагогическите изследвания, педагогическа диагностика, сравнително образование, основи на социалната педагогика, реформаторска педагогика и др.

Академичното израстване на проф. Бижков е в основата на избирането му като декан на Факултета по начална и предучилищна педагогика, където по време на 10-годишното му управление се създават няколко нови специалности: пе-

дагогика на обучението по музика, педагогика на обучението по изобразително изкуство, специална педагогика, предучилищна и начална училищна педагогика, начална училищна педагогика с чужд език, предучилищна педагогика с чужд език. Управленската му биография включва още работата му като председател на Съвета на деканите при СУ, като заместник-министър на Министерството на образованието, науката и технологиите през 1997 г. Г. Бижков има трайно присъствие в научния живот като председател на Специализирания научен съвет по педагогика, като член на научната комисия при ВАК и като председател на Постоянната комисия по педагогически науки, музикално и танцово изкуство при НАОА.

За приноса си за развитието на педагогическата наука е избран за чуждестранен член на Руската академия по образованието през 1999 г. През годините е удостоен с множество отличия и награди, сред които Почетният знак на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ със синя лента.

доц. д-р Марина Пиронкова

ПЛЕНАРНИ ДОКЛАДИ
PLENARY CONFERENCE PAPERS

ПРОФ. Д-Р ГЕОРГИ БИЖКОВ В РАЗВИТИЕТО УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПЕДАГОГИКА В БЪЛГАРИЯ

PROF. PHD GEORGI BIZKOV IN THE GROWTH OF UNIVERSITY PEDAGOGY IN BULGARIA

*Нели Бояджиева, проф. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Nely Boiadjieva Prof, Phd, FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: nelybo2@abv.bg

Резюме: Тази година на 16 май 2020 г. се навършват 80 години от рождението на проф. д-р Георги Бишков (1940–2014). В продължение на няколко десетилетия той е част от академичната общност на Алма Матер и допринася за развитието на университета и науките за образованието у нас. Този доклад няма претенция да представя обстоен критичен анализ за книжовно-просветителско дейност на Професора като академичен учен, а да проследи неговото дело и принос в развитието на университетската педагогика в България през последните декади на 20 век и началото 21 век. Цяло десетилетие от 1993 до 2003 той посвещава на ръководството и развитието на Факултета по предучилищна и начална предучилищна педагогика. Той е декан на Факултета и ръководител на Съвета на деканите в Софийския университет в този период, а след него Ръководител на постоянна комисия по педагогически науки, музикално и танцово изкуство в НАОА на висшето образование от 2003 до 2012 г. В това си качество той има важен принос за развитието на университетската педагогика и образованието в България.

Ключови думи: проф. д-р Георги Бишков, университетска педагогика, научна работа и дейности, развитие на педагогическата наука

Abstract: This year we have anniversary 80 year from birth of Prof. Phd Georgi Bizkov (1940–2014). In period of near for decades he is part of academic community of Alma Mater and contributes for growth of the University and Sciences for Education in our country. This paper have not pretensions to make critical analysis of review of activities of our Professor as academic scientist, but to describe his contribution for the growth of Alma Mater, university education and pedagogical science in Bulgaria in the last decades of 20th and beginning of 21st century. He devotes ten years to lead and develop from 1993 to 2003 the Faculty of Primary and Preschool Education. His work as Dean of faculty, Head of Council of Deans at Sofia University and Head of Commission for Educational Sciences, Musical and a Activities in NAAANE from 2003 to 2012 are important part from development of pedagogy in Bulgaria,

Keywords: Prof. Phd Georgi Bizkov, university pedagogy, scientific work and activities, development of pedagogy science

Тази година се навършват 80 години от рождението на проф. д-р Георги Бижков. В продължение на няколко десетилетия като част от академичната общност на Алма Матер той допринася за развитието на университета и науките за образованието. За мене е чест да представя книжовното наследство и принос на проф. Георги Бижков за развитието на университетската педагогика в България. Приех с ентузиазъм тази задача, със съзнание и с известна болка за това, че той не успя да дочака този момент на публично признание и отдаване на чест. Той заслужава това за неуморната научно-изследователска дейност и книжовна отговорност пред представителите на академичната общност – преподаватели, студенти, колеги и приятели, както и на многобройната армия от български учители за всички степени и етапи на образование. Този доклад няма претенция да представя обстоен критичен анализ за трудно обозримата цялостна книжовно-просветителска дейност на Професора като академичен учен, а да проследи неговото дело и принос в развитието на университетското образование и педагогиката в България

Професор Георги Георгиев Бижков е роден на 16 май 1940 г. в с. Драгановци, Габровски окръг. Родното му село е разположено между северните склонове и предхълмия на Стара планина срещу красивата и живописна Вита стена. То се намира по средата между градовете Габрово и Севлиево. С тези два града са свързани различни периоди от живота му преди установяването му в столицата. В Севлиево завършва в гимназия, а в Габрово започна професионалната си дейност като педагог в дом за деца и юноши. Там среща и своята партньорка в живота и майка на синовете му. От този град е един от първите професори по педагогика проф. Христо Негенцов, на чието дело в сравнителното образование по-късно проф. Бижков ще се бъде продължител. Висшето си образование по специалност педагогика той получава във ФИФ на СУ „Св. Кл. Охридски“ през 1964 г. По-късно продължава като редовен аспирант в Академията на педагогическите науки в Берлин – ГДР, където придобива научната степен „Кандидат на педагогическите науки“ през 1970 г. Темата на дисертационния му труд е „Ефективност на програмираното обучение в зависимост от вида и степента на обратната връзка“. През 1980 г. се хабилитира като доцент в СУ „Св. Кл. Охридски“ и става член на Катедрата по „Теория и история на педагогиката“ във ФФ. От 1983 г. е Ръководител на Научно-изследователска лаборатория по педагогическа диагностика в СУ. От 1984 г. е и зам. директор на Научно-изследователски институт по професионално образование. През 1990 г. се прехвърля във Факултета по начална и предучилищна педагогика в СУ и става член на Катедра „Начална училищна педагогика“. На следващата година участва в дългосрочна едногодишна специализация в Германия, а скоро след завръщането си след наложително прекъсване на редовния мандат на ръководството по линия на Закона Панев, е избран за нов декан на факултета през 2003 г. В продължение на два редовни мандата е преизбиран за тази ръководна длъжност във ФНПП. По негова инициатива е създаден помощен управленски орган в СУ – съвет на Деканите, на който той е избран за ръководител. От 2003 г. до 2012 г. е Ръководител на ПК

ПНМТИ към НАОА в България. След тежко труднолечимо заболяване се простихме с него в началото през месец януари 2014 г.

Проф. Г. Бижков е от това поколение университетски преподаватели, които продължават академичната традиция в педагогическата наука през последните десетилетия на 20 век и началото на 21 век. Той продължава да развива утвърдени научни дисциплини като сравнителната педагогика, допринася за обогатяване и диференциране на методологията и методиката на педагогическите изследвания като самостоятелен учебен предмет и на педагогическата диагностика и тестология. В течение на няколко десетилетия той преподава, пише и издава самостоятелно и в съавторство университетски учебници и учебни помагала, научни сборници, монографии, студии и статии. Интересите му обхващат и някои проблеми на историята на педагогическите идеи, теорията на възпитанието и образованието, реформаторската и социалната педагогика. От началото на академичната си кариера в Алма Матер той не само води основни лекционни курсове пред студенти, но и подготвя и издава своевременно системни учебници и учебни пособия за подготовка. Паралелно със своите административни и ръководни длъжности в продължение на няколко десетилетия в СУ, той успява да издава последователно книга след книга самостоятелно или в съавторство със свои ученици и последователи.

По време на честването на 30-годишнината от създаването на ФНПП в годината, когато той ни напусна (2014), беше организирана изложба от негови книги в УБ на Алма Матер. В тази изложба бяха представени 77 заглавия, от които две трети книги, учебници и монографии за близо 40 –годишен творчески период от 1972 до 2012 г. Голяма част от трудовете в книжовното му наследство са издавани самостоятелно, а друга в съавторство с академични учени от чужбина – Русия, Германия, Гърция и др., като проф. В. Краевски, Х. Ретер, Вл. Кобилински и др. В България като доцент има издания съвместно с професор Найден Чакъров в учебник по „Сравнителна педагогика“ 1986, с Мария Белова „Основи на педагогиката и методи на педагогическите изследвания“, 1986, съавтор е с Б. Лалов, Д. Павлов в научен сборник „Кибернетика и педагогика“, 1980 г., а като професор участва в университетски учебник „Теория на възпитанието“, съставител проф.Л. Димитров, 1994г.

Негови ученици и колеги в СУ и по-късно непосредствени последователи и наследници във ФНПП в различни полета на педагогическото познание, са асистентите, с които избира да работи. По-късно някои от тях са не само хабилитирани преподаватели, но и доктори на науките – доц. дпн Ф. Стоянова (1954–2009) и проф. дпн Н. Попов. В последния период от кариерата си преди и след пенсиониране, до последния си дъх, той е гост-лектор, търсен преподавател, консултант, експерт и съавтор с колеги в много ВУ у нас – ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“, ТрУ – Ст. Загора, ПУ „П. Хилендарски“, У-т „Проф. д-р Ас. Златаров“ – Бургас, РУ „А. Кънчев, ЮЗУ „Н. Рилски“ и др.

Бих искала да представя моята гледна точка за делото на Професора като ръководител на различни научни институции, академични структури и педа-

гогическото му творчество. Това е моят прочит за академичните дейности във времето хронологично и на основата на преживяното и споделяното с него в процеса на близо половин век. Този период започва от първоначалното задочно познанство с него чрез неговите трудове още от първата година като студент в Алма Матер в началото на 70-те. Тази преценка обхваща не само лични контакти и ретроспекция от съвместна и паралелна професионална дейност, но и периодът след това, когато посятото от него продължава да дава своите плодове. До последния миг на своя път той не оставя перото и не предава каузата нито пред препятствия създавани от врагове, нито като резултат от разочарование и недооценяване от приятели, нито в най-тежки битки не само за себе си, но и за педагогиката, когато веруюто му бе разклатено, дори в последния период на раздяла, когато работи върху своята „Лебедова песен“. Така нарича последната си рожба – книгата резултат на колективен труд върху теста за училищна готовност, завършен с посвещение- прощаване накрая малко преди болестта да го покоси невъзвратимо.

Първата „задочна“ среща на колегите-студенти от моето поколение с Г. Бижков беше чрез запознаване с първото издание на книгата „Методи на педагогически и психолого- педагогическите изследвания“ (1972). За всички от това поколение е позната и търсена „Статистика за педагози и психолози“ от немските автори на Клаус и Ебнер, предложена за издаване в преведена от Г. Бижков (1973). Това е основно помагало в подготовката на педагози и психолози преди отпечатването за пръв път на „Методология и методи на педагогическите изследвания“ (1978), допълвана и преиздавана по-късно през годините самостоятелно от автора и съвместно с проф. дн В. Краевский (1983, 1995, 1999, 2002, 2007). Тези трудове са настолни за няколко поколения педагози, подготвяни във всички университети у нас. Днес има вече нови автори на подобни трудове, повечето от които са били негови читатели или са бивши студенти, които издават свои публикации в тази област като следват направеното от Професора.

Студентите от специалност педагогика се готвят по методика на педагогическите изследвания чрез учебните пособия с автор д-р Бижков. Те допринасят за подготовката на поколенията педагози и психолози през близо половин век – от 70-те години насам. Това е особено ценно за научно-методическото израстване за провеждане на емпирични изследвания и анализ на данните от тях. Тези публикации и преводни книги заедно с други трудове на изтъкнати преподаватели (като проф. Ст. Михайлов „Емпиричното социологическо изследване“, проф. Генчо Пиръв и доц. Цани Цанев „Експериментална психология“), са настолни книги за всички бъдещи изследователи в полето на педагогическите и социалните науки. Голяма част от това поколение днес са част от академичната общност не само в Алма Матер, но и в други ВУ в България. По-късно хиляди студенти от педагогическите специалности, бъдещи учители от всички степени и етапи на българското училище ползват тези книги и до днес. Последователите на проф. Бижков в полето на методологията и методиката на педагогическите изследвания следват заложената система на изложение. Помагалото за подготовка на ди-

пломна работа, разработено от проф. Г. Бижков, „Дипломната работа не е лесна, но с компютър и Интернет...“ продължава да е търсен източник в подготовката на всички студенти в професионално направление „Педагогическите науки“, а и извън тях в други области.

Той е от първите, които представят пред академичната общност проблемите на педагогическата диагностика и дидактическата тестология, разгърнати по негова инициатива и с активното му участие като ръководител на Научно-изследователска лаборатория по педагогическа диагностика. Тя съществува от 1983 до 1989 г. в СУ „Св. Климент Охридски“. Интересите му в тази област са още в първите издания на „Основни въпроси на теория и методика на дидактическите тестове“ (1975, по-късно издавани в 1992 и 1996), „Опитната изследователската работа на учителя“ (1976), научни сборници и книги по педагогическа диагностика, както първия тест за училищна готовност у нас (съвместно с Ф. Стоянова). Този тест до ден днешен продължава да се назовава с името му.

Реалното запознанство с д-р Бижков започна преди четири десетилетия след хабилитацията му във ФФ на СУ в Катедрата по „Теория и история на педагогиката“ с ръководител проф. дпн Ж. Атанасов, който беше и мой научен раководител. Реалните контакти с доц. Бижков са свързани със съвместни научно-изследователски дейности в ръководената от него лаборатория по педагогическа диагностика, където сме работили заедно в научен колектив с колеги в това число по-късно и във ФНПП. Те са свързани с изследвания за диагностика на резултати от обучението и възпитанието на ученици от V, VI и VII клас (М. Белова, Кл. Сапунджиева, К. Герджиков, 1988, 1989) и с първи научни проектни разработки върху тестове за училищна зрелост през 1994–1995 г. През 1985 г. бях назначена след конкурс като гл. асистент д-р на щат във ФПДНУ и ми беше възложено да чета лекции и да водя семинарни упражнения по педагогика. Основно помагало за това е съвместният труд на проф. М. Белова и Г. Бижков „Основи на педагогиката и методи на педагогическите изследвания“ (издаден в ЮЗУ, 1986), който се предлага като учебник за студентите-бъдещи предучилищни начални педагози в новосъздадения факултет.

От 1980 г. доц. д-р Г. Бижков става титуляр на курсове по сравнителна педагогика и възприема като своя мисия да утвърди тази научна специалност като дисциплина в университетската педагогика. Той участва в учебника по „Сравнителна педагогика“ (1986) в съавторство с проф. Найден Чакъров. Първото пособие „Проблеми на сравнителната педагогика“ е издадено преди това от проф. Н. Чакъров (1969 г.). След преместването си във ФНПП той прави самостоятелни издания „Сравнително образование“ (1994 и 1999), а по-късно съвместно с Н. Попов. Проф. Бижков отпечатва заедно с него и „Образователни системи в Европа“ (1989, 1997), предавайки щафетата на своя ученик, с когото работи като дипломант, докторант, а по-късно и асистент. Н. Попов става доктор, доцент, по-късно доктор на науките и първи единствен все още професор по педагогика в областта на сравнителното образование от 2004 г. Днес той е ръководител на Катедрата „Социална педагогика и социално дело“, създадена по инициатива с

академичната подкрепа и амбиция на проф. Бижков да развие и утвърди тази нова за университета специалност разкрита преди тридесет години през 1990/91 уч. година във ФНПП. Последната за проф. д-р Бижков ръководна административната длъжност в академичната му кариера в периода 2004–2005 е ръководител на Катедрата, създадена и утвърдена през 1996 г.

В периода на академичната дейност на проф. Бижков във ФНПП паралелно с развитието на сравнителното образование е и първото издание на „Реформаторската педагогика“ (1994), а по-късно с разширено и допълнено издание с тази тема (2001). Върху подготовката на този труд той работи по време на едногодишната си специализация в Германия през първите години след преместването си от ФП във ФНПП (1991–1992). По това време от 1991 г. в УИ „Св. Климент Охридски“ отлежава и чакаше за печат и моята първа книга и хабилитационен труд, чиято тема беше в областта на педагогическото реформаторство. Известно е, че първо проявление на новите реформени течения в педагогиката е движението за образование и възпитание чрез изкуството в Европа. Моят монографичен труд „Възпитанието чрез изкуството. Първите десетилетия на ХХ век“, бе отпечатан в поредицата Библиотека „Дебюти“ на УИ „Св. Климент Охридски“ през същата година, когато излезе първото издание на труда на професора върху реформаторската педагогика. Общите ни интереси са основа за много научни дискусии за реформените идеи в педагогиката и алтернативните форми на образование и възпитание, към които той проявява интерес. Резултат от този интерес е тема, с която проф. Бижков е включен като автор в първото издание на колективния университетски учебник в СУ с участие на преподаватели от двата педагогически факултета – „Теория на възпитанието“, съставен от проф. Л. Димитров в 1994 г., с допълнени и преработени издания (2005 г. и 2016 г.). Идеите на някои адепти на педагогическото реформаторство съотнесени с историята на социалната педагогика присъстват и в последния му труд, издаден в съавторство с колеги от други университети („Исторически корени на социалната педагогика“, Русе, 2012).

Съвместната работа и участие в управлението на ФНПП в продължение на 10 години (1993–2003) дава възможност да се реализират много инициативи, част от които са намерили отражение в трудове от съвместни научни форуми и изяви замислени и осъществени съвместно – „Подготовка и квалификация на педагогически кадри с висше образование. Десет години ФНПП“ (1994), „Образованието днес-образование за утре“ (Българо-италиански симпозиум, проведен на 6–8 октомври 1998 г., организиран по инициатива на проф. д-р М. Белова и под патронажа на Декана на ФНПП проф. Бижков с активното участие на Катедрата по „Социална педагогика и социално дело“, 1999).

По време на Деканското ръководство на проф. Г. Бижков във ФНПП са установени контакти и съвместни инициативни дейности с колеги и договори с Университети в Гърция (Йоанина, Солун), Сърбия (Крагуевац, Белград), Македония (Битоля и Скопие), Белгия, Великобритания, Швейцария, Израел, както участие в първите за Университета и висшето образование в България европей-

ски проекти по програмите Сократес-Еразмус (1999 г.). Първи акредитации на институционално и програмно равнище на специалностите във Факултета са осъществени в периода 2001–2003 г. Първи докторски програми за чуждестранни докторанти от Гърция, Израел, Македония и др. Разкрити са и първи за СУ нови специалности по педагогика на изкуствата за подготовка на учители по изкуства за българското училище – по изобразително изкуство и музика (1994).

Професорът успява да реализира на практика една от научните си прогнози в реалност, изложени първоначално в студия за единна подготовка на детските и начални учители, отпечатана в ГСУ „Св. Климент Охридски“ през 1993 г. Като администратор и университетски строител – Декан на ФНПП и зам. министър на образованието през 1997 г., той допринася за разкриване на обединена подготовка на детски и начални учители в университети с педагогически факултети у нас. Основни учебни предмети включени в ЕДИ за подготовка в педагогическите специалности продължават да са в основата на учебната документация за базисната подготовка на студентите – бъдещи учители, въпреки че тяхната задължителност отдавна отпада. Така от 1997 г. са открити във всички педагогически факултети на висшите училища нови интегрирани специалности по начална и предучилищна педагогика, начална педагогика с чужд език и предучилищна педагогика с чужд език. Създадена е и първата в университета и все още единствена по рода си не само в СУ, но и в други ВУ катедра по „Социална педагогика и социално дело“. Веднага след приемане на ЗВО през 1995 г. регламентиращ трите степени на висшето образование в катедрата с активното участие на проф. Бижков се разработват нови учебни планове за трите степени на висшето образование по социална педагогика, които са в основа на учебната документация и други ВУ, които обучават по тази специалност.

В периода на ръководството на ФНПП като резултат от екипна съвместна дейност се организират и първи докторантски четения по педагогически науки, проведени в ТД на СУ „Св. Климент Охридски“ в Китен като лятна докторантска академия през 2003 г. В нея участват представители и на други университети в България – ШУ, ВТУ, ЮЗУ, ПУ, БУ. Като преподаватели и референти са поканени професори и изтъкнати академични дейци в педагогическите и социални науки у нас не само от ФНПП, но и от други факултети на СУ – ФП, ФФ, ФЖ, както и от други висши училища и висши научни органи и организации – СНС при ВАК и НАОА. Много от докторантите не само защитават успешно своите дисертации след това, но стават университетски преподаватели, хабилитират се, а някои са с най-високата академична длъжност в университета. Това се осъществява през последната година, когато проф. Г. Бижков е декан. За съжаление през следващите години тази инициатива на факултета, не е продължена в този вид, а като проектна инициатива само за докторанти по педагогика от СУ „Св. Климент Охридски“.

По времето, когато проф. Бижков е декан с неговото активна и водеща роля е осъществено участието на факултета в закупуването, реновацията оборудването на ТД на СУ в Китен през 1996 г. Вече четвърт век в него се организира не само

летния отдых на преподавателите и техните семейства. Той е средище на многобройни инициативи и форуми не само за факултета, но и за други факултети или научни общности, които участват в първоначалния проект за ползване. В него се провеждат курсове, научни семинари, конференции, изнесени заседания на различни звена и органи на СУ, в т.ч. и на Академичния съвет. Ключова и решаваща е ролята на проф. Бижков в изнесено заседание на АС, проведено в Китен, което дава възможност на ФП да запази своето съществуване и самостоятелност като попълни своя хабилитиран състав с преподаватели от ДИУУ. Решаваща е позицията в ролята на проф. Бижков свързана със запазване на самостоятелния статут на двата педагогически факултета в Алма Матер.

През годините на дейност на ТД на СУ в Китен по времето на ръководството на проф. Г. Бижков след реновирането на базата има поредица от научни форуми, организирани от отделни катедри във ФНПП с участници не само от факултета, но и от други научни структурни звена на СУ и други университети у нас и в чужбина : Международен научен студентски семинар по специална педагогика (1999), Семинари на администрацията във факултета, които продължават и до днес (от 2000 г.), Съвместен Българо-американски симпозиум по педагогика на ФНПП и ФП (2001), Научен семинар по специална педагогика с участие на чуждестранни учени (2001), Първа университетска конференция по социална педагогика и социално дело (2002), по педагогика на изкуствата (2003), по Начална училищна педагогика (2003), национална докторантска академия по педагогика (2003) и др. Традицията за организиране на научни форуми беше продължена чрез есенните конференции в ТД в Китен от 2003–2007 г., в които професорът участваше неизменно със свои научни доклади и ръководство. Имам активен принос и съучастие в подготовката на доклада, изнесен от проф. Г. Бижков пред петата последна научна есенна конференция на ФНПП в ТД в Китен на тема „Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България“ (2007). Докладът на тема „Програмна акредитация на професионално направление 1.2. „Педагогика“ през 2006/2007 година (Някои резултати, изводи и препоръки)“ е резултат от съвместната ни работа в ПК по педагогически науки, музикално и танцово изкуство със НАОА, където работихме заедно рамо до рамо под негово ръководство девет години от 2003 до 2012 г.

Основна тема от научното творчество – плод на изследователската дейност на професора, е Педагого-психологическата и педагогическа диагностика (1988, 1990, 1999, 2003, 2004). В тази област той работи интензивно в различни научни колективи от 1986 г. неотклонно до края на живота си – диагностика на подготовката за училище и училищната зрялост. Първият изцяло нормиран и валидизиран тест за училищна готовност – един от най-цитираните и преиздавани трудове на УИ, е съставен заедно с Ф. Стоянова (1997). Първоначално тя е научен сътрудник към Лабораторията за педагогическа диагностика, селектирана и избрана от Професора като специалист, а по-късно е негов асистент във ФНПП и пръв хабилитиран преподавател по педагогическа тестология, дпн в тази об-

ласт. С нея и с други колеги от ФНПП той осъществи и първите сравнителни изследвания върху диагностика на грамотността на децата в началния етап на образование у нас (2004).

През 2007 г. излиза колективен труд „Социална педагогика – история, теория, практика“ – научен сборник от конференция проведена през ноември 2006 г. по повод 10 години от създаването на Катедра „Социална педагогика и социално дело“ на ФНПП. Проф. д-р Г. Бижков може с пълно основание да се нарече духовен баща и учредител на Катедрата, на която е ръководител в последните години като професор в СУ преди навършване на пенсионната възраст (2004–2005). На юбилейната конференция през 2006 г. той изнася научен доклад посветен на социално-педагогическата работа в училище – една негова тема, която излага и в статия за сп. Педагогика (кн. 2/2007) и която има амбиция да разработи системно в бъдеще. На историческите корени на социалната педагогика е посветен и последният труд на професора, издаден в съавторство с колеги от други ВУ (2012). Като член и ръководител на Катедрата по социална педагогика и социално дело проф. Бижков има идеи за съвместно издание, които остават нереализирани. Такова издание се осъществява едва през годината, в която той ни напусна. Отпечатването на „Академични полета на социалната педагогика“ през 2014 г. изразява признателност към неговото дело като инициатор, създател и участник в изграждането и утвърждаването на тази специалност не само в СУ, но и във всички останали университети у нас.

Проф. д-р Г. Бижков е научен експерт на високо равнище – Председател на СНС по педагогика в периода 1993–1996 г., член на научен съвет по педагогика на обучението по естествени науки към ПВАК (2007–2011), председател на ПК по педагогически науки, музикално и танцово изкуство в НАОА на висшето образование от 2003 до 2012 г. В този период на оценяването се утвърждават вече разкрити направления, в рамките на които се дава път и на нови специалности в педагогическите науки. В продължение на много години той е член на редакционната колегия на списание „Педагогика“ (до 2009 г.).

Проф. Г. Бижков е член на Педагогическото дружество в България от 1975 г., а в последния период и негов председател. Мечтата му да го възроди остава неосъществена. Той е съчредител в „Българско дружество за измерване и оценяване в образованието“ като професионално сдружение с нестопанска цел заедно с университетски преподаватели от други факултети и ВУ. Плод на основните дейности на това сдружение е създаването и апробирането на нов вариант на тест за диагностика на готовността на децата за училище, чийто експериментален пилотен вариант е отпечатан през 2011 г. С последователни усилия като ръководител на екип, въпреки влошеното си здраве, проф. Бижков успява да осъществи опитно-експерименталната проверка на новия вариант на теста до край и да състави последния труд на тази тема, наричайки го своята „Лебедова песен“. На последната ни среща в болничната стая в Габрово, където го посетих в края на август 2013 г. (26 август 2013г.), той в продължение на два часа ми разказва за тази книга и за посвещението в края. С недвусмислено и с ясно съз-

нание за свършеното подчерта, че с този труд слага точката на своето творчество и завещава на всички бъдещи първокласници и учители новия тест за училищна готовност. Символично подготвяйки децата на прага на училището, той помага за сбогом на прага към другия живот, завещавайки ни своята „Лебедова песен“. Силно вярвам, че тя продължава да стига до всички и делото му ще остане и ще се развива от бъдещите поколения педагози в България.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н. и редакционна колегия (2010). Проф. Георги Бижков на 70 години! Юбилейно слово. Сп. *Педагогика*, кн. 3, 2010, с. 140–143.
- Бояджиева, Н. (2014). Слово за проф. д-р Г. Бижков при отриването на изложба с негови книги в УБ на СУ „Св. Кл. Охридски“, 14 октомври 2014, СУ „Св. Кл. Охридски“

ПРИЛОЖЕНИЕ

Хронологичен списък на публикации на проф. д-р Георги Бижков 1972–2012

- Бижков, Г. (1972). Методи на педагогическите и психолого-педагогическите изследвания, София: НИИО Т. Самодумов, 70 с.
- Бижков, Г. Опитната и изследователската работа на учителя, София: Народна просвета, 1976, 212 с.
- Бижков, Г. Подготовка и оформяне на дипломна работа, София: СУ „Кл. Охридски“, 1976, 78 с.
- Бижков, Г. (1978). Методология и методика на педагогическите изследвания, София: СУ „Кл. Охридски“, 460 с.
- Бижков, Г. (1983). Методология на педагогическите изследвания, София: Наука и изкуство, 287 с.
- Бижков, Г. (1984). Критерии за оценка на педагогически изследвания, София: МНП и СУ „Св. Кл. Охридски“, 67 с.
- Белова, М., Г. Бижков (1986). Основи на педагогиката и методи на педагогическите изследвания, Благоевград.
- Чакъров, Н., Г. Бижков (1986). Сравнителна педагогика, Учебник за студентите от СУ „Св. Кл. Охридски“, София: СУ „Кл. Охридски“, 582 с.
- Оценъчно-диагностично изследване на резултатите от учебно-възпитателната работа в VI клас на ЕСПУ. Георги Бижков и др. София: МНП, 1988.
- Оценъчно-диагностично изследване на резултатите от учебно-възпитателната работа в VII клас на ЕСПУ. Георги Бижков и др. София, 1989.
- Бижков, Г. (1990). Педагогически анализ на урока. София.
- Бижков, Г. (1994). Реформаторска педагогика : История и съвременност. София: Просвета.
- Теория на възпитанието. Състав. Любен Димитров, Георги Бижков и др. София: Аскони-издат, 1994.
- Бижков, Т. (1996). Теория и методика на дидактическите тестове, София: Просвета.
- Бижков, Г. (1997). Дипломната работа не е лесна работа! – София: Вѐда Словѐна-ЖГ.

- Попов, Н., Г. Бижков. (1997). Образователни системи в Европа. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г., Ф. Стоянова (1997). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (1999). Педагогическа диагностика, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г., Н. Попов (1999). Сравнително образование. 2. изд., София: УИ „Св. Кл. Охридски“.
- Бижков, Г. (2001). Реформаторска педагогика. История и съвременност. – 2. прераб. и доп. изд. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2002). Дипломната работа не е лесна работа, но с компютър и Интернет... – 2. изд. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г., В. Краевски (2002). Методология и методи на педагогическите изследвания. – 5. изд. – София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2003). Педагого-психологическа диагностика, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, ч. I, 545 с.; Част II, 459 с.
- Бижков, Г. и колектив Ф. Стоянова, Е. Евгениева (2004). Диагностика на грамотността, III част Разбиране при четене София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 466 с.
- Бижков, Г. (2004). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Книга за учителя. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2005). Основи на педагогиката. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2007). Методология и методи на педагогическите изследвания. 6-то прер. и доп. изд., София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2007). Тест за диагностика на грамотността. Четене с разбиране. София: Просвета.
- Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Книга за учителя (експериментален материал). Георги Бижков и кол. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“/Сдружение „Национален тестов център“, 2011.
- Бижков, Г. и др. (2012). Исторически корени на социалната педагогика. Русе.

ПРИНОСЪТ НА ПРОФ. ГЕОРГИ БИЖКОВ ЗА
РАЗВИТИЕ НА СРАВНИТЕЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
КАТО АКАДЕМИЧНА ДИСЦИПЛИНА В БЪЛГАРИЯ

PROF. GEORGI BIZHKOV'S CONTRIBUTION TO
THE DEVELOPMENT OF COMPARATIVE EDUCATION
AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN BULGARIA

*Николай Попов, проф. дпн, ФНОИ, Софийски университет
„Св. Климент Охридски“*

*Nikolay Popov, Prof. DSc., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: nbpopov@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът има за цел да представи приноса на проф. Георги Бижков за развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в България. Докладът започва със спомен на автора за първата му среща с преподавателя Георги Бижков в Софийския университет. След това с цел да бъде изтъкната приемствеността между отделните поколения учени, се прави кратка историческа справка за възникването и развитието на сравнителното образование като академична дисциплина в Софийския университет, в която се показват приносите на професорите Петър Нойков, Христо Негенцов, Генчо Пиръов, Найден Чакъров. И така се стига до времето, когато проф. Георги Бижков преподава сравнително образование. Представят се съавторските университетски учебници на Г. Бижков, като се прави съвсем кратък анализ и обобщение на всеки от тях. Като съавтор на Г. Бижков в тези публикации авторът на доклада се стреми обективно, игнорирайки личните си пристрастия, да покаже ролята на учебниците на фона на международното развитие на академичното сравнително образование в годините на тяхното създаване.

Ключови думи: Сравнително образование, Сравнителна педагогика, Георги Бижков, Софийски университет

Abstract: The goal of this article is to present Prof. Georgi Bizhkov's contribution to the development of comparative education as an academic discipline in Bulgaria. At the beginning of the article the author remembers how he met Georgi Bizhkov for the first time in Sofia University. After that, aiming at emphasizing the continuity between the different generations of scholars, a brief historical review of the initiation and development of comparative education as an academic discipline at Sofia University is done. The review shows the contributions of a couple of university professors – Peter Noykov, Christo Negentzov, Gencho Piryov, Nayden Chakarov. And so, it comes to the time when Prof. Georgi Bizhkov teaches comparative education. Coauthored university textbooks of G. Bizhkov are shortly presented and analyzed. As a coauthor of G. Bizhkov the author

of this article tries to ignore his personal biases and to objectively show the role of the textbooks on the background of the international development of academic comparative education during the years of their writing.

Keywords: Comparative education, Comparative pedagogy, Georgi Bizhkov, Sofia University

Увод

Връщам се далеч назад в годините. През 1982–1983 академична година като студент във II курс на специалност Педагогика при Философски факултет на СУ посещавах лекциите на доц. Георги Бижков по сравнителна педагогика. За всяка лекция той носеше дълга и навита на руло схема от картон на структурата на образователната система в някоя страна. Той разгъваше картона и го закачаше на дървената дъска. В горния и долния край на картона бяха заковани тънки летвички, които придаваха стабилност на приспособлението. И така всеки път носеше различна схема, по която ни обясняваше образователната система в дадената страна. По онова време нашите преподаватели, с много малки изключения, не използваха нагледни материали в лекциите си. Гледах доц. Бижков и картонените му схеми и се питах колко ли трябва да обичаш работата си на преподавател, да искаш да впечатлиш студентите, да онагледяваш лекцията, да улесниш разбирането на преподавания материал, за да осигуриш схема на всяка страна и да носиш дългите навити рула по стълбите, коридорите и залите на Ректората. Запомних този енергичен преподавател и когато дойде последната година от следването, бързо взех решение при кого искам да пиша дипломна работа. Отидох при него, попитах го, той се съгласи и така започна моята дългогодишна съвместна работа с проф. Георги Бижков.

Кратка историческа справка за възникване и развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в Софийския университет

Ако се вгледаме в процеса на възникване и развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в Софийския университет, можем да открием връзка, а дори и пряка приемственост между отделните поколения преподаватели.

Целта на този доклад е да представи приноса на проф. Георги Бижков за развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в България не като изолиран случай, а като част от един дълъг процес, който съществува в продължение на близо 80 години преди Георги Бижков да се включи в него. Затова тук се прави кратък преглед на дейността на тези български компаративисти, които с научната и преподавателската си дейност полагат основите, поставят началото и утвърждават сравнителното образование като академична дисциплина.

Първият професор по педагогика у нас Петър Нойков (1868–1921) с основание може да се счита за предшественик на сравнителното образование като акаде-

мична дисциплина. В многостранното му научно наследство компаративната дейност заема съвсем скромно място. Но проф. Петър Нойков има два съществени приноса: 1) разработване на теорията на сравнителния метод; 2) лекционни курсове по немско и английско образование, училищна организация и управление.

Нойков си поставя за цел мащабно изследване на образованието в други страни. За постигане на тази цел разработва теорията на един метод, наречен от него „Общ метод за изучаване особеностите на дадено национално образование“ (ЦДИА, ф. 1106, оп. 2, а.е. 48). Този общ метод според Нойков се реализира в три подметода. Първият е сравнението – чрез него се изучават характерните черти на образованието в дадена страна. Вторият има два аспекта – категоризация и обобщение – чрез тях се изследват принципите, които лежат в основата на образователното дело. Третият е изследване на приложението на съответната образователна организация.

С лекционните си курсове по немско и английско образование, които са първите систематични курсове, четени в Софийския университет върху образованието в други страни, Петър Нойков подготвя почвата за възникване на сравнителното образование в България като академична дисциплина. А в курса си по „Училищна организация и управление“, който чете през 1909–1915 г., Нойков предлага въпросите на училищната организация да бъдат проучвани в две направления (ЦДИА, ф. 1106, оп. 1, а.е. 29): 1) външно – цел на учебното заведение, продължителност на курса на обучение, персонал, помещение с неговите части, бюджет, прием и завършване на учениците; 2) вътрешно – училищна власт, участие на учениците в управлението на училището, учебна и дисциплинарно-възпитателна организация на учениците, дисциплинарни средства, срочни и годишни изпити, учебни пособия и сборки, разпределение на времето и др.

В международната компаративистика се приема, че първият лекционен курс по сравнително образование се чете от проф. James E. Russell през 1899-1900 академична година в Учителския колеж на Колумбийския университет в Ню Йорк (Bereday 1963:189). По-точно е да се каже, че James E. Russell започва да чете своя лекционен курс през пролетта на 1900 г., затова в повечето източници се посочва 1900 г. Курсът е озаглавен „Comparative Study of Educational Systems“. В увода към програмата на курса Russell пише: „Този курс е изграден да представи в общ план типичните чуждестранни училищни системи и да помогне на студентите в правенето на интелигентни сравнения на системата у нас и системите в чужбина.“ (Teachers College Media Center 2000).

Лекционните курсове на Нойков се появяват по-малко от десет години след първия курс на Russell и макар че не са курсове по сравнително образование, напълно отговарят на тенденциите в световната компаративистика от началото на XX век.

Проф. Христо Негенцов (1881–1953) е ученият, който с лекционния си курс по „Обща теория на училищната организация“, който започва да чете от 1925 г., поставя началото на сравнителното образование като академична дисциплина у нас. Съдържанието на този лекционен курс не е тъждествено на един цялостен

курс по сравнително образование. Но в рамките на този курс Негенцов започва едно системно, организирано изучаване и преподаване на учебното дело в САЩ, Англия, Швейцария, Германия, Франция, Финландия, Дания, Швеция, Норвегия, Италия, Белгия, Чехословакия, Полша, СССР, Югославия, Холандия. Курсът може да се раздели на две основни части. Първата част е подробно изследване на образователното дело през XIX век. Втората част представлява сравнително разглеждане на редица въпроси в учебното дело през XX век в посочените страни (Негенцов 1936).

През 1920-те и 1930-те години започва масово въвеждане на лекционни курсове по сравнително образование. През тези години такива курсове се четат в САЩ (там е най-масовото развитие), Великобритания, Германия, Югославия, Литва, Норвегия, Китай, Япония и други страни. Най-изявените компаративисти от това време са Isaac Kandel, Nicholas Hans, Friedrich Schneider, Sergius Hessen, Robert Ulich, William Russell, Paul Monroe, Thomas Alexander, George Counts. Подробни данни за курсове и учени през XX век има в Wolhuter, Popov, Leutwyler & Skubic Ermenc (2013). Лекционният курс на Негенцов напълно отговаря на тази масова тенденция и като време на възникване, и като съдържание.

Тук трябва да се изтъкне и приносът на проф. Генчо Пиръв (1901–2001), който в периода между двете световни войни е авторът с най-много публикувани компаративни материали (над 35 статии, дописки, съобщения и 2 книги). С активна компаративна дейност Пиръв се занимава от 1926–1927 г. до началото на 1940-те години. По-късно интересът и дейността му се насочват главно към психологията. Тук само ще бъде спомената неговата статия „Сравнителната педагогия и училищното строителство“ – единствена по рода си в българския печат през първата половина на XX век. Тя е най-важната от методологическа гледна точка публикация за развитието на тази наука в България. В своята статия Пиръв разкрива какво е основанието на сравнителната педагогия като наука, какво е нейното значение при изграждането на собственото образователно дело. Пиръв отбелязва, че сравнителното проучване на образованието в различните страни спестява много излишни усилия в една страна, която може да се поучи от опита на други, без да има нужда и тя да минава през техните грешки. А когато се проучва образователното дело в страна, която разрешава своите проблеми по експериментален път, тогава ползата е вече двойна, понеже все едно, че се използват резултатите от два експеримента.

Сравнителното проучване, разяснява Пиръв, винаги откроява много релефно същината на онзи въпрос, който трябва да се изясни, защото се виждат ясно неговите съществени и странични елементи. Човек вижда при това разнообразните начини, по които се идва до разрешаването на всеки проблем при дадени конкретни условия и имайки пред вид нуждите и условията на своята собствена страна, може да се намери най-сполучливото разрешение на поставените въпроси. Пиръв предупреждава, че в такъв случай опитът на другите държави служи само като ръководител и указател, без обаче той да се пренася изцяло (Пиръв 1936).

Времето от 1944 г. до началото на 1960-те години се отличава със застой в компаративните проучвания. В началото на 1960-те години настъпва известно разведряване в идеологическото противопоставяне и това веднага се отразява върху академичния живот. През 1962–1963 академична година проф. Найден Чакаров (1907–1990) започва да чете избираем курс по сравнителна педагогика в Софийския университет. Това е съществен принос в запознаването на студентите със съвременните тогава педагогически идеи и образователни системи. Този лекционен курс през 1969 г. излиза и като книга – „Въпроси на сравнителната педагогика“, която е първият в България учебник по тази дисциплина. Това е един от първите трудове в областта на сравнителната педагогика в бившите социалистически страни (само две години по-рано румънският автор Stancu Stoian публикува подобен труд).

Третата четвърт на XX век, и особено 1960-те години, е времето на най-масово въвеждане и развитие на сравнителното образование като учебна дисциплина. С пълно основание тези години може да бъдат наречени „експанзия“ на сравнителното образование в университетите по света. Това са годините, в които George Bereday, William Brickman, Harold Noah, Max Eckstein, Joseph Katz, Joseph Lauwerys, Edmund King, Brian Holmes и стотици други компаративисти с публикациите си и лекционните си курсове пишат съвременната история и теория на сравнителното образование. Както преди това, така и през 1960-те години българската компаративистика не изостава от случващото се по света. Учебникът на Найден Чакаров, макар и със скромна научна стойност, потвърждава академичното развитие на българската компаративистика.

Всеки един труд трябва да се оценява конкретно исторически, според времето на неговото създаване. Не можем да критикуваме Чакаров за идеологическите му пристрастия – това е съвсем нормално, в някаква степен дори задължително за онези години. В учебника си Чакаров проследява в исторически план главните въпроси на сравнителната педагогика, особеностите на сравнителното проучване, както и образованието в други страни. Безспорна е ролята на този труд като първи университетски учебник по сравнителна педагогика у нас. За съжаление Чакаров не намира място да отбележи в него заслугата на своя учител, проф. Христо Негенцов, в чийто лекционен курс по „Обща теория на училищната организация“ Чакаров взема активно участие като студент по педагогика в края на 1920-те години.

Проф. Георги Бижков – преподавател по сравнителна педагогика / сравнително образование

Георги Бижков постъпва в Софийския университет като доцент през 1980 г. в Катедра „Теория и история на педагогиката“ към Философски факултет и започва да чете лекции по сравнителна педагогика като приемник на проф. Найден Чакаров. През 1986 г. излиза от печат учебникът „Сравнителна педагогика“ от Найден Чакаров и Георги Бижков, който е вторият университетски учебник по тази дисциплина в България. Това е един обемист труд, който следва класи-

ческата структура на издаваните по онова време учебници – история, теория, методология, образователни системи. В него авторите включват и съвременни педагогически теории и учения. Приносът на този учебник е, че представя систематично основните раздели на сравнителната педагогика, за да бъдат достъпни и лесно разбираеми за студентите. Главната слабост на учебника е, че авторите включват в сравнителната педагогика и съвременни педагогически теории и учения, което придава ненужна идеологизация на съдържанието. Докаато в учебника на Чакърот от 1969 г. това донякъде е необходимо, то през 1986 г. идеологизацията вече е ненужна и намалява стойността на този труд.

През есента на 1989 г. започват процеси на радикални социални, политически и икономически промени в България. От 1990 г. у нас започва постепенен преход от социалистическо управление към демокрация и пазарна икономика. Факторите, които много бързо оказват положително влияние на развитието на сравнителната педагогика, са: 1) премахване на всякаква идеология от съдържанието на лекционните курсове; 2) значително увеличаване на възможностите за обмен на информация, установяване на контакти, споделяне на научно-изследователски опит между български учени и техни колеги от всички части на света; 3) предоставяне на свобода на университетските преподаватели сами да решават какво съдържание да включват в лекционните си курсове и как да го интерпретират. Но тук преди всичко трябва да се изтъкне масовото навлизане на информационните и комуникационните технологии в средата на 1990-те години в България. В резултат на политическите промени и технологичното развитие в последното десетилетие на XX век пред българската компаративистика се откриват възможности за достигане на нивото на компаративистиката в най-развитите страни.

През 1990 г. Георги Бижков преминава на работа във Факултета по начална и предучилищна педагогика, в Катедра „Начална училищна педагогика“. Проф. Бижков е Декан на ФНПП в продължение на 10 години – от 1993 до 2003 г. В качеството си на Декан на ФНПП той е основен радетел за създаване на Катедра „Социална педагогика и социално дело“ и допринася за утвърждаване на наименованието ѝ пред Академическия съвет на СУ. Член е на катедрата от откриването ѝ през 1996 г., а през 2004–2005 г. е неин ръководител.

През 1994 г. излиза третият университетски учебник в полето на педагогическата компаративистика, озаглавен „Сравнително образование“ от Георги Бижков и Николай Попов. Причините за преименуването на науката от „сравнителна педагогика“ на „сравнително образование“ се обясняват подробно в учебника и няма смисъл да се повтарят тук. Три неща са характерни за този учебник. Първо, авторите се стремят максимално обективно, изчистено от всякакви идеологически или политически предразсъдьци, систематично и подробно да обяснят основните проблеми на сравнителното образование като наука. Второ, той продължава класическото структуриране на материала, а именно – история, теория, методология, представяне и сравнение на образователни системи. Трето, библиографската справка на публикациите по сравнително образование или

сравнителна педагогика, издадени след 1989–1990 г. в страните от източна и централна Европа и страните от бившия Съветски съюз показва, че „Сравнително образование“ от Г. Бижков и Н. Попов (1994) е първият систематичен труд по сравнително образование, издаден след началото на промените в тези страни. През 1994 г. излиза и още една книга – „Введение в сравнителную педагогику (учебное пособие)“ от Н. Белканов, но тя по-скоро е кратко пособие, отколкото систематичен труд. Всички останали книги по сравнително образование в новите демокрации в източна и централна Европа се появяват след 1995 г.

Второто допълнено и преработено издание на „Сравнително образование“ от Г. Бижков и Н. Попов излиза през 1999 г. Принципно в него се следва същата логика на структуриране на материала, като авторите намаляват броя на образователните системи за сметка на тяхното по-подробно представяне и сравнение.

През 1997 г. излиза книгата „Образователни системи в Европа“ от Н. Попов и Г. Бижков, която също се използва като университетски учебник по сравнително образование. Европейският фокус отговаря на тенденциите на времето. Както авторите подчертават: „Вземайки под внимание отзивите на колеги, експерти и студенти, и имайки предвид изключителната актуалност на образователното, научното и културното приобщаване на България към Европа, решихме да напишем отделна книга за образователните системи в Европа.“ (Попов & Бижков 1997: 7).

Проф. Бижков има не само научно-преподавателски принос, но и значителна административна роля за развитие на сравнителното образование като академична дисциплина. През краткото време, в което е заместник-министър на образованието и науката през 1997 г., в сферата на висшето образование се приемат държавни образователни изисквания за педагогическите специалности. Проф. Бижков е инициатор за включване на сравнителното образование сред задължителните дисциплини. Така от 1997–1998 академична година в учебните планове на педагогическите специалности в българските висши училища фигурира задължителна дисциплина „Сравнително образование“. От 2003–2004 академична година тази задължителност отпада, но сравнителното образование продължава да присъства като задължителна или избираема дисциплина в бакалавърски специалности или магистърски програми в Софийски университет „Свети Климент Охридски“, Великотърновски университет „Свети свети Кирил и Методий“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Югозападен университет „Неофит Рилски“, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, Бургаски университет „Проф. д-р Асен Златаров“.

Проф. Бижков винаги изразява уважение към неговите предшественици – Пиръв, Негенцов, Чакъров – и подкрепя проучването на тяхното компаративно творчество. Спомням си как през пролетта на 1986 г., когато работех върху дипломната ми работа върху историята на сравнителното образование в България, той ме свърза с пенсионирания проф. Генчо Пиръв и ме посъветва колкото се може по-подробно да проуча неговото компаративно наследство. Направих го и

в продължение на години публикувах десетина материала за проф. Пиръв като компаративист. Проф. Пиръв беше силно поласкан от това и до края на жизнения си път държеше компаративната му дейност да бъде отчитана в юбилейните издания по случай негови годишнини.

Заклучение

Може да се обобщи, че приносят на проф. Георги Бижков за развитие на сравнителното образование като академична дисциплина в България се изразява в следното:

1. Продължава делото на неговите предшественици проф. Негенцов и проф. Чакъров и преподава дисциплината „Сравнителна педагогика“ / „Сравнително образование“ в продължение на около 25 години в Софийския университет „Св. Кл. Охридски“, както и в университетите във Велико Търново, Благоевград, Бургас.

2. Следи развитието на сравнителното образование в чужбина предимно в немски и руски издания. Поддържа широка мрежа от контакти с компаративисти от Германия, Русия и някои балкански страни.

3. Ръководи голям брой дипломанти (не е възможно да се посочи точен брой), които разработват теми, свързани с изследване на различни проблеми от образователното дело в други страни.

4. Включва сравнителното образование сред задължителните дисциплини за педагогическите специалности и макар тази задължителност по-късно да отпада, този акт спомага за присъствието на сравнителното образование в учебните планове на педагогическите специалности.

Накрая в личен план искам да подчертая, че моята научноизследователска и академична кариера едва ли би била възможна без подкрепата на проф. Георги Бижков.

ЛИТЕРАТУРА

- Белканов, Н. (1994). Введение в сравнителную педагогику (учебное пособие). Алматы: РИК.
- Бижков, Г. & Попов, Н. (1994). *Сравнително образование*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. & Попов, Н. (1999). *Сравнително образование*. II издание. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Негенцов, Х. (1936). *Обща теория на училищната организация* (лекционен курс). София: Софийски университет.
- Пиръв, Г. (1936). Сравнителната педагогия и училищното строителство. *Просвета*, 2(3), 370–377.
- Попов, Н. & Бижков, Г. (1997). *Образователни системи в Европа*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Централен държавен исторически архив (ЦДИА), фонд 1106. Архив на Петър Нойков.

- Чакъров, Н. (1969). Въпроси на сравнителната педагогика. София: Народна просвета.
- Чакъров, Н. & Бижков, Г. (1986). Сравнителна педагогика. София: Софийски университет „Климент Охридски“.
- Bereday, G. Z. F. (1963). James Russell's Syllabus of the First Academic Course in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 7(2), pp. 189–196.
- Teachers College Media Center (2000). *James Earl Russell's Pet Course on Foreign Schools*. New York: Teachers College.
- Wolhuter, C., Popov, N., Leutwyler, B. & Skubic Ermenc, K. (Eds.) (2013). *Comparative Education at Universities World Wide*. 3rd Edition. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana: Ljubljana University Press.

ПРИНОСЪТ НА ПРОФ. ГЕОРГИ БИЖКОВ
ЗА РАЗВИТИЕТО НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА
В БЪЛГАРИЯ

PROF. GEORGI BIZHKOV'S CONTRIBUTION TO
THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL PEDAGOGY
IN BULGARIA

*Марина Пиронкова, доц. д-р, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Marina Pironkova, Assoc. Prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: m.pironkova@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Развитието на социалната педагогика в България през последните три десетилетия е свързано с промените, настъпили след десети ноември 1989 г. Обществено-политическите и икономическите условия пораждаят необходимост от специалисти за социалната сфера и съответно – за тяхната подготовка. В тази обективна реалност човешкият фактор е от особено значение. Проф. Бижков има голям принос за развитието на социалната педагогика като университетска специалност и като научна област, част от педагогическото познание. В дейността му се очертават две основни насоки, които са обект на изследване в настоящия доклад. Първата е свързана с дейността на проф. Бижков като инициатор на основаването на катедра „Социална педагогика и социално дело“ и като преподавател в специалност „Социална педагогика“. Втората насока изследва педагогическото творчество на професора, посветено на теорията и историята на социалната педагогика. На основата на анализ на документи и научни публикации се правят изводи за значимостта на приноса му за налагането на социалната педагогика в университетското образование и за научното ѝ обосноваване.

Ключови думи: социална педагогика, Софийски университет, Георги Бижков

Abstract: The development of social pedagogy in Bulgaria in the last three decades is linked to the changes that took place after November 10th, 1989. The socio-political and economic conditions call for the need of experts in the social sphere and their training, respectively. In this objective reality, the human factor is of utmost importance. Prof. Bizhkov has made a big contribution to the development of social pedagogy as a university major and a field of study, a part of the pedagogical knowledge. His work outlines two main areas, which are addressed in the present report. The first is linked to prof. Bizhkov's work as an initiator for the establishment of the Department of Social pedagogy and social work and as a Professor in the Social pedagogy program. The second areas addresses the professor's scientific work devoted to the theory and history of social pedagogy. Based on

the analysis of documents and scientific journals we draw conclusions regarding the significance of his contribution to the establishment of social pedagogy as a part of university education and its scientific justification.

Keywords: social pedagogy, Sofia University, Georgi Bizhkov

„Социалната педагогика е мое любимо дете“
Проф. Г. Бижков 2010

Социалната педагогика в България има дълга история. Тя възниква и се развива като направление през последните години на 19 в., разпространява се и намира отражение в социалната практика през цялата първа половина на 20 в. След отхвърлянето ѝ като отживелица, свързана с буржоазното общество, социалната педагогика изчезва през социалистическия период от историята на България. Социално-икономическите и политическите промени дават нов старт на тази област на знанието, която се развива като част от педагогическата наука отново през последните близо 30 години.

За разлика от предходния етап, когато социалната педагогика се разпространява главно извън академичната общност, днес тя се реализира като университетска специалност, научна област и професия. Нарастването на обществените потребности от кадри в социалната сфера и недостигът на подготвени специалисти, които да работят в новите условия, поставят пред висшите учебни заведения въпроса за образованието и квалификацията на тези специалисти. Още в началото на 90-те години на 20 век започва включването на социалната педагогика в университетската подготовка на педагозите. В Софийския университет във Факултета по начална и предучилищна педагогика още през учебната 1991/1992 г. се създава за пръв път в България специалност под името „Дефектология – социални грижи“, която непосредствено след това е преименувана в „Социална педагогика“ (Бояджиева 2017). Новата специалност получава последователна подкрепа от проф. Георги Бижков, който е избран за декан на факултета през 1993 г. и остава на този пост в течение на десет години. Амбициозен, мотивиран от наблюденията си по време на специализацията в Кьолн, той вижда перспективата пред специалността „Социална педагогика“. В Германия социалната педагогика има дълга традиция, развита е като наука и практика, създадена е и система за подготовка на специалисти. Като немски възпитаник проф. Г. Бижков познава отблизо тази система и насочва академичната колегия във Факултета по начална и предучилищна педагогика към формирането на специално звено, което да подкрепи новата специалност и да се съсредоточи върху развитието на социалната педагогика в българските условия.

Така обективните обществени потребности – нуждата от квалификация на работещите в социалната сфера, подпомогнати от енергичните действия на проф. Бижков като декан, довеждат до учредяване на катедра „Социална педагогика и социално дело“ с решение на Академичния съвет на Софийския университет на

06.03.1996 г. Колегите, които сме част от катедрата от нейното основаване, си спомняме дискусиите с проф. Бижков и личните разговори за смисъла и перспективите пред новата специалност и за нуждата от организиране на академичната общност. Разбирането за комплексния характер на социалната педагогика води до привличане на преподаватели от различни научни направления. Естествено, най-голям е дялът на педагозите, които водят базовите педагогически дисциплини; следват преподавателите по психология; привлечени са специалисти с компетентност в областта на икономиката, здравеопазването и социалната политика. Катедрата поема работата по изработване и периодично осъвременяване на учебната документация, обучението на студентите, грижата за връзките с институциите, в които практикуват бъдещите социални педагози. Проф. Бижков обръща особено внимание на практическото обучение на студентите. При обсъжданията в заседанията на катедрения съвет посочва, че на студентите трябва да се дават знания за институциите и работата в тях, но и да се формират „конкретни умения... да наблюдават, да анализират“ (Протокол, 28.02.2006), да правят обобщения в предварително изготвени оценъчни карти, т.е. да имат инструментариум и да се научат да работят с него. Това негово изискване намира място по-късно при оценката на университетската подготовка по направление 1.2. ПЕДАГОГИКА след програмната акредитация през 2006/2007 г. – критикува се като общ недостатък малкият дял на времето и часовете за практическа подготовка.

Преподавателската работа на проф. Бижков във факултета обхваща области като педагогическа диагностика, сравнително образование, реформаторска педагогика, социална педагогика, училищна готовност и свързаните с тях научни проблеми. В бакалавърската степен на специалност „Социална педагогика“ през годините чете „Основи на диагностиката“, „Увод в социалната педагогика“, „Методология на социално-педагогическите изследвания“. Учебната програма за „Увод в социалната педагогика“ представя виждането на педагога за структурата и тематиката на тази въвеждаща за студентите дисциплина. Учебното съдържание е структурирано в четири дяла, като последният е посветен на подготовка и провеждане на собствено социално-педагогическо изследване от страна на студентите. Първите три дяла оформят три насоки в социално-педагогическото познание: история, теория и практика. Историческият дял включва общ поглед върху социално-педагогическата практика и идеи от Древността до XVII в.; социално-педагогически идеи в дейността и творчество на Д. Лок, Ж.-Ж. Русо, Й. Песталоци, А. Дистервег, Л. Толстой и К. Ушински; П. Наторп като начало на социалната педагогика като наука. Теоретичният дял разглежда последователно теории и концепции на социалната педагогика; методология; основни понятия; предмет и обект; социалната педагогика като наука, учебна дисциплина и специалност; професионално-личностна характеристика на социалния педагог; социална педагогика и социална работа; методи на социалната педагогика. Третият дял очертава „полетата“ на социалната педагогика като практическа социално-педагогическа дейност: семейството; училището; свободното време; консултирането и съветването; социално-педагогическата работа с индивиди, групи и общности; с деца и

младежи с девиантно поведение; с деца и ученици в риск; с деца и младежи в институции. Прави впечатление, че в програмата се акцентира на самостоятелната работа на студентите с документи и източници и върху подготовката за посещение и наблюдение в различните „полета“. Този широк обхват отразява амбициозният подход на проф. Бижков към подготовката на студентите от специалността. Проблем представлява обаче ограничението от 45 часа, което поставя въпроса за постижимостта на заложения тематичен обхват на програмата.

Обучението по социална педагогика продължава в магистърската степен, като една от програмите е „Педагогически съветник в училище“ на проф. Г. Бижков и доц. Ф. Стоянова, която подготвя 60 студенти за периода от 2002/2003 до 2008/2009 г. (Бояджиева 2017). Въпросът за социално-педагогическата работа в училище е основна насока в изследванията на проф. Бижков в областта на социалната педагогика. Той ръководи редица дипломни проекти на студентите от магистърска степен и обучението на една докторантка. Социално-педагогическата работа в училище става тема и на доклада му за юбилейната конференция на катедра „Социална педагогика и социално дело“ през ноември 2006 г., който по-късно е публикуван и в сп. „Педагогика“.

Проф. Бижков допринася за развитието на социалната педагогика в България и като ръководител на докторанти и рецензент на дисертации. През 2005 г. докторантката му Н. Стойкова успешно защитава темата „Индивидуализиране на социално-педагогическата работа при деца с проблемно поведение“. Рецензент е на дисертации в областта на социалната педагогика като „Десегрегацията в образованието на ромските деца“ (2003) на Й. Нунев, „Социално-педагогически измерения на потенциала за учене при деца от етно-малцинствени общности“ (2003) на Мая Чолакова, „Социално-педагогически аспекти и етнически характеристики на детския труд в Шуменския регион“ (2005). Води обучение на докторантите от ФНПП в методологически семинар, останал под името „докторантска академия“.

Като принос за развитието на социалната педагогика мога да посоча подкрепата на проф. Бижков към другите университети при подготовката им за създаването на техните специалности „Социална педагогика“, а също така и като преподавател в някои от тях. Най-продължително чете лекции във Великотърновския университет.

Втората насока, в която се реализира приносът на Г. Бижков, е педагогическото творчество на професора, посветено на теорията и историята на социалната педагогика. То няма обема, нито продължителността на изследвателската работа в областта на методологията и методи на педагогическите изследвания, педагогическа диагностика или сравнително образование. Развива се от 90-те години и често е преплетено с тематика на други изследователски полета. Според научната си насоченост социално-педагогическите произведения на проф. Бижков оформят четири области: история на социалната педагогика, теоретични проблеми на социалната педагогика, социално-педагогически изследователски методи, социално-педагогическа работа в училище.

Историческите изследвания в областта на социалната педагогика намират място в книгата „Реформаторска педагогика“, която излиза през 1994 г. (през 2001 г. излиза допълнено издание, което разглежда по-подробно опитите за реформи и съвременните иновации). Тук социалната педагогика е отбелязана в контекста на многообразието от педагогическите направления, които се появяват през последните десетилетия на XIX в. и е отбелязано че „в много университети вече е специалност с високо обществено значение и признание“ (Бижков 2001: 21), но отсъства по-нататъшно представяне. Фокус на книгата са идеите, които реформират училището, и вероятно затова Паул Наторп не е сред разглежданите автори. Заедно с това Й. Песталоци е посочен като основател на социалната педагогика и са разгледани социално-педагогическите възгледи на Д. Дюи и М. Монтесори. Отбелязани са и някои социално-педагогически елементи в училищната практика като „училищната община“ на П. Гееб, създадена по подобие на политическия живот в обществото; гражданското възпитание и „активното училище“ на Г. Кершенщайнер, което е микрокосмос на държавата; трудовото училище на П. Блонски. Бих обобщила, че социалната педагогика присъства в книгата по-скоро латентно и не е разработена като направление в реформаторската педагогика.

Историческият дял в университетския курс „Увод в социалната педагогика“ намира по-широка аудитория в публикуваната през 2012 г. книга „Исторически корени на социалната педагогика“ в съавторство с Виолета Ванева и Тинка Иванова. Това произведение е в традицията на изследванията върху развитието на социалния аспект (наричан от В. Манов социален принцип) в история на педагогиката – традиция, поставена от П. Барт през 1911 г. в неговата „История на възпитанието в социологическа и духовно-историческа светлина“, следвана и от други български изследвания (напр. История на социалната педагогика на Й. Колев и Н. Кръстева). То проследява развитието на социално-педагогическите идеи в различните епохи на човешката история и достигането на социалната педагогика до етапа на съвременната наука.

Втората изследователска област в социално-педагогическите произведения на проф. Бижков обхваща теоретичните проблеми на социалната педагогика. Основната публикация, която представя тази област, е книгата „Социална педагогика. Теоретични основи. Избрани лекции“ (2015), издадена посмъртно от Великотърновския университет. В нея проф. Венка Кутева като съавтор и редактор е включила текстове от лекциите, които проф. Бижков е чел в университета. Те представят базови за социалната педагогика въпроси – научен статут, предмет и обект, водещи направления и основни идеи; изследователски методи. Систематизирането на лекциите на проф. Бижков, разпределението на авторството и редакционната дейност на проф. Кутева остават тема, която авторката може да изясни и няма да бъде предмет на настоящото изследване. Теоретичните изследвания на проф. Бижков се фокусират върху понятийния апарат и основните школи при дефинирането на социалната педагогика.

Изследователските методи в социалната педагогика представляват третата област на социално-педагогическите публикации на проф. Бижков. Те са про-

дължение на многогодишната изследователска и публикационна дейност на учения, с което се обогатява палитрата от изследователски методи в педагогическата наука. Въпросът за методите на изследване в социалната педагогика намира място в издадения през 1999 г. съвместен труд с В. Краевски „Методология и методи на педагогическите изследвания“, в който Г. Бижков разработва проблематиката на емпиричните изследвания. Социално-педагогическият експеримент е разгледан като разновидност на възпитателния експеримент, възникнала като следствие от интеграцията на педагогическото и социалното познание (Бижков, 1999, с. 113). Същността му е в координиране и управление на основните социални фактори, които въздействат възпитателно на подрастващите в процеса на социалната им реализация – семейството, училището, обществената среда. Авторът констатира незадоволителните резултати на социално-педагогическия експеримент към момента на подготовка на изданието – края на 20-ти век, като отдава този неуспех на ненужното политизиране в условията на България и на другите бивши социалистически страни.

Г. Бижков прави по-обстойно представяне на тази проблематика на Петата есенна научна конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика в Китен (5–8 септември 2007 г.), когато изнася доклад на тема „Новият етап в развитието на методологията на качествените педагогически изследвания“. В публикувания доклад се подчертават разликите между количествените и качествените научни изследвания на базата на „съпоставителен анализ на **целите и задачите, методиката и методите, начините на оценка и интерпретация на резултатите**, както и тяхното **приложение в практиката и интеграцията им в теорията**“ (курсивът е на автора) (Бижков 2007а: 579). Г. Бижков изтъква силните страни на качествените изследвания – по-голяма близост до естественото състояние на изследваните лица, активно взаимодействие на изследователя и изследваните лица, по-пълно и по-цялостно разбиране на смисъла, който изследваните лица придават на изследваното, по-цялостно и комплексно обхващане на изследваните явления, предмети, лица. Представянето на сравнението, на изискванията към методологията на качествените изследвания, както и на тяхната типология, се основава на познаването на основните автори на немската и англоезичната литература. Достоинство на публикацията е дялът „Критерии за оценка на качествените изследвания“, в който са изведени общи шест критерия: документиране на използваните методи, аргументирана интерпретация, съблюдаване на определени правила, по-близко до предмета, комуникативна валидизация, „триангелация“, които са важни за утвърждаването на научната стойност на изследванията.

Социално-педагогическите изследвания използват качествени методи, които са свързани с практико-приложната дейност и са обособени в отделна група. Поради по-общия характер на публикацията проф. Бижков само ги маркира в 16 точки, сред които по-важните са социално-педагогическо съветване, водене на разговор, насочен към клиента, мултиперспективна работа върху отделен случай, медиация, посредничество, семейна терапия, педагогика на преживяванията, супервизия,

училищна социална работа. Тези методи на социална и социално-педагогическа работа намират място и като методи на качествените изследвания. Заключениеето на автора е насочено към оценяване на значимостта на качествените изследвания и признаването им от научната общност като равностойни на количествените, разбира се – при следването на съответната методология и методика.

Като учен, свързан най-вече с количествените методи и като участник в национални изследвания, проф. Бижков прави важни стъпки към утвърждаването на качествените изследвания и към обосноваването на социално-педагогическите методи на работа и изследване, които дават път на това ново направление в педагогическата наука.

Четвъртата област на социално-педагогическите изследвания на Г. Бижков е в областта на практиката – социално-педагогическа работа в училище. Сравнението със страни като САЩ, Германия, Русия и Швейцария дава възможност да се изведат тези насоки за развитие, които да оползотворят чуждия опит, но да съответстват на националните особености. Конституирането на педагогическия съветник в българското училище е добро начало, което следва да се продължи. Многообразната социално-педагогическа работа в училище, която той изпълнява – организационно-педагогическа, диагностична, консултативна, медиаторска и т.н., изисква нормативна отразяване на тези разширени функции на педагогическия съветник. За Г. Бижков няма съмнение, че длъжността трябва да носи името **социален педагог в училище** (Бижков 2007б: 41). Специалистите, подготвяни в българските университети, имат компетенциите за тази длъжност. Авторът смята, че съществуващите специалности – „социална педагогика“ и „социални дейности“ трябва да се обединят и да се фокусират в подготовката на бъдещите социални педагози в училище. Тази негова позиция, заявена през 2007 г. и повторена на кръглата маса, организирана от катедра „Социална педагогика и социално дело“ през 2010 г., отразява сериозно стесняване на полето на социалната педагогика и фокусирането ѝ главно върху училището. Вероятно проф. Бижков е бил повлиян от практиката в Германия, където в последните две десетилетия протича процес на утвърждаване на обща специалност Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. Такава тенденция в България не се наблюдава и по-скоро виждам процес на диференциране на работните полета на двете специалности.

Заключение

Със своята управленска, преподавателска и научна дейност проф. Г. Бижков утвърждава социалната педагогика в България като университетска специалност и научна област. Най-голям е приносът му за развитието на социалната педагогика във висшето образование.

- Създаването на първата катедра „Социална педагогика и социално дело“, която да ръководи и развие новата специалност в трите степени на висшето образование, става модел, следван от българските университети.

- Проф. Бижков създава лекционни курсове в областта на социалната педагогика, в които съчетава исторически, сравнителен и изследователски подход. Ръководи магистърска програма „Педагогически съветник в училище“, извежда успешно докторанти и рецензира дисертации по социална педагогика.

Не по-малко значим е приносът на Г. Бижков за развитието на социалната педагогика като част от педагогическата наука. Той е многопосочен и се очертава в следното:

- Разбиране за историческото развитие на социално-педагогическите идеи в разволя на човешката цивилизация.
- Систематизиране на изследователските методи в социалната педагогика, утвърждаване на качествените изследвания и обосноваване на социално-педагогическите методи на работа и изследване.
- Изследване на социално-педагогическата работа в училище, систематизиране на функциите на педагогическия съветник в България и синтезиране на професионалния профил на социалния педагог в училище.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (1994). Реформаторска педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 280 с., 2 доп. изд. 2001, 421 с.
- Бижков, Г., В. Краевски (1999). Методология и методи на педагогическите изследвания. София: АСКОНИ-ИЗДАТ, УИ „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (2007а). Новият етап в развитието на методологията на качествените педагогически изследвания. *Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България*. София: Веда-Словена – ЖГ, 2007, с. 577–596
- Бижков, Г. (2007б). Социално-педагогическа работа в училище. *Социална педагогика. История, теория и практика*. София: Фараго, 2007, с. 27–42.
- Бижков, Г. (2007в). Социално-педагогическа работа в училище. *Педагогика*, 2007 (2), с. 13–33.
- Бижков, Г., В. Кутева-Цветкова, Б. Здравкова (2015). Социална педагогика: теоретични основи: избрани лекции. Велико Търново: УИ „Св. Кирил и Методий“, 276 с.
- Бижков, Г., В. Ванева, Т. Иванова (2012). Исторически корени на социалната педагогика. Русе, УИЦ „Ангел Кънчев“, 240 с.
- Бояджиева, Н. (2017). Развитие на специалност „Социална педагогика“ в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. *Педагогика*, 2017, (4), с. 449–461.
- Колев, Й, Н. Кръстева (2008). История на социалната педагогика. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Протоколи от заседания на катедрения съвет на катедра „Социална педагогика и социално дело“
- Увод в социалната педагогика. Учебна програма за специалност „Социална педагогика“. ОКС „бакалавър“, 2012 г. (дисциплината е четена от 2002 г.)

ДИАГНОСТИКАТА НА ГОТОВНОСТТА ЗА УЧИЛИЩЕ – ИСТИНИ, МИТОВЕ И РЕАЛНОСТ

DIAGNOSTICS OF SCHOOL READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN: TRUE STORIES, MYTHS AND REALITY

Лучия Малинова, проф. дн, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

Божидар Ангелов, проф. дн, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

Luchia Malinova, Prof., DSc., FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Bozhidar Angelov, Prof., DSc., FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mails: lmangelova@abv.bg, bmangelov@abv.bg

Резюме: В ретроспективен и сравнителен план се разглеждат основните проблеми свързани с диагностиката на готовността на децата за училище и проекцията им върху развитието на предучилищното образование в Р България. Анализира се творчеството на проф. д-р Георги Бижков и трудностите при реализацията на идеите му.

Ключови думи: диагностика, готовност за училище, предучилищно образование

Abstract: This research offers a retrospective plan of the key problems related to the diagnostics of the Bulgarian kindergarten children in regard to their readiness for school. Along with that it presents an analysis of the works of Prof. Georgi Bizhkov focusing on the impediments to the practical implementation of his ideas.

Keywords: diagnostics, readiness for school, pre-school education

В настоящия доклад използваме всичко онова, което ни свързва пряко с големия учен проф. д-р Георги Бижков и основно съвместните ни научни търсения и публикации. В това отношение не можем да не споменем за съвместната ни работа с проф. д-р Г. Бижков – Диагностика на готовността на децата за училище, УИ „Св. Климент Охридски“, С., 1996, а също така – Бижков, Г. Кр. Тенева, Л. Ангелова, Р. Захариева, Ф. Стоянова. Методика за диагностика на готовността на 6–7-год. деца за училище., 2008, д. МОН. Последната разработка е ръкопис родил се в следствие решение на ръководството на Министерството на образованието младежта и науката в лицето на министър Даниел Вълчев, което възложи на екип в състав проф. д-р Георги Бижков (ръководител), доц. д-р Лучия Ангелова, доц. д-р Кристина Танева, доц. д-р Райна Захариева и доц. д-р Фелиянка Стоянова и като координатор от МОН ст. експерт Ваня Трайкова да разработи методика за диагностика на готовността на 5–6-год. деца за училище.

В тази връзка нека да уточним **кои са преобладаващите теоретичните основи**?

За проф. д-р Г. Бижков законодателното въвеждане на задължителна подготвителна група/подготвителен клас в детските градини и в българското училище поставя пред педагогическата наука и учебно-възпитателната практика редица нови проблеми и предизвикателства. Наред с разработването на нова учебна документация и преосмисляне на организацията на педагогическия процес на преден план излязоха и проблемите на готовността на 6–7-год. деца за училище – подхода, теоретико-методологическите основания, методите за диагностика, конкретната организация на диагностичния процес. В съвременния контекст за учене през целия живот, готовността за училище вече не е частен проблем, единствено на детето, родителя или учителя, а се превръща в проблем на всички, има рефлексия върху бъдещото развитие на цялото общество. Именно това налага включването в процеса на диагностичното изследване на всички участници в образователната система: **учители, родител/и (настойници и др.) и деца** в специфични дейности. Макар че в България има определени постижения в тази насока, все още липсва единна система за такава дейност, подготовката на детските и началните учители се нуждае от значително подобрене.

Тук е необходимо да се насочим към резултата в педагогически аспект от търсените основания, защото в хода на това изследване в нормативните документи бяха предложени промени, които предизвикаха дискусии. Става дума за наредба № 5 за предучилищното образование – държавните образователни стандарти по направленията в предучилищното образование от 03.06.2016 г. Споменахме резултати, а това насочва към диагностиката, или, по-точно към стандартизираните диагностични тестове, които също са неотменима част от **историята** на предучилищното образование и е нужно да бъдат анализирани в контекста на тази публикация.

За проф. д-р Г. Бижков прогностичният, корекционният и профилактичен аспект на процеса, сякаш е насочен изцяло към децата със специални образователни потребности. А всъщност класната стая днес е изпълнена с **различни деца**: по вида на способностите (лингвистични, математически, лидерски, музикални и др.); по различните темпове на развитие (избързващо, в очакваната норма, и забавено); по различния етнос и култура. Поради, което и нашето разбиране е, че всички деца, трябва да получат специфична за техните потребности грижа. Както се вижда това мнение на проф. д-р Г. Бижков от 2008 г. съществено изпреварва последващите дебати относно съдържанието на т.н. „приобщаващо образование“.

Това предпоставя и необходимостта, също така и от адекватни методи за диагностика, както стандартизирани на национално равнище, така и за всекидневна, практически ориентирана диагностика. Които да дават възможност за завършване на цялостния процес на педагогическа диагностика. Основната същност и съдържание на този труд образува **Референтната рамка на ключовите компетентности**, които трябва да се формират у децата в подготвителната/те група/и по отношение на тяхната подготовка за училище. От тази гледна точка за проф. д-р Г. Бижков **стандартизираната диагностика** на готовността

на 6–7-год. деца за училище на *този етап* включва *познавателното, езиковото, социалното, математическото развитие (количествени представи), както и фината моторика, а нестандартизираната диагностика* е представена главно с два нови измерителни инструмента – „*Въпросник за родителите*“ и „*Въпросник за учителите*“ на децата от подготвителната група/клас.

Важна част от нашата работа на екипа представляват също така *План-програмата* за работата на детските/началните учители по отношение на диагностиката на готовността, и за реализиране на цялостния диагностичен процес: *диагностична оценка – прогностика – корекция (развиващи програми) – профилактика (превантивни мерки)*, която включва дейностите през цялата учебна година (септември – май).

Крайната цел, която се преследва според проф. д-р Г. Бижков, е да се създаде цялостна методика за *диагностика на готовността за училище*, която да включва както стандартизирани, така и нестандартизирани методи, вкл. и чрез използване в бъдеще на новите, *компютърно базирани технологии*. Отново се вижда изпреварващото мислене на проф. д-р Г. Бижков. Ето защо в съответствие с новите тенденции в международните изследвания стремежът е да се създаде такъв инструментариум, който дава възможност за извеждане на *адекватен индекс на готовността за училище* за всяко дете, в който да се включи информация както от стандартизираните методи, така и от методиките за текуща диагностика. Точно в този пункт от анализите на проф. д-р Г. Бижков се открояват разликите по отношения на твърденията на онези псевдо-учени говорещи за т.н. „*дидактометрия*“. Отделните планирани методики и методи ще дадат възможност на всеки учител да провежда текуща диагностика през цялата учебна година при отделни случаи, в зависимост от развитието и особеностите на всяко дете. В една по-далечна перспектива може да се мисли, според него, и за създаване на *индивидуална план-програма* за подготовката и развитието на всяко дете.

Проф. д-р Г. Бижков вярва, че по този начин ще се отговори и на практическата необходимост от *профилактика (превантивни мерки)* за развиване на готовността на децата за училище. „В настоящия момент тя трасира само пътя на дейността по създаването и функционирането на наша, българска методика за диагностика на готовността на децата за училище, като за това се опираме на световните постижения в тази насока, но и като имаме предвид и опита и постиженията на нашите специалисти“ твърди той (Бижков и др. 2008).

В анализа се посочва, че интересът към началната училищна възраст, започва от края на XIX и се развива особено в началото на XX век. Той отразява научните търсения на лекари, психолози, педагози, учители и др., както към нормалното детско развитие, така и с отклоненията от него. В исторически план може да се каже, че най-интензивно развитие в теорията и практиката на диагностиката на училищната готовност се наблюдава през 60-те и 70-те години. Днес диагностика на училищната готовност се извършва във всички високо развити страни по света. В едни от тях тя е предмет на национална политика – например

в САЩ и Австралия (това е изключително показателно за нейната роля, като се има пред вид силно децентрализираният характер на образованието в тези страни). В други страни тя е предмет на решения на отделните провинциални, общински или градски училищни власти – например в Германия и Великобритания. Някъде е поставена под контрол на различни научни организации и асоциации – например в Канада. А има страни, в които важноста, която се отдава на готовността за училище е довела до структурно (Холандия), циклично (Франция) или методическо (Великобритания) свързване на детската градина с училището, както и задължително посещаване на детски градини от всички деца на 5–6-годишна възраст (напр. в Люксембург). (Бижков и др. 2008). За проф. д-р Г. Бижков погледнато в исторически план, две понятия за „готовност“ са възникнали и много често се преплитат и заменят както в научната литература, така и в практическото приложение и диагностициране. Първото понятие е **„готовност за учене“** (още се нарича „готовност да се учи“); второто е **„готовност за училище“** (или „училищна готовност“). С „готовност за учене“ най-често се обозначава дадена степен на развитие, на която индивидът притежава възможност да се справи с изучаването на определен материал. Обикновено готовността за учене фиксира дадена възраст, на която средна група от индивиди притежава тази специфична възможност. **Второто понятие „готовност за училище“** („училищна готовност“) през последните 40–50 години доминира над първото като предмет на научни дискусии, теоретически разработки и практически изследвания. Независимо от голямото разнообразие на мнения, единно е становището, че училищната готовност означава определен фиксиран стандарт на физическо, интелектуално, социално и емоционално развитие, който детето трябва да притежава преди постъпване в училище. Училищната готовност често включва специфични когнитивни, езикови и психомоторни умения.

Основното различие между готовността за учене и училищната готовност е, че първото понятие се прилага към учащите във всички възрасти, а второто – само към децата, на които им предстои да постъпят в училище (Бижков и др. 2008).

В САЩ през последните години се забелязва подчертан интерес към диагностиката на училищната готовност. Това е в пряка връзка с основната образователна цел, поставена през 1990 г., а именно че всички деца, които постъпват в училище, трябва да имат необходимата степен на училищна готовност (Carlton, & Winsler, 1999: 338). При това училищната готовност се разглежда като система от три основни компонента с различни субекти, а именно: (1) готовност на детето; (2) готовност на училището да приеме детето; (3) готовност на семейството и обществото да подпомогнат и подкрепят детето, за да може то да постъпи в училище достатъчно добре подготвено. В тази връзка наред с разработката на диагностични методи за оценка на училищната готовност, все по-голямо внимание се обръща и на оценката на другите два компонента. Що се отнася до първия и основен компонент – детето, то в САЩ, като че ли е постигнат консенсус относно многомерната природа на конструкта „училищната

готовност“ и неговите измерения: физическо развитие; социално и емоционално развитие; положителна мотивация; езиково развитие и познавателно развитие (Saluja et al., 2000: 4).

За проф. д-р Г. Бижков историческият преглед на развитие на диагностиката на готовността за училище показва наличието както на **теоретико-описателни модели**, така и на **емпирични модели**, т.е. тестове за диагностика на готовността за училище и затова се счита, че познаването на българския опит и извървения път в развитието на този проблем е важен за всички учители, студенти, изследователи. За съжаление през последните години всичко това се игнорира или по-точно се negliжира. В този контекст се очертават четири периода в развитието на темата – тестове училищна готовност. За нас е важен последният – от 1996 г. до наши дни. Тук бихме диференцирали следните модели: **1. Първи модел** на критериален тест за училищна готовност. Тестовата батерия включва пет субтеста: фина моторика, елементарни понятия, откриване на образци, сравнение и количествени представи. Избран е теоретичен модел, спрямо който резултатът на нивото на развитие на измерваната способност (училищна готовност) *не зависи от подбора на използваните при тестирането задачи* (Бижков, Стоянова 1997: 15). **2. Втори теоретико-емпиричен модел.** През 1996 г. по поръчка на Министерство на образованието, науката и технологиите са разработени „Насоки за диагностика на готовността на децата за училище“ в помощ на предучилищната група в детската градина и началното училище. Насоките имат задача да ориентират детските и начални учители по отношение на критериите и показателите за диагностициране на детското развитие преди постъпването му в училище и в първите месеци след постъпване в него. Авторският колектив – Д. Батоева, Г. Бижков, Е. Русинова, Н. Витанова, Р. Захариева, М. Натина и Р. Рангелова, очертава **два подхода към готовността на детето за училище: морфофункционално развитие и психично развитие на детето и готовността му за училище**. Морфофункционалното развитие на нервната система е тясно свързано с психиката на детето. Затова стремежът на авторите е да се обхване цялостното развитие на 6–7-годишното дете. Важно е да се подчертае, че тук за първи път се включва и диагностиката на **естетико-художественото развитие** с показателите сензориката, познанието, общуването с изкуството, творческата интерпретация и самоизява. Предложен е богат набор от диагностични методи и средства, включващи изобразителни игри и задачи; дигностични и проективни тестове; диагностично наблюдение и анализ на детското творчество. **3. Трети емпиричен модел** за диагностика на училищна готовност (Гьопингенски тест за изследване на психичните функции и готовността за обучение в първи клас (Р. Захариева). Тестът е популярен сред студенти, психолози, детски и начални учители от нашата страна. Обучителни програми за работа с теста се организират от/през ДИУУ, катедра „Педагогика, психология и управление на образованието“. **4. Четвърти емпиричен модел** за диагностика на училищна готовност. Способност за обучение в училище (тест на Г. Вицлак). Аprobация и модификация на Невена Минчева и Иван Башов-

ски. Тестът съдържа **15 задачи**: 1) Разказ по картинки; 2) Познаване на цветовете; 3) Заучаване на четиристишия; 4) Назоваване на предмети; 5) Броене на предмети; 6) Поредно броене; 7) Класификация на предмети; 8) Възприемане на количество; 9) Разпределяне на фигури; 10) Сравняване на картинки; 11) Диференциране на цветове и форми; 12) Възпроизвеждане на четиристишия; 13) Намиране на аналогии; 14) Прерисуване; 15) Описание на картина. **5. Пети емпиричен модел** за диагностика на училищна готовност. Диагностична методика за изследване на способностите на детето, необходими за обучение и учене в първи клас. Методиката е създадена, за да отговори на потребността на педагогическата практика за скринингов тест и да отговори на основните въпроси, свързани с процеса на диагностика: оценка–прогностика–корекция–профилактика на способностите на детето, необходими за обучение в първи клас. (Захариева 2004). **6. Шести емпиричен модел** за диагностика на училищна готовност. Тест за оценка на когнитивни аспекти за готовността за училище. Тестът за оценка на когнитивни аспекти за готовността за училище (Калчев 2005) е скринингов тест за оценка на готовността за училищно обучение. Целта е чрез *скрининга да се открият „дефицитите“ и потенциално „слабите места“ на детето*, които да бъдат предмет на обсъждане и насока за адекватна интервенция и успешен старт на училищното обучение. При апробацията авторът поставя акцент върху възможността на инструмента да предсказва трудностите и проблемите в обучението в рамките на първи и втори клас.

Кои са новите предизвикателства към готовността на децата за училище и нейната диагностика, според проф. д-р Г. Бижков?

Първо, това са новите изисквания към ученето и образованието на всички граждани през целия им съзнателен живот, както и необходимостта от целенасочено образование от ранна възраст. Образованието днес става все по-определящ, ключов фактор за просперитет в живота, за постигане на по-добро жизнено равнище. От успешния старт в началото училищното обучение, до голяма степен зависи успеха и в последствие.

Второ, непрекъснато засилващото се социално разслоение на българското общество, като следствие от социално-икономическото диференциране, доведе до значителни различия както в условията на живот на децата, и особено във възможностите за тяхното възпитание и образование. Наличието на голям брой деца, от маргинализираните общности и семейства, недостатъчните условия и възможности за тяхното възпитание и образование, общуването в семейството и квартала на майчин и/или диалектен език, както и други макро- и микро-фактори на социализацията на децата, доведоха до съществени различия в стартовите възможности на такива деца за обучение в училище.

Трето, законодателното решение за въвеждане на подготвителна група (респ., подготвителен клас), постави на преден план както, проблема за установяване (диагностика) на входното равнище на цялостното развитие, като основа за организиране и провеждане на ефективен образователен и възпитателен процес, така и за синхронизиране на учебното съдържание и методиката на работа

в началното училище, с неговите особености и изисквания. Та нали децата се подготвят, именно за постъпване и обучение в същото това начално училище!

Четвърто, налице се множество нови резултати от национални и международни изследвания на параметрите, аспектите, критериите за диагностика на готовността за училище. Става въпрос за тяхното обогатяване и разширяване. Освен традиционното умствено, физическо и езиково развитие, все по-голямо внимание се обръща на формирането на **познавателното**, интелектуалното развитие като един цялостен конструкт, на **социалното, естетическото, художествено-изобразителното, емоционално-волевото развитие**. Поставя се и нов акцент, насочен към **родителите**, за тяхното по-голямо и непосредствено участие, съпричастност и грижа за собствените им деца, както и за тяхното „педагогизиране“. Става въпрос за известно обучение и насоки, как те самите да наблюдават развитието на децата си вкъщи, по отношение на посочените по-горе детерминанти. Това е сравнително нов акцент в досегашните изследвания и особено в диагностиката.

Пето, досегашните опити за административно въвеждане на определени диагностични методи в образователната система без достатъчно научно осигуряване, вкл. и чрез планиране и финансиране на изследвания в тази област, могат да доведат до деформиране и девалвиране на необходимостта от диагностика, каквито примери могат да се намерят и в световната практика, особено с масовото въвеждане на тестове.

Естествено е необходимостта от диагностика на готовността на децата за училищно обучение, да се впише в духа на новите реалности, първостепенно значение от които, имат следните основания:

1. За удовлетворяване на нарасналите нужди на педагогическата практика от една страна, и от друга – изискванията към инструментариума за диагностика на готовността за училище, започват да се създават и непрекъснато усъвършенстват **нови диагностични методи**. Тяхната разновидност е в съдържателен, методологичен и структурен план – **протоколи за наблюдение, различни скали и въпросници, тестове**.

2. Смята се, че е важно да се отбележи, постепенното преодоляване на т.нар. **нормативен подход** в диагностиката и тестирането. Успешно и навременно беше обоснован, и днес успешно прилаган в образователната практика т.нар. **критериален подход**. „Без да изпадаме в необоснован оптимизъм, определено смятаме, че с този нов етап се разкриват много по-широки възможности за диагностика не само на готовността за училище, но и в много други области.“ (Бижков и др. 2008).

Но все пак и тук е необходимо да направим някои задължителни констатации. Като пример ще посоча странната дискусия разиграла се главно в определени т.н. образователни сайтове по повод промени в наредба № 5 за предучилищното образование – държавните образователни стандарти по направленията в предучилищното образование от 03.06.2016 г. отнасяща се до използването на „стандартизирани диагностични тестове за определяне на готовността на детето

за постъпване в училище“. Всичко това е обосновано със своеобразна терминология, която заменя психодиагностиката с **измислени** твърдения за „дидактометрични очаквани резултати“. Разбира се, че не може да сме съгласни да се търсят резултати единствено свързани с познавателната сфера – усвояване на знания. Нали всички се стремим да се намали информационния натиск върху децата, в същото време акцентираме върху знанията. Явно тук при защитниците на тази, разбираемо, **глупава теза** сработва друга мотивация. И тогава става ясно, че т.н. учени, разработили Закона за предучилищното и училищното образование, а те са същите, небрежно са пропуснали в онази част от Закона отнасяща се до предучилищното образование да предвидят наличието на учебна програма, програма за възпитателно-образователната работа в детската градина или учебни програми по отделните направления. Вместо това се получава така, че държавните образователни изисквания, стандарти изпълняват ролята на програма, което противоречи на научната логика. Дори е необходимо да се направи само едно елементарно сравнение с начален етап на образование, за да се види разликата, като в същото време същите учени говорят за единна образователна система „детска градина-начално училище“. Явно е необходимо да се разяснява, че диагностиката е **стандартизирана и текуща**. В края на учебната година се провежда само стандартизирана диагностика на готовността, в която се отчита както напредъкът, развитието, постиженията, така и се прави оценка на цялостната готовност за училище. Тази оценка би следвало да се интегрира в характеристиката, която детският учител разработва за всяко дете преди постъпването му в училище. Добре би било, ако в началното училище се изпратят и основните данни от стандартизираната диагностика (напр. диагностичния профил).

Важен момент в разбирането за готовността за училище започват да играят и повишените **изисквания на началното училище** – възрастта на постъпване в първи клас; съдържанието и организацията на педагогическия процес; организацията на работа на началния учител; приемствеността между детската градина и началното училище и други. Все по-често училището поставя и някои по-специфични изисквания при приема на децата в първи клас, като например *пригодност на децата за диференцирано чуждоезиково обучение, или специфични изисквания в частните училища* и др. При подобни случаи диагностиката на готовността за училищно обучение трябва да бъде разширена и в тази насока.

Определено считаме, че с настоящия доклад сме разкрили само една малка част от огромното научно наследство на проф. д-р Г. Бижков по посока на методиката за диагностика на готовността за училище. Опитавме се да покажем някои истини и митове свързани с анализирания проблем. Реалността бихме обобщили със следната мисъл на проф. д-р Г. Бижков, която недвусмислено показва дълбочината на прогностичните и творческите му прозрения.

„Ние излизаме от разбирането, че готовността на 5–6-годишни деца за училище представлява **комплексен конструкт**, който е **резултат от цялостната дейност на детето** и отразява **взаимодействието** между **психическото и физическо развитие** на детето, **семейното възпитание** и **възпитателна и**

учебна дейност в детската градина, организираната на **игрова основа**. Това всъщност са и основните фактори, които определят равнището на готовността за училище, всеки един, от които има определена роля в досегашното развитие на детето“ (Бижков, Г. и др., 2008).

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б. (2007). Комуникативни аспекти на ранното чуждоезиково обучение, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ангелов Б. (2016). Медийна и комуникативна компетентност (основи на медийната педагогика), ISBN: 978-954-07-4363-8, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ангелов, Б. (2019). Предучилищното образование – ретроспекция, състояние, тенденции, предизвикателства и промени, ISBN: 978-954-07-4713-2, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ангелова, Л. (2019). Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст, ISBN: 978-954-07-4834-4, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ангелова, Л., Б. Ангелов (2007). Основи на педагогическата компетентност, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Витанова, Н. Л. Ангелова, К. Гетова, Диагностика (2006). Тестове за измерване на психосоциалната готовност на детето от подготвителната група/клас и 1. клас, ISBN:978-954-649-944-8, София: СИЕЛА.

ДОКЛАДИ – ТЕМАТИЧНИ КРЪГОВЕ
THEMATIC CONFERENCE PAPERS

Секция СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ

Section: SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES

ДИДАКТИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА „ПИЩОВА“
ИЛИ КАК ДА НАКАРАМЕ „ПРОТИВНИКЪТ“
ДА РАБОТИ ЗА НАС

COPING WITH THE CRIB SHEET PHENOMENA
IN A DIDACTICAL MANNER – HOW TO CONVERT
THE CHEATING TOOLS USAGE INTO APPLIED
LEARNING-BOOSTING INSTRUMENT IN ACADEMIC
SETTINGS

Анна Върбанова, асистент, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Anna Varbanova, Assistant Professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: anna.varbanova@gmail.com

Резюме. В настоящото съобщение се разисква въпросът за приложението на иначе познатата като форма за мамене по време на изпит – „пищова“ – като метод за самоподготовка (и не само) и като дидактическа стратегия за подобряване на ефективността при учене и преодоляване уклона към нелегално самоподпомагане. Предложено за дискусия е, изследователски рефлектирано, експерименталното му прилагане в рамките на абстрактно-теоретична дисциплина, изучавана в началото на следването, с проведено включено наблюдение и последващо анкетно допитване сред студенти. Тезата ни е, че с този способ за преднамерена предварителна (ранна) подготовка за устен изпит, студентите съумяват (1) да структурират и синтезират тематичното съдържание, като го кодират с ключови думи, (2) да възприемат

по-трайно и да осмислят по-задълбочено проблематиката, при това със спокойствие, (3) да преодолеят характерното за по-ранните периоди на следването отлагане на самостоятелното четене за последния момент, както и (4) да тушират напрежението по време на изпита. Стимулт за ранна подготовка и задълбочена работа с книгата се гарантира с компромис в рамките на изпита, който от своя страна бива балансиран от личностните и професионални достойнства на титуляра, както и от неговото търпение в режим на изпит да беседа индивидуално с всеки студент върху съдържанието на въпроса, стигайки до самата граница/дълбочина на неговата подготовка, където го дообучава.

Ключови думи: академична етика, дидактическа стратегия, учебна задача „пищов“, метод за подготовка

Abstract. This message discusses the use of the so-called in jargon “gun“ – a cheating form of crib-sheet notes, as instructional strategy and method of studying (and not only). The discussion is based on a reflected experimental application with the participant observation, and subsequent survey among students in the framework of the abstract-theoretical discipline studied at the beginning of in the Undergraduate level with major Pedagogy. The data covers students in three academic years who was proposed to prepare and submit during the semester independently prepared “cheat-sheets“ on five (out of totally 20–22) of the questionnaire. Our thesis is that using such method of intentional early preparation for an oral exam, students acquire (1) ability to structure and synthesize thematic content encoding it with keywords and concepts, (2) deeper understanding of studied issues, (3) overcome the typical of earlier periods of study postponing reading individually till the very last moment, and (4) relieve stress during the actual exam within the first term session.

The incentive for early preparation and in-depth study is motivated by a compromise agreement to be used to certain degree during the exam. This in turn is balanced by the lecturer’s attitude and highest pedagogical competence, and last but not least, patience and personal approach to each student. Interview-like oral examination reaches the boundaries of the student’s academic achievements so far, and so the vis-a-vis conversation is being kept at the level where she could be accurately graded and further educated.

Keywords: academic dishonesty, cheat-sheet as didactical method, self-scaffolding technique for oral exam, early mind-mapping preps, anti-fraud

1. Уводни размисли

В университетски контекст не са много ясно наблюдаеми (дори „отвътре“) някои връзки и съгласуваности от „кухнята“, като например доколко са взаимно „конструктивно подравнени“ елементите на учебния процес (по Biggs-Tang 2007). Тук визираме решенията спрямо тези елементи на равнището на дизайна на обучение (за даден курс) и обективните реалности на равнището на обучението като факт, но също така и вътрешната логическа съгласуваност между следните: заявеното като очакван резултат (целите към края на курса); текущите

учебни задачи и дейности (на методическо равнище в хода на курса); рационално съзнаване на вътрешната реалност на студентите на равнището на техните личностни качества и академични постижения (които са динамични и изявяващи се ситуативно, т.е. в голямата си част – латентни); не на последно място – изискванията спрямо тях при представянето им за оформяне на оценката; и всичко това на фона на заложените механизми за анализ на влиянието на актуално действащи външни за процеса фактори (кумулятивни ефекти от паралелно протичащи обучения, отвътре, и влияния от други заинтересовани страни, отвън). Макар и аргументирана с академична свобода и гарантирана от личната отговорност и високата експертиза и класа на титулярите, разполагаме ли зад тази „завеса“ с аналитична яснота за актуалната картина и споделена визия за това какво и как, заедно и поотделно, искаме да постигнем, с какво разполагаме, какво вършим по посока на целта и какво изискваме от студентите да вършат, как ги оценяваме – по какво съдим дали и в каква степен целите са постигнати.

Тук не е мястото да се занимаваме с (липсата на) диалогизиране или взаимно съгласуване и логическа подчиненост на всичко изброено, затова само ще бъде направена една връзка между традиционно битуващ проблем, неговата метаморфоза, организирана като учебна задача и ситуацията при моментното представяне на студентите и взаимодействието между тях и преподавателя им по време на изпит. Онова, което насочва вниманието ни върху представянето на изпита като отправна точка за разсъждения, е, че последният означава края на връзката между субектите в рамките на дадена учебна дисциплина, но не би трябвало да затваря за студента съдържанието на дисциплината, т.е. крайният желан резултат се очаква да еманира отвъд курса, изпита и времето, отредено от хорариума и учебния план, и е изцяло автономен – остава у учащия за непредвидими време/-на и контекст/-и. *Крайният* изпит, следователно, се явява *междинна* моментна снимка, на която всеки може да „излезе“ не-/„фотогеничен“. Какъв механизъм можем да създадем, щото връзката между процеса на обучение, представянето на изпита и учебните достижения, изявени впоследствие, да бъде доверена в ръцете на отговорния студент? Как последният да не търси (на всяка цена) най-малкото съпротивление по посока бързото, лесно и окончателно затваряне и загъбване съдържанието на дадена дисциплина с „минаването“ на изпита по нея?

2. Проблематика

Академичната етика е сред водещите принципи в науката и ценностите на висшето образование, редом с академичната свобода, академичната автономност, професионализма и универсалните меритократични критерии (срв. Бояджиева 2012, 1998). Академичната етика в научната работа, обаче, често се свежда технически само до въпроса за плагиатството въпреки нейната многоизмереност. В Софийски университет, например, има систематизиран подход срещу плагиатството, изразяващ се в административни процедури и софтуерни решения за

проверка на писмени работи. Въпросът за гарантирането на самостоятелното представяне в режим на изпит пък е решен чрез познатото квесторство и второстепенното прилагане на някои други организационни мерки и хореографии. И в двете ситуации сякаш осъществяваният контрол е изведен преди всичко от презумпцията за вероятна виновност на проверяваната страна и действа отвъд всякаква контекстуалност на ситуацията и обсъждане на ефекта върху кондицията на всеки (неопределимо дали е честен студент, осъзнат измамник или ситуативно възползващ се правонарушител). Тук, в нашия фокус попада специално не само етиката по отношение на представянето по време на изпитване, но и самата изпитна ситуация, видяна като финален акт от процеса на обучение. Въпросът е как да не държим дискусията само на ниво засилване на контрола и затягане на мерките по отношение на това безспорно неетично и нелегално деяние, а да го адресираме по алтернативни начини, в т.ч. третирайки го като себе- и взаимоотношително и асоциално поведение.

И така, отваряйки официалния сайт на Алма Матер с цел бързо намиране на нормативни решения относно маменето на изпит и записвайки в лентата за търсене „преписване“, се вижда, че първо излизат рекламираните съобщения по ключова дума, които предлагат незабележими висококачествени Bluetooth микрослушалки, химикалки и дори накити. Продуктите на пазара са преодолели технологично дори необходимостта от GSM връзка. На фона на това мерките за оставяне на телефоните настрана и сядане през един изглеждат изостанали, а контролиращите са почти обречени да бъдат винаги с крачка назад. Иначе, по силата на нашия Правилник за устройството и дейността на СУ „Св. Климент Охридски“, приет през 2003 г., посл. изменен и допълнен в края на 2019 г., нормативно въпросът е залегнат в раздел „Проверка на знанията“, където в чл. 163, ал. 9 четем: „Студент, който при проверка на знанията въвежда в заблуждение чрез преписване, подсказване и други подобни, се наказва по чл. 137, ал. 2. Същото наказание се налага и при опит за подобно деяние.“ Нарушенията препращат към раздел „Наказания“ (чл. 137) и т.н. Самите процедури за установяване на преднамереното заблуждаване не се разискват методически, а вероятно няма и смисъл това да е така.

Практиките при провеждане на изпити са добре познати на доставчиците на помощните средства, а преписването според тях е феномен, който безпроблемно може да пробие всякакви предприемани административни мерки. Този факт предполага на свой ред адекватно актуализиращи се и съотносими по мащаб антимерки. Очевидно феноменът преписвачеството като пазарна ниша разполага със собствени сайтове (в т.ч. едноимен), мрежи и агенти и гарантира, най-парадоксално, успех на най-безскрупулните в своите антиакадемични намерения (понеже несклопосано организираното преписване бива лесно изобличавано, а по-опитните в квесторстване и изпитване, изглежда да са развили нюх дори спрямо намерение да се препише). От своя страна, обаче, самото дебнене и третиране на всеки като потенциално заблуждаващ, както вече споменахме, е също донякъде проблематично от логиката на същите онези академични принципи,

с които антипреписваческите мерки се аргументират. Изводът е, че отговор не може да се даде нито по административно-рестриктивен, нито по пазарно-технологичен път.

В същото време, за днешното поколение студенти, отраснали с Google и с улеснения достъп до неограничени обеми и свободен обмен информация, не е сигурно доколко са развили компетенции за подбор между надеждна и спорна информация. Дефицити има в усета за границата между логично, общоприето, самопонятно твърдение, от една страна, и оригинално, авторово, автентично прозрение, от друга, а също така – и между собствено генерирано и чуждо създание. За първото можем да търсим обяснение във възрастта и липсата на опит, а за второто – с навици и нагласи от традиционното училище. От годините в средната степен на образование, където и са социализирани, учащите са свикнали, че от тях се очаква да дават верни отговори, т.е. че проблемите вече имат решения и че те трябва едва ли не да ги наизустват като доказателство за това, че ги познават. В общия случай атестация за добрата подготовка стават едни преди всичко декларативни знания. В университета обаче, когато те се сблъскат с всякакви многоаспектни и дискусийни проблематики, с допълващи се, а понякога и взаимоизключващи се теории и противоречиви концепции, с липсата на консенсус по редица въпроси – настъпва едно объркване и раздражение у тях от това, че очакват наготово „правилния отговор“, който да заучат, а също и в търсене на отговора „какво се иска“ от тях (за оценка). Оттам, подготовката за изпит неминуемо се обсъжда през информиране как точно ще протече той, както и през, ако и отхвърляна от мнозина – хипотезата за възможността за подсигуряване със забранени помощни средства. Следователно, прагматизмът на мислене се оказва водещ отвъд всякакви общоприети етични съображения, а и очевидно – неусвоени ценностни академични норми.

„Пищовът“ (в неговата аналогова версия) е най-старата и утвърдена като надеждна форма за неетично и неправомерно подсигуряване на изпит. Сътворяването и използването му почива на изобретателност и от дългогодишното прилагане със сигурност се е обогатило и оптимизирало. Все пак най-важната характеристика на „пищова“ е това, че той е малък по размер носител, който може да се обхване с един поглед – концентрирани ситни записи на организирана и силно синтезирана информация. Самият факт, че самостоятелната подготовка на „пищов“ е елемент от реален процес на заучаване и осмисляне, не подлежи на оспорване. Нашият интерес тук е върху обръщане на нагласата спрямо възможностите за извличане на полезното от тази практика – върху смисъла от такава дейност за учебния процес.

Ако трябва да се формулира „хипотеза“, то тя би била по посока на това, че целенасоченото усилие за синтезиране, организиране и компресиране на съдържания под формата на „пищов“ спомага за по-лесното усвояване на знания, за йерархизиране на съдържанието и по-задълбоченото осмисляне на връзките в него, като същевременно го „осветлява“ и дава възможност на преподавателя да се аргументира по рационален начин срещу феномена преписвачество. Методи-

чески (и процедурно) това се постига посредством самостоятелно четене с водене на бележки и картиране на материята, на нейното структуриране и кодиране за последващ бърз достъп и извличане на вече осмислени концепции, понятия, връзки и значения.

3. Контекст на изследването

Обсегът на предложената теза и на емпиричната работа е доста ограничен, но цели да обърне внимание както върху пряко наблюдаемото в поведението на професор, доайен в условия на устен изпит, така и върху студентската гледна точка относно привидното сближаване на очакванията спрямо постигнатите от тях академични резултати и познатите им нелегитимни форми на преписване и на практика – способи за подмяна и манипулация, утилизирани за точно обратното на това. В случая се касае за водене на упражнения по базова, въвеждаща дисциплина на студенти в направление Педагогика, първи курс. Уводният курс запознава студентите с общопедагогическия прочит на определяната като педагогическа социална действителност като обект на научна рефлексия, от една страна, и от друга страна – разглежда метатеоретични въпроси на науката – нейните визии за себе си, функциите, методологически арсенал, вътрешната систематизация и понятиен апарат. Двете части в действителност представляват съответно Педагогическа философия (Първа част) и Философия на педагогика (Втора част). Конспектът е разделен приблизително равностойно между двете части. Настоящото съобщение се основава на непосредствен опит в три академични години, три специалности, при двама титуляри, редовна и задочна форма (в това изследване са обхванати само студенти в редовна форма а обучение), в общо 18 групи, за 15 от които дисциплината е задължителна и е в първия семестър на следването. Специфичното и ограничаващо преносимостта на валидни за нас резултати е това, че изпитът е устен, че титулярът е автор на учебната програма и литература по дисциплината, с огромен опит, наличен е учебник, който следва структурата на дисциплината и конспекта, асистентът разполага с богато наситен с примери личен опит в разнородни образователни среди, и не на последно място – че в хода на курса се отделя време за запознаване и работа със студентите с различни евристични техники за систематизиране на съдържания и тактики за учене.

4. Методология

Методиката на емпиричното изследване може условно да се раздели на три етапа, които отговарят на различни роли и дейност на изследователя (първият етап може да се интерпретира и като контекст на изследването):

Първо, в хода на обучението се подхожда като преподавател и чисто методически се ситуира експериментално (без това изследване да се разбира като експеримент и без първоначално изобщо да бъде мислена като изследователска

процедура за научна рефлексия) учебна дейност – *in situ* и „в действие“ (аналогично на фазата на интервенция при *action research* в първите две академични години, и на диагностичната фаза – в настоящата година; а от практико-приложна гледна точка – чиста проба дидактически метод). Касае се за метод за самоподготовка – прием за това студентите да осмислят по-задълбочено, четейки самостоятелно, въпросите от Първа част, преди да се премине във Втора (традиционно по-трудно усвоимата) – като още в средата на семестъра приготвят и предадат на асистента „пищови“ върху пет въпроса от Първа част на конспекта. Ситуирано като учебна дейност, условието е самостоятелно да подготвят „като за себе си“ и да предадат бележки на съответните въпроси.

Вторият етап е характерен с това, че обхваща провеждането на изпита. Изследователската позиция при него съответства на включено наблюдение, тъй като титулярът провежда изпита устно, при което асистентът има поддържаща роля с логистичен характер и предимно подкрепящи функции.

В Третия етап, извън всякакво взаимодействие със студентите в рамките на обучението по дисциплината, (дълго за някои) след положен изпит, е проведено онлайн допитване, като анкетната форма е била активна за десетдневен период в средата на м. февруари 2020 г. Деветте групи, за които важат условията, описани по Първия етап, са адресирани чрез покана до общия имейл на групата с достъп до въпросника посредством хипервръзка. Регистрирани са 87 отворяния на въпросника, от които уникални – 75. Отзовалите се са 84% ($n = 63$). Отчетено е средно време за попълване 8 минути. Всички 63 респонденти са положили изпита с положителна оценка и представляват 31% от таргетираните. От тях 47 се обучават в специалност Педагогика (при извадка $N = 150$) и 16 души – в специалност Неформално образование (при извадка $N = 55$). Разбивката на отзовалите се по академични години е както следва: 2019/2020 – 36,5%, 2018/2019 – 38,1% и 2017/2018 – 25,4%. Въпросникът се състои от 12 въпроса, от които 4 отворени. По така проблематизирания въпрос са извършвани и други изследователски мероприятия и процедури, резултатите от които не са включени в настоящото съобщение.

5. Интервенция и анализ на резултатите

Тук, поради съображения, свързани с ограничения обем на изданието си позволяваме на интегрираме обобщени описанието на процедури, резултатите и техния анализ и интерпретация; и по същите причини не са поставени визуализации на първичните данни и инструмента за техния набор.

Данните обхващат двете специалности от трите випуска, на които в средата на семестъра е предложено да подготвят и предадат на асистента самостоятелно подготвени „пищови“ на посочени 5–6 от общо 20–22 въпроса от конспекта. Подбраните за заданието теми представляват (за повечето случаи, в които е приложен методът) структурните компоненти на вече разгледано в същността си системно цяло, чиито връзки са били обстойно обработвани в упражненията през моделите

на различни автори, а именно: педагогическите цели, съдържание, форми, принципи, методи (и средства). Всеки от въпросите (разглежданите елементи, ако и твърде разнородни като естество) има паралелна структура и вътрешна логика – разглеждат се неговите аспекти: (а) значение и характеристиката на явлениято, която фиксира съответният конструкт; (б) същността му сама по себе си – във философски, социологически, социално-психологически и въобще – транс-педагогически смисли; и (в) неговите роли, място, връзки с останалите елементи в единица педагогическо взаимодействие – тоест, методическия му аспект. Времето за тази самостоятелна задача е приблизително две седмици, а срокът за предаване е преди Студентския празник при изпит в зимната сесия (януари-февруари). Съветът е да се разработват на огромни листи, които след това да се фиксират кодирано в малки бележки. В повечето случаи „домашното“ изглежда като неповторимо изглеждащи малки цветни тестета от лепящи бележки, защипани с кламер или фиба за коса, със заглавно етикетче с име, група и факултетен номер на автора.

Всички процедури подлежат на условието, че текущо, обработвайки материята в упражнения, студентите биват подготвяни предварително как да работят самостоятелно с учебника, как да структурират съдържанието и как да го йерархизират и визуализират. Прилагани се различни евристични техники за систематизиране на съдържания, като най-универсално приложимо се явява създаването на мисловната карта (*mind-mapping*) – това става на дъската или листи с размер мин. А3. Други техники включват Вен-диаграми (*Venn-diagrams*), Т-матрици и други таблични представяния, „балониране“ на дихотомни/паралелни класификатори, „контейнери“ за мозъчни атаки върху примери, инфограми на метафори и аналогии от ежедневиия живот и т.н. – с различна степен на адаптиране и иновирание (срв. Marzano 2016)

Стимулът за ранна подготовка и задълбочена работа с книгата се гарантира с компромис в рамките на изпита. Той се състои в това, че асистентът предоставя „пищовите“ на студентите и те могат да си погледнат, което би било недопустимо от гледна точка на академичните стандарти и установени норми, ако не беше балансирано от професионалната педагогическа (особено – съдържателна) компетентност на титуляра, от неговата опитност и обективност, и не на последно място – от търпението му в режим на изпит да беседа с всеки студент върху съдържанието на въпроса, стигайки до самата граница/дълбочина на неговата подготовка; и там – да го дообучи. Последното се потвърждава от анкетата, както ще видим по-долу, но и се наблюдава пряко при просветлението, което получават изпитваните и ентузиазма, с който някои от тях създават нови връзки и си дообясняват на глас постигнатото по-дълбоко осмисляне на материята. Това ярко контрастира с настроението на повечето студенти, които тепърва очакват да влязат в кабинета – на притеснението, характерно за мнозина преди изпита. Впрочем, от резултатите от анкетата става ясно, че в общия случай предпочитанията спрямо формата на изпитване в университета е точно 50:50 между устен и писмен изпит. Това означава, че във всеки случай половината студенти са а priori в по-непривилегирана позиция.

Заради активното задаване на поясняващи и насочващи въпроси от страна на изпитващия, фиксираното в „пищова“ или заучено декларативно изявление на знаеви единици се превръща само в ключ за дискутиране върху тематичното съдържание, с което става ясно действителното ниво на подготовка и актуалните академични достижения (а и потенциал) на студента. На въпрос от анкетата в каква степен твърдението „По време на устния изпит разширих познанията си и постигнах по-дълбоко разбиране на въпроса, по който говорих.“ се отнася до студентите: 76% са отбелязали „Да, определено!“ и 17% – „В някаква степен – да.“ на фона на съотв. по двама респондента, посочили отговорите „Не бих казал/-а.“ и „Съвсем не!“. На въпроса „Предвид своята подготовка и представяне, намирате ли поставената оценка за обективна?“ 68% (43-ма) отговарят утвърдително, 14 души се са отбелязали „по-скоро завишена“, нито един не се чувства оценен занижено и 9% (шестима) не могат да преценят. Ето как са разпределени твърденията, които избират като най-точно отнасящи се за тях относно протичането на изпита: 44% се разпознават в твърдението „Изпитващият разговаряше с мен за детайли, които не бях обхванал в „пищова“, но за които си спомнях.“, 13% заявяват, че са се ориентирали във въпроса, преразказали са си „пищова“ и това е било достатъчно за тях, с 6% от отговорилите изпитващият е разговарял за детайли, за които са нямали спомен, по един или двама са отговорили друго. (29% от респондентите не се е налагало да ползват т.нар. „пищови“).

Колкото до мнението на студентите за ефективността на метода, единственият количествен израз е скалираната оценка чрез въпроса „Доколко подготовката на „пищов“ спомага да структурирате, синтезирате или преговаряте разглеждана самостоятелно тема?“ с усреднено 9,1 (от 10), където 1 съответства на „Никак“, 5 – на „В някаква степен“, а 10 – на „Много помага“. Разпределението е следното: 57% поставят (10), 21% – (9), 9% оценяват с (8), а други 9% или общо 7 души оценяват между (5) и (7). В останалите отворени въпроси колегите са поканени да споделят свободно как са възприели учебната задача в първия момент, как я намират, след като са се заели с нейното изпълнение, както и да разсъждават за дидактическата ѝ стойност и склонност да обработват съдържания по аналогичен начин за в бъдеще. В генерираните мнения студентите са почти единодушни, ако и някои първоначално да са били временно изненадани и подозрителни спрямо указанията. Респондентите определят идеята като: креативна, стимулираща за ефикасно учене, даваща спокойствие, приятна за изпълнение, смислена, с позитивен резултат, приложима в бъдещата педагогическа практика и академична подготовка. В отворените си отговори всички напълно осъзнават, че тук „пищовът“ (всички до един са го поставили в кавички) има абсолютно различна от „традиционна“ функция, и осъзнават ефикасността му при самоподготовка. Някои признават, че още в гимназията са прибегвали към изготвянето и ползването на „пищови“ като нелегално средство, и че са се убедили в ефективността от процеса при тяхната подготовка, след което те стават излишни. Други споделят, че (възнамеряват да) продължават да прилагат

тези евристични техники при самоподготовката си, а трети – че интуитивно учат по сходен начин, без да мислят за това като „метод“.

По-долу са поместени няколко нередактирани цитата – без коментар, които илюстрират обобщено „картината“ на студентското мнение в два аспекта – по отношение на подготовката и по отношение протичането на изпита:

(1) „Идеята с пицовите много ми допадна, защото за да направиш един пицов, трябва да седнеш, да прочетеш, да избереш най-важното и чак тогава да го напишеш. По този начин си научих много лесно!“ (2) „Абсолютно помага! Защото темите са доста, и обемни включват много неща и първоначално когато ги изтеглих не се сетих, но когато погледнах опорните си точки се сетих за всичко! Ако един човек не е учил дори целия текст да е пред него ще личи! Но на този, който е учил, дори да погледне само отделни под точки ще се сети всичко!“ (3) „Смятам, че тази форма на подготовка е изключително ефективна, тъй като няма как да създадеш „пицов“ без да прочетеш поне повърхностно материала, върху който работиш. Освен това „пицовите“ могат да бъдат спасение за студенти, които са учили, но на изпита „блокират“ поради голямото напрежение. Все пак никой презентатор не излиза да говори пред публика без да е нахвърлил предварително поне основни точки от онова, което иска да каже, нали така?“ (4) „На мен много ми помогна, защото така успях да синтезирам цялата информация, която имах в главата си, в малко на брой отделни точки. Образно казано – прибрах я в отделни чекмеджета с имена, всяко от които при нужда може да бъде отворено и знанието да бъде „разгърнато“, без да ми се пречка, когато мисля по друг въпрос.“ (5) „Като студент Іви курс по време на подготовката за първия ми устен изпит, обема от съдържание и спецификите му ме притесняваха за представянето ми. В момента на изпита напрежението и притеснението ескалира, тези „пицови“ ми помогнаха да се овладяе и да структурирам мисълта си. [...] Въпросните „пицови“ бяха чисто ориентировъчни и спомогнаха преодоляването на напрежението.“ (6) „В началото си мислех, че това е някаква шега, беше прекалено съобразено с нас, че да е истина. [...] за да напишеш най-важното, трябва да прочетеш цялото, да го синтезираш.“ (7) „...[темите] са дълги. – [някои] към 30/40 страници [...] За мен беше предизвикателство да прочета толкова много и различни неща и да извадя основното и най-важното. Всъщност дори аз самата се изненадах колко смислено може да е това. На самия изпит ние получихме пицовите си. Прочетох 2 думи и вече започнах да си спомням...“ (8) „Пицовите или опорните точки по темите са нещо, което помага за структурирането и организирането на съдържанието, което трябва да се усвои. В повечето случаи студентите го правят за себе си, когато учат и след това изхвърлят „пицовите“ си. Идеята те да бъдат събрани от преподавател/асистент, за проследяване начинът на извършване на дейността, е чудесна и мотивираща. Обратната връзка, която получаваш след тяхната проверка, може да бъде много конкретна.“ (9) „Не ме скандализира [идеята], напротив! Намирам тази форма за много смислена поради няколко причини, първата от които е насърчаването да започнеш

ученето за изпита от по-рано не в последния момент. Втората причина, е че тези „пищови“ наистина биха ни подсетили в момента на изпита, ако от притеснение за момент всичко ни се изпари от главата. В този смисъл одобрявам и подкрепям тази идея!“

Оказва се, че положените усилия при същия онзи способ (вкл. изявата му като форма) с оглед мамене всъщност спомагат за ефективното самостоятелно учене и за осигуряване на достойно представяне на изпита. Инвестицията на време за подготовка за заблуждаване е съотносима с времето за честна подготовка, а инструментът на заблудата, веднъж изведен ‘на светло’, дори поставя левтата за представянето на изпита по-високо, само поради факта на неговото ангажиране като артефакт в изпитната постановка. В това учащите могат да бъдат убедени успешно, а и на свой ред, при това далеч по-лесно – да убеждават своите колеги, с което истински да се култивират високи академични (а оттам – и научно-образователни) стандарти и етос.

6. Заключение

Проблематиката, която провокира към подобна научна дискусия и интервенция в приложен план, от една страна, е в богатството на възможности и достъп до всякакви средства за преписване ведно с неадекватен, занижен и/или изостанал контрол, а от друга страна – в доминиращата *copy-paste*-култура на подаване на (предполагаемо) желаните или очаквани отговори и готови решения, ведно с ориентиране към постигане на съответната оценка на всяка цена. Всичко това поставя академичния преподавател пред предизвикателство, което той самостоятелно трудно би могъл да реши. Настоящият опит няма претенция за това, но пък с поставяне по по-креативен начин на „пръста в раната“ цели не само да се отговори на проблема, но и да се изведе педагогически способ за балансиране/интегриране на мерките „тояга-морков“. В случая по дидактически ангажираме „врага“ в учебния процес, като инструментализираме неговия потенциал за постигане както на академични резултати, така и на положително отношение у студентите. Това става контролирано, като се съобразяваме с и бездруго съществуващия уклон за (не-)легално подsigуряване и самоподпомагане (било то и с намерението да послужи само за преговор преди изпита), както и с тенденцията на преподавателите/изпитващите/квесторите да се гледа като на противникова страна. Както напомня самият професор, чиято дисциплина визираме тук: „Истинският противник е съдържанието.“ (Субектите в академична среда не са и не бива да бъдат противници.)

Накрая, в духа на препоръките и отворените за съждения въпроси – три пункта: (1) При режим на писмен изпит би могла също така да се предостави, равностойно за всички пишещи по един и същи въпрос – „сламка“ или преждезготвен (групово в рамките на упражнения или като самостоятелно екипно задание) „пищов“ – широкоформатна структурирана версия от опорни точки по изтеглената тема (със съответстващо оценяване отвъд този минимален праг).

(2) Последната година, за да се предотвратят недоразумения (каквито, въпреки всичко и макар и в единични изолирани случаи, се наблюдават), инструментът бе наричан „патрони“, а не „пищови“. Изглежда, обаче, че е по-лесно да се промени в съзнанието нагласата и целесъобразността зад феномена, т.е. представата зад понятието, отколкото обратното – да се въведе ново название на артефакт с отколешно съществуване в образователната традиция. (3) Не на последно място бихме отправили посланието във вътрешно-институционален академичен контекст да се лансират повече изследователските дейности с малък обсег на собствени (на преподавателите) дидактически аргументирани стратегии и методически ситуирани тактически дейности, които да бъдат рефлектирани и дискутирани в общността (в „живи“ лаборатории, не непременно в конферентен формат) – за споделяне на сработващи учебни дейности, които могат да бъдат пренасяни и адаптирани в сходни условия, темперамент на субектите или характер на учебните дисциплини.

ЛИТЕРАТУРА

Бояджиева, П. (1998). Университет и общество, София: ЛиК.

Бояджиева, П. (2012). Висше образование и рейтингова система на висшите училища, В: *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 6(1), pp. 5–88.

Biggs, J., C. Tang. *Teaching for Quality Learning at University*, NY.

Marzano, R. (2007). *Marzano Compendium of Instructional Strategies*, IN.

Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching*. IN.

Правилник за устройството и дейността на Софийския университет „Свети Климент Охридски“.

<https://uni-sofia.bg/search/преписване> (достъп 10.04.2020)

СОЦИАЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА МЛАДЕЖИ С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩА ТЕАТРАЛНА ДЕЙНОСТ

THE SOCIAL INTERACTION OF YOUTH WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE THEATER ACTIVITY

Анна Калинчева, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Anna Kalincheva, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: annakalincheva@hotmail.com

Резюме: В настоящото изследване се анализира влиянието на социалното взаимодействие в процеса на творческа театрална дейност върху социалната интеграция на младежи с интелектуална недостатъчност. Изучава се възможността за равнопоставено партньорство между актьори с различни способности, което позволява да се разбере до каква степен една смесена творческа група с участието на младежи с умствена изостаналост и техни връстници без отклонение от нормата, се явява модел за социална интеграция на млади хора с интелектуална недостатъчност. Трудът е основан на метода за изследване на случай – case study. Данните са събрани чрез включено наблюдение в продължение на 5 години и 8 месеца от позицията на участник-наблюдател в смесена театрална група, чрез интервю с художествения ръководител и режисьора, полуструктурирани интервюта с родителите на участниците с интелектуални увреждания, интервю с всичките 28 актьора на групата, както и анализ на аудиовизуални материали от представянето на групата в СМИ. Резултатите показват, че театралната дейност създава поле за творческа синергия, където младежи с различни възможности могат да опознаят и приемат себе си и другите. Интерактивните театрални техники спомагат за подобряването на комуникативните и социалните умения при участниците с ментални увреждания, провокират тяхното личностно развитие, окуражават социалното приобщаване и подобряват качеството им на живот.

Ключови думи: социално взаимодействие, социална интеграция, младежи с увреждания, интелектуална недостатъчност, приобщаваща театрална дейност

Abstract: The study analyzes the impact of social interaction in the process of creative theatrical activity on the social integration of young people with mental retardation. The possibilities of equal partnership between actors with different abilities are being studied, which makes it possible to understand whether a mixed creative group is a model for the social integration of people with intellectual disabilities. The work is based on the case study method. The data was collected including the method of inclusive observation

for 5 years and 8 months during rehearsals, theater performances, participation in festivals in Greece and other countries, daily discussions and interaction with participants, in-depth interviews with the artistic director and director, semi-structured interviews with parents participants with intellectual disabilities, interviews with all 28 actors of the group and the audience, as well as in the process of analyzing audiovisual materials from the performances of the theater group and media interviews. The results show that theatrical activity creates a field for creative synergy, where young people with different abilities can get to know and accept themselves and others. Interactive theater techniques improve the communication and social skills of participants with mental disabilities, provoke their personal development, encourage social integration, and improve their quality of life.

Keywords: social interaction, social integration, youth with disabilities, intellectual disability, inclusive theater activity

В Европейската общност около 45 млн. граждани в трудоспособна възраст имат увреждания, а 15 млн. деца имат специални образователни потребности¹, поради което често нямат възможност да участват пълноценно в обществения и икономическия живот поради наличието на бариери, свързани с жизнената среда и с нагласите на хората. В чл. 30 от Конвенцията за правата на хората с увреждания, който е свързан с прилагането на принципа на равнопоставеност и забрана на дискриминацията, както и с участието на хората с увреждания в културния живот, почивката, свободното време и спорта е посочено „...*предоставяне на възможност на хората с увреждания да развиват и използват своя творчески, артистичен и интелектуален потенциал, не само в своя собствена полза, но и за благо на обществото*“.

В нашето съвремие все по-често се търсят пътища за приобщаване на хората с увреждания в обществото, което да спомогне тяхната социална интеграция. Това прави проблема, засягащ работата с младежи с интелектуални затруднения, особено актуален. Младите хора с нарушения в развитието са разнородна група по отношение на причините, формите и степента на уврежданията. Те се нуждаят от индивидуална, цялостна и специализирана корекционна грижа, максимална рехабилитация и ранна социална интеграция, което от своя страна е възможно при наличието на подходящи условия. Най-важният аспект на иновационната стратегия при организирането на специализирана грижа за деца с увреждания е формирането на принципно нови форми на институции, работещи на интердисциплинарна основа (Esikova 2018).

В контекста на настоящото изследване се разглежда съвместната творческа театрална дейност на млади хора с умствена изостаналост и техни връстници без увреждания в смесен театрален колектив, като модел на социално взаимодействие. Театралното изкуство, както отбелязва Д. Щерева (2009), отразява действителността чрез система от художествени образи и е синтетично по своята

¹ ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ, Брюксел, 10 юли 2012 г. Според нов доклад в образователната система все още се запазва различното отношение към децата със специални потребности и възрастните с увреждания

същност, преплитайки в себе си драматургия, сценична игра, сценични образи, сценография, музика и пластика. В съзнанието на участниците в театрални процеси се отразява действителността, художествено претворена и подчинена на специфичните закони на театъра. Така театралното изкуство придобива познавателна, комуникативна и възпитателна функция. Чрез него се формира правилно отношение към редица явления. Кара човека да мисли, да открива. Следователно има и евристична стойност (Щерева 2009). В известния „Закон за американците с увреждания“ се казва, че *„уврежданията представляват естествена част от човешкия опит“*. Това предполага активно включване в политическия процес на лицата с различен вид увреждания, които вече се разглеждат като пълноправни актьори, субекти на социалната политика, а не само като нейни обекти (Дилър 1998, цитирано в Ивков 2007). Въпреки важния теоретичен напредък, участието на хората с увреждания в социалния живот, както и включването им в областите на образованието, културата и изкуството е минимално. Според Караджова (Караджова, Щерева 2009, с.45) научните изследвания, както и практиката, показват, че е възможно да се формират практически и социални умения в условията на тренингови занятия, което е психологически обосновано и практически осъществимо при децата с умствена изостаналост. Изследвайки мястото на театралната дейност в контекста на образованието, Peter (2000) и Slade (1998) стигат до заключението, че театърът съставлява средство за „обучение за цял живот“, чрез което постоянното повторение и възпроизвеждане на ситуации се трансформират в опит и учене. Schnapp и Olsen (2003, цитирани от Jindal-Snape и Vettraino, 2007: 108), добавят важен елемент в изследванията си, като отбелязват, че идеята за комуникация както и *„даването на възможност за участие в една група са фундаментални за ефективността на театралната дейност като средство за развитие на самозастъпничество, самоувереност и самоуважение“*. Театралното изкуство включва натрупването на опит и знания във въображаеми и реални ситуации, наситени с взаимоотношения, конфликти и различни поведенчески модели, които предоставят на участниците с интелектуални увреждания възможност да овладеят различни начини за изследване на собствената си личност и идентичност, както и на другите, през призмата в която се преплитат нереалното и реалното. Това е дейност, която им позволява да участват в различни ситуации с активна роля, да се подготвят за активен живот, допринасящ за тяхното всестранно развитие и дейно участие на социалната сцена. Идеята за себеуважение и уважение към другите, както и приemanето, изиграва важна роля в интеграцията чрез театрални дейности. Както заявява Schonmann (2011: 165): *„Имайки предвид, че драмата е социална форма на изкуство, активното включване в театрална дейност на участници с различни способности и характеристики, би могло чрез функциите на театралното изкуство активно да ги ангажират в социален аспект и по този начин да подпомогне позитивен социален резултат както и чувство за принадлежност към дадена група“*. Изследвайки формите на театралното изкуство, Платер в книгата „Театъра в училище“ отбелязва, че *„чрез театрални спектакли и ангажиране*

в театрални дейности, учениците могат да развият въображението си и да използват неговата ефективност за своите лични преживявания“ (Съвет по изкуствата, Англия).

Метод на изследването и методи за събиране на данни

Настоящото качествено изследване е провокирано от дългогодишното участие на автора като актриса в смесен театрален колектив „En Dynamei“. По време на театралните дейности беше забелязано ефективното взаимодействие между участниците с увреждания и техните връстници в норма. Резултатите от тази интеракция ни насочиха към проучването на възможността за социална интеграция на младежи с интелектуални увреждания в контекста на театралното изкуство, както и за тяхната дестигматизация и мотивация за постигане на пълноценен и качествен живот. Методът за събиране на данни е **включено наблюдение** от позицията на участник-наблюдател. Инструментариумът се базира на полуструктурирани и дълбочинни интервюта с участниците, режисьора и артистичния директор на групата, анализ на данни от аудио-визуален и снимков материал (репетиции, представления, турнета в Гърция и в чужбина), дискусии, интеракции между членовете, наблюдение по предварително установен набор от индикатори, както и анализ на отразяването на групата в медиите. Периодът, в който се осъществи това емпирично изследване, е 5 години и 8 месеца. За анализа на данните от изследванията е използвана „Обоснована теория“ (Grounded Theory) на Strauss и Corbin (1990; Strauss 1987), при която сборът и анализът на данни се осъществяват паралелно. Записите на интервюта, наблюдението на участниците, бележките и аудио-визуалните данни съставляваха разнообразният набор от доказателства, които бяха кодирани и анализирани и доведоха до теоретичния резултат от изследването.

Извадка: Обектът на настоящото изследване е художествена група „En Dynamei“, която се състои от младежи с увреждания, техни връстници без отклонение от нормата, родители, приятели и доброволци. Основана по инициативата на Е. Димопулу и М. Йоаниду – майки на деца със синдрома на Даун и с аутизъм през 2008 г., в гр. Солун, Гърция, групата организира, развива и популяризира смесени артистични, социални и образователни дейности. Нейният репертоар включва спектаклите „Човекът вентилатор, или как да облечете един слон“ (2013–2015), „Другият дом“ (2016) и „Влюбени коне“ (2018–2019), които са отправна точка за настоящето изследване. Трите пиеси са авторски и са създадени на базата на съвместни изследвания, импровизации, креативно писане и други творчески дейности, основаващи се на идеите и опита на самите членове на групата и създадени от самите тях. Спектаклите на „En Dynamei“, създадени на принципа на документалния театър, поставят на сцената социално наболели и значими теми от живота, културата, гражданската позиция и надеждите на членовете на групата. Процесът на създаването на всяка отделна пиеса започва с първоначално теренно проучване по дадена тема, след което събраният доку-

ментален материал бива обработен от режисьора и драматурга и става основа за създаването на спектаклите. Всеки един от тях е резултат от многомесечна колективна дейност на групата и е изграден под формата на поредица от модулни истории за уврежданията, различността и хората около нея, говорейки за различността като за нещо нормално и обръщайки гръб на стереотипите и дискриминацията.

Анализ на резултатите от изследването

През последните десетилетия, широка гама от научни изследвания доказва потенциала на изкуството като социален и образователен инструмент. Театралното изкуство може да действа извън дискурсите на дефицита, като дава възможност за активиране на цялостния човешки капацитет. Следователно може да се възприеме като фасилитатор на приобщаващият процес, където когнитивно-поведенческото развитие на участниците се осъществява и се изразява в развиване на творческия и критичен потенциал, което от своя страна дава възможност да се поставят под въпрос предполагаемите истини и да се деконструират предразсъдъците (Freeman, Sullivan & Fulton 2003). В този аспект извършването на творческа дейност отприщва завоюването на социални и културни права, тъй като позволява оценяването на хората като субекти на техния собствен опит, както естетически, така и образователни (Boal 1995). В гореспоменатите изследвания се извежда ролята на сценичното изкуство, не само като стойностно социално-образователно средство, но и като интеграционна платформа, която се обогатява чрез включването на онези социални групи, които преди това са били изолирани, скъсявайки разстоянието между хората с увреждания и хората в норма. През последните години се появиха изследвания, фокусирани както върху социалната, така и върху естетичната и етичната промяна, която е постигната чрез включването на хора с различни възможности в театрална дейност (Koltsida & Lenakakis 2017; Маркина 2012; Калинчева 2018). Благодарение на своя интеграционен потенциал, театралното изкуството насърчава стратегии за овластяване и социално сближаване, като поощрява както индивидуалното, така и колективното развитие, давайки същевременно възможност за създаване на нови кодове на диалог и изразяване. По този начин се превръща в платформа със значителен образователен и приобщаващ ресурс, който има потенциала да подпомага участието и признаването на многообразието като актив вместо недостиг. В свое интервю режисьорът на групата Е. Ефтимиу отбелязва, че *„Благодарение на систематичната работа и стабилните отношения в сплотената и защитена общност, всеки член на групата направи крачка напред. Членовете с интелектуални увреждания станаха по-социализирани, по-последователни, по-отговорни, със силно изразено чувство на принадлежност. Подобриха двигателните си умения, развиха речта си, придобиха увереност в своите способности и възможности“*. Заключение от анкетата с родителите на членовете с увреждания показва, че тези промени, отнасящи се до техните деца, се проявяват

и в живота им извън групата, както и в отношенията им с други техни връстници, роднини и приятели. Наблюденията показаха, че актьорите без отклонения в развитието и актьорите с интелектуални увреждания осъществиха пълноценно взаимодействие. По време на интензивните репетиции преди представлението, най-младата участничка, (Т. П. *актриса с умствена изостаналост, на 17 г.*), ненадейно заплака. Когато се успокои, обясни: „Плача, защото не искам това да свърши. Искам да се събираме всички заедно и да репетираме. Страх ме е, че когато изиграем спектакъла пред публиката, няма да се срещаме повече“. Подобно поведение ясно демонстрира крещящата нужда на младите хора с увреждания да взаимодействат с другите, с „не увредените“ техни връстници, чрез които осъществяват връзката с нормалността. Включването на младежи с увреждания в театрални занимания и тяхното сътрудничество и общуване с техни връстници, чието развитие не се отклонява от нормата, създава безопасно пространство, което позволява на младите хора с ментални увреждания да придобиват социални умения. По време на театралните занимания, те споделят своите мисли, емоции и желания с другите членове на групата, използвайки потенциалната възможност да превърнат своя опит в творчество и да получат знания чрез преживяване. Доказателство за това са думите на Д. Л. (актьор с увреждане, 26 г.). „Това, което знаем сега е едно преживяване“. Театралната дейност е ефективно средство за изграждане на комуникативни умения и коригиране на емоционалното състояние при младежите с интелектуални увреждания. М. К. (актриса с увреждане, 26 г.) в интервю сподели: „Чувствам се весела и съм много, много весела“. В процеса на театрална дейност в смесена театрална група се провежда социална рехабилитация. В действителност социалната интеграцията е двустранен процес. Трябва както хората с увреждания, така и хората без увреждания да направят крачка към взаимноопознаване и приобщаване. А. К., (актьор в норма на 65 г.) споделя „Чрез това преживяване започваш да гледаш различно на нещата. Придобиваш усещане за емпатия, за съпричастност. Разбираш другия.“. Един от най-дългогодишните членове на групата споделя: „Групата стана част от мен. Тя ме научи когато срещам някого, да нямам стереотипни очаквания от общуването, а да търся подходящ начин за комуникация и установяване на контакт с другия човек“ (В. П., актьор без увреждане, на 26 г.).

Според нас, чрез приобщаваща театрална дейност в смесена театрална група, освен социализация се постига и дестигматизация на участниците с увреждания, която се осъществява чрез целенасоченото им превръщане от стигматизирани пасивни „пациенти“ в активни „актьори“ в пространството на перформативния художествен дискурс, където се осъществява трансформиране на понятията „Странен“ – „Специален“, „Неспособен“ – „Специално способен“, „Необичаен“ – „Различен“, „Неприспособяем“ – „Обучаем“, „Недостатъчност“ – „Многообразие“. В този контекст различността на хората с увреждания се разглежда не като патология, а като неразделна част от сценичния образ, който става носител на специална харизма. В своето театрално изкуство „En Dynamei“

се противопоставя на баналното и обикновеното, превръщайки „другостта“ на своите членове в творческо вдъхновение, проправяйки пътя за комуникация с отделния човек, с публиката и от там с обществото. В своето изследване за московския „Театър на простодушните“, в който участват изключително актьори със синдрома на Даун, Маркина (2012) заключава, че театърът е „територия на различни възможности“. Тя изказва предположение, че би могла да се постигне интеграция *„ако здрави хора и хора с увреждания „се срещнат“ на сцената“*, добавяйки, че *„представянето на такава „среща“ на сцената би позволило разширяване на сегашните доста ограничени идеи за възможни взаимодействия между хората с увреждания и „нормалните“ индивиди“*. Такава сценична „среща“ на „различността“ с „нормалността“ се осъществява в смесената театрална група „Ен Динами“, където с помощта на методите на театралното изкуство, „другостта“, „странността“ и „различието“ вместо да се прикриват, по-скоро се подчертават, давайки възможност актьорите с увреждания да превключат кодовете за възприемане и осъзнаване на уврежданията както на участниците в норма, така и на зрителите, трансформирайки „стигмата“ в „особеност“ и спомагайки за социалната кохезия и приобщаване.

Заключение и препоръки

Въпреки, че извадката е с ограничен обем, бихме могли да изведем заключенията, че в контекста на театрална дейност в смесена група от младежи с интелектуални увреждания и участници в норма се постига социално приобщаване. То се осъществява чрез социална интеракция и интеграция, базирана на общуване без предразсъдъци между участниците, което е спомогнато от съответната мотивация – равноправно участие в дейността на творческата театрална група. Създаването на мотивация за участие и общуването е свързано с формирането на комуникативни и социални умения, социалножелателни личностни качества, с усъвършенстване на психическите и адаптивните механизми, както и с трансформирането на съществуващите стереотипи.

Анализите на фактологическите данни от изследването са показателни за необходимостта от действия, свързани с повишаване на мотивацията за общуване между хората в норма и хората с увреждания.

Театралната дейност е общо поле за творческа синергия, както и път за достигане до обществото. Показателни за това са думите, които написа след спектакъла „Човекът вентилатор или как да облечеш слон“ В. Ардитис, режисьор, преподавател в театралния факултет на Аристотелския Университет, гр. Солун: *„Ето как театърът може да се превърне в пряк акт на живота. ...това е един от най-интересните спектакли, които съм гледал... На сцената хора с умствена изостаналост и специални умения, рамо до рамо, в невероятна последователност, взаимодействат и сътрудничат с „нормални“ хора – това е силата на група „Ен Дупатеї“. Докато може, тя трябва да показва това чудо“*. Подобно мнение споделя след спектакъла и М. Илиаду, педагогически съветник по

специално образование: „Другостта се докосна до най-сложните аспекти на човешкото измерение и даде най-добрия урок, с който дори и най-напреднала-та школа на нашето съвремие не може да се съревновава!“

Социалното взаимодействие на участниците в творчески театрални дейности се осъществява по време на репетициите, които позволяват да се засили сплотеността на групата. Приобщаването се усилва чрез придобиването на чувство за принадлежност, както и посредством изследването и разбирането на вътрешния свят на всеки участник. С времето чувството за принадлежност към дадена група се трансформира в разбиране, съпричастност и подкрепа, засилвайки усещането за връзка между членовете на групата и всички хора като цяло. За съжаление хората с умствена изостаналост имат изключително ограничени възможности за самоизява и когато това се случва, бидейки носители на стигмата на увреждането, те са принудени да играят основно ролята на „пациента“, на „зависимия“. Според Колин Барнс (Barnes 2003: 13)

„Изкуството на хората с увреждания (Disability art) е формирането на общи културни ценности и колективно изразяване на опита на хората с увреждания и техните борби. Това позволява да се използва изкуството, за да се разобличи дискриминацията и предразсъдъците, пред които са изправени хората с увреждания, и да се създаде групово съзнание и чувство за солидарност.“ Театърът като публично изкуство, съдържа в себе си потенциал за преодоляване на стигмата. Разширяването на ролевия репертоар чрез създаването на нови актьорски кодове, позволява на един човек с умствена изостаналост да се самопрезентира по различен начин, преди всичко като уникална личност. Една такава личност е и актьорът от групата „En Dunamei“ Д. Л. (актьор с умствена изостаналост, на 26 години), който в интервю казва: „Актьор не се раждаш, актьор ставаш! Аз ще ви кажа за актьора. Актьорът трябва да има дързост, смелост и сърце, вяра и преданост! Да се посвети! Всичко това го има в тази групата! Има го!“ Именно тази личностна мотивация за постигането на един добър сценичен резултат, този стремеж към усъвършенстване, подсилен и подкрепен от чувството за принадлежност към група, са двигателна сила на творческия колектив „En Dunamei“. В превод от гръцки език „εν δυνάμει“ означава „потенциално“, т.е. това, което би могло да се осъществи, ако се оползотвори истинският потенциал на различността. Може би, когато това се случи, ще се сбъдне молитвата на Н.К (актьор с Аспергер на 17 г.), с която завършва първия спектакъл.

„Господи, не искам повече доброволци! Искам един истински приятел. Надявам се, че ме чуваш!“

ЛИТЕРАТУРА

- Ивков, Б. (2006). Модели и концепции за инвалидността. Варна: Славена.
Калинчева, А. (2018). Театралните техники като средство за подобряване на социалните умения при лица с увреждания, София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, Млади изследователи, Сборник 2018 (Том 2), с. 380–405.

- Караджова, К., Д. Щерева (2009). Алтернативни средства за въздействие при деца с умствена изостаналост. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Маркина, В. М. «Театр Простодушных»: потенциал социальной инклюзии и дестигматизации людей с синдромом Дауна // *Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие* <https://publications.hse.ru/en/chapters/70015363>.
- Страусс, А., Дж. Корбин (2001). Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. Москва: Эдиториал УРСС.
- Arts Council England. (2003). *Drama in schools*: pp. 4–8.
- Barnes, Colin (2003). Effecting change: Disability, culture and art // *In Finding the Spotlight Conference*, Liverpool, 2003, pp. 1–20, [електронен ресурс] available at: URL <https://pdfs.semanticscholar.org/3083/66015761b54b390ea7fc7b714318373ef596.pdf>
- Esikova, T. (2018). Inclusive education in the modern world // *Social inclusion in the special education/ Student–teacher – environment*, – Sielze, – 2018. – pp. 133–142.
- Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), pp.131–138
- Jindal-Snape, D. & Vettraino, Elinor. (2007). Drama techniques for the enhancement of social-emotional development in people with special needs: Review of research. *International Journal of Special Education*. 22.
- Peter, M.(2000). *Developing drama with children with autism*, Good Autism Practice, 1(1), pp. 9–20.
- Schnapp, L. & Oslen, C. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama, *Intervention in School and Clinic*, 38, pp. 211–219.
- Schonmann, S. (Ed.) (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Educaon*. Roerdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, pp. 110–112.

ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ
НА УЧИТЕЛИТЕ КАТО ПРЕДПОСТАВКА ЗА
ПОДОБРЯВАНЕ НА КЛЮЧОВИ ПРОФЕСИОНАЛНИ
КОМПЕТЕНТНОСТИ

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
TEACHERS AS A PREREQUISITE FOR IMPROVEMENT
OF THEIR KEY PROFESSIONAL COMPETENCIES

*Бистра Мизова**, доц. д-р, Факултет по педагогика,
СУ „Св. Климент Охридски“

*Бончо Господинов***, проф. д-р, Факултет по педагогика,
СУ „Св. Климент Охридски“

*Румяна Пейчева-Форсайт****, проф. д-р, Факултет по педагогика,
СУ „Св. Климент Охридски“

*Bistra Mizova, Assoc. Prof. PhD, Faculty of Education,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Boncho Gospodinov, Prof. PhD, Faculty of Education,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Roumiana Peytcheva Forsyth, Prof. PhD, Faculty of Education,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*E-mails: * b.mizova@fp.uni-sofia.bg, ** b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg,
*** r.peytcheva@fp.uni-sofia.bg*

Резюме: В материала се представят и анализират мненията и оценъчните позиции на учители за участието им в дейности по продължаваща квалификация и полезността им за усъвършенстване на техни основни професионални знания и умения, проучени в края на 2019 г. в рамките на национално изследване, осъществено с подкрепата на Министерството на образованието и науката.

Анализът на част от резултатите от проучването показва една доста проблематична и противоречива картина по отношение на връзката „продължаваща квалификация– качество на преподаване“. От една страна, се наблюдава положителна тенденция, която е свързана с активното участие в надграждащи квалификационни дейности на българските учители през последните 5 години. От друга страна, оценките, които дават самите педагози за степента, в която са развили основни професионални компетентности в резултат от включване в такива дейности, не са високи. Не са особено високи и оценъчните позиции на изследваните ученици по отношение на отделни аспекти, свързани с преподаването на техните учители. Подобни резултати са индикативни за необходимостта от промяна в подхода при планирането,

предлагането и осъществяването на дейностите по надграждаща квалификация на учителите на национално равнище, предполагаща отчитането в динамика на потребностите както на преките бенефициенти на тези дейности (самите учители и образователни мениджъри), така и на позициите на косвените бенефициенти (ученици, техните родители, бъдещите работодатели) за качеството на преподаването.

Ключови думи: продължаваща квалификация на учителите, професионални компетентности, преподаване, учене.

Abstract: This paper presents and discusses the opinions and the judgements of teachers about their participation in different continuous professional development (CPD) trainings and the usefulness of these trainings for the improvement of their key professional knowledge, skills and competences. The research was carried out at the end of 2019 as part of a national survey, supported by Ministry of education and sciences.

The analysis of some of the collected data reveals a quite problematic and ambivalent picture of the interrelation between “continuous qualification” and “quality of teaching”. On the one hand, there is a positive tendency related to active participation of Bulgarian teachers in CPD trainings for the past 5 years. On the other hand – teachers’ judgements about the level to which they have developed basic professional competencies as a result of such participation are not very high. Such results indicate the need to change the approach in planning and implementation of teachers’ continuous professional development on national level. This type of change should take into consideration the dynamics of the teachers’ and educational managers’ needs as well as the students, parents, and future employers’ assessment of the teaching quality.

Keywords: continuous qualification of teachers, professional competencies, teaching, learning.

Продължаваща квалификация на учителите, професионални компетентности и качество на обучението: въведение в концепцията на изследването

Образованието като практика, осъществявана на системно и общностно равнище, е основен фактор за съвременното социално развитие, както и за решаването на редица неотложни проблеми, отнасящи се до преодоляване на културните неравенства, обезпечаването на пазара на труда с високо квалифицирани кадри, пълноценна реализация на младите, успешно и удовлетворяващо функциониране на хората изобщо. Качественото образование е основна предпоставка за осигуряването на така нужните устойчив и приобщаващ растеж, развитие и просперитет на обществата в глобална среда. Независимо, че съществуват множество различни системи от критерии и показатели за оценяване на качеството на образованието, изглежда е налице консенсус, че продължаващата квалификация на учителите се приема като значим фактор за подобряване на качеството на образованието (Господинов 2008).

Е. Villegas-Reimers, отбелязва, че професионалната квалификация на учителите е процес, протичащ през целия живот, чието начало се поставя с базовата

подготовка, която учителите получават и продължава през цялата им професионална кариера като обхваща формирането и усъвършенстването на множество практически и комплексни умения, придобиването на специфични знания и споделянето на положителни нравствени ценности и нагласи (Villegas-Reimers 2003).

Много научни изследвания откриват, че съществува взаимовръзка между качеството на педагогическите кадри и високите постижения на учениците като функция на качествено образование. Част от констатациите от такива проучвания са в следните няколко насоки:

- Метааналитични изследвания в англоезичен контекст, базирани на линейни репресионни модели, докладват, че наред с общите познавателни способности на учениците, които обясняват приблизително 50% от вариацията в академичните резултати, квалификацията и уменията на учителите са сред най-значимите фактори, които могат да обяснят около 30% от различията в училищните постижения на учениците във всички образователни степени. (Hattie 2003).
- Специално предметната подготовка и знания на учителите е нещо, което допринася за академичната успеваемост на учениците. Връзката на този компонент на професионалната квалификация на учителите с високите академични постижения варира в зависимост от образователния етап и степен (Goe & Stickler, 2008: 3)
- Между общопедагогическата подготовка и постиженията на учениците също се констатират положителни взаимовръзки. Изследвания установяват най-вече положителни ефекти на този тип подготовка на учителите върху постиженията на учениците по математика във всички образователни степени, по четене и математика в началното училище, както и по математика и езици в прогимназиалната степен (Hill, Rowan & Ball 2005; Schacter & Thum 2004 цит. по Goe & Stickler 2008: 4).
- Определени типове обучения на учителите в контекста на тяхната продължаваща квалификация допринасят за подобряване на преподаването им и за повишаване на постиженията на техните ученици. Такива характеристики на квалификационните обучения като системност и непрекъснатост, фокусираност върху спецификата на училищното учебно съдържание и учебни програми, насоченост към подобряване на уменията за преподаване имат позитивен ефект върху резултатите на учениците от всички класове на основното училище и гимназията (Kannapel & Clements 2005; Wenglinsky, 2000, 2002 по Goe & Stickler 2008: 6).
- Сред факторите, свързани с подготовката, квалификацията и характеристиките на учителите с най-големи ефекти върху академичните резултати са цялостното качество на преподаването, директните стратегии на обучение, характера на обратната връзка, осигурявана на учениците от учителите, както и уменията на педагозите да поддържат по-

зитивен климат в класната стая, да поставят предизвикателните учебни цели пред учениците, да планират и управляват съвместното учене с връстници, да развиват у обучаващите се метакогнитивна рефлексивност (Hattie 2003: 4).

Направеният кратък обзор потвърждава, че доброто преподаване е ефективно и повлиява значимо в положителен план постиженията на учениците в обучението. Ефективното преподаване, от своя страна, е функция на знанията, уменията, компетентностите и експертните характеристики, които учителите формират, развиват и усъвършенстват в контекста на първоначалната си подготовка, последващата квалификация и непрекъснатото си професионално развитие.

Цели, обхват и инструментариум на изследването

Доколкото най-пълноценното решаване на важни проблеми налага първо тяхното добро познаване, и в съзвучие със световните тенденции, политиките в сферата на образованието да се основават на резултати от научни изследвания, по Мярка I от Национална програма „Квалификация“, одобрена с Решение на Министерския съвет № 172 от 29 март 2019 г, Министерството на образованието и науката възложи на екип от Факултета по педагогика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (авторите на доклада) *осъществяването на изследване, целящо идентифициране на ефектите от квалификационните дейности на учителите върху качеството на преподаването през погледа на преките (учителите) и косвените (учениците) бенефициенти на програмите за продължаваща квалификация*. Изследването се проведе в периода от 31.08.2019 г. до 31.10.2019 г.

В настоящия материал ще бъдат представени и анализирани само някои основни резултати от проведеното проучване, които са в отговор на два конкретни изследователски въпроса:

1. Как се самооценяват учителите по отношение на степента, в която са надградили основни групи професионални знания и умения в резултат от включването им в обучения по продължаваща квалификация?
2. Как учителите оценяват полезността на квалификационните дейности за подобряване на четири категории компетентности, свързани с преподаването (*осигуряване на яснота и разбиране; структуриране и организация на учебния процес; осъществяване на релевантно общуване с учениците; обратна връзка и оценяване на учебните постижения*) и каква е позицията на учениците за начина, по който преподават техните учители във връзка със същите четири компетентностни клъстера?

Основните целеви групи на проучването бяха учители от VIII до XII клас в общообразователните и професионалните училища в страната и ученици от VIII до XII клас в общообразователните и професионалните училища в страната. По-подробни данни за извадката са представени в таблица 1.

Таблица 1. Извадка на проучването във връзка с основните изследователските въпроси

Целева група	Метод	Изследователски въпроси	Брой участници
Учители	Анкета	1	967 (брой реално попълнили анкетата във връзка с този изследователски въпрос – при извадка от 1002 души)
Учители	Анкета	2	между 631–757 ¹ (отговорили във връзка с този изследователски въпрос)
Ученици	Анкета	2	2589 (брой реално попълнили анкетата във връзка с този изследователски въпрос)

Инструментарият на изследването включваше конструирането на отделни анкетни карти за двете целеви групи – учители и ученици, в които бяха отразени съответните специфики. Анкетните карти бяха предложени за попълване онлайн чрез платформата Survey Monkey. Тъй като и в двата инструмента, с които се осъществи изследването, са интегрирани оценъчни скали от Ликертов тип, е необходимо да се направи уточнението, че при 5-степенна рангова скала с континуум от 1 – „най-незначимо“, до 5 – „най-значимо“ средната стойност е 3. Правим тази уговорка, защото посоката на отклонение на средно претеглените оценки от средната на скалата по съответните твърдения улеснява сравненията и анализа на данните. Спецификата на ранговата скала предполага да се работи с медиана, въпреки това използването на средни стойности е възприет в социалните науки компромис при анализ на резултати, получени чрез използвания метод (Коен, Брук Лий, 2013: 11). И накрая, още едно уточнение, които по необходимост трябва да се направи. На някои от въпросите има и неотговорили респонденти, т.е. разпределението и анализът са въз основа на броя на отговорилите на всеки от въпросите, респ. на скалата от твърдения.

Резултати

Анализът на данните за честотата на участие на учителите в квалификационни дейности през последните пет години показва, че 82,93% от анкетираните учители са участвали в 5 и повече обучения през последните пет години, 43,71% в 10 и повече обучения, а 32,93% в повече от 10 обучения. Това е красноречиво доказателство за високата интензивност на процеса на продължаващата квалификация.

¹ В анкетната карта за учители квалификационните курсове са групирани тематично и само учителите, които са посещавали курсове по съответните теми, са отговаряли на групата въпроси, свързани с формирането на компетентности в тази област

В рамките на проучването на педагозите беше зададен въпрос, отнасящ се до честотата на участието им в квалификационни дейности по формулирани осемнадесет теми, касаещи както тяхното развитие в конкретната предметна област на преподаване, така и по-широката им педагогическа и психологическа подготовка. *Най-често посещавани* (посочени от 62,77%) от анкетираните учители са квалификационните дейности, *свързани с иновативните методи на обучение*, следвани от *обученията за нови подходи в използването на дигиталните технологии* (посочени от 50%) и *надграждащи квалификационни курсове за спецификата на методите на преподаване в конкретната предметна област* (посочени от 35%). Не особено позитивен резултат е, че около и над една трета от учителите *никога не са се обучавали* по теми, свързани с адаптирането към професията, работа с деца със СОП, професионално ориентиране и консултиране на учениците, формиране на социални и граждански компетентности у подрастващите. А приблизително една четвърт от педагозите *никога не са посещавали* квалификационни дейности за усъвършенстване на „централни“ за техния професионален профил компетентности по теми като подходи за подбор и структуриране на учебно съдържание, специфика на педагогическото общуване с учениците и техните родители, специфика на методите на преподаване и стимулиране на ученето на учениците в конкретната предметна област и др.

В същото време самооценката, която си правят учителите за степента, в която са надградили ключови професионални компетентности в резултат от включване в допълнителна квалификация, отново не е много висока. На учителите беше предложено да оценят по 5 степенна скала, доколкото са развили 13 важни за тяхната професия групи от знания и умения. На този въпрос са отговорили 967 от общо 1002 учители. Подреждането на средно претеглените стойности по оценяваните от тях компетентности могат да бъдат проследени в таблица 2.

Както се вижда от таблицата шест от компетентностите са с оценка по-висока от медианата, като от тях само една би могла да се интерпретира като положителна (по-висока с 0,51 от медианата), а именно уменията за работа в екип в образователен контекст. Останалите седем компетентности са със средни стойности под 3, а оценките по пет от тях биха могли да се интерпретират като категорично негативни (№ 9 до № 13). Общата средно претеглена стойност за всички тринадесет компетентности е 2,72 и е по-скоро доказателство за негативната насока в тяхното развитие и надграждане.

Оценките относно полезността на квалификационните дейности за преподаването от гледна точка на учителите са осъществени във връзка с четири основни клъстера от компетентности, всеки от които е декомпозиран чрез четири ключови твърдения, представени в таблица 3. За отразяване оценките на респондентите е използвана пет степенна скала от Ликертов тип със значения от 1-несъгласен до 5-съгласен. Всяка от четирите представени категории компетентности са оценявани от между 631 и 757 учители във връзка с тематиката на квалификационните форми, в които те реално са участвали.

Таблица 2. Ранжиране на ключови професионални компетентности, развити в резултат от участие в квалификационни дейности според средно претеглени стойности

№	Основни професионални компетентности	Средно претеглена стойност
1.	Умения за работа в екип	3,51
2.	Знания и умения, за интегриране на новите информационни и комуникационни технологии в обучението	3,23
3.	Умения за оценяване	3,19
4.	Предметни знания и умения	3,19
5.	Педагого-психологически знания и умения	3,1
6.	Умения за осъвременяване на знанията в предметната област	3,1
7.	Умения за управление на дисциплината в класа	2,87
8.	Умения за работа с родители	2,8
9.	Умения, свързани с познаването на нови техники и технологии в производството	2,32
10.	Изследователски умения	2, 23
11.	Умения за работа в мултиетническа среда	2,22
12.	Умения за работа с деца със СОП	1,89
13.	Знания и умения по чужд език	1,72
	За всички категории:	2,72

Таблица 3. Оценки (в средно претеглени стойности) на учителите за полезността на квалификационните дейности във връзка с усъвършенстване на компетентности пряко свързани с преподаването.

№	Основни професионални компетентности, свързани с преподаването, надградени в резултат от участие в квалификационни форми				Средно претеглена стойност
1	2	3	4	5	6
1.	Осигуряване на яснота и разбиране в учебния процес				3,98
	<i>по-добро планиране в съответствие с компетентностите на учениците</i>	<i>по-добро представяне на учебното съдържание по достъпен и разбираем начин</i>	<i>подбор на разнообразни методи на обучение</i>	<i>ориентиране на преподаването към познавателни и социален опит, и специфики на учениците</i>	
	3,88	3,92	4,19	3,94	

Таблица 3. (Продължение)

1	2	3	4	5	6
2.	Осигуряване на структура и организация на учебния процес				4,00
	<i>вариране с разнообразни форми на учебна дейност</i>	<i>стимулиране на съвместните дейности и сътрудничество между учениците в обучението</i>	<i>адекватно управление на времето в учебно-познавателния процес</i>	<i>справяне с проблемно поведение в класната стая без да се нарушават целостта и ритъма на учебния процес</i>	
	4,09	4,01	3,94	3,98	
3.	Педагогически релевантно общуване с учениците				4,08
	<i>утвърждаване на ясни и точни правила на взаимоотношения в класа, приемани и следвани от учениците</i>	<i>формирани у учениците на качества като персонална и социална отговорност в общуването</i>	<i>формирани у учениците на нагласи за толерантни взаимоотношения помежду им</i>	<i>недопускане на дисциплинарни проблеми чрез утвърждаване на позитивна атмосфера</i>	
	4,07	4,03	4,20	4,01	
4.	Оценяване и обратна връзка за академичните постижения на учениците				4,11
	<i>осигуряване на мотивираща обратна връзка на учениците, когато се справят добре в учебния процес</i>	<i>задаване на ясни и точни критерии/ стандарти за оценка на учебния напредък на учениците</i>	<i>предварително и конкретно представяне на учениците на изискванията и очакванията към проверката и оценяването на техните ЗУК</i>	<i>използване на различни начини и форми за обратна връзка относно напредъка на учениците в обучението</i>	
	4,07	4,19	4,09	4,10	

Разпределението на оценките на учителите във връзка с дискутираните категории от умения за ефикасното преподаване и на техните дискретни компоненти, представени чрез средно претеглени стойности показват, че съществува положителна тенденция, говореща за това, че квалификационните форми и дейности, посетени от учителите през последните пет години са полезни за тях. С оценки значително по-високи от медианата (с между 0,98 и 1,11) учителите категоризират като усъвършенствани във висока степен вследствие на квалификационните обу-

чения споменатите вече умения, съставна част на доброто преподаване. Очевидно като най-полезни за учителите са се оказали онези обучения и квалификационни форми, които са се фокусирали върху проблемите, свързани с подобряване на уменията на учителите за релевантно педагогическо общуване с учениците в обучението, както и тези посветени на оценяването и предоставянето на обратна връзка за постиженията на учениците в учебно-познавателния процес.

С цел да се проучи мнението на учениците за качеството на преподаване на техните учители, изследователският екип им предостави възможност в специално конструираната за тях анкетна карта да изразят оценъчните си позиции по четири основни аспекта от преподаването. Те са аналогично формулирани, както при учителите, но с известни различия при операционализацията, и са адаптирани към познавателния, социалния и културен опит на обучаващите се. Презумпцията е, че учениците като индиректни бенефициенти на квалификационните дейности за учители чрез оценките си за преподаването им могат да дадат ценни индикации за качеството на продължаващата педагогическа квалификация. По подобие на учителската целева група и тук е използвана сходна скала за оценка от Ликертов тип с идентични (както при учителите) значения. Получените средно претеглени стойности на оценките на учениците са представени по-долу, в таблица 4.

Таблица 4. Оценки (в средно претеглени стойности) на учениците (N = 2589) за аспекти от преподаването на техните учители.

№	Основни умения на учителите във връзка с преподаването (оценки на учениците)				Средно претеглена стойност
	Моите учители ...				
1	2	3	4	5	6
1.	Осигуряване на яснота и разбиране в учебния процес				3,71
	<i>ясно представят на учебния материал по разнообразни начини, вкл. чрез ИКТ</i>	<i>добра подготвени са за учебните занятия</i>	<i>обясняват разбираемо защо изучаваме предвидените за всеки учебен час неща</i>	<i>наясно са, кога учениците не разбират учебния материал</i>	
	3,64	4,13	3,59	3,49	
2.	Осигуряване на структура и организация на учебния процес				3,79
	<i>в часовете се придържат към работа преди всичко с учебника и учебните помагала</i>	<i>създават ясни правила за работа и поведение на учениците и изискват тяхното спазване</i>	<i>планират и обявяват основните учебни дейности, контролни и класни работи за срока</i>	<i>не допускат хаос и това всеки да прави каквото си иска в часовете</i>	
	3,83	3,96	3,85	3,53	

Таблица 4. (Продължение)

1	2	3	4	5	6
3.	Педагогически релевантно общуване с учениците				3,52
	<i>проявяват интерес към онава, от което имат нужда учениците</i>	<i>проявяват разбиране към учениците и техните проблеми</i>	<i>проявяват уважение към учениците</i>	<i>са на разположение на учениците си за помощ чрез различни начини на комуникация, вкл. чрез онлайн и мобилни средства</i>	
	3,42	3,47	3,63	3,54	
4.	Оценяване и обратна връзка за академичните постижения на учениците				3,63
	<i>умеят да дават положителна обратна връзка на учениците, когато се справят добре в обучението</i>	<i>поощряват заслужилите ученици с високи постижения</i>	<i>умеят да дават насочваща обратна връзка на учениците, които не се справят добре в обучението</i>	<i>умеят да обясняват и обосновават ясно оценките, които поставят на учениците</i>	
	3,81	3,66	3,50	3,55	

Разпределението на оценките на учениците по дискретните компоненти на четирите проучвани клъстера на преподаването, както и средно претеглените оценки за всеки един от тези клъстери поотделно показват, че е налице положителна насока в позициите на учениците за качеството на преподаване, осъществявано от техните учители. Всички четири категории професионални компетентности за преподаване са оценени от ученици над медианата и то с над половин пункт, т.е. в границите на 0,52–0,79 над средната стойност в измерителната скала. Това само по себе си е оптимистичен резултат, който е индикатор за относително високото доверие, което инвестират учениците по отношение квалификациите и компетенциите на техните учители в областта на преподаването. Разгледани обаче в съпоставителен план, би могло да се каже, че съвкупните оценки на учителите по четирите наблюдавани групи умения за преподаване, надградени като резултат от участие в квалификационни форми, са по-завишени от оценките на учениците по същите четири категории професионални компетентности на техните учители. Разликите в оценките на учители и ученици по дискутираните четири клъстера варират в интервала от 0,21 до 0,56 (скалови) пункта, като най-фрапиращи са те по компонентите „релевантно педагогическо

общуване“ и „оценяване и обратна връзка за учебните постижения“. Подобни резултати като че ли подсказват, че учениците очакват повече от своите учители по отношение на преподавателската им експертиза и могат да се приемат за индиректен индикатор за това, че са нужни по-качествени, системни и разнообразни педагогически квалификационни дейности в подкрепа на доброто и ефикасно преподаване.

Кратка дискусия и заключение

Анализът на част от резултатите от проведеното проучване показва известна проблематичност във връзката между продължаващата квалификация на учителите и усъвършенстване на техните професионални компетентности. Ето и някои изводи в тази посока:

– Много положителна е тенденцията, че една голяма част от българските учители са изключително активни по отношение на разнообразни надграждащи квалификационни дейности. В същото време голям относителен дял от българските учители остават „необхванати“ от квалификационни форми, в които биха могли да усъвършенстват „централни“ за техния професионален профил комплексни умения, компетенции и качества.

– Оценката, която дават учителите за степента, в която са надградили тринадесет ключови професионални компетентности в резултат от включване в допълнителна квалификация, не е висока.

– Съществува разминаване между оценките на учители и ученици във връзка с четири групи умения, асоцииращи се с доброто и качественото преподаване. От това разминаване става ясно, че оценките на учениците във връзка с разглежданите аспекти на преподаването са по-ниски от самооценките, които си дават самите учители. Това би могло да се интерпретира като индикатор както за квалификационните дейности, в които се включват учителите, така и за техния ефект върху преподаването. Разгледан в по-общ план един такъв резултат подсказва, че от гледна точка на учениците има още какво да се желае от учителите по отношение на тяхното преподаване, както и че квалификационните дейности, предназначени за педагогическите специалисти, трябва да повишат качеството си, за да са действителна предпоставка за развитие на ефективни учители.

ЛИТЕРАТУРА

- Коев, Б., Р. Брук Лий (2013). *Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки*. София: Изток-Запад.
- Господинов, Б. (2008). Педагогическа квалификация на учителите и качество на образованието. В: *120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности*. София: Издателство на СУ „Св. Климент Охридски“.
- Hattie, J. (2003). What is the research evidence?, pp. 1–18. Достъпно на http://research.acer.edu.au/research_conference_2003

- Goe, L. & L. Stickler (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research*. ISSN: 877-322-8700. Достъпно на: TQ Research and Policy Brief www.ncctq.org
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. UNESCO. International Institute for Educational Planning.

КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД КАТО СРЕДСТВО
ЗА РАЗВИВАНЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ПРЕДСТАВИ
НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

THE COMPETENCE APPROACH AS A TOOL
OF DEVELOPING THE MATHEMATICAL CONCEPTS
OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Галина Георгиева, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Galina Georgieva, senior assistant professor, PhD, FESA,
“St. Kliment Ohridski”*

E-mail: g.georgieva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: В настоящия доклад се представят иновативни идеи и стратегии за обучение на децата по математика в условията на детската градина. Концепцията на описаното педагогическо взаимодействие се базира на компетентностния подход като актуално средство за стимулиране на математическите знания, умения и представи на децата от предучилищна възраст. Извеждат се неговите основни предимства, като се акцентира върху практическата значимост, чрез която се стимулира развиването на математическо мислене, екипната работа, творчество, предприемчивост и удовлетвореност от страна на децата.

В същото време, необходимостта от устойчивост и адаптиране към съвременните промени е предпоставка от страна на учителя да прилага в своята работа и съвременни технологии. В доклада се представя успешното прилагане именно на такъв вид инструмент – интерактивна дъска.

Ключови думи: компетентностен подход, предучилищна възраст, обучение по математика, интерактивна дъска

Abstract: The article presents innovative ideas and strategies for teaching pre-school children Mathematics in kindergarten. The concept of the represented pedagogical interaction is based on the competence approach as a tool for stimulating mathematical knowledge, skills and ideas of preschool children. Its main advantages are represented, with emphasis on the practical importance, which stimulates the development of mathematical thinking, teamwork, creativity, entrepreneurship and child satisfaction.

At the same time, the need for stability and adaptation to contemporary changes is a prerequisite for the teacher to apply modern technologies in his work. The article presents the successful implementation of this type of tool – the interactive whiteboard.

Keywords: competence approach, pre-school age, teaching Mathematics, interactive whiteboard

Актуалност на проблема

Темата за компетентностите не е нова, но остава актуална по отношение на образованието като един от най-значимите фактори за личностно развитие, активност и пълноценно включване на индивида в социалния и икономическия живот. Именно фокусът върху самоусъвършенстване налага разработването на концепция, основана на компетентностно-ориентирано образование от страна на Европейския съюз. За тази цел на преден план се извежда стратегия за развитие на образованието, базирана на обучение, което е ориентирано към постигането на конкретни резултати чрез изграждане и прилагане на знания, умения и нагласи в реални житейски ситуации (Компетентностите и референтните рамки, кн. 3, 2019). Налага се един вид „оттласкване“ от предметното ориентиране, насочено към овладяване на конкретно учебно съдържание, за сметка на интегрирането на всички образователни направления. В резултат в Ревизираната препоръка от Европейския съюз се извеждат следните осем групи от ключови компетентности:

- езикова грамотност;
- комуникативна компетентност;
- математическа компетентност и компетентност в областта на природните науки, технологиите и инженерството;
- дигитална компетентност;
- личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за учене;
- гражданска компетентност;
- предприемаческа компетентност;
- компетентност за културна осведоменост и изява;

През годините българското предучилищно образование се е доказало като успешно от гледна точка на своите традиции. Понастоящем, включително и в детските градини, се следва идеологията за усвояване на конкретни ключови компетентности, както и стремежът към създаване на мотивация за учене у децата, необходим за полагане на основите за учене през целия живот и бъдещия успех в обществото.

За понятието „компетентност“ няма точна дефиниция. От гледна точка на предучилищната педагогика тя може да се тълкува като умение, основано на знание и опит, които се придобиват и развиват в процеса на обучение в подходящо организирана педагогическа среда. Акцентът в настоящия доклад се поставя върху практическото прилагане на концепцията за овладяване на конкретни математически компетентности чрез изпробване на иновативни подходи и практики в процеса на педагогическо взаимодействие, които да стимулират уменията за математическо мислене, екипна работа, действие и инициативност у децата.

Отправна точка за ключовите компетенции по математика в детската градина може да се потърси в установените документи за стандарти, които описват

значимите за детското развитие математически умения и концепции. Такъв документ е именно Наредба №5 от 2016 г., в която ясно се изтъква ролята на овладяването на отделни компетентности, представени и подробно описани като очаквани резултати от обучението на децата и които служат за проследяване на техните постижения (чл. 30). Идеята на представената концепция отразява нарастващия интерес на специалистите, изследователите и практикуващите в сферата на предучилищното образование по отношение на техния стремеж към насърчаване на качествено математическо образование в рамките на детската градина, което безспорно полага основите на бъдещия успех на децата в началното училище. Овладяването на числата, отношенията и операциите с тях, развиването на геометрично и пространствено мислене, разширяване на представите за измерване и за времето са изведени като важни области за личностното развитие на децата.

Ето защо за насърчаване на математическите знания, умения, представи и нагласи на децата се допуска заниманията по математика, основани на компетентностния подход, да бъдат съобразени с тяхното възрастово и индивидуално развитие, да се основават на играта и да се отзовават на тяхното естественото любопитство. Допуска се, че подходящо организирани интерактивни игри, в които се активират сензорните анализатори, биха допринесли за емоционалния комфорт и бъдещите успехи на децата.

Една от най-съществените и отличителни черти на обучението в предучилищна възраст, която го отличава от всички останали образователни етапи, е водещата дейност на играта в процеса на педагогическо взаимодействие, чрез която много по-успешно децата могат да се „поставят“ в реални житейски ситуации и да придобият умения за действие, изпитвайки радост от познанието. Не случайно в актуалната Наредба №5 от 2016 г. за предучилищното образование се изтъква значението именно на този аспект (НАРЕДБА №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование). Тенденцията, която обаче се забелязва през последните години в детската градина, основно поради по-големия брой деца в групите, е предпочитане и прилагане на т.нар. урдна система на обучение, характерна за началното училище, която в по-голяма степен набляга на работата с познавателни книжки за сметка на възможностите за движение и игра от страна на децата. По ред причини една от основните промени, която се наложи в настоящите нормативни документи, е включването на играта във всички образователни направления за сметка на едно (Игрова култура) и е редно взаимодействието между учителя и децата да се основава именно на тази концепция.

Не винаги е възможно, а също така и не всякога е необходимо конкретна дейност в обучението да се извършва чрез играта, но не бива да се забравя, че тя е стимул за децата в най-сензитивния период от тяхното развитие и е редно да присъства в ежедневието им. В този контекст комбинирането ѝ със съвременни и иновативни средства предполага повишаване желанието на всяко едно дете за участие и коректно решаване на математически задачи. Изборът на такъв вид взаимодействие се основава на факта, че математиката е абстрактна нау-

ка и нейният пълен със символи и термини свят може да затрудни децата и да предизвика негативно отношение у тях. Ето защо, особено понастоящем, е от огромно значение дейностите по това направление да създават положителни нагласи, подчинени на целта за осигуряване на щастливо детство (Наредба №5, Приложение № 2 към чл. 28, ал. 2, т. 2, 2016).

Също така, компетентностният подход в случая е свързан и с уменията от страна на педагога да извършва и наблюдения на децата, поставени в проблемни ситуации, с което се поставят основите на резултатноориентираното учене (Компетентности и образование, кн. 1, 2019).

Дефиниция за математическа компетентност в предучилищна възраст

Интерес в настоящия доклад представлява математическата компетентност като доказано водеща в цялостния образователен процес. Широко разпространена е дефиницията на математическата компетентност, установена от изследванията на PISA (Programme for International Student Assessment), а именно: *умението за разпознаване и разбиране ролята на математиката в околния свят, за откриване и прилагане на основни математически закономерности по начин, който отговаря на изискванията на настоящия и бъдещия живот за формиране на творчески, ангажиран и мислещ гражданин.*

Друга дефиниция, която може да се намери за нея в Европейската референтна рамка, е следната: *способността за развиване и прилагане на математическо мислене при решаване на различни проблеми в ситуации от ежедневието за използване на математически начини на мислене и представяне* (Компетентностите и референтните рамки, кн. 3, 2019). Въпреки че тя се отнася за по-големите ученици, много автори, като Ehmke например, дават примери как тя може да се тълкува и за по-малките деца и съответно определят математическата компетентност като познавателна дейност, свързана с математически задачи в типични ситуации и конкретна среда (Ehmke et al. 2009).

Така определението за математическа компетентност в предучилищна възраст може да бъде следното: *вид когнитивна дейност, свързана с дадена математическа ситуация, при която чрез задаване на въпроси и прилагане на конкретни знания, умения, нагласи и опит, се достига до разрешаването на проблем.*

Пречупени през гледната точка на обучението в детската градина, нейните основни компоненти могат да се охарактеризират по следния начин:

Знания: Необходимите знания по математика включват познаване на числата от 1 до 10, мерките и основните геометричните форми, основни аритметични действия, разбиране на математически понятия, както и отношение към въпросите, на които математиката може да предложи отговори.

Умения: Прилагане на основни математически знания, принципи и процеси, както в образователна среда, така и в ежедневието. Детето трябва да може да

разсъждава математически, да общува с езика на математиката, да се аргументира при елементарни доказателства, както и да използва съответни помощни средства.

Нагласи: Положителното отношение към математиката се основава на уважението към истината и желание да се търсят аргументи и да се оценява тяхната валидност.

Приема се, че дейността на детето не се влияе само от неговите персонални характеристики, а вече конкретно от развиването на математическа компетентност. В допълнение се следва и препоръката за придобиване на широк спектър от компетенции, обхващащи няколко отделни ядра.

Аспекти на математическата компетентност в предучилищна възраст

Развитието на математическите умения и способности е процес, който може и трябва да бъде стартиран в предучилищна възраст, за да бъде плавно продължен и през училищния етап. По този начин те могат да се визират не просто като умения, които служат като основа за училищната математика, а компетенции, които са в основата на математическата компетентност и в същото време осигуряват възможност за осъществяването на по-сложни математически процеси. Следователно, в последния аспект математическите компетентности са подобни на специфичните за дадена област знания. Предизвикателство в случая е, че в предучилищна възраст не се използва сложна терминология, и съответно разбирането на математическата компетентност в настоящата работа се отличава от тясното разбиране на термините.

Причините за разглеждането и проучването на процеса на овладяване на математическата компетентност в детската градина в настоящия труд от една страна са някои значими изследвания на американски и немски авторски колегии, които прилагат успешно свои разработени програми за насърчаване на математически умения в предучилищна възраст (Clements, Sarama 2009, Krajewski 2013, Quaiser-Pohl 2008). Към разбирането на връзката между числата и множествата те наблягат и върху насърчаване на уменията за смятане на децата, развиване на абстрактно-логическото мислене и пространствените представи. От друга страна, в България от 2016 г. се поставя основен акцент върху стандартите за насърчаване на математическите способности в предучилищна възраст (Наредба №5 за предучилищното образование, 2016). Те са разработени, за да се стандартизират областите на уменията на математическата компетентност в детската градина, които трябва да се вземат под внимание. Основните пет ядра на изследване включват аритметика, геометрия, количества, време, измерване, пространство, модели и отношения, както и обработката на данни. Тук аритметиката включва основни аспекти на математиката, които са фокусирани от повечето автори в сферата на предучилищната възраст: броене, работа с множества

и извършване на аритметични операции (добавяне и отнемане). Безспорно е, че тази област формира основата на математическата компетентност. Така например Clements и Sarama констатира, че боравенето с числа, количества и аритметични операции в ранното детство е важна предпоставка за по-нататъшното математическо обучение, но въпреки това съсредоточаването единствено върху тази област не е достатъчно (Clements, Sarama 2009). Те подчертават значимостта и на други аспекти, като използването на форми и модели, логическо мислене и пространствени отношения.

Кърпник се позовава на развиването на следните няколко основни умения у децата:

- Умение за разсъждение и умозаключение;
- Развиване на интуицията/усета за образуване на числата чрез конструиране и игрово взаимодействие;
- Умения за решаване на ежедневни проблеми (Кърпник 1998).

Ядро Геометрия включва както запознаването с геометрични фигури (напр. кръг, квадрат, триъгълник) и по-специално разпознаването на техните основни белези, така и развиване на пространствените представи. Те се отнасят до позиционните отношения и местоположения (напр. определяне на посоките ляво – дясно) в практически и в умствен план. Освен това обектите се класифицират, сравняват и сортират по други основни признаци и характеристики: големина, форма, цвят и т.н. По този начин успешно може да се изгради интересът към разпознаването, образуването и продължаването на модели (напр. в редици).

Последното ядро, свързано с боравене с данни и вероятности, позволява да се придобие първоначален опит с концепцията за вероятност (напр. Кое число ще се падне при следващо хвърляне на зарове?) и да се извеждат въпроси от ежедневни ситуации ((Hellmich 2008; Hellmich, Jansen 2008). Тъй като тази област досега не е намерила аналог в диагностичните тестове за предучилищна възраст, тя няма да бъде разглеждана в по-нататъшния ход на работата.

Въз основа на препоръките на Hellmich (2008), Hellmich и Jansen (2008) и Rademacher et al. (2009), областите на математическата компетентност, за които се счита, че са значими за индивидуалното развитие, са дефинирани в настоящото изследване като седем области на умения за математическа компетентност (виж Фигура 1), а именно:

- Количествени представи;
- Числови представи;
- Разбиране на символи;
- Пространствени представи;
- Умения за визуализиране;
- Абстрактно-логическо мислене;
- Умения за анализиране на данни;



Фиг. 1. Аспекти на математическа компетентност в предучилищна възраст

Стратегии и практики за развиване на математически компетенции у децата от предучилищна възраст

Правят се опити за провеждане на експериментален модел, включващ образователно направление „Математика“ с други образователни направления (основно Конструктивни-технически и битови дейности) с деца от четвърта подготвителна група в 65 ДГ „Слънчево детство“, гр. София. Основната идея е развиване на математическа компетентност у децата чрез конкретна конструктивна и интерактивна дейност с помощта на интерактивен дисплей, която се осъществява както индивидуално, така и групово/фронтално.

Важно е да не се забравя, че в центъра на педагогическото взаимодействие се поставя детето – в специално организирана обучителна среда, която предполага развиване на интереса към разнообразните активности, желание за участие в тях, личностна мотивация и екипност.

В тази връзка могат да се формулират следните няколко цели на *експерименталния модел*:

- организиране на подходяща обучителна среда, стимулираща мисловната дейност на детето и желанието му за взаимодействие по време на допълнителни ситуации;
- стимулиране интереса на детето към участие в определени конструктивни и интерактивни дейности с математическо съдържание, развиващи математическо мислене;
- развиване математическа компетентност на детето както с помощта, така и без прилагането на дидактичен материал;
- поощряване на вербалното изразяване на детето, имащо за цел проследяване на неговото аналитично и стратегическо мислене;
- осъзнаване личностните постижения при постигане на краен резултат;
- развиване способностите за работа в екип в дадена математическа/конструктивна ситуация, свързана с увереност при постигането на обща цел;

В темите от експерименталния модел са включени разнообразни задачи за развиване на елементарни математически знания и умения, като съдържанието е разделено в пет основни ядра (**Количествени отношения, Пространствени представи, Измерване, Геометрични фигури и форми, Анализ на данни**), които са както самостоятелно обособени, така и в комбинация помежду си. Различните упражнения имат за цел да развиват математическо мислене под формата на игра, свързана с конкретната обучаваща среда и ежедневието на децата. Темите са общо 16 на брой и са предвидени за провеждане под формата на допълнителни педагогически ситуации със средна продължителност 20–30 минути в рамките на 12 седмици.

Следва описание на конкретното съдържание на отделните задачи по всяко едно ядро.

1. Ядро: Количествени отношения

Количествените представи включват разбирането на релациите „повече от“, „по-малко от“, „толкова, колкото“ и „поровно“ и са важна предпоставка за научаването на естествените числа от 1 до 10. „Повече от“ означава по-голямото количество, а не големина. Тук се включва разбирането, че дадено количество/множество си остава същото, докато от него не се отнеме или пък към него се добави дадено количество/елемент. Класификацията, сериацията и подреждането на принципа едно към едно също са съставна част при формирането на количествени представи и играят ключова роля за развиването на математически способности.

На базата на игровото взаимодействие могат да се провеждат ситуации за различните функции на числото:

- числото като обозначаване на количествената характеристика на дадено множество, напр. три момчета (*количествен аспект*);
- числото като числително редно име, което посочва кое място заема даден елемент в определена редица, напр. второ място (*аспект на подреждане*);
- числото като кратно на даден процес, напр. два пъти по-висок, два пъти повече и като резултат от дадено математическо действие, напр. общата сума (*операторен аспект*);
- числото като мярка за големина, напр. два метра (*аспект на измерване*);

Числовите представи включват знания за цифрите и наименованията на числата, както и способността за броене – овладяване на представите за числовата редица, правилно прилагане на *принципа на подреждане едно към едно*, за да може да се определя вярно броят на елементите в дадено множество. Представите и разбирането за *вързката част – цяло* са съществени за овладяването на числовите представи.

2. Ядро: Пространствени представи

Чрез добиване на пространствени представи могат да се разпознават и изменят геометричните форми и фигури в дву- и тримерното пространство,

което е важна предпоставка за по-късното преподаване по геометрия в училище. Това не развива единствено разбирането на геометричните структури, но и ориентирането в числовото пространство (например, когато детето трябва да намери дадено число в числовата редица, да установи неговото място, да открие кое е следващото/предходното). По този начин количествата/числата изглеждат като умствено насочена в пространството отляво надясно права линия (Dehaene 1999). Очевидно има връзка между знанията за числата и начина, по който децата си ги представят умствено, т.нар. „mental number line“. Също така типичните грешки на децата като обратно изписване на цифрите и на знаците за сравняване на множества („<“ и „>“, които в случая не се отнасят за конкретното изследване) показват значението на пространствените отношения в аритметиката.

3. Ядро: Измерване

Формирането на числови представи при децата от предучилищна възраст е свързано с операции, които са необходими и при овладяване на измерването като процес. Това е и моментът, в който могат да се формират представи и понятия за величините и начините, по които обектите се измерват. Различаването на пространствените измерения (дължина, ширина, височина, маса) и сравняването на обекти по тях със съответните термини, сравняване и анализиране размера на предметите са способности, които са съществени в този етап на развитие на децата. Те могат да се развиват на базата на сензорни действия, развиващи аналитичното мислене, свързано с уменията за броене и стигането до обобщение/заключение.

4. Ядро: Геометрични фигури и форми

Представите на децата от предучилищна възраст за основните геометрични фигури и използването им като сензорни еталони за определяне формата на предметите са съществени за ориентирането им в пространството. В практически и игрово-познавателни ситуации децата могат да откриват, моделират и преобразуват фигури в геометрични композиции на разнообразни образи. Този вид развиващи сензориката дейности дават възможност за затвърдяване знанията на децата за геометричните фигури, като едновременно с това могат да се развиват и техните числови представи и умения за измерване. Това е показател за по-висока степен на познавателното и мисловното им развитие.

5. Ядро: Анализ на данни

Във всяка една дейност детето възприема, обработва и събира определена информация. От изключителна важност е то не просто да я получава, но и да бъде стимулирано да развива своята мисловна дейност. Безспорен факт е, че математическите игри и упражнения са подходящи за развиването на аналитичното и логическото мислене на децата от предучилищна възраст, като по този начин се затвърдяват техните математически знания и умения.

Поставянето на детето в активна позиция, умението да обработва и съхранява данни, да достига до определени изводи, да взема решение и да разрешава проблемни ситуации са все дейности, включващи метода на анализ. Разработени и проведени по този начин педагогически ситуации, в които акцентът е поставен върху ориентирането в математическата страна на действителността, съдействат за развиването на всички тези способности за анализиране на данни и информация.

От началото на месец октомври 2019 г. стартира провеждане на допълнителните описани педагогически ситуации по отделните 16 теми с деца от четвърта възрастова група (6–7-годишни) в 65 ДГ „Слънчево детство“, гр. София, в която активно се работи с интерактивна дъска. Успоредно с този процес се проведе диагностика на децата (29 на брой) със съвременния, цветен вариант на Теста за училищна готовност на Г. Бижков от раздел Количествени представи (Бижков, Стоянова 1997). Всяка от задачите бе представяна на интерактивен дисплей, отговорите на които децата даваха индивидуално с помощта на дистанционно управление, което е част от софтуерното оборудване.

Резултатите от теста за диагностика на експерименталната група по отношение на тестовия бал (брой верни отговори) бяха следните:

Таблица 1. Резултати от входното ниво на експерименталната група

Тестов бал	Frequency/Брой деца
10	1
12	1
15	1
18	1
20	1
23	2
24	2
25	2
26	2
27	3
28	5
29	8
Total	29

В случая прави позитивно впечатление, че най-голям е броят на децата с максимален брой верни отговори. Това предполага, че формирацията експеримент влияе положително върху изграждането на система от знания, умения и отношения, развиващи математическа компетентност у децата от експерименталната група. Съществен момент на съвременната образователна система е да

се подкрепя личностното развитие на всяко едно отделно дете, като се отчитат тенденциите и иновативните възможности в самата педагогическа практика, а тя безспорно все по-усилено се основава на включването на информационните и комуникационните технологии чрез засилена интерактивност (Баева 2019).

ЛИТЕРАТУРА

- Баева, М. (2019). Конструктивни технологии за иновативно приобщаващо педагогическо взаимодействие. Дисертационен труд за доктор на науките.
- Бижков, Г., Ф. Стоянова. (1997). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Компетентности и образование, кн. 1 (2019).
- Компетентностите и референтните рамки, кн. 3 (2019).
- НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. (2016). Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
- Clements, D. H., J. Sarama. (2009). *Early Childhood Mathematics and Education Research: learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge.
- Dehaene, S. (1999). The number sense: how we know to calculate. Basel: Birkhäuser.
- Ehmke, T., C. Duchhardt, H. Geiser, M. Grüßing, A. Heinze. (2009). Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – Erhebung von mathematischer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel. In: A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht* (pp. 313–327). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten im vorschulischen Bereich – Konzepte, empirische Befunde und Forschungsperspektiven. In: F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften* (pp. 83–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hellmich, F., S. Jansen. (2008). Diagnose mathematischer Vorläuferfähigkeiten im vorschulischen Bereich. In: F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften* (pp. 59–81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder: Modelle, empirische Studien und Förderungsprojekte für das Grundschulalter*. Frankfurt (a.M.): Peter Lang.
- Krajewski, K., Schneider, W., Küspert, P. (2013). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. München: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Quaiser-Pohl, C. (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten mit dem Programm „Spielend Mathe“. In: F. Hellmich & H. Köster (Hrsg.), *Vorschulische Bildungsprozesse in Mathematik und Naturwissenschaften* (pp. 103–125). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rademacher, J., Lehmann, W., Quaiser-Pohl, C., Günther, A. & Trautewig, N. (2009). *Mathematik im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

ПРОУЧВАНЕ И АНАЛИЗ НА ДОБРИ ПРАКТИКИ ЗА
УСПЕШНИ ПАРТНЬОРСКИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ
ПОДКРЕПЯЩИ РОДИТЕЛИ И УЧИТЕЛИ

STUDY AND ANALYSIS OF GOOD PRACTICES FOR
SUCCESSFUL PARTNERSHIPS BETWEEN SUPPORTIVE
PARENTS AND TEACHERS

Галина Тимова, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

Galina Timova, PhD student, FESA, Sofia University

“St. Kliment Ohridski”

E-mail: galinatimova@abv.bg

Резюме: Взаимоотношенията между родители и учители в полето на училищната общност са обект на редица изследвания. Много от проучванията по темата разкриват различни модели на тези отношения, които се обединяват около твърдението, че повече от 60% от родителите на ученици са положително настроени към образователната институция. Те се характеризират с желание за партньорство в различни класни и извънкласни инициативи и активна двупосочна комуникация, основаваща се на доверие, уважение и сътрудничество. Това сътрудничество оказва положителен пряк ефект върху всяка една от страните – училищна институция и семейство. В тази взаимовръзка детето има особена роля при всяка една от описаните страни. В семейството то е обект на непрестанно насърчване и подкрепа за придобиване на различни компетенции, умения за общуване и успешна социализация. В образователната система детето е в ролята на ученик, част от паралелка, клас, формална група, чиито цели са сходни и препокриващи се със семейните. Основната роля на учителя е да развива знанията, уменията и компетентностите на всеки свой ученик, а с припокриването на целите с тези на родителите се създават условия за припознаване на общи ценности и реализиране на общи цели и задачи в условията на взаимна подкрепа и партньорство. В настоящия доклад са разгледани различни форми на класни и извънкласни дейности, които успешно развиват екипни отношения между родители и учители.

Ключови думи: Подкрепящи родители, двупосочна комуникация, партньорство, образователна институция

Abstract: The relationship between parents and teachers in the field of the school community has been the subject of much research. Many studies on this topic reveal different patterns of this relationship, which support the claim that more than 60% of parents of students are positively attuned to the educational institution. They are characterized by a desire for partnership in various classroom and extracurricular initiatives and active two-way communication based on trust, respect and cooperation. This cooperation has a positive direct effect on each of the parties – a school institution and a family. In this

relationship, the child plays a special role to each of the described parties. In the family, it is subject to constant encouragement and support for acquiring different competences, communication skills and successful socialization. In the educational system, the child acts as a student, part of a class, a grade, a formal group whose goals are similar and overlapping with the family. The main role of the teacher is to develop the knowledge, skills and competences of each student, and by overlapping the goals with those of the parents, they create the prerequisites for recognition of common values and the realization of common goals and objectives in the conditions of mutual support and partnership. This report looks through different forms of classroom and extracurricular activities that successfully develop team relationships between parents and teachers.

Keywords: Supportive parents, two-way communication, partnership, educational institution

През последните години в образователната политика в България настъпва промяна по отношение на работата и партньорството с родителите.

Регламентираните в нормативните документи приобщаващи възможности и взаимодействия имат за цел да създадат подкрепяща общност, която да подобри процесите в училището и семейството, свързани с обучението и успеха на всяко дете. Освен в Закона за предучилищно и училищно образование, където родителите са припознати като участници и партньори в образователния процес, ролите на родителите са конкретизирани в стратегии и поднормативни документи към закона.

За да отговори на въпроса дали създадените политики осигуряват достатъчно условия за родителите да бъдат активни участници в дейността на училището, настоящият доклад разглежда тенденции в българската образователна система, отнасяща се до възможности на семействата да изпълняват доброволно дейности, подкрепящи процесите в учебните институции.

Свободата на родителите да участват активно във всички процеси, протичащи в училище, дава възможност за подобряване на успехите на учениците. Много проучвания доказват, че добре изградената връзка между образователната институция и семейството и взаимоотношенията между учителя и родителя подобряват постиженията на ученика. Благоприятният опит от сътрудничеството между дома и училището е от полза за познавателното и училищното развитие на подрастващия, което означава заинтересовано посещаване на учебните занятия, както и по-добро представяне при проверка на знанията и по-мотивирана подготовка на домашната работа (Andonov 2009: 171).

Подкрепата в семейството не зависи само от подхода на образователната институция към родителите и предоставянето на широк набор от възможности. От социалнопедагогическа гледна точка семейството е първична социална група, в която връзките и взаимоотношенията се изграждат чрез непосредствени контакти, емоционално въвличане на членовете в общи дейности, висока степен на отъждествяване и сливане на участниците. Този широк спектър на смислови посоки на взаимоотношенията дава възможност за обхващане на различните възможни

връзки на общността и отразяване на семейната структура в пълнота. (Сапунджиева: 282). Родителската роля е в изграждане на опорите на детето чрез безусловното му приемане като човешко същество, което от раждането си постепенно, но неотменно, поема своя нелек път на самостоятелен човек. Родителят е първото човешко същество, което въвежда детето в езика на хората, езика като символи, значения, връзка между хората (Петрова, Станева: 2010). Има връзка между търговането и адаптирането на детето в училище и подготовката на родителите за това, пренастройване на отговорностите и новите задачи, свързани с възпитанието, социализацията и адаптацията на детето. Ако постъпването на детето в първи клас се превърне в проблем, това показва или дисфункционалност на семейството, или проблем при детето, когото родителите не забелязват. Налице е необходимост от съвместна адаптация към нарастващата самостоятелност на детето, взаимна подкрепа, преориентиране на социалновъзпитателните цели, така че авторитетът и възпитателните усилия на училището и на семейството да са в хармония (Сапунджиева 2014: 291–292). Тази хармония се постига чрез дългосрочна и целенасочена социалнопедагогическа работа от страна на учителя. Приобщаването на родителите към училищните дейности, учебния процес, адаптиране на детето в училище, извънкласните дейности, както и изграждането на училищна общност, са основен приоритет за развитие на училищната общност.

Методика на изследването

В настоящия доклад се обобщават резултати от авторско проучване и се анализира проектна документация.

В авторско изследване, проведено през юни 2019 г. сред 222 респонденти, са проучени комуникативните модели между родителите и учителите. То не може да бъде определено като представително, защото е споделено в затворена педагогическа група в социална мрежа и отговорите са дадени доброволно и на случаен принцип. Участниците в това изследване са само педагогически специалисти с различен трудов стаж по специалността, като 75% от отговорилите са с над 16-годишен опит, 17,5% работят като педагози между 6 и 15 години, 6,3% – между 1 и 5 години и едва 0,9% от анкетираните имат опит под 1 година.

Респондентите са приблизително равномерно разпределени в различен тип по големина населени места. В „голямо село“ работят 9% от педагозите, а в „малко село“ – 5, 4% учители, от „малък град“ са участвали 13,5% педагози, а от „голям град“ – 17,6%. Най-много участници в изследването са от областен град – 35% и 19,3% от София-град.

Изследването извежда следните резултати – 18% са на активни и подкрепящо-настроени родители, които в изследването са дефинирани като активни+позитивно настроени. Другите комуникативни модели в изследването са разгледани като пасивни+положително настроени – 39%, активни+отрицателно настроени – 15%, пасивни+отрицателно настроени – 11% и отсъстващи родители – 17%.

Тези около 18% от всички родители имат активна подкрепяща роля в класната общност и желание да подпомогнат различни инициативи на класа и на училището. Това са хора, които дават и реализират идеи съобразно нуждите на децата и учителя, включват се активно в празници, чествания, извънкласни дейности, както и мероприятия в рамките на училищния учебен план. Тяхната дейност се характеризира с поемане на отговорност и изпълнение на поставени и приети задачи, качествено и пълноценно реализиране на ангажменти, доброволна финансова и друга подкрепа. Това са личности с типична самоувереност, която въздейства на всички участници в класната общност. Тези подкрепящи родители изпитват удоволствие и гордост, когато насърчават другите да работят заедно и да развият себе си и своята общност. Те общуват с лекота и лесно подкрепят всяка предложена от учителя инициатива, защото подхождат с доверие и вяра в рационалните и полезни решения на педагога, касаещи напредъка и развитието на класа и приобщаването на останалите родители.

Подкрепящите родители са открояващи се лидери-алтруисти, които лесно могат да привлекат сътрудници и съмишленици в дейностите, които поемат отговорност да извършат. Те въздействат на групата със своята увереност и искреност. Почтеността, която притежават, създава усещане за сигурност и спокойствие по отношение на отговорно и пълноценно изпълнение на задачи, както и при разходване на общи средства. Повечето подкрепящи родители успяват да бъдат вдъхновители и да предадат част от енергията, с която изпълняват ангажменти, към класната общност и на другите типове родители, характеризирани се с различен по вид комуникационен модел, когото прилагат в общуването с образователната институция и педагогическите специалисти. Подкрепящите родители се отличават от останалите с интензивна комуникация, базирана на принципите на взаимно уважение, откритост, позитивизъм, решителност и отговорност.

Педагогическите специалисти създават добри партньорски отношения с подкрепящите родители. Ролите в тези отношения са взаимнодопълващи се. Активно подкрепящите родители припознават учителя като значима личност в живота на детето им, приемат го с уважение и пренасят това към мотивацията на детето за успешно развитие в училище.

За учебната институция подкрепящите родители са ядрото, което доброволно се организира в родителски активи и често точно те създават училищните настоятелства.

Училището не може да съществува и да се развива пълноценно без подкрепата на родителите. Образователната институция може да прилага различен тип политики по отношение на участието на семействата в училищния живот, но успешни са онези, при които родителите имат свобода да бъдат равноправни партньори. Дейностите, които биха били успешни, са много, но някои от тях са ключови. Доброволството е алтруистичен акт или дейност, извършена в името на общото благо. Терминът алтруизъм (от лат. *Alter* – другият), въведен от френския социолог Огюст Конт, се определя като отличителна черта на безкористния

характер. Характеризира се с качества като себеотрицание, жертвоготовност, отказ от личните интереси, себепожертвователност, отзывчивост, които са типични за повечето подкрепящи родители.

Участието в различни доброволчески дейности в училище задълбочава разбирането за естеството на работа на учителя и създава отношения на съпричастност. Училищните настоятелства работят доброволно за просперитета на образователната институция. Те инициират и реализират различни по вид кампании, които подпомагат дейността на училището както финансово, така и с изграждането на широка училищна общност от педагози, родители и заинтересовани лица от местното управление, бизнеса, обществени личности, неправителствени организации и др.

В България има редица добри практики за приобщаване на подкрепящите родители в дейностите на училището, но те се реализират на локално ниво и по-рядко на регионално. Един от добрите примери с по-голям мащаб, обхващащ над 200 начални, основни и някои средни училища на територията на страната, е осъществен с проект „Всеки ученик ще бъде отличник“ на ЦМЕДТ „АМА-ЛИПЕ“, гр. Велико Търново, който е насочен към превенция на отпадането от училище на ромските деца в задължителна за обучение възраст. „Всеки ученик ще бъде отличник“ е проведен в периода 2013–2015 година и има три основни цели: намаляване на броя на учениците, преждевременно отпадащи от училище; подобряване на посещаемостта на ромските ученици в училище; увеличаване на броя на ромските ученици, които продължават в гимназии и завършват средно образование. Проектните дейности са насочени към повишаване на редовното посещение на училище, повишаване на ниския успех на ромските ученици, увеличаване на процента ромски деца, продължаващи своето образование в средни училища (гимназии) и завършващи средно образование, и насърчаване на участието на ромски родители в училищния живот и в училищните структури на управление.

Именно доброволното включване на родителите в дейностите на училищата води до ключовите успехи на проекта. Така семействата сформират една от трите целеви групи. Към тях са насочени следните дейности: – Повишаване на капацитета на родителските клубове; – Обучения за председателите на родителските клубове; – „Родители обучават родители“ – обучения по места, проведени от ръководителите на родителски клубове; – Включване на родителите в училищните дейности.

Според оценката на проекта, дейностите с родителите са довели до тяхното активизиране. Проектът е променил съществено ангажираността и участието на родителите на деца от ромски произход. Налице е много съществена разлика в активността и участието на родителите на ромските деца в родителските срещи, посещенията на извънкласни занимания, ангажираността с обучението на децата им, търсенето на подкрепа от училището и поддържането на регулярна и активна комуникация с учителите (Проксима консулт ЕООД, Глобал метрикс ООД, 2015: 14).

Въз основа на събраната и анализирана информация от основната и контролна извадка в трите целеви групи – учители, ученици и родители, можем да направим извод, че резултатите и постиженията на проекта „Всеки ученик ще бъде отличник“ съответстват на поставените цели и създават работещ модел, който променя цялостната училищна среда, допринася за намаляване на отпадащите от училище и променя нагласите на основните заинтересовани страни, които имат пряко влияние и отношение към процеса на образование и обучение на децата, а именно – учителите и родителите. Промяната на нагласите и ефектите от въздействието в много грубо статистическо обобщение се движат между 5% и 10% от целевите групи (Проксима консулт ЕООД, Глобал метрикс ООД, 2015: 65).

Активната роля на родителите може да промени отношението на децата към образованието, те да станат по-мотивирани и по-отговорни към учебния процес. Благодарение на тази подкрепа при голяма част от учениците се засилва интересът към теми и предмети, които ги вълнуват. Така се стимулират естествените нужди на всяко дете да открива света, в който живее, да трупа знания и опит, подтиквано от своите лични влечения, интереси, дарби. Успешната съвместна подкрепа от най-значимите възрастни за всяко дете – родителите и учителите, води до личностово развитие, стимулиране на различни качества, умения и компетентности, по-добро професионално ориентиране, а всичко това води до успешно реализирана личност на по-късен етап.

Подкрепящите родители са положително настроени към работата на учителите. Това също носи добавена стойност за всички участници в образователния процес – учителите работят по-уверено и постигат по-високи резултати с учениците, което е видно от представените резултати от проекта „Всеки ученик ще бъде отличник“. От своя страна децата възприемат положителното отношение на възрастните към успехите им, което ги стимулира още повече в процесите на усвояване на нови знания, умения и компетентности. Различните клубове, които родителите създават и разгръщат в регулярни срещи за осъществяване на различни идеи с общи интереси, добавят на училището нова важна роля – то да бъде социален, културен и образователен център не само за учениците, но и за цялата училищна общност.

Благодарение на това взаимодействие се подобрява комуникацията между родители, учители и училищна администрация и се подобряват доверието, взаимното уважение и подкрепата. Пътят към непротиворечивото им взаимодействие в триадата „деца – родители – училище“ е в реалните партньорски взаимоотношения и овладяването на изкуството на мирното (ненасилствено, неагресивно) общуване. Това изкуство е насочено към осигуряване на ново качество на живота и умението да се живее хармонично в и със семейството, със съучениците и учителите в класа в училище, с приятелите в свободното време и забавленията, за създаване и поддържане на познанства и за подготовка за таква общуване в бъдеща колегиална среда. За такъв тип общуване са необходими основни умения, които трите страни-участници във взаимодействието трябва да усвоят и развиват съвместно и в общи дейности. (Бояджиева 2018: 124).

Заклучение

Ролята на подкрепящите родители в дейностите в училище е важна и има ключово значение за всички участници в образователния процес. Активното им взаимодействие на различни нива в училищната система носи положителен ефект върху цялата училищна общност. В българското образование няма централизиран подход за насърчаване на подкрепящите родители към участие и съвместни дейности с образователните институции. Има различни добри практики, които се реализират на местно ниво, като локално решение. Развиването на успешни партньорски взаимоотношения между родители и учители следва да бъде ключова дейност, залегнала във всяка училищна стратегия. Участието на родителите в дейностите на училището може да има изключително благоприятен ефект както за учениците и учителите, така и за всички останали родители, които нямат активно поведение по отношение на училищни инициативи, нито подкрепят безрезервно образователната институция и дейностите ѝ.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието, сп. *Педагогика*, година ХС, книжка 1, София, 121–128.
- Петрова, Н., Станева, Я. (2010). Наръчник за родители. София: ИСДП.
- Сапунджиева, К. (2014). Социалнопедагогически проблеми на семейството, Академични полета на социалната педагогика, Сапунджиева, К., Бояджиева, Н., Пиронкова, М., София: УИ „Св. Кл. Охридски“, с. 282–326.
- Andonov, L. (2009). Interaction in consultation discussions Building partnership with culturally diverse families, *Dialogs on Diversity and Global Education*, Talib, M. T., Lioma, J., Paavola, H., Patrikainen, S.(eds.), Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 171–189.
- Проксима консулт ЕООД, Глобал метрикс ООД (2015). Външна оценка на взаимодействието на проект „Всеки ученик може да бъде отличник“, изпълняван от Център за междуетнически диалог и толерантност „Амалипе“ и финансиран от Фондация Тръст за социална алтернатива.

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО СОЦИАЛНА РАБОТА И МИТОВЕТЕ ЗА СТАРОСТТА

THE SOCIAL WORK EDUCATION AND MYTHS ABOUT OLD AGE

*Гинка Механджийска, доц. д-р, Факултет по педагогика,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Ginka Mehандzyiska, Assoc. Prof., PhD, Faculty of Education,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: mehandj@abv.bg

Резюме: Темата се интерпретира във връзка с ориентирането на образованието по социална работа към професионализма в социалните услуги и подпомагането на хора в напреднала и старческа възраст. Изследвани са нагласи на студенти по социална работа към стареенето и старостта. Измерени са степените на съгласие на участниците в изследването с някои от популярните митове за старостта, както и корелации с интереса им към професионална реализация в геронтологичната сфера. Получените резултати показват две тенденции в начина, по който студентите се отнасят към митовете за старостта. Изводите са допълнени с насоки към подготовката на социални работници. Посочват се методи и подходи, които биха способствали за формирането и поддържането на професионално целесъобразни нагласи и възгледи на бъдещите социални работници по отношение на възрастните потребители.

Ключови думи: образование по социална работа, митове за старостта

Abstract: The issue interpretation is related to orientations of social work education toward the professionalism in social services provision and the support of elderly people. The study reviews the attitudes of social work students toward aging and old age. The degrees of accordance with some of the popular myths about old age are measured amongst the survey participants, as well the correlations with their interest in professional realization in the gerontological social work. The results show two different tendencies in the way students reflect on myths about old age. The conclusions are enriched with some guidelines for the professional training of social workers. Some methods and approaches for growing and maintaining appropriate professional attitudes and conceptions for the prospective social workers regarding elderly social service users are outlined too.

Keywords: social work education, myths about old age

Въведение

Подготовката на специалисти по социална работа се среща в своите модели и практики с предизвикателството да изгражда теоретична компетентност и умения съвместно с формирането на професионализирани нагласи и възгледи у бъдещите социални работници. Разбиранията за стареенето и старостта са особен фокус на подобно пресичане на личен опит, нагласи и вярвания от една страна и научни теории и данни – от друга. В образованието на социални работници с геронтологичен профил това е специфичен акцент в съдържанието, формите и методите на обучение. Как студентите разбират и възприемат старостта, в какво са склонни да вярват по отношение на стареенето и доколко то може да измести и депрофесионализира подготовката им? Във връзка с тези въпроси в представеното по-долу изследване се спираме на нагласите на студенти по социална работа към стареенето и старостта в по-конкретния им аспект на съгласие или несъгласие с някои от популярните митове по тази тема. Измерват се и корелации с интереса към професионална реализация в геронтологичната сфера. Проучването и анализът са допълнени с образователни насоки по отношение на съдържанието, подходите и методите на професионална подготовка на социални работници.

Няколко научни предпоставки, изследвания и публикации са послужили в концептуализирането и моделирането на настоящето изследване. В основата на му попадат разработките върху моделите за образование по социална работа и в частност върху специализираната компетентност за практика в геронтологичната сфера. Тук се откроява единомислие и утвърдителна позиция по въпроса доколко личните нагласи и разбирания на социалните работници по проблемите на стареенето и старостта трябва да бъдат обхващани в процеса на професионалната подготовка с оглед да бъдат осъзнавани, осмисляни, рационализирани и професионализирани. Могат да бъдат позовани немалко източници в тази връзка. Например изследване от 1980 г. по инициатива на Association of Gerontologists in Higher Education (AGHE) и Gerontological Society (GS) очертава съдържанието на обучението по геронтологична социална работа. Диференцирани са базисни и специализирани теми в подготовката на социалните работници. Сред тях са отношението към стареенето и разбирането на стареенето в призмата на нормалния опит и преживяване (Mellor и др. 2002).

На следващо място концептуалната основа на изследването обхваща митовете за старостта – тяхното дефиниране, конкретизиране и ролята, която биха могли да имат, пренесени в професионалната дейност и среда на практическата социална работа с хора в напреднала и старческа възраст. Като схващания, фокусирани върху несъществени значения и погрешни, неточни, непълни и неоснователни разбирания и познания, митовете „маскират реалността на стареенето и старостта“ (G. Kay по Thornton 2002: 303). Генерализациите и митовете изместват вниманието от ролята на такива фактори като личността, индивидуалния опит, различните социалните детерминанти (пак

там: 304). Обобщеното възприемане на възрастните хора като болни или с влошено здраве, с нарушена памет, тъжни, депресирани, самотни, загубили енергия и жизненост, неспособни да учат или да се променят, непродуктивни и пр. оформя предубеден и неверен образ на старостта (пак там). Анализите върху митовете за стареенето правят опити както да формулират най-популярните от тях, така и да претеглят и обосновават съотношенията между изкривяване и реалност (Wilken 2002).

Публикуват се и изследвания сред студенти в специалности от кръга на помагачите професии, които търсят връзки между нагласите към стареенето, професионалната подготовка и интереса към работата с възрастни хора. Установени са например корелации между положителните нагласи, знанията и интереса към работата с възрастни (Gonçalves и др. 2011). В същото време като цяло в подобни изследвания се установява, че привлекателността на сферата и желанието за работа с възрастни хора остава ниско (Kropf 2003: 60).

Изследване

Извадка и методи

Проведено е изследване в извадка от 60 студенти по социални дейности – трети и четвърти курс в Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Участниците се разпределят по пол на 72% жени и 28% мъже. Възрастовата характеристика показва, че 73% са на възраст до 23 години, 19% – между 24 и 30 години, 8% са на 31 и повече години. Използван е въпросник с включена скала със стойности от 0 до 6 за измерване на степента, в която участниците са съгласни с отделни характеристики на хората в напреднала и старческа възраст. Твърденията от въпросника са формулирани в стила на звучене на митовете, като например: „Всички стари хора са крехки и уязвими“, „Всички стари хора си приличат“ и други. Инструментариумът проучва още интереса към професионална реализация в геронтологичната сфера. Отразяват се и данни за възрастта, пола и курса, в който се обучават студентите.

Резултати

Както показват резултатите в първата от таблиците, участниците в изследването по различен начин и в различна степен се присъединяват в мненията си към формулираните „митове за старостта“ (Таблица 1). Вижда се ясно от обработката на данните, че съобразно близостта в получените средни стойности се обособяват две категории. В първата от тях, с измерени много близки и по-скоро високи степени на съгласие, попадат твърденията, че възрастните хора са „крехки и уязвими“ (4,32) и „болни“ (4,07).

Таблица 1. Степен, в която участниците в изследването са съгласни с митовите за възрастните хора (ранжиране по средни стойности при скала от 0 до 6)

Митове за старостта	Средни стойности
Крехки и уязвими	4,32
Болни	4,07
Всички стари хора си приличат	2,10
Мъжете и жените остаряват по един и същи начин	1,55
Не допринасят нищо	1,42
Икономически товар за обществото	1,24

Към интересни и неслучайни заключения ни насочва този резултат. Както изглежда, в тези високи нива на съгласие е проектиран един образ, който всъщност е особено застъпен и видим в профилите на потребителите от третата възраст в секторите на социалното подпомагане и социалните услуги. Студентите от извадката, преминали вече една по-голяма част от теоретичните и практическите учебни дисциплини в своето обучение, са подготвени да познават добре именно тези профили. Те са формирани като специалисти с умения за разпознаване и оценяване на нарушения на здравния статус, уязвимост и затруднения в пълноценното, автономно и адаптивно функциониране. Уязвимостта, болестта, ограничените възможности за активност и продуктивен живот, бариерите пред самостоятелното и независимо от чужда помощ справяне и промяна са сред индикаторите на нуждата от професионална помощ в практиката. Те създават логичен приоритет, като съсредоточават и профилират, както изглежда, възприятията на бъдещите специалисти именно в тази посока. Дали обучаващият се млад социален работник действително вижда по такъв начин всички възрастни хора? В случая използваният инструмент пита участниците точно за това, а не в частност за клиентите им в социалните услуги. Но измерените високи стойности определено разкриват как в разбиранията на студентите за характеристиките на стареенето и старостта се е проявил образът и профилът на най-уязвимите лица, които всъщност са техен специфичен обект на подготовка за обгрижване и подкрепа.

Във втората категория „митове“ (вж. Таблица 1) се обособиха останалите четири оценявани твърдения. Те са получили съгласие в малка степен със стойности под средното ниво на скалата – от 2,10 за твърдението „Всички стари хора си приличат“ до 1,24 за мита „Старите хора са икономически товар за обществото“. Тук анализът и интерпретирането на резултатите също клони към обяснението за повлияване от страна на професионализацията. Сред твърденията с най-ниски степени на съгласие са тези, чието отрицание косвено доказва ориентация към принципите на индивидуализацията, персонализацията и диференцирания подход към клиентите – митовите „Всички стари хора си приличат“ и „Мъжете и жените остаряват по един и същи начин“ не се подкрепят от извадката. Другите два мита, получили много ниски степени на съгласие от страна на

студентите (възрастните хора „не допринасят нищо“ и са „икономически товар за обществото“) могат да функционират като ценностен филтър на възгледите по отношение на старостта. Явно получените данни показват, че в аспекта на ценностното им формиране студентите презентират един професионално-етичен модел на мислене, който е издържан в духа на присъщите на социално-помагачите дейности позитивни възгледи и нагласи.

Изследването показва още (вж. Таблица 2), че в извадката са представени стойности малко над средните при скала от 0 до 6 по отношение на готовността за реализация в социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст (3,23) и професионалния интерес към същата сфера (3,20).

Таблица 2. Интерес и готовност за професионална реализация в сферата на социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст (средни стойности по скала от 0 до 6)

Твърдения	Средни стойности
В бъдещата си професионална реализация бих работил(а) с хора в напреднала и старческа възраст	3,23
Изпитвам професионален интерес към социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст	3,20

Едновременно с това корелационният анализ не показва наличие на връзка между професионалния интерес към геронтологичното направление на социалната работа и степента, в която студентите вярват в отделните митове. Измерена е все пак, макар и слаба отрицателна връзка между интереса и мита, че „старите хора не допринасят нищо“ (-0,19) – т.е. сред извадката се открива такава слаба тенденция на несъгласие с това твърдение сред студентите, които изпитват по-голям интерес към геронтологичната сфера. Останалите получени стойности са съвсем ниски и не извеждат зависимост между нагласите към митовете и интереса към работата с възрастни.

Изводи

Обобщението от анализа на резултатите разкрива преобладаващо положително отношение на изследваните лица към възрастните хора и отсъствие на негативно натоварени стереотипи към стареенето и старостта. Участващите в изследването студенти показват завишена склонност да възприемат възрастните хора през призмата на уязвимостта и влошеното здраве – характеристики, които обаче са по-специално и тясно представени в профилите и категориите на обслужваните лица в професията на социалния работник, явяват се обект на емпатия и в случая не могат да бъдат интерпретирани като негативни лични нагласи към старостта.

Наред с това резултатите показват много ниски степени на съгласие с тези митове за стареенето и старостта, които съдържат негативно приписване, меха-

нично обобщаване, деперсонализиране, обезценяване и дори стигматизиране на възрастните. Такава тенденция в извадката позволява да стигнем до извода, че изследваните студенти по социални дейности имат професионално адекватни и издържани в етичен аспект позиции и разбирания, които са характерни за индивидуализацията на работата, персонализирания подход и ценностното отношение към клиентите.

Също така изследването не показва наличие на връзка между вярването или невярването в митове за старостта и интереса към евентуална професионална реализация в геронтологичната сфера. Измереният интерес, както и намерението за подобна реализация, като цяло не са високи, те са със стойности близки до средните. Вероятните им фактори и взаимовръзки обаче са други и очакваме, че са свързани с трудови ценности от друг характер.

Заклучение

Като обобщение и продължение на направените по-горе изводи можем да смятаме, че изследването показва някои индикации за пречупване на начина, по който биват възприемани възрастните клиенти, от информацията, опита и особеностите на специалността. Спецификата на социалната работа като професия поставя хората, свързани с нея, в една особена позиция, в която митовите за стареенето и старостта не могат да имат вече същите механизми и влияния.

Всеки, насочил се към социално-помагача професия, повече или по-малко е приел, че потребителите на неговите услуги така или иначе ще бъдат именно хора в нужда, по-скоро зависими и слаби, неспособни да се справят самостоятелно с ежедневни или други потребности. Прието е да се смята, че митовите за старостта са популярни вярвания, които се внасят отвън и могат да изкривят професионалните възприятия на специалистите. Възможна е обаче и обратната тенденция – професионалното общуване с по-специфичният профил на възрастни хора със затруднено функциониране, както и изучаваните в процеса на образованието практики за подпомагане и грижа на възрастни с по-тежък статус, да усилват образа на уязвимостта, като в същото време поддържат висока етична позиция и ценностно отношение към хората в напреднала и старческа възраст.

Какви подходи могат да бъдат препоръчани в подкрепа на професионализацията на вярванията по въпросите на стареенето и старостта в образователната практика при подготовката на геронтологични социални работници? Тук следва да отбележим като ценни изучаването на теорията за активното и продуктивно стареене – подкрепена чрез примери и запознаване с реални случаи и практики; обучение в прилагането и на други научни теории и професионални модели за анализ и интерпретиране на казуси; познаването и прилагането на индивидуалния подход, индивидуализацията и персонализацията на оценяването и интервенциите по случаите; разбирането на механизмите и признаците на деперсонализирано отношение към възрастните клиенти. Необходимо е да се съобразява и прилага научна доказателственост в преподаването – в съдържанието

и в научната аргументация на поднасяне на твърдения, принципи, методики и др., отнасящи се до социалната работа с хора в напреднала и старческа възраст. У бъдещите социални работници следва да се развива премерено, осмислено, научно обосновано, селектирано и критично интегриране на житейски нагласи, субективни вярвания, преживявания и личен опит в професионалното мислене и поведение. Но за да се интервенира в подобни субективни диспозиции, те първо се осъзнават и споделят. Ето защо е полезно използването в обучението по геронтологична социална работа на форми и методи за индивидуална и групова супервизия и особено на рефлексивни техники, на учебни задачи и дейности, базирани на саморефлексия с осигурена обратна връзка към студентите – за да се даде възможност за самоанализ, себеизясняване, споделяне, съпоставяне, сравняване, възприемане на различни гледни точки, диференциране на личните преноси и субективния опит, рационализиране, научно аргументиране и професионализиране на позиции и становища по случаи от практиката.

ЛИТЕРАТУРА

- Gonçalves, D., Guedes, J., Fonseca, A., Pinto, F., Martín, I., Byrne, G., & Pachana, N. (2011). Attitudes, knowledge, and interest: Preparing university students to work in an aging world. *International Psychogeriatrics*, 23(2), pp. 315–321.
- Kropf, N. P. (2003). Strategies to increase student interest in aging. *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1–2), pp. 57–67.
- Mellor, M. J. & Ivry, J. (2002). *Advancing gerontological social work education*. New York: The Haworth Social Work Practice Press.
- Thornton, J. E. (2002). Myths of aging or ageist stereotypes. *Educational gerontology*, 28(4), pp. 301–312.
- Wilken, C. S. (2002). *Myths and realities of aging*. University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, EDIS.

АКАДЕМИЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧИТЕЛИ ПРЕЗ 21. ВЕК – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ

ACADEMIC TEACHER EDUCATION IN THE 21ST CENTURY – CHALLENGES AND PROSPECTS

*Весела Гюрова, проф. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Димитър Гюров, проф. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“*

*Vesela Gyurova, Prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Dimitar Gyurov, Prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mails: gurova_v@abv.bg gurov_d@abv.bg

Резюме: Академичното образование на педагогически кадри е традиция и привилегия, които свързват политиката и духовното израстване на обществото със способността за визия и прилагането на образователни мерки. Ако може да се парифразира, тази връзка всъщност илюстрира публичността и искреността на заетите в сферата на образованието – от министъра до конкретния учител при водещата роля на университетите, подготвящи педагозите за XXI век. Реформирането на университетското образование включва изграждането у бъдещите учители на компетенции – лични, социални и професионални за оценяване на културата на европейско, на национално и на регионално равнище. Това са концепти за многовариативно структурирано и интегрирано образователно съдържание на учебни дисциплини, за развитие на капацитета за качество на образователната институция, за непрекъснато еволюиране на кадрите в способността им да създават проекти и да предизвикват реформи за прилагането им. Позитивно мотивиращата и консенсусна институционална политика на управленско факултетно ниво са шанс за демократичното сравняване на възможности и за откриване на ресурси за иновации в академичната общност.

Ключови думи: академична подготовка, релативни технологии, иновации, когнитивни метакогнитивни, мотивиращ и социални фактори.

Abstract: Academic education of teaching staff is a tradition and a privilege that links politics and the spiritual growth of society to the capacity for vision and the application of educational measures. If it can be paraphrased, this link actually illustrates the publicity and sincerity of education workers – from the minister to the particular teacher in the leading role of 21st century teacher educators. The reform of university education involves the development of future teachers' competences – personal, social and professional – for assessing culture at European, national and regional level. These are concepts for multivariate structured and integrated educational content in the disciplines, for developing the quality capacity of the educational institution, for the continuous evolution of the staff in

their ability to create projects and to initiate reforms for their implementation. The positively motivating and consensual institutional policies at the management faculty level are a chance to democratically compare opportunities and to find resources for innovation in the academic community.

Keywords: academic background, relational technologies, innovations, cognitive metacognitive, motivational and social factors.

Настъпилите промени с приемането на новото законодателство в областта на висшето педагогическо образование влияе върху целите, съдържанието и технологията на академичната подготовка на педагозите, реализиращи се във всички образователни етапи и степени. От една страна са налице стандарти за педагогическата им правоспособност – общопсихологическа и общодидактическа подготовка, свързани с професионалните им компетентности, от друга страна – личностни, комуникативни, социални и граждански, а не на последно място и иновативно-творчески и културни компетентности.

Академичното образование – реалност и визия

Образованието и културата през 21 век очертават радикално изменящи се образователни пространства, окрилени от творчеството на учителите и референциите му в обективната реалност, където няма граници между фиктивно, правилно и грешно, а противоречията въз основа на илюзии са отправна точка за нестандартност и откривателство. Не напразно редица изследвания на педагози променят разбирането за реалност и стимулират у субектите въодушевление, породено от осъзната необходимост за многовариантност и релативност на избраната технология (Стоянова 2020). Съвременните мултимедийни средства в образованието и произтичащата от тях картина на съвременното комуникативно и информационно общество изискват осъзната интеракция за трансформиране на образи и концепти в академичната подготовка на педагога при търсене на познавателната основа за компетенции у подрастващите (Doncheva 2019).

Водещи са визионерското мислене и начините на изграждането на концепция за индивидуален стил на професионална реализация на педагозите по всички образователни направления в детската градина при водещото значение на ориентирането в света (Kopachchieva 2018). и за учебните предмети в началното училище (Сълин 2020). Центърът е образователното сътворено откривателство, свързано с вариативност на решаването на познавателните и на учебните задачи. Пътищата за намирането на отговор не са алтернативни, а аргументиран избор на собствено мнение.

Не случайно документацията, отличаваща се с иновации за обединяването на съдържание в проектни тематично седмично зададени ключови теми изисква тази подготовка (Стоянова, Спиридонова, Коларска 2018). Затова обучението по откриването на закономерности в природния и в социалния свят, интерпретиран в речта и визуално-практическият опит, насочва учителят да съ-

умее да подготви чрез подходяща медийна среда прецизни, но нееднозначно конструирани индивидуални представи. Включването на игровите технологии в процеса на трансформирането на индивидуалната „картина за света“ изисква динамични и балансирани актове между конвенционално и неконвенционални форми на светооткривателство. В бъдещето се осигуряват области на самостоятелно опознаване и учене, на възможности за визуализиране и игрово мултимедийно пресъздаване. Основната цел на учителската мисия е насочване към преработване на информационни стимули като комбинация между кодове, движение и картинни от игрови и реални светове. Тази подготовка на учителя няма линейно изразена и типично методически предметна същност, а във всяка учебна дисциплина студентите интерпретират образи, развиват дивергентно мислене – генерират множество творчески решения на един и същи проблем, основан на любопитство и свободомислие. Радостта, въображението, новаторската перспектива, свободните и самостоятелни решения, присъщи на играта, лишена от схема, са важни опорни точки за преподавателите при изграждането на специалисти от нов тип. Добрият и уважаван ментор стимулира жизненост, насочва към проекти, оценява по достойнство иновации и креативност. Интегрирането на спонтанни, игрови и експериментални теми в учебните дисциплини е съществен приоритетен принос на всеки съвременен преподавател в подготовката на бъдещите учители. Споделянето на позитивни преживявания, самоактуализиращата се потребност от познание, критично формулираните въпроси осигуряват ориентирането към процесуалността и самоосъзнаването на възможности. Тогава обучението на студентите е субективно взаимно насочен процес на интеракция и придобиване на опит. „Креативността е интелигентност, която се забавлява“ според А. Айнщайн, така че тя е повече от това да се търсят очаквани резултати като верен отговор, маловажна ориентация в сравнение със способността да се прояви остроумие, свобода и полет на въображението и мисленето.

Дискусионен въпрос тук е и практическата подготовка на студентите за бъдещата им професия. Интеракцията на студентите с деца и с ученици от позицията на стажант-учители е със заплащане на студента, на наставника и на ментора му, но и същевременно се извършва като творческо постижение, плод на фантазия и интуиция, отчитаща условностите на практиката, спецификата на групата/класа. Съчетаването на инвенция и конвенция са решения на учителя, ориентирани към индивидуалните, но не винаги очаквани решения като резултати от интеракцията, те създават условия, които позволяват на бъдещите професионалисти да формулират изисквания, резултат от доверие към индивидуалността им и от многообразието на личностните и на професионалните им компетенции.

Подготовката на учители – иновации и професионализъм.

Кои са *когнитивните* и *метакогнитивните* фактори при подготовката на студентите:

Естеството на обучението: Придобиването на комплексни области на познание е най-резултатно, когато следва вътрешното конструиране на опит, основан на потребност от информация или практическо усъвършенстване.

Цели на процеса на обучение: успешното обучение се строи с нагласата за подкрепа на обучаемите, която е осмислена във времето и приспособена към допълването на съществуващата структура на знанията и на уменията.

Структура на познанието: Ефективното обучение е свързване на вече съществуващи концепти със смислови полета.

Стратегическо мислене: Ефективното обучение се състои в изработването на проблемноориентирани стратегии. Студентите са в състояние да постигнат това чрез свързване на комплексните цели на обучение със стратегиите, които използват.

Обмисляне и оценка на стратегията: Стратегиите от по-висш порядък за избор, придружаване и оценяване на менталните процеси чрез мониторинг улесняват креативното и критично мислене.

Контекст на обучението: обучението се ускорява от факторите на средата на обучаемите – културата, технологиите, с които разполагат, медиите и формите на разнообразна практика.

Кои са **мотивационните и ефективни фактори** при подготовката на студентите:

Мотивиращи и емоционални влияния върху обучението: Какво и колко да бъде усвоено се мотивира от преподавателя (мотивация на темата, на дисциплината, на формата за включване). Мотивирането е изкуство на референтно признато лице, каквото трябва да бъде един истински преподавател. Това се случва чрез демонстриране на емоционални състояния, на представени аргументи и на убеждаване чрез актьорско присъствие, което въздейства върху целите, върху намеренията и очакванията, върху мострите за размисъл на обучаваните индивидуалности.

Вътрешна мотивация: Това, което студентите харесват, предпочитат, допада им, създава им настроение, се свързва с креативните технологии. Това, което трябва да направят против волята си, за да получат оценка или защото ще бъдат санкционирани унищожава любопитството им. Добре е вътрешната мотивация да се осигурява с подходяща външна мотивировка – да се предлагат варианти за избор на студента, да се насочва към предизвикателства чрез иновации, чрез трудности, свързани със значимост за подготовката си – „истински учител“ със свободен дух, увличащ по пътя на знанието. Това се съчетава и с възможности за персонален избор на самоконтрола и на начина на оценяването на възможности.

Влиянието на мотивацията върху **готовността за справяне с проблемите:** Придобиването на комплексно ключово съдържание и смислови тематични области предполага екстензивно напрежение на обучаемите и изисква подкрепата на преподавателя. Това гарантира нагласите у студентите, че те няма да бъдат принуждавани към готовност, а ще я преживеят като сътрудничеството и екипността.

Кои са развиващите и социални фактори при подготовката на студентите:

Отнесени до развитието влияния върху обучението: за отделните индивидуалности има различни възможности и условия за обучение. Обучението е най-ефективно, ако преподавателят се съобразява с различното състояние в развитието на студентите, ако отчита психичните, интелектуалните, емоционални и социални сфери в интеракцията с тях.

Социални влияния върху обучението: обучението се обновява чрез социалната интеракция, вътрешноперсоналните отношения и комуникацията с другите.

Кои са факторите, свързани с индивидуалните различия:

Индивидуални различия по отношение на обучението: в зависимост от опита и предразположенията обучаемите избират различни стратегии, начини на действие и капацитети за учене.

Учене и многообразие: ученето е най-въздействащо, когато се ориентира съобразно комуникативните, културните и социални предпоставки на обучаваните.

Стандарти и оценяване: поставянето на високи очаквания и оценяването, както на обучаемите, така и на процесите на интеракция чрез диагностично-формативни несъобразени с индивидуалността обобщения, трябва да се разглежда в единство с отделните етапи на процеса на обучение. Принципите на личностно-ориентираните модели на интеракция трябва да водят до подпомагането на следващата крачка на обучаваните и да оценяват резултатите в индивидуалното израстване на студентите в професията. Това е в основата на ориентираното към студентите висше образование – перспектива за индивидуалното постижение на всеки – опит, перспектива, основания, интереси, таланти, капацитет и нужди с фокус към обучението и ефект на високи стремежи за мотивираност.

Обучение чрез мрежа и без нея: Новите медии осигуряват независими форми на обучение и образование. Вместо задължителни, фронтално предлагани и ръководени от преподавателя форми интерактивните мултимедийни технологии осигуряват конкуренция в изграждането на професионалните компетенции на учителите в свободно избрани структури. Отворени са образователните пространства за учене през целия живот на учителите, които ще са отговорни за следващите поколения. В съвременето ни са актуални въпросите как информационните технологии водят обучението до устойчив успех и същевременно подпомагат мотивирането и осъзнаването на обучаваните в придвижването им като професионалисти. Този въпрос е поставен в областта на когнитивната психология, която дава ободряващи отговори – изследването на самостоятелно управлявано учене до известна степен не се обуславя само от наличието на компютър и виртуално пространство. Особено с развитието на метакогнитивността се променят нагласите на управляването на обучението във връзка с опознаването на собствените стратегии и с промяната на дидактиката, доколкото се отчита, че мотивацията за обучение се обуславя от предишните успехи, значими като повишаването на самооценката.

От една страна, е индивидуалността, от която се определят стратегиите и техният избор, затрудненията в ситуацията се осъзнават и се организира обучение в съответствие със силните и слабите страни на студентите. От друга страна, е неизмеримата информационна банка, осигурена от Интернет с различни форми за преработка чрез чатове и мрежи за връзка с другите. Ясно е, че професионалната компетентност на отделната индивидуалност, която опознава все повече на когнитивно и метакогнитивно равнище своите стратегии в обучението ги разбира по-добре в практическата си работа по използването на информационните технологии. Така дидактиката променя своята същност – излъчва интерактивност за индивидуално самостоятелно сътворено трансформиращо се виртуално пространство на светове.

Тук също трябва да се оцени реализиращата се квалификация на учители, не само психолога-педагогически фундаменталисти, а професионалисти, които могат да профилират в определени избрани области за реализация своята първоначална подготовка. Педагогическата интеракция възниква чрез премерената основополагаща сигурност. Успешното аргументиране е ориентирано към успех в процеси на оптимална ефективност (връзка на целите с резултатите) и ефикасност (на средствата с резултатите).

Какви трябва да бъдат *съвременните преподаватели*:

- Личности, които трябва да подготвят учители и са до тях, вървят заедно с тях и могат да схващат всичко случващо се около и сред тях – познават ежедневието им, способни са и като действащи учители, и като изследователи да бъдат пример за своите студенти. Те могат да придружават своите следовници, да ги стимулират, да ги съветват, но и същевременно могат да се учат от по-младите. Способни са да се ориентират в научните търсения, да служат за посредници на студентите с техните възпитаници. Откриват пътища, водещи до цели и обединяват търсения около сърцевината на проблеми.
- Личности, които имат запленяваща професионална биография, пример за студентите си. Те могат да обосновават знания и опит, но и да създават обновена професионална среда около себе си и своята учебна дисциплина. Те ценят интересите на другите, могат да се радват за успехите им, но и да предизвикват съмнения, да участват в спорове с респект към събеседника. Демонстрират всеотдайност и се вслушват в колегите си, опитват се да ги разбират, водят ги към прогрес. Умеят да представят противоречия, използват ги по достъпен начин, за да доближат до закономерности.
- Личности, които са внимателно подбрани с процедури в прозрачност и с обективност на оценките. Те предизвикват доверието на учителите, защото не са минали по утъпкан от друг път, а са осъзнали връзката между: практика и изследване; дисциплината, която преподават и обучението на учителите; деца и възрастни; детска градина/училище и свят извън тях; познато и ново. Профилът им е широк, обучението, което провеждат е

отговорно към студентите им, демонстрират дълг в своя професионален план. Голямата аудитория, броят на часовете и времето на преподаване не ги обезсърчава, защото да водят към култура е тяхно първо задължение. Допълват компетенции и специалистите, които подготвят са добре приети от учителската общност.

- Уважават различието – не управляват и не смятат, че те са единствено прави и способни, а са винаги в помощ в услуга за постигането на целите на учащите се. Задълбочават своите знания, за да провокират интерес, да породят съмнения, да подкрепят въпроси.

Тази характеристика изисква структуриране на образователни теории и опит в изменящ се контекст, резултат от интеракция между цели и резултати.

Кои максими трябва да бъдат постоянни, как да се координират в дисциплините и да се обобщят резултатите в квалификационната характеристика? Такъв процес на обучение е макродидактизиран: а) протича във функционалното поле чрез периферна партиципация; б) служи като връзка между теоретичното обучение и тренингова разгърната практика; в) изисква рефлексивен подход за апробиране на педагогически модели с многовариантни процеси, избягващи риска чрез свободни игрови-образователни технологии; г) променя центъра между теорията и практиката чрез „игрови светове“, овързани с моделни виртуални етапи и смяна на пространства. Затова и педагогическата квалификация протича в трансдисциплинно изследване, което обвързва акомодацията и асимиляцията на знания в институция, която изгражда изследователско поведение, подготвя противно на практическата рутина критично рефлексивна способност за дистанциране: готовност в практиката на такива коренно различни прояви в опита на учителите като схващане за явления на нерегламентираност, непълнота, натиск, допълване, абстракции и улесняване. Влиянието върху познавателния опит не се състои само в затвърдяване на убежденията (сигурност на знанията), а в прекрочване към разбирането (развитие на възможностите). Изследването на процеса на обучение в институцията в рамките на квалификационните форми е технологична наука за интеракция и се допълва чрез рефлексията в ежедневието на педагогическите специалисти, отличена с относителност и значимост.

Педагогическа рефлексия – самооценка и активност

Всичко това може да се окачества като предизвикателства и нормативно-критични перспективи.

1. Основополагащата педагогическа подготовка концентрира цели от учебните планове и програми, които задават комплексността на професията в нейното ядро. Комплексността на професията не се съдържа в изброявани компетенции за основополагащата и профилирана подготовка или продължаващото образование, а в изпробването им и изграждането им в единство чрез модули, гарантиращи знания и умения в многовариантната им обвързаност. Общопедагогическата подготовка е в структура от

модулна система, обвързана в рефлексия с практиката в базовите институции чрез менторство и наставничество.

2. Развитието на педагогическа система от знания за ориентация и на педагогическа компетентност за действие се осъществява заедно с педагогическата теория за интегрирано специализирана професионална подготовка. Придобиването на структурирани основополагащи дисциплини се обвързва с предпочитанията на студентите за придобиването на очаквана от тях информация в самостоятелно регулирани образователни концепти.
3. Притежаването на структуриране основополагащи знания остава като съществена предпоставка за всяка форма на обучение, особено при способност за верижно обмисляне и креативно учене. Затова това е втора важна теза – висшето педагогическо образование са основава на предметно-ориентираната дидактика, особено при увеличаването на продължителността на училищното обучение.
4. Педагогическата теоретична подготовка остава нерационална, ако не е свързана с начините на действие – обучението по дисциплините от първия цикъл (история на педагогиката, педагогическа психология, дидактика и др.) не се обвържат с дисциплините от профилираната подготовка за изграждането на педагогически умения. Интердисциплинарните учебни дисциплини като педагогически технологии на игрово взаимодействие, например не подпомогнат методическите дисциплини с технологични иновации.
5. Лекционните форми и семинарите остават важни в академичната подготовка на педагозите. Те обаче трябва да се допълват от тренинги и проектни фази в които възникват практикуването на иновации. Ако това самостоятелно регулирано обучение не е осигурено от учебните планове и програми, т.е. не се предвиждат интердисциплинарно обучение, не се стига до иновации в методиката.
6. Завършилите висше образование учители трябва да имат възможност да развият своите професионални компетенции. Това е продължаващо образование, започнало в рамките на практическата подготовка в институционалните бази на университетите. Преподавателите не могат да управляват ефективно промяната в практиката с теории, които не са в синхрон с педагогическата реалност. Квалификацията на учителите се планира не толкова като лична ангажираност вътрешната и външната квалификация са подчинени на институционалната стратегия и са подчинени на контрола.
7. Същевременно добри практики в институциите и в университетите се обменят като опит – портфолио за целенасочено систематизиране на разработки, важно за образователната политика, както в индивидуален, така и групов план може да бъде обработено като пример за доказването на качество в подготовката.

8. Демонстрирането на рецепти от изисквания от преподаватели, пред които те самите са поставени в дилема за необходимостта от прилагане не създава проблемноориентирано обучение и дискуссионни образователни полета и компетенции за интеракция.
9. Предизвикателствата се състоят в степента на установената интеракция както на академично, така и на институционално образователно равнище. Те не са алтернативни на дисциплината и риска, а на изграждането на социалноориентирана култура на поведение, с която е свързано хуманно ориентираното образование – да се споделят образователни стратегии, да се придружават форми и методи. Личните комуникативните, социалните и професионални компетенции са резултат от периодична модулно организирана смяна на мястото на обучаваните в институции като развиването на сценарии за трансформиране професионална кариера.

ЛИТЕРАТУРА:

- Стоянова, М., Л. Спиридонова, Д. Коларска (2016). Програмна система „АБВ игри“: Книга за учителя за първа възрастова група в детската градина. София: Просвета, ISBN 978-954-01-3148 [1-119], ISBN:978-954-01-3148.
- Стоянова, М. (2020). Образование в устойчиво развитие и природонаучни компетенции в детската градина, Сп. *Педагогика*, 6, 50–63, ISSN 0861 – 3982 (Print) ISSN 1314 – 8540 (Online)
- Сълин, Х. (2020). Работа по проект в обучението по „Околен свят“ и компетенции за устойчиво развитие. Сб. „*Екологията – начин на мислене*“, научната конференция за студенти и млади учени, Пловдив.
- Doncheva, J. (2019). Principles and Approaches for Selection and Structuring of Knowledges in the Lesson of “Around the world”, *Proceedings of University of Ruse*, volume 58, book 6.2. FRI-2G.405-1-PP-01
- Konakchieva, P. (2018). The ecological education of the 5- to 6-year-old children in the context of the competence paradigm in “*Knowledge – International Journal*.” (pp. 1085–1091), Vol. 28.3, December, Skopje, ISSN 1857-923X (for e-version). ISSN 2545-4439 (for printed version).

НАГЛАСИТЕ НА ДИРЕКТОРИ, УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ ЗА ДЕСЕГРЕГАЦИЯ НА РОМСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩИНА СЛИВЕН

ATTITUDES OF DIRECTORS, TEACHERS AND PARENTS ON THE DESEGREGATION OF ROMA EDUCATION IN SLIVEN MUNICIPALITY

Йосиф Нунев, доц. д-р, ВТУ, Педагогически колеж – Плевен
Yosif Nunev, Assoc. Prof. PhD, VTU, College of Pedagogy – Pleven
E-mail: inunev@abv.bg

Резюме: Настоящият доклад (научно съобщение) представя резултатите от анализа на идентифицираните най-значими проблеми при реализацията на процесите на приобщаване и образователна интеграция на ромски деца и ученици в община Сливен. Отражена е гледната точка на участвалите в изследването директори на образователни институции, педагогически специалисти и родители в общината относно проблемите, свързани с възможностите за десегрегация на ромското образование в нея. Разработката е неразделна част от анализа на цялостен мониторинг на процесите на интеграция и приобщаване, проведен през август-декември 2018 г.

Ключови думи: приобщаване, интеграция, десегрегация

Summary: This report (scientific communication) presents the results of the analysis of the identified most significant problems in the implementation of the processes of inclusion and educational integration of Roma children and students in Sliven municipality. The perspective of the participating directors of educational institutions, pedagogical specialists and parents in the municipality was reflected in the problems related to the possibilities for desegregation of Roma education in it. The development is an integral part of the August-December 2018 analysis of integrated monitoring of integration and inclusion processes.

Keywords: inclusion, integration, desegregation

Въведение

Вече е добре известно, че един от най-трудните унаследени проблеми за решаване в българското образование е свързан с необходимостта от десегрегация в образованието на тази част от ромските деца и ученици, които се обучават в обособени образователни институции – детски градини и училища, които обслужват ромските квартали. Въпреки многобройните опити, най-вече на проектен принцип, да се търсят пътища за разрешаване на този проблем, трябва да се

признае, че в наши дни българската държава заедно с проблемните общини са все още огромен длъжник на потърпевшите роми. Още повече, че нерешаването на този проблем през преходния период доведе до появата и бързото развитие на вторичната сегрегация в образованието на ромските деца и ученици, породена от нежеланието на голяма част от българските родители техните деца да се учат заедно с ромски. И докато за унаследената от миналото образователна сегрегация Министерството на образованието и науката (МОН) има надеждна информация, събирана и анализирана във времето на преходния период, то с данни за вторичното обособяване в образованието на ромите няма и никой до този етап не е събирал такива.

Целта на настоящото изследване е насочена към идентифициране на нагласите на: ръководителите на образователните институции в системата на предучилищното и училищното образование в община Сливен; педагогическите специалисти в тях; родителите на децата и учениците в образователните институции на общината, независимо от техния етнически произход, образователен и социален статус, и за тяхната готовност за провеждане на десегрегационен процес в града и общината.

Нагласите на директори, педагогически специалисти и родители от община Сливен към съвместното обучение между ромски и неромски деца и ученици

През преходния период са извършени редица изследвания на образователната ситуация у нас, свързана със сегрегацията в образованието на ромите в по-големите градове. Всички те изразяват негативната си оценка за сегрегирания образованието на тази част от ромското население, което живее в сегрегирани квартали. В това отношение А. Кръстева посочва, че „Обществото трябва да вдигне очи и да бъде отворено към тях (сегрегиранияте роми – б.а.). Да им даде необходимите знания, нужното образование“ (Кръстева 2004: 104). Истината обаче е свързана с това, че сегрегираният образование не дава добри резултати, поради което достъпът до качествено образование на тези ромски деца и ученици е нарушен в значителна степен. Не е за подценяване и твърдението на Ел. Марушиакова, че „В тези училища се възпитава и затвърждава чувството за малоценност у децата“ (Марушиакова 1992: 93). М. Грекова е още по-директна: „Децата нямат възможност да виждат, да усещат, да се докосват до етнически различия в нормалната (в смисъл като възприемана от тях като даденост) и нормализираща среда на училището. Там го няма другият, различният“ (Грекова 1999: 39–40). Ето защо приемаме, че сегрегираният образователни институции, унаследени от близкото минало или в следствие от вторичната сегрегация през преходния период, в нашето съвремие са само временно явление за оказване на образователна услуга и бъдещето пред тях е свързано с тяхното постепенно затваряне, преобразуване или извършване на сериозни структурни промени с цел придобиването на мултиетнически характер.

Сливен е една от общините в България, които генерират най-много безпричинни отсъствия, отпадане и преждевременно напускане на образователната система. Тя е мултиетнична – освен етнически българи, тук живеят и каракачани, роми, турци, евреи и арменци. В града има три училища, които към момента на провеждане на изследването в тях се обучават само ромски деца и ученици, т.е. те са сегрегирани по етнически признак. СУ „Свети Мина Пашов“ е вторично сегрегирано¹ през преходния период. В близкото и по-далечно минало училището винаги е било мултикултурно, обслужвало е квартал „Комлука“ и в него са се обучавали и възпитавали и редица известни сливенски интеректуалци – българи, роми, каракачани, арменци, евреи. ОУ „Братя Миладинови“ и ОУ „Юрий Гагарин“, обслужващи големият ромски квартал „Надежда“, са другите две сегрегирани училища в града. Първото от тях е създадено да обслужва ромите от квартала и е било винаги сегрегирано в своето минало, но ОУ „Юрий Гагарин“ е било мултиетнично и също е вторично сегрегирано в последните 10–15 г. на преходния период. В града няма училища, в които да липсват ромски деца и ученици, но тези от тях, които се обучават извън трите посочени сегрегирани училища, са от ромски семейства, които високо ценят образованието. В прилежащите на Сливен населени места се забелязва тенденцията българските родители масово да извозват своите деца и да търсят по-качествените образователни услуги на общинския център. Тази тенденция обаче е валидна и за тези родители роми, които имат финансовата възможност да извозват децата си в града. Така в селските училища постепенно остават децата и учениците на тези роми, които са с по-ограничени финансови възможности.

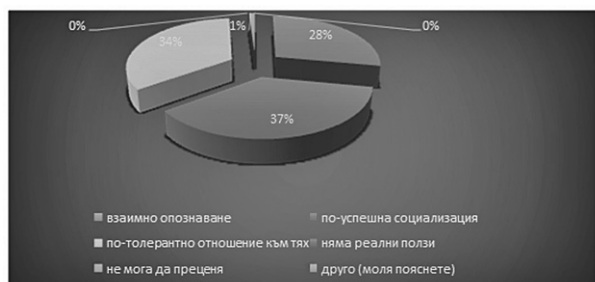
Трябва да посочим, че изследването има представителен характер и обемът на представителните извадки в него е изчислен при 95% ниво на доверителност и максимална стохастична грешка = $\pm 5\%$. За реализацията на настоящото изследване се насочваме към тези въпроси от анкетните карти за директори, педагогически специалисти и родители, които носят информация по отношение на техните нагласи към ромите (етническите малцинства) и показват готовността им за процес на десегрегация.

Нагласите на ръководителите на образователните институции към съвместното обучение между деца/ученици от различни етноси

Директорите в детски градини, които са анкетирани за целите на това изследване на случаен принцип са 25 (при генерална съвкупност от 27 души), а анкетираните директори на училища са 35 (при генерална съвкупност от 39 души). С други думи – генералната съвкупност на директорите на детски градини и училища в общината Сливен е 66 души. Представителната съвкупност от тях е 60 души – с 6 души по-малко от генералната съвкупност.

¹ Процес на вторично обособяване на групи, паралелки, детски градини и училища с преобладаващ брой деца и ученици от ромски произход извън обособените ромски квартали в градовете, в резултат на масово отписване на неромски деца и ученици и/или незаписване на такива деца, поради нежелание за съвместно обучение

Един от въпросите в анкетата с директорите е насочен към съвместното обучение между различни по етнически произход деца и ученици. От резултатите в диагр. 1 се вижда, че няма директор между 60-те анкетирани ръководители, който да не е отговорил на този въпрос – част от тях са дали и повече отговори, поради което общият им сбор е 95.



Диаграма 1. Резултати от съвместното обучение на ромски с другите деца/ученици в населеното място

Както е видно от диагр. 1, най-висок е дялът на избраните за отговор „по-успешна социализация за децата/учениците от етническите малцинства“ – 37% или 35 директорски предпочитания. Това мнение отразява виждането на онези директори на образователни институции, които са убедени в това, че съвместното обучение между ромски и български деца/ученици води до пряка полза предимно за децата от ромската общност по отношение на тяхната по-успешна социализация. Тези директори имат необходимост от убеждаване в това, че при съвместното обучение социализацията на българските деца също е по-висока и тя е насочена към опознаване на ромите и на тяхната етнокултурна специфика. Така българските деца ще си осигурят по-добра перспектива при бъдеща работа заедно с етнически роми.

Похвален за директорите на смесените детски градини и училища е фактът, че още 32 мнения от тях (34% от общия дял на изразените мнения) са насочени към „изграждането у децата от мнозинството на толерантно отношение към различията“. Този резултат те отчитат като благоприятна перспектива за бъдеща толерантност и подобри възможности за опазване на социалния и етническият мир в общината.

Още 27 директорски предпочитания (или 28% от общия им дял) са насочени към опцията „взаимно опознаване между децата и родителите от различните етноси“. Точно взаимното опознаване между децата и техните родители, принадлежащи към различните етнокултурни общности, е най-ценното постижение в процеса на съвместното обучение. Взаимното опознаване между бъдещите зрели граждани на Сливен и общината от най-ранна детска възраст е най-добрият атестат както за опазване на етническият и социалният мир, така и за съвместния просперитет за гражданите с различен етнокултурен произход.

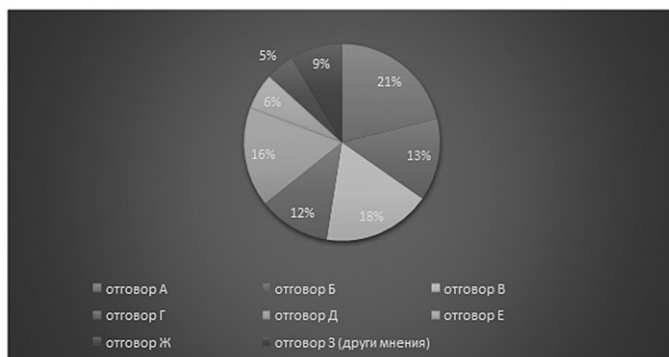
Общият дял от посочените три възможни оптимистични опции е 99%, което е отличен атестат за работата на директорите на образователни институции по отношение на възможностите за съвместна работа между деца и ученици от различните етнокултурни групи в града и общината. Само 1% от регистрираните мнения (1 мнение) е насочено към опцията „не мога да преценя“. Никой директор не се опира на опциите „няма реални ползи“ и „друго (моля, пояснете)“.

Отчетените резултати са изключително добър атестат за положителните нагласи на директорите на детските градини и училища в община Сливен спрямо децата и учениците от етническите малцинства.

Нагласите на педагогическите специалисти към процес на десегрегация в образованието на ромите в община Сливен

Педагогическите специалисти в детските градини са 155 (при генерална съвкупност от 258 души), а техните колеги в училищата, които са определени да вземат участие в анкетното проучване, са 295 (при генерална съвкупност от 1252 души). Така, общият брой на педагогическите специалисти е 450 при генерална съвкупност от 1510 души.

За да проверим нагласите на педагогическите специалисти се насочваме към въпрос от анкетната карта, който е посветен на личното отношение на всеки специалист към процеса на десегрегация на ромските деца и ученици, изразяващ се в извеждането им от обособените детски градини и училища в приемни, извън ромските квартали. Анкетиранията лица имат право да предложат повече от един отговор.



Диаграма 2. Отношение към процеса на десегрегация

От обобщените резултати в *диагр. 2* е видно, че анкетираните 450 педагогически специалисти са генерирали 701 отговора – средно по 1,5 от всяко анкетирано лице. Резултатите, отразени в *диагр. 2*, показват, че най-често предпочитаният отговор е *А) Ще се повишат образователните резултати на децата и учениците от ромския етнос* – 148 пъти или 21% от общия дял на регистрираните отговори. Трябва да отчетем факта, че такава е всяко пето мнение относно

но процеса на десегрегация на ромските деца и ученици сред педагогическите специалисти в община Сливен. Този отговор е резултат от разбирането на учителите в общината, че смесването на ромските деца с неромските им връстници под един образователен покрив, ще доведе до повишаване на образователните резултати на ромчетата и ще бъде първото видимо постижение в резултат на този процес.

Вторият по численост генериран отговор от педагогическите специалисти – 125 броя или 18% от дела на отчетените мнения е отговор *В) Ще помогне за изграждане на дружески отношения между децата и учениците от различните етноси, ще се познават като съграждани и ще спадне напрежението и възможността за бъдещи конфликти между тях*. Всяко шесто мнение на педагогическите специалисти в общината е в тази посока.

Общият дял на двата отговора – А и В – 39% от пълната гама на разпопосочни отговори (273 отговорни мнения) показва, че една значителна част от педагогическото съсловие в общината има положително отношение към процеса на десегрегация в образованието на ромските деца и ученици. Това са педагогическите специалисти, които са готови да станат част от този процес и да играят важна роля в неговото утвърждаване.

Третият по численост отговор – 115 пъти избран от педагогическите специалисти на общината е отговор *Д) Ще породи напрежение и конфликти между родителите от различните етноси*. 16% от отчетения общ дял на регистрираните отговори насочва вниманието към вероятната основна причина за продължаващото разделение на ромските деца от техните връстници не само в Сливен, но и в другите градове на България с регистрирани обособени/сегрегирани детски градини и училища. Страхът от напрежение и конфликти между родителите от различните етноси е и основната причина за пораждането на вторичната сегрегация, регистрирана от 2004 г. насам (след нормативното премахване на задължителната районизация на приема в детските градини и особено в училищата из страната).

Четвъртото по резултатност предпочитание, споменато 95 пъти (13%) е отговор *Б) Ще се влошат образователните резултати на децата и учениците от другите етноси*. Световната практика и най-вече американският опит и споделените резултати от практикуваната при тях десегрегация в образованието на черните деца и ученици показват, че при увеличаване дела на черните деца, идващи от монокултурна в мултикултурна образователна среда, над 30–35%, се наблюдава влошаване на резултатите от процеса на обучение, възпитание и социализация в новата среда на белите деца и ученици. Без да имаме каквито и да са надеждни измервания в тази насока, условно можем да приемем при съвместно обучение на ромски и неромски деца и ученици спазването на съотношение 30% към 70% в полза на неромските деца и ученици.

Отговор *Г) Ще породи напрежение и конфликти между децата и учениците от различните етноси* е споделено мнение 83 пъти от анкетираните педагогически специалисти, което като дял от всички мнения е само 12%. Истината,

която ни учи реалната практика у нас е, че не различните деца и ученици пораждаат напреженията в една образователна институция. Това най-често е дело на техните родители, поддаващи се на внушенията на собствените си стереотипи и предразсъдъци към представителите на етнокултурните различия.

Заслужава коментар и отговор 3) *друго*: „*зависи от възпитанието в семейната среда, приемствеността между детската градина и училището и подходът на учителя за сплотяване на групата/класа*“ – отразено 60 пъти като допълнително мнение на малка група от педагогически специалисти, заемащо 9% дял от всичките изразени мнения. Приемаме за напълно нормално педагогическите специалисти да търсят най-успешния път за сътрудничество между семейната общност – учителите – учениците.

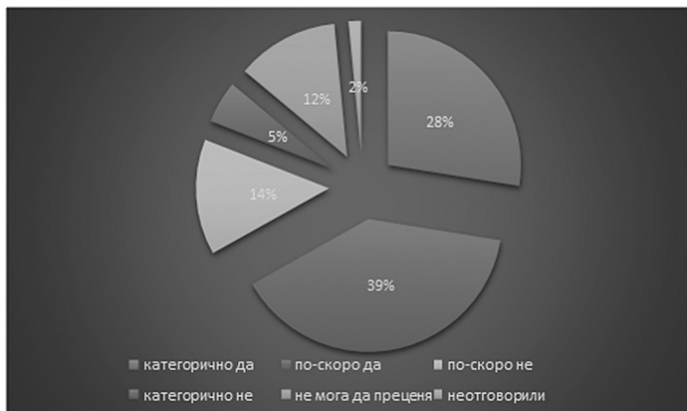
Отговор Е) *Нищо няма да се промени* – е предпочетен 42 пъти като мнение или 6% като дял. Незначителният дял на невярващите педагогически специалисти, че със смесването на децата и учениците в обща мултикултурна образователна среда няма да последва никаква промяна, ни дава основание да бъдем оптимисти по отношение на евентуален процес на десегрегация на ромското образование в гр. Сливен и общината.

Отговор Ж) *Не мога да преценя*, се среща само 33 пъти като мнение, т.е. 5% дял от посочените предпочитания. Липсата на реална преценка не е добър атестат за носителите на изразеното мнение.

Степен на родителска приемливост за съвместно обучение на собствените им деца с деца/ученици от друг етнос

Броят на родителите е дефиниран през броя на децата. Представителната съвкупност от родители/настойници на деца в детски градини, които са включени в анкетното проучване е 344 (при генерална съвкупност от 3271 души), а тази от родители/настойници на ученици в училищата са 375 (при генерална съвкупност от 15 161 души). Или общо в изследването са включени 719 родители/настойници при генерална съвкупност от 18 432.

Един от въпросите в анкетната карта за родители е насочен конкретно към тях в случай, че техните деца могат да се обучават съвместно в една група/паралелка с **деца от друг етнос**. Резултатите от отговорите са отразени в *диагр. 3*. Най-висок дял на отговорите – 39% (283 родители), са „*по-скоро да*“. Още 28% (198) родители са „*категорично да*“ техните деца да се обучават заедно с деца/ученици от друг етнос. С други думи, делът на позитивно настроените родители е 67%.



Диаграма 3. Степен на родителска приемливост за съвместно обучение на собствените им деца с деца/ученици от друг етнос

По отношение на негативно настроените родители:

- 14% от анкетираните родители (101 души) са „по-скоро не“;
- още 5% (37 анкетирани родители) са „категорично не“.

Общият дял на негативното настроените родители е 19%, което на практика означава, че всеки пети родител от общината не желае неговото дете да бъде обучавано заедно с негови връстници от друг етнос. Тук трябва да направим пояснението, че така зададен този резултат е формиран не само от родители – етнически българи, а и от родители, принадлежащи към етническите малцинства, включително и роми.

Изводи и препоръки

От направения анализ следват някои важни изводи като:

- в община Сливен съществува добра предпоставка за преодоляване на сегрегираното образование в общината сред основните стълбове от човешки ресурси – директорите на образователните институции, педагогическите специалисти в тях и родителите на децата и учениците в общината:
 - почти всички ръководители на образователни институции имат положително отношение към процеса на десегрегация и изразяват готовност за промяна;
 - не такава висока готовност отчитаме при педагогическите специалисти, но и при тях вече малко повече от всеки трети учител е готов за този процес;
 - всеки четири от петима родители също са готови да приемат предизвикателството десегрегация.

- Трябва да продължат усилията на РУО – Сливен, общината и ръководителите на детските градини и училища за преодоляване на взаимните негативни нагласи и предразсъдъци и особено тези към ромите.

ЛИТЕРАТУРА

- Грекова, М. (1999). Културното различие като проблем на интеркултурното образование. – В: *Интеркултурното образование в България – идеал и реалност*. София: АКСЕС/ИПИС, с. 39–40, ISBN 954-600-013-2
- Кръстева, А. (2004). Книга за учителя. Методическо ръководство за учители, преподаващи СИП „Фолклор на етносите в България – Ромски фолклор“ (в съавторство). В. Търново: Астарта, с. 104, ISBN 954-8324-45-8
- Марушиакова, Е. (1992). Проблеми на децата циганчета. – В: *Национален анализ на положението на българските деца и семейства*. София: К&М, с. 93, COBISS. BG-ID 1025338852

АКАДЕМИЧНИЯТ СТАТУТ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА В БЪЛГАРИЯ – ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ

THE ACADEMIC STATUS OF SOCIAL PEDAGOGY IN BULGARIA – PROBLEMS AND PROSPECTS

*Клавдия Сепунджиева, проф. дпн, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Klavdia Sapundjieva, Prof. DSc., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: sapundjieva@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът представя историческите корени на социалната педагогика в България и възникването на специалността Социална педагогика в СУ „Св. Климент Охридски“. Анализирани са проблемите и перспективите на социалната педагогика като академична специалност, наука и практика.

Ключови думи: социална педагогика, академична специалност, научни перспективи

Abstract: The report presents the historical roots of social pedagogy in Bulgaria and the creation of the specialty Social Pedagogy at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. The problems and perspectives of social pedagogy as an academic specialty, science and practice are analyzed.

Keywords: social pedagogy, academic specialty, scientific perspectives

Кратки исторически бележки

Идеите за социалната педагогика се появяват в европейското педагогическо пространство за първи път в Германия, в средата на XIX в. и към края на столетието и началото на XX век социалната педагогика е вече утвърдено направление на реформаторската педагогика, което предлага нови системи за социално възпитание. В България социално-педагогическите идеи навлизат и се разпространяват почти едновременно със зараждането и обнародването им в Германия. Може да се каже, че *в първите десетилетия на XX век социално-педагогическата мисъл и практика у нас е съзвучна с европейските стандарти*. Към 1940 г. вече са налице значителни постижения, регламентирани нормативно чрез закони, наредби и правилници и в България има мрежа от социално-възпитателни институции за деца и възрастни. Въпреки това обаче *социалната педагогика не*

намира място сред университетските учебни дисциплини. Нещо повече – през годините на социалистическия режим, този добър опит е забравен, отречен, защото социалната педагогика е обявена за „буржоазна“ и представена като идея на западното общество за опозиция на комунистическия педагогически модел.

Като обобщение може да се каже, че социалната педагогика България носи по наследство плюсовете на един силен първоначален тласък като теоретични възгледи и като практика и същевременно минусите от липсата на опит като академична дисциплина и негативите от идеологическата стигма.

Първата прото-специалност у нас – „Дефектология и социални грижи“ възниква в Софийския университет още през учебната 1991/1992 г. Малко по-късно – на 06.03.1996 г. с решение на Академичния съвет на Софийския университет е учредена катедра „Социална педагогика и социално дело“, която да осигурява новата специалност *Социална педагогика*. Инициатор и осъществител на това беше проф. Г. Бижков с подкрепата на педагогическата колегия, която и до днес е основният хабилиотиран състав на катедрата. Оттогава и до днес катедра „Социална педагогика и социално дело“ е водещото научно звено в академичното социално-педагогическо пространство, което задава модела на висшето образование по социална педагогика у нас. Академичните постижения, трудностите и перспективите на социалната педагогика като наука, академична специалност и практика бяха оповестени и коментирани на проведените от катедрата *Кръгла маса* и два *Симпозиума* по социална педагогика, съответно през 2011, 2014, 2017 г. През 2014 г. бе издадена и колективната монография „Академични полета на социалната педагогика“ (УИ „Св. Климент Охридски“), която представи не само основните научни идеи на преподавателите от катедрата, но и най-съвременните проблеми в различните сфери на социално-педагогическата теория и практика.

Превъплъщението на социалната педагогика: като академична специалност, научна област и практика

Като университетска специалност социалната педагогика претърпя своите промени и трансформации, съобразно динамиката във възгледите относно нейните съдържателни характеристики и практически полета, както и в зависимост от общата картина и промените във висшето образование у нас. Учебните планове, по които днес (от 2003 г.) се осъществява подготовката на студентите са съобразени с кредитната система и потребностите на потребителите. Налице е стремеж за избягване на дублирането на учебното съдържание и висок дял на избираемите и практическите дисциплини. Особено широко застъпени (освен базисната социално-педагогическа подготовка) са психологическите дисциплини. Акредитирани са с висока оценка и пет магистърски програми, редовно и задочно обучение: *Мениджмънт на социално-педагогическите дейности; Педагогически съветник в училище; Консултиране и социално-педагогическа помощ за семейства; Социално-педагогическа работа с деца и юноши; Социално-възпитателна и пробационна дейност с правонарушители.*

Другите превъплъщения на социалната педагогика – като научна област и като професионална изява – компетентности и практика отразяват както европейските практики, така и процесите на преосмисляне на научния статут на социалната педагогика, който не е изолиран от сродните процеси в Европа и от сродните проблеми другите сродни науки като психологията, социологията, културологията и др.

В България новото навлизане на социалната педагогика в научното поле бе белязано с активна дискусия по въпроса за правото на самостоятелното ѝ съществуване – и много от нас помнят тази дискусия през 80-те и 90-те години на ХХ век. Защитните тези насочиха вниманието към необходимостта от открояване на науката за *социалното възпитание и социалната интеграция*, която да преодолее академичната традиция за разбирането на педагогиката като училищна педагогика, подготовка на учители и т. н. Така на социалната педагогика се делегира отговорната научна задача да представи *педагогичното* в широк социален контекст. Антитезите изразиха съмнения, свързани с условността на определението „социална“ и провокативния аргумент, че всяка педагогика е „социална“. Съвременната представа за социалната педагогика като научно направление гравитира около два основни смислови подхода, които я представят съответно като: 1. дял (отрасъл) на педагогическата наука, който се занимава със социалното възпитание и социалната интеграция на деца, семейства и възрастни; 2. като интердисциплинарна и различна от традиционната педагогика област.

Общото мнение на катедрената колегия се ръководи от идеята за социалната педагогика като интегративна наука, която да обединява „междунaучни, педагогически насочени дисциплини“ и възможната ѝ позиция като *метанаука*, като *теория и методология* на социално-педагогическата дейност, която да осигури общия теоретичен модел, приложим към различните възможни проявления и сфери (вж. по-подробно Николаева 2005: 11–12).

Що се отнася до професионалната изява на социалния педагог изпъкват три важни акцента, които от своя страна правят сложна и трудна задачата за обосноваването на стандарти за професионална компетентност на социалния педагог.

Преди всичко това е фактът за необходимата разностранна подготовка и компетентност. В духа на изискванията на съвременното глобално и постмодерно общество, което налага глобални ценности, нови представи за социалност и морални норми за отношение към *Другия* се разкриват *възможности за различни професионални превъплъщения на традиционните роли*. Подготовката и компетентностите на социалния педагог не само трябва да отговарят на тези изисквания, но и да конструират качества, умения за подкрепа и съветване, но и най-важното – *отношение* към човека въобще и особено към хората в риск.

Вторият основен акцент е свързан с професионалната реализация. Катедра „Социална педагогика и социално дело“ положи съответните усилия и професията „социален педагог“ вече е включена в класификатора на професиите. Въпреки това все още на практика съществуват проблеми, които поставят социалния

педагог в неравностойна конкуренция по отношение на възможността за реализация в сфери, които са приоритетно социално-педагогически – като съветник, консултант и експерт в системата на МВР, ДОВДЛРГ, МОН, МТСП, Комисиите за борба с противообществените прояви, училищата, пробационните служби и др. В тази сфера са необходими още усилия, за да може предизвикателствата, които съвременността отправя към социалната педагогика да мобилизират усилията на всички професионалисти и академични специалисти за утвърждаване на *публичния имидж на социалния педагог* и то чрез най-важните му роли – на *социален възпитател, аниматор, консултант и медиатор*.

И третият акцент е свързан с въпроса за приликите и различията между социалния педагог и социалния работник (респ. между специалностите Социална педагогика и Социални дейности). Известно е, че този въпрос има различни традиции и различни решения в съвременната европейска практика. Отговорът му се търси във възможните три подхода към дейността и компетенциите на социалния педагог и социалния работник, всеки от които има своите съответни основания (вж. по-подробно Петрова 2005: 335–339):

- Това са различни специалисти и различни професии. В това аргументативно поле социалният педагог се мисли предимно като специалист по социално и извънучилищно възпитание;
- Това е една и съща професия с различни наименования.
- Това са субординирани специалисти като социалният педагог е вид социален работник (социален асистент, аниматор, консултант и т.н.), който интервенира предимно личностна промяна.

Професионалното поле на социалния педагог и социалния работник у нас се припокриват в значителна степен, но имат и самостоятелни акценти, свързани – едното (на социалния работник) повече с грижата, услугата, медиацията, а другото (на социалния педагог) – с превенцията, възпитанието, консултирането и съветването. Опасностите тук са свързани с механичния пренос на чужди модели и професионални компетенции, които някак опростяват смисъла на социално-педагогическата работа и свеждат възпитанието до „услуга“. Дебатът в това отношение остава открит и обвързан както с позицията на социалната педагогика в номенклатурата на научните специалности, така и с научно-преподавателската среда, в която се конструират и съществуват двете специалности *Социална педагогика* и *Социални дейности*.

На базата на този своеобразен анализ, без претенции за изчерпателност, могат да се систематизира приоритетните перспективи на социално-педагогическата научна и практическа дейност:

1. Да се утвърди и ясно да се регламентира позицията на социалния педагог в образователните институции като освен в училище (като педагогически съветник) се осигури и нормативно да се гарантира присъствието на социален педагог в детските градини и предучилищните заведения, домовете за възрастни хора, домовете за деца, детските педагогически стаи и др. Особено актуален е въпросът за регламентираното присъствие на социалните педагози в екипите за

диагностика и осъществяване на интеграцията на деца с увреждания и специални образователни потребности, особено сега, в контекста на приобщаващото образование.

2. Да се регламентира приоритетната пригодност и позицията на социалния педагог в местата за превенция и превъзпитание – детски педагогически стаи, центрове за пробация, социални домове. Тук е нишата за изява на социалните педагози в услугите по приемната грижа, реинтеграцията на децата в семейството и др. п.

3. Социалният педагог да бъде реално въввлечен в процеса на социалното възпитание на обществото и проявите на социалност като аниматор и консултант на гражданската активност по отделни значими за обществото теми и проблеми. В този контекст е особено важен въпросът за *отговорното родителство*, разбирано не само като подготовка, но и като умения за родителстване и най-вече като отговорност. Тук изпъква и необходимостта от една бъдеща магистърска програма по *Социална медиация*, която да подготвя специалисти – медиатори за работа със семейства, социални институции, в образованието и др.

4. Необходимо е активизиране на усилията за утвърждаването и популяризирането на възможностите на социално-педагогическата консултативна помощ и съветването при решаването на проблемни, кризисни или конфликтни ситуации. Една перспективна възможност е използването на базата на Университета за създаването на реално действащи диагностични и консултативно-терапевтични центрове и кабинети, в които да могат да практикуват и студенти. Назряла е необходимостта и от междууниверситетски центрове, в които да се обединят усилията на различни специалисти, както от академичните среди, така и от практиката, частния сектор, НПО и др., които да осъществяват подготовка, квалификация и лицензиране за работа с рискови групи, лица и семейства. Важен акцент в това направление е и конкретната мобилна помощ на място при кризисни ситуации, за деца и семейства в риск, за превенция на аморално и престъпно поведение при малолетни и непълнолетни.

5. Една необходима перспектива, в която присъствието на социално-педагогическия коментар и практическото участие е безспорно необходимо е и въпросът за влиянието на средствата за масова информация. Това е област, в която проблемите са изключително много и особено актуални. Същевременно с това необходимите компетенции са свързани с различни професионални сфери. От професионални отговори и коментари по отношение на възпитанието и социалната превенция се нуждаят редица въпроси, които ежедневно ни поставя случващото се в т.нар. *медийно пространство*. В рамките на тази перспектива е и възможността за бъдеща подготовка на профилирани специалисти по *Медийна социална педагогика* – напр. бъдеща магистърска програма или следдипломна квалификация.

6. Особено важен е и акцентът, свързан с традициите и особеностите на българския национален характер, с конкретните характеристики на възпитателния потенциал на българското общество и спецификата и развоя на обществените

възпитателни системи у нас. В рамките на тази перспектива се вписват етнопедагогическата проблематика (студентите имат възможност да избират курсовете по етнопедагогика и етнопсихология) и историята на социално-възпитателните учения и практики.

7. Социалната педагогика се нуждае и от подкрепата и сътрудничеството на Българската православна църква. Ако се вгледаме в нашия опит и българската традиция не можем да не отбележим *ролята на религията* за социалното възпитание и да не открием социалната служба на църквата. Наложителна е съвременната ѝ трансформация в съвместни дейности за духовна подкрепа и помощ на различните рискови групи. В учебният план на студентите-бакалаври по социална педагогика за първи път у нас бе въведена задължителна дисциплина по православно възпитание и социална работа на БПЦ. Назряла е и необходимостта и от съвместна подготовка на богослови, социални педагози и социални работници като специалисти по *Религиозна социална педагогика*. Защото *ядрото на професионалната компетентност при работата с хора и помагащите професии е духовността, хуманното отношение, чувството за социалност, професионализмът, подчинен на човешкото и насочен към конструирането на една по-съвършена човечност*.

Това са само част от значимите перспективи и предизвикателствата пред социалната педагогика и социалните педагози. Сигурна съм, че българската социална педагогика само ще спечели, ако се обърне повече към традицията, към българския опит, българската идентичност и особеностите на българския национален характер.

ЛИТЕРАТУРА

- Академични полета на социалната педагогика. Съставител: Клавдия Сапунджиева, научна ред.: Кл. Сапунджиева, Н. Бояджиева и М. Пиронкова. С., УИ „Св. Кл. Охридски“, 2014.
- Бояджиева, Н. (2005). Консултирането в университетската подготовка на специалисти в социалната сфера. – В сб.: *Висшето педагогическо образование. Проблеми, постижения, тенденции*. С., 326–334.
- Бояджиева, Н. (2011). Подготовката на студенти (бакалавърска и магистърска степен) и докторанти от специалност „Социална педагогика“ на СУ „Св. Кл. Охридски“. – *Педагогика*, кн. 1, 4, 21–38.
- Манов, В. (1905). Социално-педагогическите идеи в историята на педагогиката. – *Учител*, г. XII, кн. VII, 518–531.
- Николаева, С. (2005). Социалната педагогика – понятийни употреби и смислови граници. – *Педагогика*, кн. 11.
- Петрова, Н. (2011). Подготовката на социалните педагози – компетенции, стандарти, перспективи. – *Педагогика*, кн. 1, 4, 39–48.
- Петрова, Н. (2004). Социалният педагог е или не е социален работник? – В сб.: *Висшето педагогическо образование. Проблеми постижения тенденции*. – СУ „Св. Климент Охридски“, пос. изд., 335–340.

- Пиронкова, М. (2011). Подготовката на социални педагози – компетенции и реализация. Дискусия от кръглата маса на катедра „Социална педагогика и социално дело“, СУ „Св. Кл. Охридски“. – кн. 1, 4, 4–10.
- Пиронкова, М. Социалната педагогика в университетското образование. – В сб.: *Вишето ...*, пос. изд., 398–401.
- Сапунджиева, К. (2011). Академичният статут на социалната педагогика в контекста на предизвикателствата на съвременната социализационна ситуация и социалната практика. – *Педагогика*, кн. 1, 4, 11–20.
- Сапунджиева, К. (2001). Възгледи за социалната педагогика в българския периодичен печат в края на XIX и началото на XX век., ГСУ, Т. 91, 25–42.
- Сп. Педагогика. – кн. 4, 2017.
- Тодоров, Т. (1948). Социално възпитание и проповед. С.

ЦЕННОСТТА НА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА
ПЕДАГОГИКА – ПРЕДИ И СЕГА
THE IMPORTANCE OF THE EXPERIMENTAL
PEDAGOGY – PAST AND PRESENT

Лиляна Стракова, доц. д-р, ФП, СУ „Св. Климент Охридски“

*Lilyana Strakova, Assoc. Prof. PhD, Faculty of Pedagogy,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: l.strakova@fp.uni-sofia.bg

Резюме: В доклада се представя смисъла и значението на провеждането на емпирични изследвания в педагогиката. Акцентува се както на исторически факти, издигнали равнището на експерименталната педагогика, така и на значението на опитни изследвания от близкото минало и съвременността ни. Те дават възможност да се взимат по-обосновани управленски решения в образованието. Откроява се и значението на диагностичната подготовка на учителите, на студентите по педагогика – бъдещи учители, педагогически съветници, ръководители на училища и други образователни организации.

Ключови думи: експериментална педагогика, емпирико-педагогическо изследване, изследователски методи, наблюдение, експеримент

Abstract: The article will outline the meaning and importance of conducting empirical research in pedagogy. It will emphasize both the historical facts that have raised the level of experimental pedagogy and the importance of experienced research from the recent past and our present. They enable more informed management decisions in education. Also highlighted is the importance of the diagnostic training of pedagogical students – future teachers, pedagogical advisors, heads of schools and other educational organizations.

Keywords: experimental pedagogy, empirical research in pedagogy, research methods, observation, experiment.

Днес във все по-голяма степен, както и в началото на 20 век, се поставя въпроса за състоянието и тенденциите в развитието на научните направления в педагогиката с интегративен и силно приложен характер. В началото на 20 век Ернст Мойман публикува своите „Лекции по Експериментална педагогика“ и ги посвещава на Съюза на учителите от Кенингсберг, Франкфурт и Бремен (юли, 1907). Една от основните цели, които си поставя в труда е да представи в достъпна форма „увода в педагогическите изследвания и тяхната методика“ (Мойман 1908: 7). Заедно с това основите въпроси, които се поставят са свързани в най-голяма степен с „научното обосноваване на педагогиката и потребността от

въвеждането на нови изследователски методи и процедури, които ще я отдалечат от умозрителното и дедуктивно-нормативно определяне на изисквания към учителите и учениците, както и условията на обучение и възпитание“ (пак там). Мойман си дава ясна сметка, че за разрешаването на общопедагогическите и дидактическите проблеми, за това тя да стъпи по-уверено в „стадия на научното изследване“ от важно значение е учителите, практиците-педагози да бъдат въведени в самите емпирико-педагогически изследвания¹. В същото време авторът е реалист и пише в Предговора към немското издание на своите „Лекции по експериментална педагогика“ (юли, 1907), че все още не е натрупан достатъчно емпиричен материал, за „да се изложи систематично цялата педагогика“ или пречка са, както смята той „празнините в изучаваната от нас научна област“ (пак там). В края на всяка от своите лекции Мойман посочва важни „педагогически изводи“ за педагогическата практика, с които следва да се съобразяват практиците педагози, защото те „не са умозрително сътворени, а са изведени по емпиричен път в резултат на опитни изследвания повечето в училищна среда“.

Обръщайки поглед към трудовете, които се публикуват, специално се подчертава периодът – края на 18-то и началото на 19-то столетие, когато се извършва „обрат към по-добро“. Вече при Залцман и Трап, а още в по-голяма степен при Песталоци и Фрьобел – смята Мойман – „се срещат опити да се излезе зад пределите на педагогиката, която се състои само от едни идеи, предложения, проекти и догматични твърдения“ (пак там, с. 8). Макара „педагогиката“ у Песталоци да е построена върху създадената от самия него „психология на душевните сили“, то ценното според Е. Мойман, тук е признаването на необходимостта от по-дълбоко научно обосноваване на методиката и търсенето чрез „непрекъснатото емпирично изпитване на най-добрия метод на обучение, търсенето на фундамента на този метод в тези основи на нашето знание, които се дават от непосредственото съзерцание“ (Пак там). Едва Хербарт, според автора е първият, който „обработи“ въпросите на обучението и възпитанието в такава форма, която удовлетворява изискванията на научното обосноваване „като се има предвид тогавашното състояние на науките, които играеха спомагателна роля по отношение на педагогиката, особено състоянието на психологията и етиката“. В този ред на мисли и сега психологията с различните ѝ клонове, както моралните и ценностните аспекти на професионалния педагогически труд, заемат важна част от учебните планове, по които се подготвят всички специалисти в педагогическите специалности – учители, педагогически съветници, възпитатели, директори на училища и др. И преди, и сега потребността от „свързването“ на педагогиката с другите социални науки е налице, защото „обучението и възпитанието се извършват в условията на обществения живот“ (пак там).

И днес тези идеи, споделени от Е. Мойман, звучат актуално, а те са верую и на редица други автори, сред които специално следва да се подчертае името

¹ В доклада понятията „експериментален“ и „опитен“ се използват като синоними, както и понятията „емпирично“, „приложно“ и „практическо“ изследване.

на Вилхелм Лай, с който се свързва също началото на създаването на експерименталната педагогика (ЕП) и защитата на идеята за потребността от паралелно ѝ съществуване с експерименталната психология и в тясно сътрудничество. А у нас особена заслуга, за да станат известни и да се изучават методично техните идеи от педагогическата общност, както и от студентите – бъдещи учители и дейци на образованието на различни равнища, има проф. Георги Бижков. Както Е. Мойман, който е дълбоко загрижен в началото на века за изследователската компетентност на учителите в Германия, така и проф. Бижков с цялостната си преподавателска и научноизследователска работа стана двигателя и сърцето на редица емпирико-педагогически проучвания у нас през 70-те и 80-те години на 20 век. Преподаваната от него дисциплина „Методология и методика на педагогическите изследвания“ през 70-те години на 20 в. в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ е преименувана на „Експериментална педагогика“ през 80-те години, навярно под влиянието на публикувания на френски език труд на Жилбер дьо Ландшир „История на световната експериментална педагогика“. Силно респектиран от идеите на Вилхелм Лай (1862–1926) и Ернст Мойман (1875–1943), проф. Бижков положи изключителни усилия за засилване приложния характер на педагогиката като наука за обучението, възпитанието и образованието, за явления, които следва да се изучават както на теоретично, така и на емпирично равнище, а резултатите от приложните изследвания да станат част от подготовката на учителите, особено на учителите от началното училище.

Значението и ценността на експерименталната педагогика (ЕП) за развитието на общата педагогическа наука – това е важен въпрос, който задава Е. Мойман и се опитва да отговори на него в своите „Лекции по ЕП“. Според него ЕП трябва да събере в едно всичко онова, което се нарича емпирико-педагогически изследвания. Каквото и име да носи след години това научно направление „може би „педагогиката като емпирично изследване“...то тя ще бъде съсредоточена именно върху приложението на експерименталните и други родствени (например, статистически) методи към педагогическите въпроси“ (пак там, с. 9). Както Жилбер дьо Ландшир, така и Е. Мойман смята, че по отношение на методите, експерименталната психология се явява майка на „емпирически изследващата педагогика“. В своята „Педагогическа диагностика (1999 г.) проф. Г. Бижков също отделя специално внимание на взаимодействието и взаимовлиянието на психологическите и педагогическите проучвания и „компоненти в процесите на обучение, възпитание и развитие, на отклоненията в поведението. Винаги се наблюдава преплитане между тях като при определени обстоятелства психичните предпоставки и условия в значителна степен предопределят педагогическите действия. В същото време обаче педагогическите въздействия стимулират или задържат психическото развитие и неговите компоненти“ (Бижков 1999: 59).

И в исторически и в съвременен контекст се открояват общите им методи и процедури (наблюдение, тестове, анкети, експерименти и др.); математико-статистически методи за количествен анализ и проверка на хипотези; изискванията за обективност, надеждност, валидност, икономичност към методите и по-

лучените резултати; особености и етапи на изследователския процес, както и множеството правила и алгоритми, без които Експерименталната психология и Експерименталната педагогика нямаше да имат едни и същи ценностни основи.

В този план е добре защитен от изследователите (и преди и сега) интегративният характер на емпиричните изследвания. Макара че се ползва материално от много други науки, Мойман е категоричен, че педагогиката не е приложна психология, така както физиката не е приложна математика или биологията – приложна химия и физика. Това изобилие от отношения на педагогиката води до някои неудобства и първото е, че изследователят и изучаващият педагогика „трябва да разполага с все повече разширяващ се кръг от знания“ (Мойман 1908: 9). Според проф. Бижков „в диагностичен план този интегративен подход води до това, че е много трудно да се установи докъде свършва „психологическата“ и къде започва „педагогическата“ част на диагностиката“ (Педагогическа диагностика 1999: 60). Той защитава убедено тяхната „идентична история, общи методологични и процесуални подходи и методи, процедури за стандартизация“ и пр. В същото време редица изследователи разграничават двата типа изследвания и обособили се научни направления по посока на акцентуване „на психическото развитие на отделните лица и най-вече техните индивидуални различия“. Показателен в това отношение е трудът на Томас Чаморо-Премусик (2016), който „се стреми да обясни наблюдаемите различия между хората от гледна точка на базисни психологически детерминанти“ (с. 15). Проф. Бижков убедително аргументира своята позиция като акцентува на характера и съдържанието на диагностиката в педагогиката. В подкрепа на своята теза за разнообразните подходи, очертаващи връзката между педагогическите и психологически изследвания е позоваването на англо-американската традиция, която залага на синергичното – „Педагогическо и психологическо измерване“.

Едно много важно прозрение за времето си прави Мойман: „експерименталната работа винаги води, от една страна, към съвместна работа, а, от друга – към разделение на труда, и само благодарение на това се явява възможност да се правят значителни крачки по трудния път на експерименталното изследване“ (Мойман 1908: 10). Този безспорен ценностен елемент насочва вниманието и към технологичната страна на изследователската работа от основателите на ЕП. Естествено следващият значим елемент е подчертаването на значението на проучванията, в които сам взема участие изследователят, които дават възможност да се разберат и „да се тълкуват по-добре резултатите на опита“, т.е. потребността и „теоретиците“ на педагогиката да конструират и реализират емпирични вкл. експериментални проучвания. Научното обосноваване и развитие на педагогиката е свързано с тази по необходимост силна връзка между теорията и практиката и „първите“, и „големите“ в ЕП залагат на реалното участие в емпирична изследователска работа. Само тогава изводите, обобщенията, „нововъведенията“ в образованието звучат убедително.

И днес заслужават внимание думите на Мойман, че „бъдещето на нашата педагогическа наука зависи не от изобилието на печатни трудове, а от възмож-

ността да се произвеждат педагогически опити, от наличието на методически подготвени експериментатори. Както едното, така и другото условие може да бъде осъществено само в психолого-педагогическите лаборатории, където се събират за съвместна работа психологът и практикът-педагог“ (Мойман 1908: 11). Според Мойман, Ландшир и др. в началото на 20 век в САЩ осъзнават голямото практическо значение на ЕП, а така също и в редица европейски страни по това време се създават изследователски лаборатории, научни списания, водят се дискусии като на преден план са въпросите за смисъла и значимостта на опитните изследвания, на анализа и обобщаването на резултатите – в Австро-Унгария, Франция, Белгия, Италия, Норвегия, Швеция, Русия, Япония. Ето защо той смята, че е необходимо да се положат големи усилия, за да се създадат и в Германия „убежища на нашата наука“. Ландшир още в Предговора на своята „Световна история на ЕП“ специално подчертава проучванията на В. Вунд и Е. Клапаред, на „гениалния Е. Торндайк“, на О. Декроли и плеяда изследователи, които той определя като „положили основите“ на това научно направление, придобило характер на мощно движение за обновление на науките за интелигентността и ученето; за детето и неговото психическо развитие .

Базисните изследвания и трудове през всички етапи от развитието на Експерименталната психология и Експерименталната педагогика (по-подробно: Ж. де Ландшир, 1981), Г. Миаларет и Ж. Виал (1981), Г. Бижков (1999) и др. са показателни за осъзнаване ценността на емпиричната работа, която може да издигне на ново „по-добро ниво науката за възпитанието“, да доведе до оживяването на интереса у педагозите теоретици и практики към живота и дейността на детето, до освобождаване на педагогиката от всякакво „доктринерство“. И в това се състои „жизненият елемент на педагогическия експеримент“, според Е. Мойман – в черпенето на познания непосредствено от живота, дейността и резултатите от творчеството на детето.

Създаденото ново научно направление вдъхва нов живот и на педагогическата теория и практика в България. В него по примера на психологията, не само наблюдението, но и експериментът придобива особено важно значение и науката, и учебната дисциплина в Университета започва да се нарича „експериментална“. Всъщност това научно направление, както показват „историците му“, подчертано и от Е. Мойман в неговите „Лекции по ЕП“ е „едно развитие на вече съществуващи от по-рано идеи“ (с. 14). От другите емпирични науки безспорно се заимстват идеи и методи, но експеримента „новата педагогика“ най-вече „го заема“ от Експерименталната психология.

У нас през първата половина на 20. век лекции по „Експериментални педагогически изследвания“ „четат“ Йосиф Кавачев; Петър Нойков – „Въведение в експерименталната педагогика и дидактика“; Димитър Кацаров – „Експериментална педагогика и опитна детска психология“; Петко Цонев – „Дидактическият експеримент в училище“.

Проф. Г. Бижков продължава делото на тези достойни български професори по педагогика, които са вдъхновени от идеите за въвеждане на научното наблю-

дение и експеримента в педагогическите изследвания, както и математическите методи за анализ на опитните данни. Той има изключителни заслуги за развитието на този интерес към изследванията за педагогически цели. През 70-те години на 20. век проф. Бижков преподава учебната дисциплина на студентите от специалност Педагогика – „Методология и методи на педагогическите изследвания“; през 80-те години – дисциплината е преименувана на Експериментална педагогика, навярно под влияние на цитирания вече труд на Ж. де Ландшир „Световна история на експерименталната педагогика“ (1981). Под това наименование дисциплината е преподавана след това от проф. Д. Василев, а по-късно и до днес е в учебния план на студентите-педагози във Факултета по педагогика като – „Емпирични педагогически изследвания“ с водещ дисциплината проф. Б. Господинов. С развитието на емпиричните изследвания и обогатяване на методите за конструиране на социална оценка и социална диагноза се утвърждава и учебната дисциплина „Оценяване в социалната работа“ с водещ – доц. Ивайло Тепавичаров. Една необходима приемственост във времето, която е в основата на добрата диагностична подготовка на студентите – бъдещи практики и теоретици в областта на емпиричните изследвания – педагогически и в по-широк социален контекст.

Източници („изходни пунктове“) и граници на Експерименталната педагогика

Повечето от радетелите за „новата педагогика“ се обединяват около идеята, че главният източник, от който е възникнала ЕП е „използването на методите на експерименталната психология за изучаване на детския душевен живот“ (Мойман 1908: 14). Без да пести критика към педагозите, които по умозрителен път създават теории и правила за детското възпитание и развитие вкл. и към Ж.Ж. Русо, Е. Мойман посочва, че „именно Песталоци в най-голяма степен се явява като предшественик на нашата съвременна експериментална педагогика, тъй като той постоянно се трудеше...да обосновава своите педагогически методи по пътя на тяхната проверка в практиката“ (с. 15). „И когато – пише Е. Мойман – областта на приложение на новите методи на изследване бе разширена и върху училищния живот, а особено върху училищната работа на детето, така *се определиха и главните граници на нашата съвременна експериментална педагогика*“ (пак там).

Като друг „изходен пункт“ на педагогическите изследвания се явява специалното изучаване на отклоненията в детското развитие, на „педагогическата патология“. Като особено важна задача на педагогиката, която ЕП може да реши, се определя „как да се разпознае детето с отклонения в развитието и ако може да се проведе граница между тях и ... надарените със средни способности деца“ (пак там). Оттук се тръгва към друга важна област на изследване – „научното учение за надареността“, а особено към т.нар. „изпитване на умствените способности, които имат еднакво значение, както за детската психология, така и за педагогиката“ (пак там, с. 15). Към тези проучвания се отнасят и изследва-

нията на „душевната хигиена на училищната работа“; въпроса за преумората като най-често те са продиктувани от медицински, чисто психологически и само отчасти от педагогически интереси. В този ред на мисли Е. Мойман обобщава в своите „Лекции по ЕП“, че експерименталната педагогика „се създава от тях едва тогава, когато всичките тези течения се съединят в една обща научна работа и застанат в служебно положение по отношение към теоретическата и практическата педагогика“.

В този контекст Г. Бижков с цялото си творчество и с активно участие на свои сътрудници и съмишленици успя да планира и реализира дейности по създаването и съединяването на инструментариум и резултати, които да служат по-най-добрия начин на различните диференцирани педагогически направления – в областта на: опитната и изследователската работа на учителя (1976); методология и методи на педагогическите изследвания (1983); диагностика на готовността на децата за училище (1996); методология и методи на дидактическите тестове; анализ на урока в българското училище; изследване и анализ на тревожността на децата в класната стая; проучване участието на студентите от различни специалности на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в учебно-изследователска и в научно-изследователска дейност и др. Със своите изследвания в теоретичен и приложен аспект проф. Бижков развива и надгражда идеите на „положилите основите“ на ЕП за необходимостта от опитна проверка на редица идеи, предписания и педагогически изисквания, от перманентно изучаване на фактическите условия, към които различните предписания ще се прилагат.

Без да оспорват нормативния характер на педагогиката, създателите на ЕП са ревностни защитници на научното обосноваване на установените норми и правила. Три основни групи педагогически предписания и норми обикновено се обособяват: а) които се отнасят до поведението на детето или б) регулират дейността на учителя или са свързани с: в) приложението на различни средства на преподаването в условията на организацията на училищната работа².

Ето защо като основен капитал (к.м. Л.С), който може да даде ЕП на традиционната педагогика се посочва: „...онзи емпиричен фундамент, който се състои от тези положителни знания и фактически условия, на които трябва да се строят всички педагогически предписания и норми.... *В това се състои за*

² За да усвои „правилно и по-бързо“ механизма на четенето Е. Мойман смята за необходимо най-напред да се изясни фактически по какъв начин детето усвоява механизма на четенето, през какви стадии и процеси преминава това усвояване, какви са неговите естествени условия и в каква връзка са с нивото на детското умствено развитие. Т.е. напътстването на детето от учителя, „обосноваването на нашето педагогически правило“ е целесъобразно при две условия: „съобразяване с природата на умствените процеси у детето и с характера на стоящата пред нас цел“ (с. 16). Това се отнася според автора на „Лекции по ЕП“ и за други норми или предписания. На първо място, следва да се подложи на научен анализ дейността на учителя и нейното влияние върху ученика. Само след това могат да се създадат правила за тази дейност, „които няма да носят характер на имащи принудителна сила предписания“ (пак там).

учителя и възпитателя главната ценност на нашия нов начин на изследване“ (Мойман 1908: 17).

Други значения на Експерименталната педагогика

На първо място, като предимство на ЕП се посочва от създателите ѝ това, че тя иска да направи всеки възпитател способен да си дава ясен отчет при обособяването на всяка от приеманите от него педагогически мерки (методи – к.м. Л.С.) По такъв начин тя ще допринесе за „увеличаване самостоятелността на възпитателя по отношение на педагогическата норма и всъщото време усилва у него интереса към неговата професия“; ще се избегне схематичното преподаване, „по шаблон“ по отделни учебни предмети и пр.

На второ място, ЕП може да помогне за „събуждане духовната самостоятелност на учениците, ще даде възможност на самостоятелните и талантиви натури свободно да се проявяват...За духовното и икономическото развитие на нацията е особено важно именно в училищна възраст да се пробуждат и използват чрез грижливо отглеждане всичките самостоятелни сили, всичките самопроизволни, жизнерадостни стремежи към работа, каквито ние намираме в подрастващото поколение“ (пак там).

На трето място, чрез ЕП може да се определи „достойнството на специалните дидактически методи като установяваме чрез сравнение, доколко всеки от тях по-добре от другия води към определена учебна цел“. В този случай Мойман смята, че експериментът се използва за установяване на „най-целесъобразните педагогически методи и средства“, а не за теоретично търсене основите на педагогиката“ (с. 19). *Значението на ЕП се разкрива по посока на установяване целите и резултатите от приложението на отделните дидактически методи и средства. Това се посочва като пример за използване и на „чисто педагогически експерименти, същинският смисъл и цел на които се заключава в непосредственото разясняване ценността на различните педагогически средства и методи“* (пак там).

Четвърто, значимостта на ЕП по отношение на „традиционната педагогика“, според основоположниците ѝ, се свежда и до това, че тя дава възможност да се отговори на въпроса в каква степен е възможно да се говори за педагогическо наблюдение; за приложение на експеримента и статистиката в педагогиката.

Според Мойман всяко емпирично изследване се основава преди всичко върху наблюдението. За научната работа имат значение само такива възприятия, които са целенасочени, системни при непрекъснато следване на възприеманите процеси. При лекционното представяне на основните въпроси на ЕП пред учителите се разчита на *базисен анализ на експеримента* като „усъвършенствано и усилено наблюдение... при което не се изчаква да настъпи явлението, а при него „се извиква това явление“ – първото условие на всяко експериментиране. Като второ условие се посочва – възможността да се видоизменя процеса съобразно намеренията на експериментатора. Трето, това вмешателство трябва да има научни цели („то не е забава“ – казва Е. Мойман). Четвърто, като най-съ-

щественна черта на експеримента се явява количественото определяне или измерване на наблюдаемите процеси. То дава възможност точно да се сравняват явленията посредством числа и служи от друга страна за техния количествен анализ. Правят се уточнения, че при експериментирането в областта на психичните процеси имаме работа с качествени, а не с количествени измервания (По-подробно: Е. Мойман (1908), С. Джонев (2015) и др.

Пето, откроява се потребността от емпирично педагогическо изследване в областта на установяване дидактическата стойност на известни учебни пособия, т.е. важно е *да се изследва ефективността на учебните пособия преди „да влязат“ в училищния живот на учениците.* Дали тази препоръка, изказана преди повече от 100 години, се съблюдава днес и дали затова се чуват толкова упреци от специалисти – учители, директори на училища, както и от родители, ученици за недостъпност на текстове в един или друг учебник за средното училище?

Значението на ЕП за „новата педагогика“ се разкрива най-вече чрез представяне особеностите на Експеримента пред практикувания „метод на случайните наблюдения“. Чрез него се постига „обективност в резултатите и независимост от личните особености и възгледи на отделните изследователи“. В този аспект се посочва, че „експериментът подбужда различните изследователи към обща работа, ...като се установяват методите и средствата на изследването...*Затова ...всяка наука щом получи експериментален характер, в нея се започва обща работа и всеки изследовател може да продължава да строи* като се опира на резултатите, получени от другите (с. 31). Открояването на особеностите на експеримента разкрива в голяма степен важността му за педагогическата наука и значимостта на ЕП за цялостното ѝ научно развитие. В това се състои и *особената ценност на експерименталната педагогика* през различните етапи от развитието ѝ.

В същото време Е. Мойман разбира, че не всички педагогически въпроси могат да бъдат разрешавани по експериментален път, тъй като не всички въпроси от научната педагогика се състоят от изследване на факти. Това се отнася при определянето на общите и частни цели на възпитанието, на общите и частни цели на обучението. Проф. Бижков в „Педагогическа диагностика“ се позовава на Ингенкамп (с. 64), който защитава същата позиция (1991 г.). В този аспект изследователите споделят една обща идея, че специфичните цели на обучението, а отчасти и общите цели на възпитанието се определят съвместно с държавата и обществото, в зависимост от равнището на културно и образователното ниво и приоритети на обществото и образованието във всяка епоха. Различните видове средни и висши училища и днес са насочени към различни цели в зависимост от специфичната социална поръчка за тях от държавата, те реализират на практика различни социални проекти. Ето защо тяхното дефиниране се извършва на ниво – различни социални науки. В този план може да се твърди, че възможностите на педагогиката са „да проверява доколко установените от държавата и обществото цели съответстват на детската природа; педагогиката може само да пояснява по какъв път тези цели могат да бъдат постигнати. Ето защо ЕП не е длъжна да

обхване цялата педагогика; тя е само емпирично обосноваване на педагогиката“ (Мойман 1908: 37).

Още Лай и Мойман посочват значението на разкриването на технологията на приложението на изследователските методи в психологическите и педагогическите изследвания. У нас проф. Бижков продължава традициите в обучението по Експериментална педагогика. Верен на европейските идеи за значимостта на емпиричните проучвания в педагогиката и психологията, и на базата на теорията и опита, създадени от професорите по педагогика през първата половина на 20. век в Софийския университет, той създава и успешно ръководи Научноизследователска лаборатория по педагогическа диагностика. Проф. Бижков създава и школа от сътрудници и асистенти, с които планира, организира и реализира множество емпирични педагогически проучвания у нас през 70-те и 80-те години на двадесети век. Те следва да служат на учителите-практици (както мисли и Мойман в началото на 20. век), но специално подчертава значението им при взимането на по-обосновани управленски решения в тясно сътрудничество с Министерството на просветата у нас. Специално място в този набор от педагогически изследвания, реализирани от Лабораторията има „Проучване на урока в българското училище“ – представително емпирично педагогическо изследване на над 1000 урока по различни учебни предмети в средното училище. Проучването се базира на специално създадена от екип под ръководството на проф. Бижков – методика за диагностика на отделните елементи на урочната работа. Изследването на терен (1990–1991) се извършва от училищни инспектори (експерти, бивши учители, опитни в подготовката на педагогически кадри и училищните дела) и сътрудници – вещи в обработването на данните, изчисляване на корелационни зависимости и пр. изследователски процедури. Както при всяко голямо изследване и тук се получават множество резултати, важни както за всекидневната училищна практика, така и за управлението на образованието (Наблюдение и анализ на урока. Резултати от изследването на уроците. (1991) Една от най-значимите корелационни връзки, установена в изследването е между равнището на реализиране на проблемността в урока и общата оценка на урока, дадена от наблюдаващия експерт. Факти, които се нуждаят от съвременна верификация, но и преди и сега поставят важни въпроси пред подготовката на студентите – бъдещи учители и пред действащите учители относно уменията им за организация на учебната работа, която да води до повишаване мотивацията на учениците за учене, за участие в активна отразително-преобразуваща дейност в процеса на обучението.

Днес, в началото на 21. век – се оценява по достойнство значението на емпиричните педагогически изследвания като една част от тях се осъществяват от мултидисциплинарни екипи, а резултатите отново се използват за педагогически цели, за рационализиране и повишаване ефективността на образователната и социалната политика в България. Като примери могат да се посочат: национално представително проучване на причините за отпадането на децата от училище в България (2007); национално представително проучване на обучението

и възпитанието в предприемачески дух в българското училище (2005), антикорупционни проучвания (2004–2010); проучване на гражданското образование в българското училище (2006–2009); национално представително проучване на квалификацията на българските учители (2019) и пр.

Без претенции за изчерпателност, настоящият доклад е скромнен опит да се осветли път, начертан от предците, по който с всеотдайност вървя и професор Георги Бижков. Едно доказателство, че нито една научна област не се създава и развива случайно и без видни изследователи. И един завет, останал от предците ни – да пазим и се учим от всичко ценно създадено от тях и да го множим и споделяме, според силите си.

А за създаденото, преподаденото и стореното от Учителя – проф. Георги Бижков за поколения педагози – поклон!

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бижков, Г. и колект. (1991). Наблюдение и педагогически анализ на урока в българското общообразователно училище. Резултати от изследването на уроците. – *Педагогика*, №2, с. 20–53.
- Бижков, Г. (1992). Теория и методика на дидактическите тестове. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Бижков, Г. (1999). Педагогическа диагностика. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Василев, Д. (2008). Експериментална педагогика. София: Изд. Даниела Убенова.
- Господинов, Б. (2016). Научното педагогическо изследване. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“.
- Джонев, С. (2015). Качествени методи за изследване в социалните науки. София: Ен Джи Би Консултинг.
- Кацаров, Д. (1920–1928). Опитни изследвания. Корелации между училищните способности на децата. София.
- Мойман, Е. (1908). Лекции по експериментална педагогика. Пловдив: „Хр. Г. Данов“.
- Стракова, Л. (2016). Диагностика на възпитаността. В: *Теория на възпитанието*. Съст. Л. Димитров. София: ВЕДА СЛОВЕНА – ЖП „Авангард Прима“.
- Тепавичаров, И. (1999). Измерване и оценяване в дейността на социалния работник. София: ЕТА.
- Цонев, П. (1904). Увод в експерименталната педагогика. Кюстендил: „Хр. Г. Данов“
- Чаморо-Премусик, Т. (2015). Диференциална психология. София: Изток-Запад.
- Landsheere, G. de. (1981). *Histoire mondiale de la pedagogie experimentale*. Universite de Liege au Sart Tilman, Laboratoire de pedagogie experimentale.
- Mialaret, G. et J. Vial. (1981). *Histoire mondiale de l'education*. Paris: PUF.

ФОРМИРАНЕТО НА ИДЕНТИЧНОСТ
В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ КАТО АСПЕКТ
НА ВЪЗПИТАНИЕТО В ТОЛЕРАНТНОСТ
IDENTITY FORMATION IN PRE-SCHOOL AGE
CHILDREN AS AN ASPECT OF EDUCATION
IN TOLERANCE

Лора Спиридонова, доц. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Lora Spiridonova, Assoc. Prof., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: loraih@uni-sofia.bg

Резюме. В доклада идентичността се разглежда като проект, който продължава през целия човешки живот. Тя се състои от стабилен компонент, който е устойчив във времето и преходен компонент, чиито интерпретации варират в различните ситуации. Основите на идентичността се полагат в ранното детство. Още преди детето да се научи да говори, то се ориентира в културни образци относно поведението, оценяването, възприемането. По-късно детето поема различни социални роли и в играта изпробва собствената си интеграция в обществото.

От съществено значение за изграждане на детската идентичност в предучилищна възраст е подкрепата от страна на учителя. Изведените фактори, които оказват влияние върху формирането на идентичност и систематизираните насоки за възпитание в толерантност са насочени към улесняване на този процес в условията на детската градина.

Ключови думи: фактори за формиране на идентичност, педагогически насоки, детска градина, учител, дете

Abstract. The paper deals with the identity as a project which never ends. It consists of two structures – stable-in-time component and changing-in-time component. The foundations of identity lay in the early age of child. Before it learns to speak, the baby orientates towards bearing, valuation and perceiving in cultural models. Later in its play, the child accepts different social roles. Playing, it tests the own integration in the society.

The support by the teacher is essential to building a child’s identity in pre-school age. In order to facilitate this process, factors which influence the identity formation, are presented. Guidelines for education in tolerance in terms of each of these factors are summarized.

Keywords: factors influencing the identity formation, pedagogical guidelines, kindergarten, teacher, child

Житейските условия и социалните ситуации като фактор за формиране на идентичност

Първият изведен фактор за формиране на идентичност се основава на теорията на немския социолог и педагог Л. Крапман, който определя понятието „балансираща идентичност“ (Krappmann 1993). Според него, децата балансират между очакванията на семейството и неговите норми и правила и изискванията на образователните институции. В същото време, те се опитват да изразят своите желания, интереси и потребности.

Детето изгражда своята идентичност чрез поемане на роли в различни процеси на взаимодействие. Налице е постоянен стремеж към равновесие за постигане на съответствие между него и средата. От тази гледна точка, за успешното изграждане на идентичност са необходими четири основни условия:

- осъзнаване на собствените потребности в процеса на взаимодействие;
- ролева дистанция, която се изразява в гъвкавост и липса на придържане към конкретна роля, което намалява рискът от игнориране или възможностите за грешна интерпретация;
- емпатия, която улеснява процеса на поведенческа адаптация към средата;
- толерантност към двусмислието, чрез която се преработват ролевите конфликти.

Социалното обяснение на идентичността, дадено от Л. Крапман, изхожда от там, че индивидът променя своята идентичност при влизане в контакт с другите, т.е. тя не се разбира като окончателна и завършена структура (Krappmann, 1993).

Личната идентичност описва индивидуалността като единство на потребности, желания, качества, а социалната идентичност представлява ролята на индивида в обществото, отнасяща се до адаптацията му и приемането на обществените норми.

Изграждането на идентичност се възпрепятства тогава, когато индивидът се приспособява изцяло към ролевите очаквания на другите, както и в случаите, когато не ги възприема.

Житейските условия и социалните ситуации, в които встъпва детето, се определят от икономически, културни, етнически, расови, религиозни, семейни характеристики.

Насоки за възпитание в толерантност чрез етническите и расовите характеристики на житейските условия

В началото на своето идентичностно развитие децата осъзнават широк диапазон от физически характеристики, както свои, така и на другите, включително и расови – цвят на кожата, черти на лицето, особеност на косата. Също така, децата усвояват етнически ценности, обичаи, езикови стилове и кодове на поведение много преди да могат да ги класифицират и да ги разпознават като такива (Paley 2008).

Многобройни изследвания от перспективата на когнитивното развитие показват, че децата от предучилищна възраст забелязват расови отличителни черти. Резултатите от изследване с американски деца на 3–4-годишна възраст, по време на което им се показват снимки на трима души с инструкцията да отделят тези двама, които „са заедно“ показват, че най-често използваният критерий е цветът на кожата такива (Paley 2008).

Учени, които изследват расовата и етническата идентичност на децата от гледна точка на тяхната социализация твърдят, че етническият идентичностен процес започва от раждането – от най-ранните взаимодействия между детето, семейството и общността. Според тях, непрекъснатото присъствие на личностни и социални отличителни белези – цвят на кожата, език, храна, ценности, членство в доминираща или недоминираща група – предлага на децата определен набор от етнически роли и начини на поведение, които ги подготвят за бъдещо класифициране на самите себе си такива (Paley 2008).

Чрез своето възприятие и съобщенията, които получава от другите, детето конструира разбиране за расата и етноса, което значително оформя представата му за собственото „Аз“ и като продължение – поведението и отношенията му към другите. Ефективната подкрепа от страна на учителя при формиране на детската расово-етническа идентичност се измерва чрез прояви на самоуважение и позитивно взаимодействие с връстници от различни раси и етноси.

Груповите проекти са форма на педагогическо взаимодействие, която поощрява възприемането и положителното оценяване на собствените отличителни черти, както и тези на другите, и създава възможности за обработване на расова и етническа информация (Paley 2008):

- изработване на собствени портрети: акцентът е върху различните нюанси на цветовете на кожата, структурата на косата, чертите на лицето. Фокусът е върху използването на възможно най-реалните цветове за кожата на всяко дете. Провеждат се дискусии относно ценността на расовото и етническото многообразие чрез сравняване на цветове на кожата и утвърждаване на красотата на всеки от тях; обясняване на сходни физически отличителни черти, които често, но не винаги, се наблюдават при членовете на едно семейство. Обсъждат се черното и бялото като цветове, които се свързват с расови категории, но всъщност не са точни описания на цветовете на кожата. Готовите портрети биха могли да се обединят под формата на портрет на групата. Изпробването и потвърждаването на индивидуални качества и възприятия помага на децата да се ориентират в тяхната собствена физическа и емоционална идентичност и да се отнасят един към друг като към уникални равни;
- създаване на алтернативен портрет на групата със снимки на ръцете на децата и на техните глави, както и реализиране на игри за идентифициране чрез задаване на въпроси;
- организиране на уникални културни традиции за утвърждаване на детско любопитство към собствените раса и етнос, както и към тези на другите.

Вникване в различни перспективи чрез поемане на роли в играта като фактор за формиране на идентичност

Вторият фактор, който оказва влияние върху изграждането на идентичност, се базира на концепцията на американския философ, психолог и социолог Дж. Мийд, според когото е невъзможно развитието на идентичност без общество. Първото равнище включва формиране на способност за разглеждане на себе си от гледната точка на член на социална група. Второто равнище се отнася до абстрахиране на перспективите на другите членове на групата и вникване в гледната точка на един „генерализиран друг“ – разпознаване на Ние-позицията и гледната точка на цялата група (Mead 1968).

Тези две равнища се отразяват в детската игра и английските термини за нея. В „play“ детето поема специфичния начин на поведение на определен възрастен чрез вникване в различни перспективи и по този начин преодолява описания от Ж. Пиаже егоцентризъм. В „game“ детето приема не само ролята на един дискретен друг, но е в състояние да се асоциира с ролите на всички участници в играта (Mead 1968).

Съществува както един генерализиран „in-group-друг“, с който индивидът се идентифицира, така и един генерализиран „out-group-друг“, от който се разграничава. От тази гледна точка, Дж. Мийд стига до извода, че идентичността се формира не само в процеса на идентифициране с генерализирания друг, но и в процеса на отхвърляне на противниковия друг. Формирането на идентичност не е хармоничен процес, а имплицира преработката на конфликти (Mead 1968).

Авторът разграничава „Аз-субект“ и „Аз-обект“. От решаващо значение за идентичността е фактът, че тя притежава способността да разглежда самата себе си като обект – да наблюдава себе си от перспективата на друг, поемайки неговата роля (Mead, 1968).

„Me“ представя ролите, очакванията и перспективите на генерализираните други – тяхното поведение, което индивидът разпознава в житейските ситуации. Отнася се до поемане на роли и репродукция на обществото. „Me“ възниква от принадлежността към различни социални групи: обяснява влиянието на обществото върху индивидуалното образуване на идентичност.

„I“, от своя страна, изразява общуването с другите, начинът, по който индивидът реагира на тяхното поведение и очаквания и съответното поведение, което изразява от своя страна. Дори и в обществено детерминирани ситуации реакциите на „I“ са различни към определени изисквания, като е възможно себепредставяне, противоположно на обществените очаквания. Без „I“ иновацията и промяната са невъзможни, също и в контекста на общественото развитие, тъй като това е динамичният и креативен компонент на личността, който създава роли.

Насоки за възпитание в толерантност чрез поемането на роли в игрите

Изборът на роли в играта до голяма степен е културно обусловен. Голяма част от уменията, които децата придобиват в играта, отразяват определени

ценности, възпитателни практики и социални структури, характерни за тяхната култура. Този процес не води до еднакво поведение на децата от една и съща културна група, но поражда модели, които биха могли да помогнат на учителя да разбере и приспособи варианти в стиловете на игра на децата. Наблюдяваните различия в игровите модели на бели деца и деца от расово-етнически малцинства отразяват по-широки културни различия. Например, европейската и американската култура са с индивидуалистична и конкурентна ориентация, докато колективният и социален стил на сътрудничество е по-често срещан при расово-етническите малцинства (Paley 2008).

Споделяне на собствените преживявания и опит като фактор за формиране на идентичност

Третият фактор за формиране на идентичност е изведен от наративната концепция на френския философ П. Рикьор, според която себепредставянето и себеинсценирането са същността на идентичността. Главна изходна точка е креативният потенциал на идентичността, изразен чрез активен процес на наративно самоуверяване (Ricoeur, 1996).

Авторът разграничава два компонента на идентичността. Стабилният във времето компонент представлява единство на индивида със самия себе си и сигурност в себе си, която се постига непосредствено. Преходният компонент възниква посредством разказването на собствената биография чрез постоянно рефигуриране на Аз-а и оформяне на личната история. Той може да се опише като проект към определен момент, който се интерпретира в нова ситуация. Тази т.нар. „конструкция на себе си във времето“ се характеризира с културна обусловеност на разказите и необходимост от привиждането им в съответствие със социалните конвенции.

Наративната конструкция на идентичността съдържа и емоционални аспекти. Несъответствието между идеалните представи на индивида с действителността води до разочарование, чувство на неудовлетвореност или желание за промяна. Съответствието на идентичността или на нейни аспекти с представите на индивида се изразява в положителни емоции (Ricoeur, 1996).

Разказите са зависими от общността. Изборът на аспекти от житейската история, върху които ще се акцентира, зависи от представата за реалните или фиктивни слушатели. В разказа става въпрос за конструиране на възможно най-правдоподобна идентичност във взаимодействието между разказвача и слушателя. Наративната идентичност е проект, който не приключва – варира не само с течение на времето, а и в зависимост от променящите се партньори във взаимодействието. Тя е постижение на индивида и е социален процес дотолкова, доколкото идентичностният проект се подлага на тест за достоверност от страна на реалните или фиктивни слушатели и техните очаквания (Ricoeur 1996).

Насоки за възпитание в толерантност чрез осигуряване на време за споделяне на собствени преживявания и опит

Времето за споделяне в детската градина предоставя възможност на децата за споделяне на собствените мисли, идеи, преживявания и опит.

Това е допълнителна форма за организация на педагогическото взаимодействие, която се реализира сутрин и осигурява среда на сътрудничество в групата през целия ден. Единствените забранени теми са марковите играчки, филмите, видео игрите и телевизията – веднъж изключени от времето за споделяне, децата получават възможност да се обърнат към своите реални мисли, чувства и преживявания.

Варианти на теми за времето за споделяне (Paley 2008):

- „Безопасността/сигурността“: не става въпрос единствено за безопасността на движение по пътищата или пожарната безопасност, но и за емоционалната сигурност, усещането за комфорт и щастие, което съществува там, където са налице уважение и доверие. Критиката и обидите също се тематизират като нарушаващи сигурността. От основно значение е дискутирането на конкретни преживявания, а не на обобщени представи.
- „Загубата“: на икономическа сигурност, физическа или емоционална защита, на родител или на семейната структура. Темата за загубата като комплексен житейски опит е насочена към създаване на усещане за осъзнатост – загубите са значими и не биха могли да бъдат оставени на заден план.
- „Семейството“: не съществува вълшебна линия, която разделя семейния живот от живота в детската градина. Детската градина би могла да се разглежда като част от разширеното семейство на детето, т.е. каквото и да се случва в семейството е основателна тема за дискусия.
- „Идеята за комфорт и уют“: реализиране чрез варианти на изобразителни игри.
- „Конституцията на детската общност“ – права и задължения, които учителят записва в две колони, според предложенията на децата. Първоначално се изброяват правата, след което от всяко право се извежда съответно задължение, например:
 - всички имаме право да учим, но и задължението да учим останалите – учим другите и се учим от тях;
 - всички имаме право да играем, но и отговорност да си сътрудничим и да спазваме правилата в игрите;
 - всички имаме право да притежаваме неща, но и отговорност да споделяме.
- „Сходствата и различията“: дискутиране на прилики и разлики чрез използване на различни материали.

Включване на детето в различни групи като фактор за формиране на идентичност

Четвъртият фактор за формиране на идентичност се основава на концепцията на холандските психолози Х. Херманс и Х. Кемпен, според която индивидът се намира в диалог с обществените очаквания – от една страна обществото влияе върху формирането на идентичност, а от друга – индивидът влияе върху функционирането на обществото (Hermans 1993)

В тази концепция е заложено динамично разбиране за идентичността. „Колективният глас“ („collective voice“) е ключовият елемент в нея, който възниква чрез принадлежността към определена група. Гледната точка на тази група се превръща във вътрешен глас, чрез който личността разговаря с групата. В този „глас“ са интегрирани очакванията на групата към индивида, както и неговият креативен потенциал. От една страна, в него се изразяват конвенции и възгледи за света, в същото време е активна и иновативната сила на индивида, която изменя тези конвенции и възгледи. Личността влиза в множество групи, в следствие на което развива редица различни гласове, а от тук и различни Аз-позиции, които също се намират в диалог помежду си (Hermans, Kempen, 1993).

Идентичността се формира динамично от диалога между гласовете и от тази гледна точка Херманс и Кемпен определят структурата ѝ като множествена. Диалогът се осъществява на две нива: интраперсонално между различните гласове и интерперсонално между индивида и обществената група. Формирането на идентичност се интерпретира като постоянен диалог както с реални, така и с фиктивни други, като са възможни конфликти между отделните гласове (например между състрадание и осъждане). Изборът на глас, който определя поведението в конкретна ситуация, зависи от два фактора:

- мрежата от гласове, изградена в опита на индивида. Всяка личност има централни Аз-позиции, които оказват основно влияние върху нейните избори и доминират;
- конкретната ситуация или събеседник – мрежата от гласове варира в зависимост от контекста.

Насоки за възпитание в толерантност чрез създаване на среда, която поощрява взаимодействието между децата:

„Изключването“ е друго понятие, което е необходимо да се дискутира периферно с децата: не може да изключат някого от играта, заради пола или цвета на кожата му, но могат да го изключат заради поведението му. Учителят трябва да се стреми да избягва абстрактното ниво на стереотипите и да търси скритата логика. Необходимо е да наблюдава внимателно играта, общуването и практическите дейности на децата, тъй като в някои случаи изключването привидно е по категория, но всъщност е свързано с правилата и ролите на дейността или играта, а не с отхвърляне на различията (Paley 2008).

Подготвянето на зони с материали, които са интересни и желани от двата пола, насърчаването на всички деца за включване във всички дейности и интегрираните групи от момичета и момчета, които работят в екипи, са варианти за поощряване на взаимодействието между децата в групата.

Разработването на педагогически технологии за възпитание в толерантност по посока на характеризиранияте в доклада фактори ще предостави възможност на учителите за избор от конкретни форми, методи и средства за подкрепа на детската идентичност в процеса на нейното формиране.

ЛИТЕРАТУРА

Hermans, H. K. (1993). *The Dialogical Self*. London: Academic Press.

Krapppmann, L. (1993). *Soziologische Dimensionen der Identitaet*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Mead, G. (1968). *Geist, Identitaet und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Paley, V. e. (2008). *Teaching tolerance in pre-school and early grades. Starting small*, SOUTHERN POVERTY LAW CENTER. Montgomery: LIBRARY OF CONGRESS CATALOG CARD NUMBER: 97-60329.

Ricoeur, P. (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink Verlag.

ОЦЕНКА НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ И ИНТЕРЕСИТЕ ЗА КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СЕНЗОРНИ НАРУШЕНИЯ

ASSESSMENT OF CAREER OPPORTUNITIES AND INTERESTS FOR STUDENTS WITH SENSORY DISABILITIES

Мария Валявичарска, ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Maria Valyavicharska, Assist. prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail mvalyavicharska@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Темата за кариерното развитие на хората с различни увреждания е силно актуална както за самите тях, така и за обществото и бизнеса в България. Кариерното ориентиране се случва още в ранна училищна възраст, продължава до завършването на учениците и има за основна цел тяхната успешна социална реализация в обществото, както и материална независимост, която дава възможност за самостоятелен живот. Когато става дума за младежи без нарушения, училищните планове и бюрата по труда дават най-разнообразни възможности както за тяхната реализация, осигуряване на възможност за избор между много варианти, професионално ориентиране. Консултирането се извършва чрез информация и съвети, в съответствие с условията и възможностите на пазара на труда, изискванията на професията и интересите на личността.

Не така стои въпросът при хората с нарушения. Техните интереси и бъдещи възможности зависят от изградените им умения за справяне в различни области, които биха се превърнали във възможност за професионален избор. По-специфични са методите и средствата за тяхната специална подготовка, както и консултирането, от което имат нужда.

В настоящата публикация авторът разкрива наблюденията и нагласите на учителите от общообразователните училища, които работят с ученици със СОП, ресурсни учители и специални педагози от ЦСОП. Разкрива наблюденията им върху силните страни и интересите на учениците, които биха могли да се използват за основа на бъдеща професионална реализация.

Ключови думи: кариерно развитие, професионално ориентиране, специални образователни потребности

Abstract : The topic of career development of people with different disabilities is very relevant for both themselves and the society and business in Bulgaria. Career guidance is happening from an early school age, lasts until the graduation of students and has as their main goal their successful social realization in society, as well as material

independence that enables them to live independently. When we talk about youth without disabilities, school plans and employment offices provide a different variety of options for their implementation, providing an opportunity to choose from many options, career guidance. Counseling is provided through information and advice, in accordance with the conditions and opportunities in the labor market, the requirements of the profession and the interests of the individual.

The case with people with disabilities is not look like that. Their interests and future opportunities depend on their developed coping skills in various fields that would become a career choice. More specific are the methods and means of their special preparation, as well as the counseling they need.

In this publication, the author reveals the observations and attitudes of teachers from mainstream schools who work with SEN students, resource teachers and special educators from CSES (Center for Special Educational Support). It reveals their observations on the strengths and interests of students that could be used as a basis for future professional development.

Keywords: career development, vocational guidance, special educational needs

Постановка на проблема

Кариерното развитие е процес, който се разгръща в рамките на целия живот на човека. Той обхваща професиите, видовете работа и дейностите, както и заниманията през свободното време, които съответното лице си избира. Личните решения, взимани в рамките на този процес, са повлияни от семейната среда, семейното и училищно възпитание, религиозната ориентация и други социални фактори, каквито са в случая различните видове нарушения и инвалидност на хората в нашето общество.

От началото на 80-те години думата кариера (career) започва да се използва вместо професия (vocation или occupation) тъй като се смята, че тя обозначава по-всеобхватна концепция за кариерното развитие на индивида.

От икономическа гледна точка кариерата представлява последователността от заеманите длъжности и резултатите, които човек показва в рамките на обучението в училище или в университет и професионалното си израстване. Що се отнася до процеса на кариерно развитие, то той се дефинира като взаимодействието между психологически, социологически, икономически, физически фактори и фактори на случайността, които оформят последователността на отделните длъжности, професии или кариери, с които лицето се занимава в рамките на своя жизнен път. Кариерното развитие е основен елемент от развитието на човека. То обхваща целия жизнен цикъл на индивида и оказва влияние върху личността като цяло. Кариерното развитие включва концепцията на лицето за собственото му „аз“, семейният му живот, както и аспектите на околната и културна среда.

Кариерното развитие се определя и като непрестанен процес на учене, следване на някои гъвкави стъпки, свързани със себеоткриването, проучване на възможности за работа, взимане на решения и определяне на цел. Тук е важно да се

отбележи, че въпросът при хората с увреждания далеч не стои толкова просто и съвсем не е техен избор или възможност.

Създаването на тези модели се базира на съществуващите различни групи теории за кариерно развитие. Основната разлика между тях е в начина, по който разглеждат кариерното развитие и факторите, които влияят при избора на кариера.

Съществуват редица неправителствени организации, проекти, занимания по интереси в училище и най-разнообразни дейности, организирани от бюро по труда, които целят насочването на младежите, а и хората от всякаква възраст към избор на кариера според интересите и образованието им, както и възможности за обучения с цел преквалификация. По отношение на организацията и предлаганите дейности от официалната за страната институция в тази сфера – Бюро по труда, предлаганите услуги са:

- предоставяне на актуална информация относно обявените незаети работни позиции;
- информация относно програмите и обвързаните с тях мерки по заетост и обучение;
- съдействие при информирането и наемането на работа;
- професионални консултации, осведомяване и насочване;
- професионални и мотивационни обучения;
- причисляване към определени програми и мерки по заетост;
- стипендии при обучения по придобиването на различни професионални квалификации. (<https://www.az.government.bg/>)

До тук се доказва наличието на възможности за кариерно развитие и консултиране на лицата, желаещи да намерят работа, да бъдат ориентирани в подходяща професия или обучавани в такава.

Този доклад цели да даде отговор на въпросите: А какво се предлага на пазара на труда за хората с увреждания? Кой подготвя тях за кариерно развитие и организация на работния процес, особено в условията на вече съществуващото приобщаващо образование и липсата на помощните училища? Кои са най-подходящите професии за тях според нарушението, което имат? Какво гласи законната разпоредба за работодателите и какви са статистическите данни, показващи моментната ситуация?

В страните от Европейския съюз отдавна се прилагат различни дейности, свързани с растеж, създаване на работни места, социално равенство и приобщаване, като целят да догонят нуждите на социално-икономическите промени и успешно интегриране на пазара на труда. Повишаващото се ниво на безработица, особено сред младежите, а най-вече и сред тези с различни нарушения трябва да се превърне в една от най-важните задачи, тъй като „реформата на професионалните квалификации е от съществено значение за постигане на политическата цел за повишаване на стандартите“ (Недева, Сотиров 2017)

В момента в България, законово и административно, въпросът стои така:

Представителите на бизнеса в България, които разполагат с персонал от 50–99 служители, по Закон за хората с увреждания и правилникът за изпълне-

нието му, трябва да имат поне един служител с трайно увреждане, извън позициите, предвидени за трудоустрояване. За фирмите със 100 и над 100 служители, квотата за работните места е 2% от общия брой. „Ако мястото остане празно, работодателят дължи ежесечно компенсационна вноски в размер на 30% от минималната заплата. Дори в такъв случай обаче вноската не отменя задължението за наемане на хора с трайни увреждания, пише в правилника за прилагане на закона.“ (в. „Сега“, 2019 г.)

От друга страна, представителите на различни фирми у нас, които са пряко засегнати от изискването на закона, нямат достъп до ТЕЛК регистрите, а честа практика е хората с различни нарушения да скриват своето ТЕЛК решение, когато това е възможно.

По този начин се откроява ясно пропастта между хората с увреждания и работодателите. Данните сочат, че чрез бюрата по труда, за една година, едва 6 000 човека с трайни увреждания успяват да си намерят работа. Това се превръща в сериозен проблем както за работодателите, поради немалките суми, които плащат като глоба за липса на наети лица от тази категория, така и за лицата с трайни нарушения. Пределно ясно е, че намирането на работа и възможността за професионална реализация са ключови за повишаването на качеството на живот за хората с увреждания, което от своя страна е и основна цел на Закона за интеграция. От друга страна за икономическото състояние на една държава е много по-добре да получава данък от човека, който работи, за сметка на сумите за социално подпомагане и безработица, които трябва да дава.

За кариерното развитие на лицата с увреждания до скоро се грижеха мощните и специалните училища. Въпреки това, макар и с възможност за тяхната подготовка, професиите, в които можеха да се реализират те бяха с възможност за полагане на нискоквалифициран труд. Също така, поради изолацията им от обществото чрез обучението им в тези училища, информацията за техните умения и способности категорично не се разпространява. Така например, един зрително затруднен човек, поради напредъка в технологиите има много добра възможност за реализация в професионален план, но в обществото съществува мит, че те най-често стават музиканти, което е много далеч от истината. В момента, в условията на приобщаващо образование, когато все повече лица с увреждания се обучават в общообразователните училища, за подготовка за професионална реализация не говори и не се грижи никой.

Според проф. Радулов (2014) е особено важно подрастващите и младежите да усвоят специални професионални умения, които се изискват за първоначално навлизане в трудовото общество. Личността, според него, трябва да усвои три групи умения:

- Общи работни умения;
- Приспособими умения;
- Производителни умения.

Според Кенет Хойт (1985) всеки трябва да достигне до няколко вида умения, основани на гореизброените групи:

1. Основни академични умения, свързани с устна или писмена комуникация и математика;
2. Продуктивни работни навици, включващи идването на време на работа; правене на нещата по възможно най-добрия начин, следване на насоки, давани от ръководството;
3. Искрено желание за работа, което се дължи на добиването на личностна значимост на наложените работни ценности като част от общата система от лични ценности на човека;
4. Основно разбиране и оценяване на системата в дадената страна от частни предприятия;
5. Умения, свързани с търсенето на работа/намирането на работа;
6. Умения за продуктивно използване на свободното време;
7. Умения за хуманизирането на работното място за себе си. (Хойт 1985)

След като се запознахме със законовите разпоредби, ситуацията в страната от икономическа гледна точка, засягаща както фирмите, така и лицата с увреждания, професионалните качества, които трябва да имат за да започнат работа, следва проучването на интересите сред самите младежи с нарушения и сред техните учители.

Същност на проведеното изследване

Изследването беше проведено с 61 респондента, в ролята им на учители на ученици със специални образователни потребности. Участват следните училища и центрове:

1. СУ „Стоян Заимов“, гр. Плевен
2. Професионална гимназия по хранително вкусова промишленост „Луи Пастьор“, гр. Плевен
3. Професионална гимназия по селско стопанство „Проф. Иван Иванов“, гр. Долни Дъбник
4. ЦСОП „Леда Милева“, гр. Долни Дъбник
5. ЦСОП „П. Р. Славейков“, гр. Плевен
6. 16 ОУ „Райко Жинзифов“, София

За целта на изследването е използвана Анкетна карта за оценка на възможностите и интересите на учениците със специални образователни потребности, като анкетата е насочена към учителите и тяхната оценка върху интересите и възможностите на учениците със СОП. Картата съдържа 11 въпроса.

75% от анкетираните заявяват, че практиката им е доказала, че учениците със СОП предпочитат да си търсят работа сред хора без нарушения, а едва 25% от тях заявяват обратното твърдение. Този факт оборва битувания мит, че хората с нарушения предпочитат да работят в групи с други хора със същото или сходно нарушение.

По отношение на подходите за търсене на работа се установи, че 58% от тях биха търсили възможност за работа чрез приятел, който има такава, за сметка на

31%, които биха използвали опцията Агенция по заетостта. Едва 11% са тези, които биха подхождали към търсене чрез обяви в интернет. Тези отговори доказват, че ролята на Агенция по заетостта е от важно значение.

На въпроса „Смятате ли, че Вашите ученици получават подкрепа за кариерно развитие“ 43% от учителите дават положителен отговор. Това, разбира се, би могло да се изтълкува с училищата, от които са анкетирани повечето учители, а именно професионални гимназии, в които кариерната подготовка е на ниво. 25% от участниците заявяват отговор „може би, да“, 24% нямат мнение по въпроса, а останалите 8% са напълно отричат получаването на подкрепа за кариерно развитие.

Що се касае до съгласието им по въпроса, че обучението и образованието, което получават учениците със СОП в училище е достатъчно за успешната им професионална реализация, то отговорите са сходни с тези от предходния въпрос. 35% са напълно съгласни, 22% от тях по-скоро подкрепят твърдението, 30% нямат мнение, а 13% са напълно несъгласни.

Един от много важните въпроси, засягащ най-подходящите местата, на които би могло да се проведе кариерното обучение на тези ученици, е този, свързан с изграждането на специални кариерни центрове за тяхната подготовка. 70% от анкетираните учители напълно подкрепят идеята и я намират за функционална. Ако, обаче, се постави конкретно въпросът „Кое е най-подходящото място за подготовката по кариерно развитие?“, се установява следното:

А) В общообразователното училище, където все по-често се интегрират – подкрепено от 10% от респондентите;

Б) В специалните училища или ЦСОП – 45%;

В) Да бъдат изградени нови, отделни звена, които да се занимават с кариерното развитие на всички ученици със СОП – 45% от респондентите.

Отговорите доказват необходимостта от специалисти по кариерно развитие, които да оказват контрол и подкрепа в процеса на изграждане на умения, които да благоприятстват избора и практикуването на професия. От специалисти, които познават добре нуждите и спецификите на всяко нарушение.

74% от участниците в тази анкета са готови да препоръчват тези центрове или звена към училищата или ЦСОП, като признават нуждата от тяхното съществуване.

Най-често препоръчвани професии за лицата със специални потребности, според техните учители са изкуство, кулинария, озеленяване и цветарство, селско стопанство. Също така, по отношение на уменията, които имат нужда да усвоят за успешна реализация са най-често умения за работа в екип, комуникативни умения.

Вместо заключение

В 21. век, когато технологиите се развиват бързо, когато в световен мащаб се цели промяна в мисленето по отношение на разбиранията за хората с увреж-

дания, когато говорим за приобщаващо образование, равни права и социална интеграция, то е редно в България да се направи да се направят стъпки в посока на кариерното развитие и ориентиране на хората с различни нарушения. За лицата със сензорни нарушения най-правилния момент е в тяхната младежка възраст, преди да завършат училище за да имат възможността да се реализират на пазара на труда, в случай, че не желаят да получат висше образование. Що се отнася до лицата с интелектуална недостатъчност или за тези с физически нарушения, организиране на учебния процес до края на училищната степен, вместо само в началната, когато тече основното оgramотвяване на човека, е загуба на време. Време, което може да бъде прекарано в пълноценно усвояване на практически умения, които да бъдат в полза на индивида и неговото бъдеще.

ЛИТЕРАТУРА

- Недева, Св., Сотиров, Ч. (2017). Системи за признаване на професионални квалификации на базата на формиране на компетентности по примера на националната рамка за професионални квалификации във Великобритания. *Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*, Том XXI D, ISSN 1314-6769, с. 623–635.
- Програма за трансгранично сътрудничество ИПП България – Турция, 2015.
- Радулов, Вл. (2014). Кариерно развитие на хора с увредено зрение. София: ИК Феномен, с. 24.
- Ценкова, И. (2019). Квотите за хора с увреждания могат да останат празни – В: *Сега*, 03.07.2019 г.
- Hoyt, K. (1985). The concept of career education: implications for blind/visually impaired persons. Volume 79, N: 10, pp. 487–489.
- Уеб страница: <https://www.az.government.bg>, Агенция по заетостта

РОЛЯ НА ПОЛА НА ЛИЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ ПРИ ИЗБОРА ИМ НА ОБРАЗОВАНИЕ GENDER ROLE OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS IN THE CHOICE OF THEIR EDUCATION

*Мария Мереметиду, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Maria Meremetidou, PhD student, FESA,
Sofia Univierstiy “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: mariamerem@gmail.com

Резюме: В доклада се представя анализ на взаимовръзката между пола на лицата със специални образователни потребности и неговото влияние върху извършвания от посочената група лица избор по отношение на тяхното образование.

Ключови думи: пол, специални потребности, образование

Abstract. We present the role of gender of people with SEN in the influence on their personal choice of education and specialties.

Keywords: gender, special needs, education

Introduction

Disability is an important dimension along which discrimination occurs, and this may be particularly marked in the case of the education of girls having some form of disability. Norway has used strategies along three separate dimensions (education, disability and gender) in its work towards the goal of education for all (EFA), regardless of ability and gender. Strategies targeting specifically girls with disabilities in education have hardly occurred.

Recent studies of the situation in school today, have revealed some trends that were unexpected in view of the intentions of the gender equality endeavors in society. Of those who receive some kind of special needs education based on individual assessments approximately two thirds have been boys all through the 1990s and up until today. These differences in services between boys and girls are less significant when it comes to pupils with hearing impairment and communication problems and more significant when it comes to pupils with motor problems, attention deficit problems, and especially behavioural problems where 91 percent are boys. Boys more often than girls tend to be defined as deviant in school while girls are seen as more competent than boys, both theoretically and socially. On the other hand boys' self evaluation and

self-confidence are far more positive than girls. There is an indication that stronger needs are required for girls in order to elicit special needs education. Most of the research on special needs education and gender has focused on behavioural problems. The explanations to the gender difference in this area have been sought in social mechanisms. It has been suggested that boys demand more attention than girls and that they, to a stronger degree, make their needs visible. It has also been suggested that education may not be as well adapted to boys as to girls. The strong overrepresentation of female teachers has also been suggested as a possible explanation. Another unexpected gender difference relates to the persistence of a traditional choice of subjects in upper secondary school among students with special needs. Boys with special needs have a tendency to choose mechanical subjects, while girls with special needs choose health and social subjects and arts.

Education for girls with disabilities and special needs is grounded on an ideology of equality for all. In practical politics this means promoting equity between rural and urban areas, between different social classes and between men and women. This ideology has been put into practice through legislation related to the rights to education for all, inclusion of persons with disabilities in society and gender equity. The fundamental principle is that all persons should contribute according to their abilities and receive services from society

However, it has been necessary to establish mechanisms that follow up on developments in society and identify and reveal those conditions that work against inclusion, quality education for all and gender equality. It is yet to be seen how the unexpected gender differences that have been revealed through recent research can be explained in the light of previous developments and how they can be met. When looking at the development of different strategies, it is necessary to keep in mind that the concept of disability is being understood and interpreted quite differently today than when the first educational provisions for persons with disabilities were established. There has also been a marked change in the understanding of children's psycho-social development and conditions for learning during the last 50 years. In addition, the economic situation of the country and the typical views on the role of society and family have undergone changes. Such contextual conditions have influenced choice as well as effects of chosen strategies.

The biggest barrier to educational equity for girls with disabilities may be their invisibility. They are not on the radar screen of either those committed to educational equity for girls – because as a rule, disability is not included in their work – or those committed to educational equity for children with disabilities – because with similar oversight, gender is not considered. The literature on disabled girls and education is sparse. This holds true for countries at all levels of development, including the United States. Research is limited and consists largely of small qualitative studies. Such research, while invaluable in identifying barriers, rarely includes comparisons with both disabled boys and nondisabled girls, making it difficult to identify the joint impact of gender and disability bias. Informal sources of information for this paper Given the lack of research, much of the information in this report

is anecdotal, and includes most significantly, responses to the author's request for information on barriers to education for disabled girls, sent out to a broad range of disability, disabled women's and educational organizations in Africa, the Asian Pacific region, Australia, Eastern and Western Europe, Canada and Latin America. Out of the two or so dozen responses received, a few made reference to recent reports on the status of disabled women and girls in their country, and some created reports on disabled girls.

Most simply shared their perceptions on the issue or acknowledged that they had no information. Lack of programs and policies for disabled girls Available information demonstrates the dearth of policies and programs that specifically address the educational needs of disabled girls, and the failure of gender equity and disability equity programs to serve them. In the United States, there are at best a handful of programs specifically designed for girls with disabilities (Froschl et al. 2001). While there are a range of policies and programs to promote educational equity for girls, these have largely overlooked disabled girls. Similarly while strong disability rights legislation has produced a range of efforts to promote educational equity for disabled children, few have been gender-specific or have included gender specific components to address the unique barriers facing disabled girls. Beyond the US, little program development is underway for girls with disabilities. For example, the South African Development Community (SADC) notes: "Despite the fact that the disabled girl-child deserves special attention, no country in the SADC has given the matter specific attention. Very little has been done to address the education needs of the disabled girl-child" (SADC 1999). In response to the query about policies and programs for disabled girls, what was most frequently mentioned was residential special education centers for girls. While these were clearly examples of gender-segregated schools, there was no evidence that their programs were gender-sensitive, that is, designed with girls' unique needs in mind.

It is important to acknowledge the heterogeneity of disabled girls. Their access to education is affected not only by their gender and disability but also their type of disability, the socioeconomic status of their family, their race/ethnicity, whether they live in an urban or rural area, and a host of other factors. There is a circular relationship between poverty and disability. Poverty causes disability, particularly in women and girls, who in the face of limited resources are more likely than their male counterparts to be deprived of basic necessities, such as food and medicine (Groce 1997). Disability, in turn, can contribute to poverty, because of the additional expenses that it can entail. Thus, disabled girls are more likely to grow up in poor families, a reality that in itself places them at an educational disadvantage. From what we know, disabled girls living in rural areas also have less access to education. In addition, there are some indications that girls with mobility disabilities may have more access to education, particularly community-based education, than girls who are blind, deaf or have other disabilities, since mobility-impaired students, if they can get in the building, are less likely to need modified teaching techniques and devices. How gender interacts with these various other factors is not always certain. Barriers to education for girls with

disabilities. Girls with disabilities face multiple barriers to gaining access to primary and secondary school and to obtaining an equitable education once they are enrolled in school. In many cases, attitudinal barriers—gender bias compounded by disability bias—are key, although transportation, architectural and other types of barriers are also significant.

The most frequently mentioned barrier to education for girls with disabilities was the cultural bias against women, leading to preferential treatment and allocation of resources and opportunities to male children, at the expense of their sisters. Education is deemed less important for girls, who are expected to become wives and mothers, whereas boys, destined to become breadwinners, are given priority in schooling. While some view gender bias as the major barrier (Fahd et al. 1997), many others believe disability bias limits disabled girls' opportunities still further. Families often assume that a disabled daughter will not marry, which may add to her devaluation, since in some cultures, the prospect of a good marriage is the primary value given to girls. In contrast, it is assumed that boys, even those with disabilities, will become breadwinners, as well as marry. In addition, in many cultures, disability is a source of stigma, so that having a disabled daughter is seen as a double liability that can lead to the devaluation of the whole family. Hence in some families, not only are girls with disabilities denied access to school, but they are also hidden away. Finally, economics is often intertwined with gender roles. In impoverished families, the limited resources available will be used to educate the boys, with the expectation that they will ultimately help support the family. Girls are not likely to be educated, particularly not disabled girls, who may be more costly to send to school if they need disability-related equipment or special transportation.

A pervasive problem across countries and cultures These cultural barriers cut across countries, cultures and levels of development: From Kenya: “The African society places more value on boys than girls. So when resources are scarce, boys are given a priority. A disabled boy will be sent to school at the advantage of the girl” (Naomy & Esiaba, development consultant and activist, personal communications, 4/11/03 and 4/17/03). There are similar examples from Ghana (Nyarko 2003) and Tanzania (Macha 2002). From Costa Rica: “There are more disabled women in Costa Rica than disabled men (51% compared to 49%), something you see in elementary school. But in secondary school and sheltered workshops there are more boys... In our culture, girls are supposed to stay at home while boys are supposed to go out and “earn a living. Girls are more ‘private’, boys are more ‘public’” (Barbara Holst, Director, National Council on Rehabilitation and Special Education, personal communication, April 24, 2003). A similar report came from Mexico (Alicia Contreras, personal communication, 4/24/03) From the Palestinian Territory in the Middle East: “The health and beauty of girls and women are a representation of family well-being, and a symbol of the good standing of the family. Female family members are not supposed to produce wealth independently; they are seen primarily as mothers, supporting the lead of fathers, brothers and ultimately their husbands. It is expected that all daughters will marry; a successfully arranged marriage is an enhancement of the family's name

and prestige. Because of the norms of female beauty and the role of women in the family, a disabled woman is seen as a failure on several counts. While disabled sons can be tolerated and often married, disabled daughters are merely a drain on already stretched resources; permanent family members with no hope of future marriage or social mobility. It is quite usual for a disabled woman to be hidden by her family.“ (Atshan 1997: 54) Activist and scholar Anita Ghai describes a similar situation in India (Hershey 2000). Middle and upper class disabled girls may have an advantage. Girls with disabilities from middle and upper class families not only are much more likely to attend school than those from poor families, but also may have greater access to both educational and vocational opportunities than their nondisabled counterparts. Assumed unfit to fulfill the traditional female roles of wife and mother, some girls with disabilities appear to have greater freedom to explore other life options. For example, a woman from Yemen reports: “I know this sounds strange, but being a disabled woman has given me certain privileges that I would have never dreamt of had I been an able-bodied Yemeni woman... I guess my parents are not afraid for my safety and honour. They probably think; She is disabled, who in the world would want anything to do with her.” (Abu-Habib 1997: 16–17.) Promising strategies/programs• Changing cultural/parental attitudes through the media – In India, disabled women activists such as Dr. Anita Ghai have successfully advocated for more positive images of disabled women in the media. Similar strategies are underway in Egypt and Lebanon (Nagata 2003).

Conclusion

Access to role models for parents – In a New York City-based mentoring project for disabled adolescent girls (see below), providing parents with exposure to adult women with disabilities who had completed their education and were employed expand their educational and vocational aspirations for their disabled daughters. Even young role models can be helpful. A Save the Children, UK project in Nepal (as reported in Lansdown, in press) found that once some disabled children in a community went to school, they became role models for other families. Parents of disabled girls can also serve as role models for other parents. In a program called Jan Madhyam, or “of the people“, a program that helps the communities deal with problems and to educate children, the fact that one of the founders of the program was the mother of a disabled daughter, led other parents to seek services for their disabled daughters/children (Kolucki 2002).

REFERENCES

- Abu-Habib, L. (1997). *Gender and disability. Women's experiences in the Middle East.* UK and Ireland: Oxfam
- Atshan, L. (1997). Disability and gender at a cross-roads: A Palestinian perspective. In Abu-Habib, L. (Ed.), *Gender and disability. Women's experiences in the Middle East.*, pp. 53–59. UK and Ireland: Oxfam.

- Fahd, N. Marji, M., Myfti, N., Masri, M., & Makaran (1997). A double discrimination: blind girls' life chances. In Abu-Habib, L. (Ed.), *Gender and disability. Women's experiences in the Middle East*, pp. 46–52. UK and Ireland: Oxfam.
- Froschl, M., Rousso, H. & Rubin, E. (2001). Nothing to do after school: More of an issue for girls. In H. Rousso & M. Wehmeyer (Eds.), *Double jeopardy: Addressing gender equity in special education*. Albany: SUNY Press
- Groce, N. (1997). Women with disabilities in the developing world. *Journal of Disability Policy Studies*. 8, 1&2, pp. 178–192.
- Hershey, L. (2000). An interview with Dr. Anita Ghai, one of India's advocates for rights of disabled women. *Disability World*. 8. May-June 2000.
- Kolucki, B. (2002). Jan Madhyam – Of the People in India. *Disability World*, 16, November/December, 2002.
- Nagata, K. K. (2003). Gender and disability in the Arab region: The challenges in the new millennium. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 14, 1, pp. 10–17.
- Southern African Development Community (SADC) (1999). Gender equality in education. *SADC Gender Monitor*. 1, February, 1999.

РОЛЯТА НА ПОЛА КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ПРИ ИЗБОРА НА ПРОФЕСИЯ ОТ ЛИЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

THE ROLE OF GENDER AS A KEY FACTOR IN THE CHOICE OF PROFESSION BY PERSONS WITH SPECIAL NEEDS

*Мария Мереметиду, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Maria Meremetidou, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: mariamerem@gmail.com

Резюме: Анализът в доклада е концентриран около концепцията за влиянието на пола на лицата със специални потребности, който оказва влияние при избора на професия от тази социална група.

Ключови думи: пол, специални потребности, професия

Abstract. We discuss and analyse the role of gender of SEN individuals on their professional choice and realization on the labor market.

Keywords: gender, special needs, profession

Introduction

Women and men hold different kinds of jobs, as abundant evidence shows. While explanations of the persistence of sex segregation in paid work remain incomplete, the consequences for gender inequality are clear. The differential occupational distribution of men and women explains the majority of the gender gap in wages. Most attempts by sociologists to explain the persistence of sex segregation in the labor force document the importance of demand-side processes, such as statistical discrimination, internal labor markets, and the gendering of job queues. However, supply-side processes are important because the supply networks from which employers recruit are already segregated by gender (Granovetter & Tilly 2018). Further, sex segregation often emerges early in the path toward many careers. For example, Jacobs (2005) finds that one-third of all women would have to change college majors to be distributed in the same manner as their male counterparts. Since males and females appear to be voluntarily making career-relevant decisions that will carry them, on average, in substantially different occupational directions, it is important to examine these early stages in the supply-side process and ask why men and women make the choices they do.

There is a supply-side mechanism to illustrate how cultural conceptions of gender serve to constrain the early career-relevant choices of men and women. We argue that widely shared cultural beliefs about gender and task competence bias actors' perceptions of their competence at various skills. Focusing on perceptions of competence is crucial for understanding modern stratification systems since the presumption of competence legitimates inequality in achievement oriented societies such as the United States. When competence at a certain skill is thought to be necessary for a particular career, then gender differences in the perceptions of task competence, over and above actual ability, foster gender differences in commitment to paths leading to that career.

As a specific location of this process, we examine how gender differences in the perception of mathematical competence influence high school and college students' educational decisions that lead to careers in engineering, math, and the physical sciences. As these professions have been especially impervious to the entrance of women (Hanson, 2016), they provide a convenient window from which to examine the process by which cultural beliefs about gender differentially influence early career decisions of men and women. Further, since the "quantitative professions" are among the more rewarding financially, gender differences in the movement into them has consequences for the continued gender gap in wages. Certainly, discrimination and other structural constraints continue to limit the occupational opportunities available to women. However, a fuller understanding of the persistence of sex segregation in the labor force can be gleaned by also examining the seemingly voluntary processes by which men and women make career-relevant choices.

Gender and career choice processes

The career choice process occurs throughout the life cycle as individuals make a series of decisions that have occupational consequences. Sociologists who examine the processes by which individuals choose careers have focused primarily on later stages when individuals actually choose to enter jobs rather than on the decisions to move into activities at earlier stages on the paths leading to specific careers. However, as noted above, gender differences in the selection of activities that constrain occupational choices often occur earlier in the life cycle. This is especially evident in the case of professions like engineering, where a college degree in the field is necessary to pursue a career. Due to the sequence of required classes, the decision to pursue a degree in engineering or the physical sciences must usually be made during the first or second year of college (Seymour & Hewitt 2017). Further, those who fail to take advanced-level math classes in high school are highly unlikely to select college majors in science, math, or engineering (McIlwee & Robinson 2012). Since gender differences in the selection of activities relevant to careers in these fields emerge as early as high school, it is important to examine decisions made at this stage in the life cycle.

The ratio of females to males declines as young people move further down the path toward the quantitative professions. By high school, males are more likely than

females to be enrolled in advanced-level math and science elective classes. There are 31.2% of physical science degrees and 13.8% of engineering degrees were awarded to women. In the United States workforce in 1993, only 8% of all engineers and 9% of all physicists were female (National Science Foundation 2016). Thus, in contrast with the vast movement of women into other professions, such as law and medicine, engineering and the physical sciences remain extremely male dominated.

In considering the process by which males and females differentially move into activities relevant to careers in engineering and the physical sciences, it is important to establish what is not causing this gender difference. We need to keep in mind that, unlike other systems of difference such as race and class, males and females grow up primarily in mixed sex families and attend similar kinds of high schools. Since most young people attend coeducational high schools and high schools tend to have very balanced sex ratios, gender differences in career choice are not primarily due to differences in the type of high school attended by males and females. Further, gender differences in the entry into the quantitative professions are not due to differences in family structure or socioeconomic status since males and females are distributed roughly equally across these groups.

Finally, a gender difference in the choice of a quantitative college major is not the result of a higher rate of transition from high school to college by males, since females are slightly more likely than males to attend college (National Center for Education Statistics 2018). In sum, compared to differences between students of different ethnic groups or social classes, there is considerable similarity in the structural location and resources available to male and female youth. What is puzzling is that a gender gap emerges early in the path toward careers in the quantitative professions in spite of this structural similarity.

While many and varied explanations have been offered for the continued dearth of women in engineering and the physical sciences, most explanations implicate a linkage to mathematics. Mathematics has been described as the “critical filter” on the path to careers in math, science, and engineering.

Sociologists have increasingly realized that gender is a multilevel system that consists not only of roles and identities at the individual level, but also includes ways of behaving in relation to one another at the interactional level, and cultural beliefs and distributions of resources at the macrolevel. The multilevel nature of this system allows processes that contribute to the reproduction of gender inequality at the macro, micro, and interactional levels to occur simultaneously. In this way, the gender system is overdetermined and represents a powerfully conservative system. While I focus primarily on the role of macrolevel cultural beliefs in perpetuating gender differences in the early career-relevant decisions young people make, processes at the interactional and individual levels undoubtedly also contribute to the outcomes described. Many studies have shown that students view math as masculine and perceive mathematics to be a male domain.

Likewise, most students believe math and science to be more useful and important for boys and better understood by them. A recent ethnographic study of over 300

male and female students who were enrolled in an engineering or science major or had switched out of one paints a detailed picture of the gendered culture of math and science (Seymour and Hewitt 2017). Many of the women in this study said they had difficulty “giving themselves permission“ to major in science, math, and engineering, even though they could not explain precisely what had discouraged them (p. 241). They described a dampening effect of a cultural message that suggests that women either could not or should not do math and science.

Collectively, the studies cited above demonstrate that widely shared cultural beliefs do include claims that males are more competent than females at mathematics. While empirical support for actual gender differences in mathematical competence is weak, the belief of male mathematical superiority itself is widely dispersed in the culture. Some individuals probably also come to personally believe that males are better at math, although girls have been shown to be less likely than boys to hold stereotypic views about mathematics. If an individual girl believes that boys are better at math, she might view mathematical competence as inconsistent with a female gender identity, doubt her mathematical ability, and decrease her interest in careers requiring high levels of mathematical proficiency. In this way, personally holding gender stereotypic views in regard to mathematics would be sufficient to produce gender differences in perceptions of mathematical competence and commitment to careers requiring mathematical proficiency.

However, personally holding a stereotypic belief is not necessary for the argument I make. Instead, it is only necessary that individuals perceive that others hold these gendered beliefs with respect to mathematics, a less stringent assumption. In the next section, I explain why this less stringent assumption is sufficient for the argument I make and describe how cultural beliefs about gender and mathematics differentially influence the early career decisions of males and females.

It is important to note that gender beliefs are not rigid scripts that individuals are compelled to follow. Indeed, when individuals assess their own competence at a given task, their assessments should depend more on performance information (such as grades or test scores) than on cultural beliefs about gender differences in task competence. However, cultural beliefs provide a context of meaning that modifies or biases the more situationally relevant foreground information, such as the evaluations of task competence by others. At the individual level, this biasing effect allows individuals considerable variability in the perceptions of their task competence. But, at the aggregate level, it should be sufficient to produce systematic gender differences in perceived task competence. In the case of mathematics, when males receive positive feedback about their ability, they should evaluate themselves as skilled at mathematics since a positive evaluation is consistent with both the feedback they received and with societal expectations about their mathematical competency. Conversely, females who receive positive feedback about their mathematical ability should be less likely to perceive that they are skilled at mathematics since this perception is incongruent with widely shared beliefs about gender and mathematics. Research has shown that individuals are more likely to attend to and retain information that confirms stere-

otypes and to ignore information that contradicts expectations. Further, researchers have demonstrated that when a cultural belief about a task advantages males (i.e., when males are widely thought to be more competent at the task), both males and females unconsciously use a more lenient standard to evaluate male performances compared to female performances. The use of a more lenient standard ensures that even when they are performing at identical ability levels, males are judged as being more competent or having more task ability than females.

Conclusion

For both males and females, we expect more positive performance feedback about task ability to lead to higher self-assessments of task competence. However, we expect gender beliefs to influence the extent to which performance feedback affects self-assessments. Males who assess themselves as competent at mathematics can base their assessment, at least partially, on societal expectations, rendering feedback about their competence less important to them than to females, who must base their assessments on something other than societal expectations. Societal expectations of their competence provide males with a sense of confidence in their mathematical ability that makes performance information, either supportive or contradictory to this expectation, less relevant to their self-assessments. In other words, knowing others expect you to do well at a task provides an insulating layer from the constant input of performance feedback common in school and work environments.

REFERENCES

- Grannovetter, M. & Charles, T. (2018). "Inequality and Labor Processes". In J. Smelser (Ed.), *The Handbook of Sociology*, pp. 175–220. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Hanson, S. L. (2016). *Lost Talent: Women in the Sciences*. Philadelphia: Temple University Press.
- Jacobs, J. A. (2005). "Gender and Academic Specialties: Trends among Recipients of College Degrees in the 1980s." *Sociology of Education* 68, 81–98.
- McIlwee, J. S. & Robinson, J. G. (2012). *Women in Engineering: Gender, Power and Workplace Culture*. Albany: State University of New York Press.
- National Center for Education Statistics (1998). "Digest of Education Statistics, 2018." U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Science Foundation (2016). *Women, Minorities and Persons with Disabilities in Science and Engineering: 1996*, NSF 96-311. Arlington, Va.: National Science Foundation.
- Oakes, Jeannie. 1985. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Seymour, E. & Nancy, M. H. (2017). *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, Colo.: Westview Press.

ПОСЛЕДСТВИЯТА ОТ ПРЕКОМЕРНАТА УПОТРЕБА НА ЕЛЕКТРОННИ СРЕДСТВА ПРИ ДЕЦАТА

CONSEQUENCES OF EXCESSIVE USE OF ELECTRONIC DEVICES IN CHILDREN

*Марияна Златкова, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Mariana Zlatkova, PhD student, FESA,
Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

Email: zlatkovamariana1@gmail.com

Резюме: Децата от най-ранна детска възраст в България се впускат без страх във виртуалния свят. Интернет има своите неоспорими предимства, но и крие опасности. Нормално е в етапите от своето развитие детето да среща трудности, водещи до появата на физически, емоционални и поведенчески промени. Симптомите и нарушенията в поведението са признак на стрес, според специалисти в областта. С появата на световната пандемия от вируса COVID 19 през март 2020 г. в България, се извършиха драматични промени във всички сфери на живота. Те засегнаха и в глобален мащаб училищата в света. Многократно се увеличи престоят на българските деца в интернет, което преобърна ежедневието им. До преди световната пандемия, ако научните изследвания са регистрирали нисък процент на опасност, то днес тази цифра драстично се е увеличила. Тенденцията върви нагоре и е твърде обезпокоителна, ако не бъдат предприети нужните мерки.

Ключови думи: медийно взаимодействие, интернет зависимост, деца, риск, пристрастеност,

Abstract: From the earliest childhood children in Bulgaria enter the virtual world without fear. Internet has its undeniable advantages, but it also hides dangers. It is normal for children in the stages of their development to encounter difficulties leading to physical, emotional and behavioural changes. Symptoms and behavioural disorders are a sign of stress, according to experts in the field. With the appearance of the global pandemic of the COVID 19 virus in March 2020 in Bulgaria, dramatic changes have taken place in all spheres of life. They have also affected schools around the world globally. The stay of Bulgarian children on the Internet has increased many times, which has turned their daily lives upside down. Before the global pandemic, science research recorded a low rate of danger, and today this figure increases dramatically. The tendency is going up and is very alarming if the necessary measures are not taken.

Keywords: media interaction, Internet dependence, children, risk, addiction,

Настоящият доклад акцентира върху взаимодействията на децата с интернет от начална училищна възраст и дава яснота за евентуалните последици след прекалената употреба на електронни средства.

Целта на проведеното проучване да се изяснят последициите от прекомерната употреба на електронни средства при децата и да се помисли за мерките за безопасност, които биха могли да се предприемат.

Задачите на доклада включват:

- Проучване на взаимовръзките (здравни, поведенчески и емоционални), както и свързаните с тях социални фактори;
- Анализ на онлайн поведението на децата и систематизиране на евентуалните негативни явления и последици за тях;
- Анализ на състоянието на медийната грамотност и пристрастеност на децата в начална училищна възраст;
- Критичен преглед на различните аспекти на последициите от прекомерната употреба на децата в дигиталната медийна среда.

–

Хипотезите са две:

1. Безопасността на децата в интернет е застрашена и нито децата, нито родителите и учителите, са подготвени за това.

2. След прекомерна употреба на дигитални продукти от подрастващите, е възможна появата на различни емоционални, поведенчески и здравни проблеми при тях.

Това предполага за в бъдеще на още по-задълбочено изследване след пандемията от Ковид 19 и повсеместното преминаване на онлайн обучение.

Мащаби на проблема

- Децата имат непрекъснат и слабо контролиран достъп до медийно съдържание;
- Компютърните технологии се използват постоянно;
- Увеличеният престой в интернет крие опасности, но няма ясна методика, по която да се работи, за да бъдат избегнати.

Теоретична рамка

Виртуалният свят извършва големи промени в човешката психика. Милioni хора ежедневно употребяват дигитални продукти и техният брой расте. Най-застрашени са децата.

В съвременното общество средствата за масова комуникация имат решаващо значение при формирането на съзнанието на хората. (Ангелов 2007). Особено силно е то при децата и е от особено значение при тяхното възпитание и социализация.

Детската психика търпи най-много промени в резултат от онлайн поведението на децата в интернет. Пристрастяването към интернет е едно от многото

негативни явление в 21. век. За пет вида пристрастяване се говори в научните среди, от които децата са пристрастени към информация и сърфиране в мрежата и игри. (Xiuqin, Huimin, Mengchen 2010).

Виртуалната реалност изисква постоянни иновации в изследванията и практиките на медийната и информационна грамотност. В някои медийни общества отдавна се смята, че дигиталната грамотност, е третият най-важен фокус на образователната система, след математиката и езиковата култура. В книгата си „Педагогика на медийната комуникация“ Данаил Данов пише, че развитието на медийната грамотност става неотменен образователен елемент, насочен към всички възрастови групи. Той счита, че медийното въздействие често поставя тъждество между реална и виртуална среда. (Данов 2016) Киберзависимостите са една относително нова (от края на 20. в.) форма на съчетаване на поведенчески и технозависимости, които са на път да станат водещите видове зависимости сред подрастващите през 21. век (Рандев 2017).

За много от децата, родени след 2012 година няма пречки в технологичното общество. Те светкавично се адаптират в новите условия на дигиталния свят. Ето защо те предпочитат ефекта на You Tube, където има свобода и всяко едно дете с мобилен телефон може да снима, да гледа и да твори медийно съдържание. (Проданов 2012)

Много рядко децата от начална училищна възраст използват дигиталното пространство за обучения, а най-често – за игри и развлечения. Американска психиатрична асоциация алармира, че пристрастяването на деца към онлайн игри е поведенческо явление, което изисква особено внимание. (Ascher, Levounis 2015)

Липсата на систематичност в подходите и продължаващите противоречия и неясноти в проблематиката са видни и от факта, че към 2016 г. по данни на Евростат, около една трета от населението на ЕС не използва интернет (за България цифрата е дори по-висока – 40%). (Данов 2020)

Интернет надхвърля всички предходни граници на възможни обеми от информация (Проданов 2013) Децентрализира се контролът върху масовата комуникация. Тя активно включва отделния потребител, защото рязко се увеличават взаимодействията между индивидите и групите вътре. Има напредък в сърфирането на децата. Те ежедневно се самообучават да развиват не само своите комуникативни способности и критично мислене, но умения за възприемане, анализ на медийно съдържание и оценка.

Като учен в областта на медийната педагогика Соня Ливингстоун смята, че е важно да се формира дигитално-медийни компетентности у децата, родители, учители. Всеки прави своя избор и с избора си може да подобри или да влоши живота си. (Livingstone 2004).

Изследователите в областта на медийната педагогика са единни в мнението, че медиите трябва да бъдат контролиран процес от родители и учители. Наравно с образователните институции и медийната педагогика трябва да информира, образова и възпитава. (Ангелов 2008).

Успоредно с развитието на социалните мрежи, трябва да се развива и медийното образование на децата. Продължава да буди тревога фактът, че „учителите не разбират същността на медийната грамотност и връзката ѝ с цялостното развитие на децата“ (Данов 2016). Медиите и цифровите технологии създават много възможности, но и изискват много голяма отговорност от наша страна в ролята ни на учители и родители (Данов, 2016)

Въведение

Използвайки дигиталните технологии децата усъвършенстват и обогатяват поведенческия си репертоар по посока повишаване на социалнопсихичната си компетентност, която се разбира като комплекс от емоционална, социокултурна и комуникативна компетентност. **От средата на месец март 2020 г. българското образование се промени изцяло и учениците принудително минаха на онлайн обучение. Този факт доведе до редица сътресения и притеснения на деца, учители и родители. Колелото се завъртя и всичко, в което хората вярваха и правеха, се обърна с главата надолу. Преди вируса обществото налагаше на децата да общуват и играят в непосредствен контакт, сега това е разрешено онлайн; указанията и препоръките за безопасното време на престой на децата в интернет, се сринаха; преди Ковид 19 компютърът се използваше предимно за развлечение и чат, а днес – за обучение; до вчера децата трудно боравеха със създаване на медийно съдържание, а днес се налага експресно да се научат да работят с такава.**

Дигиталният свят измества все повече останалите медии като радио, телевизия, вестници и книги. Ползите от престоя в интернет безспорно, са много. Несравним е обемът с информация от Google и особено, когато пристига за части от секундата. Ако ученикът е любознателен или любопитен, той лесно и бързо може да прочете всичко, което го интересува, да види снимки, които търси, да гледа интересен филм или да прочете или чуе книга онлайн. Хиляди учители от различни образователни сайтове дават безплатни съвети и уроци във виртуалното пространство. По всеки един училищен предмет има множество онагледени материали с привлекателни и цветни снимки или клипове. В днешно време да се учи през интернет е приятно, бързо и лесно, а след пандемията от Ковид 19, вече е и задължително да се учи онлайн.

Методология

Със съдействието на Сайта за литература, медийна грамотност и наука My School през януари 2020г. се проведе изследване чрез анкети с въпроси от затворен тип, затворени и отворени въпроси. Използвани бяха и въпроси – скали, дихотомични и въпроси с филтър.

Бяха анкетирани 158 родители на 258 деца в начална училищна възраст. Целта беше да се проследи как влияят компютърните технологии върху тяхното социално, психическо и физическо състояние.

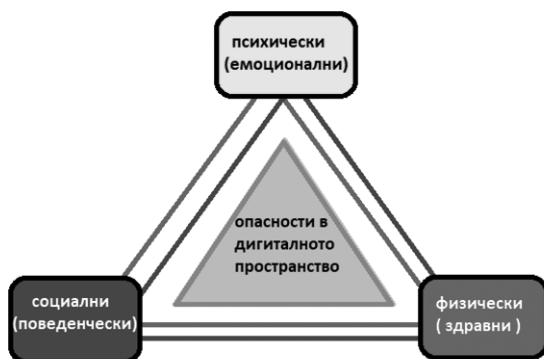
Проучването постигна следните резултати:

При прекомерна употреба на интернет от децата в начална училищна възраст, изследването откри три вида опасности:

1. На емоционално ниво – психологически.
2. На поведенческо ниво – социални.
3. На физическо ниво – здравни проблеми.

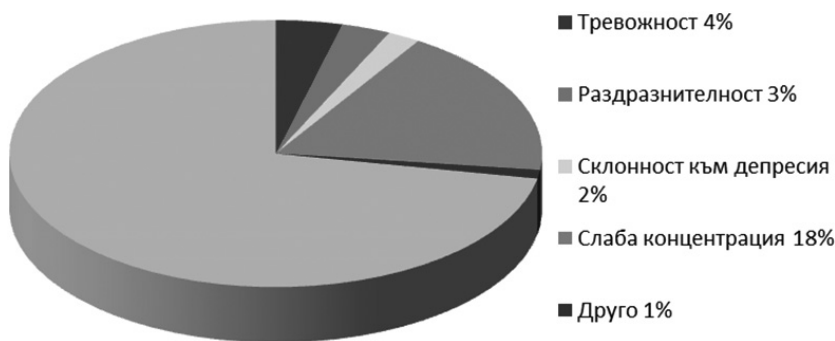
Опасностите в интернет са в тясна взаимосвързка по между си. Поведенческите състояния лесно могат да се превърнат в проблеми с психиката, а от там да доведат до физически неразположения. Това би могло да постави детето в социална изолация, при която то да се превърне в един зависим интернет потребител в социален план.

Това може да се проследи във фиг. 1:



Фиг. 1. Видове опасности в дигиталното пространство

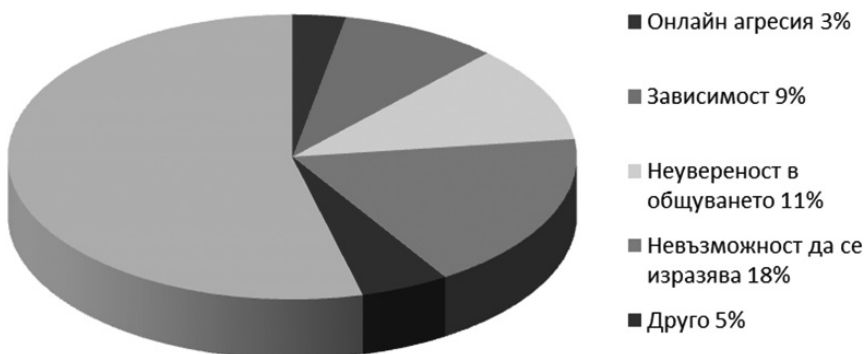
Получените резултати от изследването показват, че 18% от децата, които ползват прекалено много дигитални средства, имат проблеми с концентрацията. 4% от децата изпитват тревога, а нервни, раздразнителни и избухливи са 3% от подрастващите. Склонност към депресия имат 2%. Какви са последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата по отношение на техните емоционални проблеми, може да се проследи по-долу:



Фиг. 2. Последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата по отношение на техните психически и емоционални проблеми

Един процент от родителите отчитат, че децата им проявяват агресивно поведение, когато им се вземе телефона или компютъра и те не могат да продължат със сърфирането. Проявите се изразяват във вербална агресия или чупене на вещи. Радостен е фактът, че на 72% от децата работата с компютър продължително време не им се отразява по никакъв начин.

Какви са последствията от прекомерната употреба на дигитални средства при децата по отношение на техните поведенчески проблеми, може да се проследи по-долу:



Фиг. 3. Последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата по отношение на техните социални и поведенчески проблеми

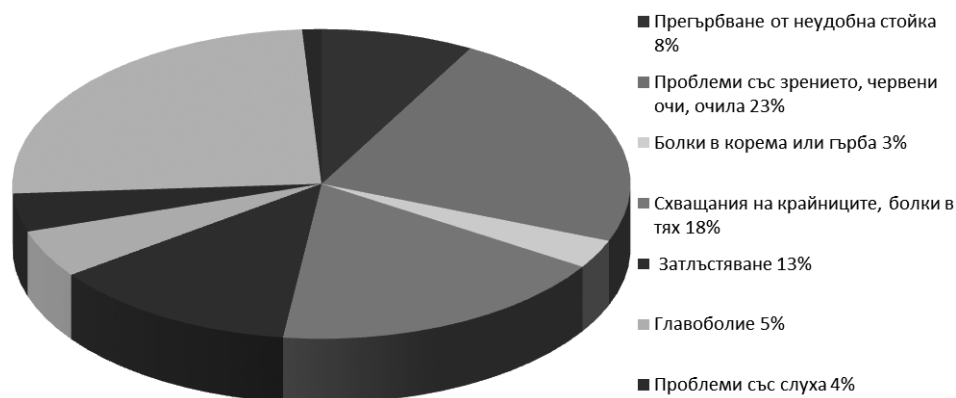
От графиката се вижда, че почти половината от децата не са засегнати от социални и поведенчески проблеми – 54%. Получените данни показват, че при подрастващите от начална училищна възраст започват да се проявяват тревожни състояния по отношение на зависимостта. 9% от изследваните деца са зависими към дигиталните технологии по преценката на техните родители. 18% от децата проявяват невъзможност да се изразяват. Това, за съжаление се наблюдава вече и при по-големи ученици и дори възрастни хора, особено в социалните мрежи.

Не са неочаквани и процентите за неувереност в общуването – 11%. Разбираемо е малките ученици да имат трудности, когато говорят или пишат. Проблемите с неграмотността и невъзможността да се изразяват, за съжаление се мултиплицират в социалните мрежи. Всеки потребител, в това число и децата, сърфират, пишат и четат, но преписват грешни някои думи, след което грешката става масова. Пример за това може да бъде нахъсване думата на срички – спах те, здравей те, има ха и т.н, а също и изписване съкратено думата като абривиатура – вместо здравей – здр, вместо какво правиш? – копр и т.н.

Отчетената в изследването 9% на онлайн агресия буди притеснения, защото се проявява и при деца от първи клас. Начин на забавление е подрастващите да бъдат агресивни в социалните мрежи или в чатове, защото се считат за защитени и недосегаеми. Най-често дигиталният тероризъм се проявява по отношение на изпращане на обидни рисунки, страшни снимки, видеа, или вербално, под формата на обидно съдържание.

Нисък процент родители, които са българи споделят, че децата им предпочитат да говорят на английски език. Причина за явлението е фактът, че децата са прекалявали с игра в интернет и гледане на филми на същия език.

Какви са последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата по отношение на техните здравни проявления, може да се проследи по-долу:



Фиг. 4. Последствията от прекомерната употреба на електронни средства при децата по отношение на здравето

От графиката става ясно, че сърфирайки в интернет, учениците от първи до четвърти клас са изложени на рискове за тяхното здраве. 75% от анкетираните родители споделят, че децата им се оплакват от различни здравословни проблеми, което е притеснително. 23% от сто споделят, че имат проблеми със зрението. Анкетираните споделят, че децата се оплакват от зачервени или сухи очи или прибягват до слагане на очила на детето. Няма как да се докаже дали всички проблеми със зрението са вследствие на прекомерната употреба на интернет.

Вторият по важност здравословен проблем, който се появява, е схващане на краката и ръцете, особено тази, която държи мишката, болки в пръстите или китките.- 18%. Трябва да се отчете и факта, че понякога децата използват хитрост, за да им се обърне внимание и бързо се „разболяват“ от различни измислени от тях болести.

Тринадесет процента от анкетираните родители споделят, че децата им са с наднормено тегло и обясняват с факта, чене спортуват и водят заседнал начин на живот. 8% споделят за прегърбване от неудобна поза, а 5% от главоболие. Силният звук на дигиталната техника води до проблеми със слуха при 4% от подрастващите.

Заключение и препоръки

В рамките на изследването се установи, че децата между от 1. до 4. клас ползват активно мрежата, често пъти без надзор от страна на възрастен и в неограничено време. Резултатите от проведеното изследване доказват, че медийната среда може да бъде рискова за младото поколение. Самите подрастващи неволно увреждат своето психическо, физическо и „социално“ здраве.

Години наред българските държавни институции нямат яснота кой, как и по какъв начин трябва да обучи и въведе децата във виртуалното пространство, за да може да сърфира в една безопасна среда. Малко са тези родители, които се замислят над темата за медийната среда и постъпват отговорно към проблема.

Потвърди се хипотезата, че безопасността на децата в интернет, е застрашена. За съжаление се оказахме прави, че след прекомерна употреба на дигитални продукти от подрастващите, е възможна появата на различни емоционални, поведенчески и здравни проблеми при тях.

Необходимо е да бъдат организирани курсове за родители, които да бъдат коректив за безопасно сърфиране. С оглед безопасността при взаимодействието на децата с медийни продукти е необходимо създаването на единна национална платформа за информация и сигнал за помощ. Крайно време е да се повишат дигиталните компетенции и на учителите, които да имат специална програма, по която да преподават безопасен интернет, да анализират медийно съдържание и да възпитават умения за оценката му. Крайно време е в училищата да има часове по медийна педагогика и дигиталната грамотност да стане част от учебната програма от първи клас. Наложително е да подготвим подрастващите за новата информационна среда и медийни продукти като отговорни хора, осъзнаващи кой е безопасният начин за сърфиране във виртуалното пространство.

Дигиталният свят ни промени неизбежно и светкавично след КОВИД 19 и вече нищо не е същото. Потъгнахме дълбоко във водите на онлайн океана, където наред с безспорните предимства на интернет, ни дебнат много опасности. Дали ще успеем да предпазим децата и да ги научим да се пазят сами, е въпрос на обединени усилия от страна на ученици, родители и учители, както и желание и време, за да го осъзнаем.

ЛИТЕРАТУРА:

- Ангелов, Б. (2008). Медийна и комуникативна компетентност, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Данов, Д. (2016). Педагогика на медийната комуникация, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Данов, Д. (2018). Медийна педагогика и (мулти)медийна грамотност. В: *Децата и медиите. Сборник с доклади от научно-практическа конференция, СУ „Св. Климент Охридски“*, с. 65–77, София.
- Данов, Д. (2020) Медийната грамотност: Преосмисляне на опита, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Проданов, Хр. (2012) Дигиталната политика, Велико Търново: Фабер, с. 207.
- Проданов, Хр. (2013). Онлайн комуникация. В: *Дигиталните медии. Речник на основните понятия*, с. 91–103 Велико Търново: Фабер.
- Рандев, П. (2017). Киберзависимостите и кибертормоза: концептуализация, методи, изследвания. В: *Сборник научни доклади от VIII Национален конгрес по психология, София, 3.XI-5.XI.2017*, [Прегледан 28.01.2020]. Достъпно от: <https://bpublic.files.wordpress.com/2017/11/ncp2017.pdf>
- Ascher, M.S., Levounis, P (eds.) (2015). *The Behavioral Addictions*, Washington DC, APP
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. In: *Communication review*, Vol. 7, Issue 1. [Viewed 28.05.2019]. Available from: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/>
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, I. et al. (2010). Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder. In: *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*, Vol. 13, No. 4, [Viewed 28.05.2019]. Available from: <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2009.0222>

БИОЕТИКА И ПРАВО: ПРОБЛЕМИ ПРИ
РЕГЛАМЕНТИРАНЕ НА ЕВТАНАЗИЯТА
BIOETHICS AND LAW: PROBLEMS FOR REGULATING
EUTHANASIA

*Мартин Ранчев, асистент, Педагогически факултет,
Тракийски университет*

*Martin Ranchev, Assist. Prof., Faculty of Education,
Trakia University*

E-mail: m_rantchev@abv.bg

Резюме: Настоящият доклад е насочен към проблемите на правно-етичното третиране на евтаназията. Ясно е, че евтаназията далеч не е само медицински проблем: тя е въпрос, който има дълбоко хуманни, социални, културни, религиозни, антропологични измерения. До известна степен, именно сложността и преплитането на множество въпроси, свързани с евтаназията затрудняват и приемането на единно правно становище (поне в Европейския съюз) по отношение на това- следва ли евтаназията да бъде легализирана или не? Въпросът се усложнява предвид това, че въпреки наличието на забрана за евтаназия в редица държави, не са малко случаите, когато лекари- противно на закона- предприемат подобни мерки.

В България, евтаназията е изрично забранена. Възможно ли е този въпрос да получи обществен отзвук или узряло ли е нашето общество да дебатира сериозно по въпроса за въвеждане на асистираната смърт? Как следва да протече този дебат: публичен, с участието на неправителствени организации, под формата на лоби или като решение на законодателната власт? Тези и други въпроси са обект на изследване в настоящия доклад.

Ключови думи: активна евтаназия, болка, етика, милосърдие, пасивна евтаназия, смърт.

Abstract: The paper addresses the issues of the legal and ethical treatment of euthanasia. It is clear that euthanasia is far from being a medical problem only: it is a matter that has a deeply humane, social, cultural, religious and anthropological dimension. To some extent, it is precisely the complexity and interweaving of many issues connected with euthanasia that make it difficult to adopt a single legal position (at least in the European Union) as to whether euthanasia should be legalized or not? The problem becomes even more complicated due to the fact that, despite the ban on euthanasia in many countries, there are few cases where doctors, contrary to the law, take such measures.

In Bulgaria, euthanasia is explicitly prohibited. Is it possible that this issue receives a public response or has our society matured enough to debate seriously on the issue of assisted death? How should this debate proceed: should it be done publicly, with the partic-

ipation of non-governmental organizations, through the means of a lobby or as a decision of the legislature? These and other issues are addressed in the report.

Keywords: active euthanasia, pain, ethics, charity, passive euthanasia, death

Увод

Проблемите на подпомаганата смърт са разглеждани още през периода на Новото време: тези въпроси, например обсъжда известният Франсис Бейкън, като неговото име често се споменава в дискусиата за евтаназиата във връзка с въвеждането на термина *euthanasia* в съвременното му значение. Според него, пред медицината стои задачата не просто да лекува, но и да облекчи страданията и мъките, които болестта причинява. Лекарят според него има задължението да облекчи изхода от живота и да направи по-лека и спокойна смъртта, както и да увеличава познанията си в тази област.

По времето на Бейкън обаче, по разбираеми причини, този въпрос не стои на дневен ред в законодателството на отделните държави. За легализиране на евтаназиата се говори в началото на XX век. Оттогава досега обаче, няма едно единствено „правилно“ решение: например, в рамките на Европейския съюз съществуват държави, където евтаназиата е забранена. В същото време, свободно придвижване на хора позволява т.нар. „смъртен туризъм“: т.е. използване на възможности за асистирана смърт на граждани на една държава, където това е забранено в друга държава от Европейския съюз, където това е позволено. Към посоченото, следва да се прибави и още нещо: евтаназиата може да бъде няколко вида. Активната евтаназия е свързана с действие на медицинското лице, което причинява смъртта на тежко болен пациент по негово искане. При пасивната евтаназия до смърт води неизвършването на определено действие или прекратяването на интензивното лечение в определени случаи. Често е изтъквано, че докато съпротивата срещу приемането и регламентирането на активната евтаназия е голяма, така наречената пасивна евтаназия в различни форми е практика, която не среща принципни възражения, освен това е трудно доказуема. Въпреки това, правителствата: в това число и правителството на Република България не предприемат стъпки за нейното легализиране.

Всичко това поражда множество въпроси, свързани с възможностите за легализиране на евтаназиата.

Дебатът активна и пасивна евтаназия

Проблемът за евтаназиата от доста време е в центъра на противоречиви дискусии в Европа и Америка, въпреки, че редица държави декриминализират евтаназиата и въвеждат правила за нейното осъществяване. С други думи, съществуват държави, чиито брой, впрочем нараства, които са решили законодателно този въпрос, но това не пречи аргументите за или против евтаназиата да прерастват в продължителни спорове.

Всъщност, проблемът от биоетичен отдавна се е превърнал и в политически, въпреки че той не може да бъде разглеждан изолирано от редица въпроси, свързани с биологичните практики и грижата за умирация, с развитието на палиативната медицина и достъпа до хосписни грижи, въпроси на човешките взаимоотношения и социалния морал.

Практикуването на активната евтаназия е сериозно предизвикателство към разбирането за деонтология на медицинската професия и медицинска етика. Въпреки че съвременната дискусия е почти изцяло фокусирана върху аргументите за оправдаване и легализиране на активната евтаназия, редица важни разграничения са прокарвани и по отношение на пасивната евтаназия.

Преди всичко е изтъквана необходимостта случаите на пасивна евтаназия ясно да се разграничат от случаи, които изглеждат сходни, но всъщност не са случаи на евтаназия. Такива са случаите, при които се взема решение за прекратяване на терапията, когато по-нататъшната намеса няма шансове за успех, обсъждани често под наименованието *futile therapy* случаи, при които терапията носи повече вреда, отколкото полза; и случаите на съзнателен отказ на пациента от терапия в последна фаза от протичане на болестта.

Защитниците на активната евтаназия обикновено се обявяват срещу самото деление между активна и пасивна евтаназия. Показателна в това отношение е позицията на Джеймс Рейчълс, който твърди, че в двата случая резултатът, намерението и мотивът за действието или не предприемането на действие са еднакви. (Кънева 2006: 177–192). Решаващата стъпка според него е свързана с допускането на пасивната евтаназия. Активната евтаназия е една следваща стъпка, която в много случаи е единственото разрешение, което действително отговаря на искането на пациента за облекчаване на страданието му. Отказът тя да бъде предприета и да бъде сложен край на страданието според Рейчълс не би могъл да бъде обоснован.

Срещу тезата на Рейчълс и в подкрепа на приетото от Американската медицинска асоциация (АМА) деление развива доводите си един от доайените на биоетическото движение в САЩ Том Бийчъмп. (Кънева 2006: 177–192)

При това деление според него става въпрос за различаване на случаи на неоправдано причиняване на смъртта от случаи на оправдана ненамеса и по никакъв начин не се твърди, че неизвършването на определено действие е винаги оправдаемо, докато активната намеса е във всички случаи оправдано действие. Той разглежда конкретни случаи на прекратяване на мерките за поддържане на живота, при които според него са явни основанията за прокарването на разделението между пасивна и активна евтаназия. Изключването на дихателния апарат, което води до смърт, може да бъде убийство, но в случай като този на пациентка в кома, който Бийчъмп описва, става въпрос за това да не се намесваш в процеса на развитие на болестта и да позволиш настъпването на смъртта.

Съществено в случая е, че не лекарят причинява смъртта; тя настъпва вследствие на фаталното заболяване. Бийчъмп привлича вниманието към наистина малък брой случаи, при които е възможна лекарска грешка и при които, въпре-

ки прекратяването на активните мерки за поддържане на живота, не настъпва смърт. Именно заради такива случаи това различаване според него е важно и, с оглед на въпроса на Рейчълс, морално оправдано. Предприемането на активна евтаназия при подобни случаи би означавало да се отнеме шансът за живот на такива пациенти, макар и той да е минимален. Проблемите около смъртта и умираването, дълго време изгласвани от публичното внимание, през 60-те и 70-те години на миналия век стават предмет на интензивни дискусии и във връзка с напредъка на техниката и технологиите в областта на медицината, с въвеждането на нови методи на лечение и нови възможности за поддържане на живота далеч отвъд границата на естественото. Навлизането на техниката в медицината е съпроводено от промени в организацията на медицината и икономиката на медицината, които също променят условията, при които настъпва смъртта. В употреба влизат изрази като „медиализиране на смъртта“, „медицинско управление на смъртта“, „планиране на смъртта“.

Новите възможности на медицината в случаите, в които се настоява за активна евтаназия, става въпрос за явен превес на страданието в живота на тежко болния, или, според друг известен защитник на активната евтаназия: Питър Сингър, за един „мизерен живот“ или „живот, който не си заслужава да бъде живян“ (Кънева 2006: 177–192).

Единственото съображение в случая, от което се определя тази преценка, е свързано с интереса на засегнатия. Ако едно действие е от интерес за засегнатия и не нарушава правата на другите, то е морално оправдано. Тази стъпка е свързана с признанието, че в някои ситуации най-доброто за пациента е смъртта.

Правни, социални и етични въпроси, свързани с евтаназията в България: готово ли е нашето общество да обсъжда проблема

В началото на юни 2004 г., Парламентът на Република България прие Закон за здравето, който включва забранителен текст по отношение на евтаназията. Чл. 97 гласи: „На територията на Република България не се прилага евтаназия.“ Лекарят, предприел евтаназия, действа срещу закона и следва да понесе предвидените в Наказателния кодекс санкции за умишлено причиняване на смърт.

Предложението на един от депутатите за отмяна на категоричната забрана и по-широка дискусия не получи подкрепа. Парламентарният дебат приключи в рамките на един ден. Сред изказаните мнения има дори и такива, според които обсъждането на проблема за евтаназията би трябвало да се затвори в рамките на професионални кръгове и заинтересовани среди без широка публична дискусия.

Проблемите около евтаназията са разисквани още веднъж в една дискусия, проведена през май 2005 г. в София по инициатива на Отворено общество и в рамките на провокирания от института конституционен дебат. От дискусията стана ясно, че евтаназията е реален проблем на медицинската практика у нас с не много ясни измерения и не твърде прецизно уточнен обхват на случаите; че е много трудно претеглянето между негативите от нелегалната практика и евенту-

алните негативни следствия от легализирането ѝ. По-нататък, темата подбужда силна съпротива във връзка с разбирането за лекарското задължение и границите на медицината. Проблемът за възможностите на палиативната медицина и достъпа до палиативна грижа в България е засегнат само отчасти. Аргументите за наклонената плоскост, както и страховете, породени от опасността от злоупотреба, имат доста голяма тежест.

През 2011 е предложен законопроект за евтаназията, като този законопроект е отхвърлен още на първо четене. Възможно ли е нашето общество да допусне приемането на закон за активната евтаназия, съдържащ:

- случаите, когато евтаназията може да се извършва;
- контролните и решаващите органи;
- казуси, свързани с лица с увреждания, непълнолетни лица и други;
- решения, в случаи, когато пациентът не е идентифициран и т.н.

Кой ще бъде основният засегнат от подобен дебат?

Основните групи на практика са три: самите пациенти, техните близки и лицата, които ще бъдат отговорни за извършването на евтаназията. Това обаче само на пръв поглед. Всъщност, проблемът е свързан с широк кръг въпроси на личния и социалния морал. Макар и да се отнася до една много лична сфера, той има ясно изразен биоетичен аспект. Става въпрос за личен житейски опит и възгледи за живота, за преживяването на болестта и приемането на смъртта, но и за отношенията в тесния кръг на приближените и лекарския персонал, както и за отношението в обществото като цяло към страданието на намиращите се в тежко състояние преди смъртта и умиращите. Става въпрос за вида и границите на медицинската грижа, от която се нуждаят, за достъпа до такава грижа, за защитата, която им осигурява обществото в тяхната уязвимост, както и за зачитането на собствената им воля и право на достойнство пред смъртта. (Кънева 2006: 177–192)

У нас не липсват сериозни изследвания по проблема за евтаназията, макар и да не са правени, или поне не публикувани, специални проучвания сред медиците или изследвания, свързани с прецизен анализ на смъртните случаи в определени звена. Поставянето на проблема за евтаназията във връзка с обсъждането на Закона за здравето не подбуди по-широка дискусия върху медицината и медицинската практика у нас, върху възможностите на палиативната медицина и достъпа до палиативни, както и до хосписни грижи.

Страните, които у нас биха спорили по проблема са много. Не следва да се пренебрегва и позицията на Българската православна църква, която може да има определено влияние сред например по възрастните граждани.

Християнската позиция, според която активната евтаназия като преднамерено причиняване на смърт е морално недопустимо действие и тежък грях, е действително силна позиция в дискусията. Тя е в основата на една категорична забрана на всяко посегателство над човешкия живот в собствената ни култура. Отстояването на тази позиция предполага споделяне на определени възгледи за живота и смъртта, както и за смисъла на страданието, които действително са от решаващо значение за вярващия.

Християнската позиция защитава безусловната ценност на човешкия живот, от което действително произтича забрана на посегателството над живота в подобни случаи. (Уайът 2006). Разбирането за живота като дар от Бога води след себе си и ограничение по отношение на правото на разпореждане с живота. От такава позиция е невъзможно да се говори за лишен от стойност живот, дори и когато животът е изпълнен със силно страдание, както и е немислимо заради премахването на страданието, да се отнема живот. Зад тази позиция стои едно различно разбиране за състраданието и милосърдието. (Уайът 2006).

Аргументът срещу убийството, не непременно религиозно обоснован, е и първи аргумент срещу допускането на активната евтаназия.

Декларирането в Парламента обаче, че дискусиата по въпроса за евтаназията е безпредметна, защото мнозинството от българите определят себе си като християни, е по-скоро отказ да се осмисли в дълбочина един действително много сложен проблем, който в екстремната ситуация, която се има предвид, поставя на изпитание онова, което изповядваме като религиозно вярване, физическите и духовните сили на засегнатите, готовността и способността за грижа и съпричастие.

Друг проблем може да е свързан с противопоставянето от страна на самите медици или сдруженията на българските лекари, тъй като не е ясно променят ли се правилата на професионалната етика и начините на действие в екстремни ситуации и влиза ли този вид помощ в задълженията на лекаря. Хипократовата клетва, синтезирала принципите на древната питагорейска медицина, включва текст, който гласи: „Аз няма да дам никому исканото от мен смъртоносно средство и няма да посоча пътя за осъществяване на подобен замисъл.“ Или, в случая аргумент срещу евтаназията като медицинска практика е свързан с разбирането за обсега и границите на медицината и лекарския дълг. Според този аргумент от искането на пациента не произлиза задължение за лекаря да удовлетвори искането, когато става въпрос за причиняване на смъртта. Грижата и за терминално болния и умиращия пациент е грижа за намиращия се в една последна фаза от живота пациент. Задължението на лекаря в подобни случаи включва базисна грижа, рамките на която могат да варират и за която има медицински регламенти, грижа за облекчаване на страданието и човешко съпричастие. Ето защо, шансовете на проекта да се противопоставят медици също е голям.

Заключение

Привържениците на евтаназията твърдят, че цивилизованото общество трябва да позволи на хората да умрат достойно и без болка, освен това, трябва да позволи на другите да им помогнат за тази смърт. Те твърдят, че както живота, така и телата принадлежат на съответния човек, който следва да има право да право с живота си това, което намери за добре. Така, че е погрешно да караме някой да живее по-дълго, отколкото желае. Стига се дотам, че приемат липсата на законодателство за евтаназията като легален акт като нарушение на личната свобода и човешките права.

Те добавят, че тъй като самоубийството не е престъпление, евтаназията също не трябва да бъде престъпление.

Противниците на евтаназията излагат други мотиви: от това, че съществува дълбоко вкоренена вяра, че животът е даден от Бог и само Бог трябва да реши кога да го прекрати до това, че ако евтаназията стане законна, законите, които я регулират няма да бъдат свършени, което означава, че ще бъдат убити хора, които всъщност не искат да умрат.

И едните, и другите излагат множество доводи, примери, позиции и други за подкрепа на тезата си.

Решение – поне в общоевропейски план все още няма. Личното становище също така е, че българското общество все още не е готово да обсъжда въпроса за правното регламентиране на евтаназията. Причините за това са много: една относителна консервативност в обществото, що се отнася до въпроси, свързани със съвременното, влиянието на религията – по-скоро не като забрани, а като култура, дори и липсата на достатъчно доверие в сегашната ни здравна система.

Иниципирането на подобен дебат ще бъде едно изключително трудно и мъчително за обществото ни като цялост дело.

ЛИТЕРАТУРА

Евтаназията: възможна ли е легализацията ѝ в България? (2005), Retrieved on 16.03.2020 from http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Transcript_18_May_2005.pdf

Законодателно проучване „Евтаназията в европейското законодателство“, възложено от Лъчезар Тошев, председател на Комисията по правата на човека и вероизповеданията в 39-тото Народно събрание (2003), Retrieved on 16.03.2020 from <http://www1.parliament.bg/students/>

Кънева, В. (2006). Медицинска практика и етика: грижата за умиращия и проблемът за евтаназията, *Социологически проблеми*, 1–2, с. 177–192.

Лисаев, П. (1999). Евтаназия или медицински контрол на умирането и смъртта. Плевен: Карат.

Проданов, В. (1988). Биоетика. София: Наука и изкуство.

Уайт, Дж. (2006). Проблеми на живота и смъртта. Съвременните дилеми на здравеопазването в светлината на християнската вяра. София.

МУЛТИТАСКИНГЪТ (МНОГОЗАДАЧНОСТТА) В СФЕРАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО

THE MULTITASKING IN THE EDUCATION AREA

*Наталия Витанова, проф. д-р, Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“*

*Natalia Vitanova, Prof. PhD, University of Shumen
„Bishop Konstantin Preslavski”*

E-mail: n.vitanova@shu.bg

Резюме: В този доклад е направен опит да се опишат особеностите на мулти-таскинга като феномен и неговите проекции в сферата на образованието. Многозадачността е една от общите характеристики на двете поколения Z и Алфа, на които естественият хабитат в момента е училищната институция. Представени са възгледите на различни изследователи за мулти-таскинга.

Ключови думи: ученици, многозадачност, образование

Abstract: This article attempts to describe the peculiarities of multitasking as a phenomenon and its projections in the field of education. Multitasking is one of the common characteristics of the two generations of Z and Alpha, of which the natural habitat is currently a school institution. The views of various multitasking researchers are presented.

Keywords: students, multitasking, education

В съвременния свят информационните технологии са неразделна част от живота, почти всеки човек има на разположение компютър, лаптоп и/или мобилен телефон. Техническите устройства, които стават все по-усъвършенствани и многофункционални, допринасят за ускоряване на темпото на живот (животът е fast), изискват постоянно внимание, водят до желание и необходимост, винаги да бъдат „в зоната за достъп“ и решават няколко проблема едновременно. Активното и масово използване на информационните технологии във всички сфери на живота е катализатор на феномена „мулти-таскинг/многозадачност“. Светът в който живеем е много променен – от един еднопосочен свят, той се превръща в многозадачен. Многозадачният свят е много по-сложен от този с едно задание. Колкото по-възрастни са хората, толкова по-трудно се адаптират към него, нарушавайки старите стереотипи и навици. А децата го правят лесно и естествено.

Преломният момент, който води до края на доминирането на света с една задача и до формирането на многозадачност, е 2000 година, когато на пазара се появява първият смартфон и се раждат първите деца от поколение Z (поколение Z са родените след 1995/2000 година, според различни изследвания). Днес многозадачността се определя като способност, която позволява на детето да

се включва в различни видове дейности, да превключва между тях, да разпределя своите познавателни ресурси и последователно да изпълнява тези видове дейности в определен период от време. Многозадачността е способността да се разпределят когнитивните ресурси между различни контексти в определен момент. В известен смисъл това е нов модел на поведение, различен от линейния. В свят на увеличени параметри на сложност, скорост, несигурност и разнообразие линейният модел става неефективен. Затова съвременните деца по пътя на опита и грешката разработват нов, мрежов модел на поведение, базиран на многозадачния формат.

Възможно ли е да се избегне многозадачността? Отговорът е, че почти е невъзможно напълно да се избегне многозадачността в съвременния свят. Човек живее в условия на постоянна многозадачност, така че той има нужда от управление на многозадачността, повишаване на производителността на задачите и намаляване на разходите за време.

Първоначално терминът „многозадачност“ се използва единствено за описание на компютрите и до 90-те години на XX век не се използва по отношение на хората. Терминът „мултитаскинг/многозадачност“ за пръв път се появява през 1965 г. в публикацията на IBM – „IBM Operating System/360 Concepts and Facilities“, в която се описват възможностите на IBM System/360 и понятието се дефинира на основата на описание на компютър, който е способен да извършва няколко различни операции едновременно (<http://bitsavers.informatik.uni-stuttgart.de/pdf/pp:18-19>).

Поради развитието на медиите и широкия достъп до персонални цифрови устройства по-късно този термин попада в ежедневния речник и научния дискурс. Понятието „многозадачност“ може да се разглежда в няколко контекста. В социалната психология то се интерпретира като когнитивен дисонанс поради променящите се отношения в социалната група (Ф. Хайдер, Л. Фестингер). През 70-те години на XX век „ефектите на дисонанса“ се преосмислят в информационно отношение и се представят като специален случай на функциониране на каузални схеми (многозадачен интерфейс) (Лут 2010). Многозадачността се интерпретира и като резултат от това, че човек се намира в излишна информационна среда. Такава среда възниква при едновременното използване на няколко канала за получаване на информация. Разпространението и лесният достъп до информационни и комуникационни технологии (ИКТ) – социални мрежи, текстови съобщения – водят потребителите до разбирането за необходимостта от управление на големи количества, потоци от данни в реално време. ИКТ освобождават учениците от необходимостта да използват времето в клас, за да получат информация и дават възможност за формиране и развитие на умения свързани с откриване, проектиране и решаване на многозадачни проблеми, за сътрудничество, за установяване на обратна връзка и обсъждане на общи идеи. Многозадачността се разбира и като следствие от обмисляне на проблеми, които принципно са сложни или неразрешими от гледна точка на технологиите, достъпни за човек.

Английският речник на Оксфорд, в допълнение към версията на информационните технологии предоставя и тълкуване на термина multitask/„многозадачност“ – 1. (по отношение на хората) като „способност на човек да се справя с повече от една задача едновременно“, 2. (по отношение на компютъра) като възможност да изпълнява повече от една програма или задача едновременно (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/multitask>).

Според **D. Crenshaw, R. Loot, D. Sanbonmatsu** многозадачността предполага едновременно изпълнение на две или повече функционално независими задачи, всяка от които има свои уникални цели, генерирани от различни стимули и свой собствен начин на действие (Sanbonmatsu, Strayer, Medeiros-Ward, Watson 2013).

Под многозадачност следва да се разбира едновременното възприемане на информация от различни източници и опит за извършване на няколко действия едновременно или директно едно след друго.

В рускоезичната литература, успоредно с термина „многозадачност“ се използват понятията „многофункционалност“ (Кузнецов, Гагарина, Сафина 2016: 71–76) и „многомерност“ (Ялалов 2015: 364). Ф. Г. Ялалов е на мнение, че многозадачността е едно от основните качества на „многоизмерния учител“, заедно с многофункционалността и виртуалната мобилност. Според него човек, който участва в обучението, възпитанието и развитието на децата, трябва да има многоизмерен характер, авторът оценява положително способността да се извършват няколко вида дейности едновременно (Ялалов 2015: 366–369).

Има изследвания, които показват, че умерената ангажираност с видеоигри и многозадачността водят до по-висока производителност и ефективност в цифрова среда. Някои автори (M. Prensky, U. Gasser, J. Palfrey) определят многозначността като глобално условие за повишаване на производителността през новото хилядолетие (Prensky 2012; Gasser, Palfrey). **L. Rosen** подчертава, че за поколението iGeneration, дигиталните технологии не са „инструменти“, а част от околната среда. За това поколение WWW не означава World Wide Web, а означава Whatever, Whenever, Wherever (каквото и да е, където и да е, всеки път), т.е. всичко, по всяко време и навсякъде. Много авторите посочват, че учениците от поколението iGeneration имат специална нужда от многозадачност, тъй като тяхната краткосрочна памет е голяма, бърза и ефективна (Rosen 2007).

Други изследователи, които разглеждат проблема за многозадачността, отбелязват неговото отрицателно въздействие, предимно върху процеса на обучение. **G. Small и G. Vorgan**, както и учени от Националния институт за здраве и медицински изследвания (INSERM) в Париж, пишат, че вместо да бъде изключително продуктивен чрез извършване на различни действия, човек е неефективен (а понякога напълно неефективен), когато изпълнява няколко задачи. Човешкият мозък има много възможности за обработка на информация, поради което той успешно разпределя тази способност между различни задачи, но само една от тях е възможно да бъде изпълнена качествено (Смолл, Ворган 2011: 352).

Има изследвания, които показват, че мултитаскингът намалява академичната ефективност на детето – то започва да учи по-лошо, получава лоши оценки и

т.н. Обикновено мозъкът, за да намали натоваването, игнорира сигнали, които не са от значение за текущата задача. В режим на многозадачност той започва да се обърква и не винаги може да определи каква информация се смята за важна. Нервното напрежение се засилва, ако учениците използват различни цифрови технологии и мобилни устройства в аудитория. **C. Jones, S. Chang, D. Viadero, E. Ophir** посочват, че цифровата многозадачност е потенциално разрушителна за ученици (Jones, Ravid, Rafaeli 2004; Chang, Ley 2006; Viadero 2008; Ophir, Nass, Wagner 2009). Те стават летаргични и скучни хора. Не се радват когато четат, имат проблеми с използването на думите, а социалните мрежи се използват за удостоверяване на собствената идентичност. **Q. Jones, G. Ravid, S. Rafaeli** смятат, че режимът на многозадачност влияе и върху отношението на учениците към самите себе си (Jones, Ravid, Rafaeli 2004).

Постоянното потапяне в излишна информационна среда води до това, че ученикът използва индивидуална тактика за избягване на информация („феномен на информационния изход“ или „феномен на извеждане на информация“) – човек пренебрегва релевантната и полезна информация, защото тя е твърде много, за да бъде разбрана и приета (Savolainen, Mannering 2008). Понякога, пише **Б. Шварц**, се наблюдава отказ за осмисляне и разбиране на информацията и фиксиране на бързо решение, така нареченият „парадокс на избора“ (Шварц 2005). Ученикът преживява парализа на волята пред грандиозността и обема на възложените му задачи, затова се фиксира върху първото решение, което му идва на ум. Въпреки информационната грамотност, ученикът не може да избере необходимия и достатъчен брой източници на информация. Това често води до случаен избор на корпуса на източници и материали.

Изследователите си задават и въпроса за броя на задачите, които човек може да изпълнява едновременно. Човешкият мозък не е в състояние да се справи едновременно с повече от две сложни задачи, защото когато две задачи се изпълняват едновременно, мозъкът ги разделя и двата фронтални лоба се активират. При добавяне на трета задача, една от тях се забравя или се изпълнява с голям брой грешки (Charron, Koechlin, <http://science.sciencemag.org/content>)

Проучване на **D. A. Strayer**, психолог от Университета на Юта, доказва, че фокусирането върху едно нещо е много по-ефективно. Още през 2006 г. изследователят и неговите колеги използват високо прецизен симулатор за шофиране, за да сравнят производителността на шофьорите, които говорят и пишат по телефона по време на шофиране, и шофьорите с прекомерно ниво на алкохол в кръвта. Стилът на шофиране на шофьорите, които говорят по телефона, не е агресивен или рискован, както на пияните, но те реагират много по-бавно на събитията извън колата и не забелязват пътните знаци наоколо. **D. A. Strayer** стига до следните изводи: 1) шофирането с паралелна употреба на мобилен телефон е също толкова опасно, колкото шофирането в нетрезво състояние; 2) няма значение дали шофьорът говори, държи телефона в ръка или чрез високоговорител – шофирането му е опасно поради липса на умствени ресурси (Strayer 2006).

G. Mark, (професор от Калифорнийския университет) подчертава, че многозадачността не спестява време. Преминването между задачите обикновено отнема повече време, отколкото е необходимо, за да се изпълни всяка задача поотделно. Изследователят отбелязва, че ако някой отвлече вниманието на човек от задачата, той се връща напълно към нейното изпълнение само след 23 минути, а 18% от анкетираните изобщо не се връщат към тази задача в същия ден. Многозадачността, според него, увеличава вероятността човек да направи грешки, особено когато действието включва критично мислене (Mark, http://www.ics.uci.edu/~gmark/Home_page/Research.html).

Проучване, проведено от **C. M. Kalenkoski** и **S. W. Pabilonia**, доказва, че през повече от половината от отделеното време за домашни задачи учениците гледат телевизия или слушат музика, т.е. работят в многозадачен режим. Те са на мнение, че тази тенденция набира скорост. Изследователите си задават въпроса: могат ли наистина учениците да успеят да обработят цялата постъпваща информация бързо и ефективно? Децата мислят точно така, но изследователите предполагат обратното: „многозадачността не е толкова продуктивна, колкото бихме искали“ (Kalenkoski, Pabilonia, <https://www.bls.gov/osmr/pdf/ec110080.pdf>).

C. Nass, професор от Станфордския университет, твърди че колкото повече задачи изпълнява човек в даден момент, толкова по-малко ще може да научи или да си спомни. Когато изпълнява няколко задачи, ученикът не може правилно да се концентрира върху нито една задача. Проучванията на **C. Nass**, показват, че научаването, завършването на домашните задачи, възприемането на информация от учител в аудитория, както и едновременното насочване на вниманието към други източници на информация или забавление, води до намаляване на нивото на разбиране, запаметяване и използване на информацията в бъдеще. В същото време той отбелязва, че слушането на музика по време на изпълнение на определена задача не пречи (ако музиката е правилно избрана), тъй като човек има отделна област от мозъка, която е отговорна за възприемането на музиката (Nass, <http://news.stanford.edu>).

Интересна област на съвременните многозадачни изследвания представлява различията между половете в управлението на задачи. Според **J. Morgan**, и **R. Gray**, жените са по-склонни да работят в режим на многозадачност от мъжете (Morgan, 2013, <http://www.bbc.com/news/science-environment>; Gray 2014). Има и противници на това твърдение. **J. Dean**, твърди, че няма различия в склонността към многозадачност между мъжете и жените (Dean, <http://www.spring.org.uk>).

Когнитивната теория още в средата на XX век стига до извода, че паралелната обработка на информация може да увеличи ефективността на рутинните действия. Всяко превключване на вниманието предполага психологически разходи. В повечето контексти общата производителност намалява пропорционално на количеството превключвания. И обратно, бързото превключване от една умствена задача на друга може да намали производителността, особено ако и двете задачи са сложни (Rubinstein, Meyer, Evans 2001).

Според някои от посочените по-горе автори многозадачността е вредна за детето и претоварва когнитивната му система. В това е и парадоксът, огромната приспособимост на човека към външния свят, включително към дигиталната среда, съществува в комбинация с ограничеността на неговите когнитивни, познавателни ресурси. От друга страна, нашата реалност е многозадачност (в професионалната сфера вече търсят хора, които са многозадачници). В същото време тя се комбинира с традиционното училище, което продължава да съществува в последователен режим с една задача. Традиционната училищна система е с еднозначна задача и линейна природа. За едно многозадачно дете вероятно е трудно да функционира в нея. И от трета страна фактът, че дигиталните поколения са доста активни в многозадачността.

Като част от методиката за изследване на многозадачността се използва т. нар. „мултитаскинг индекс“. Той е проектиран от психолози от Станфордския университет (САЩ), основава се на дванадесет вида медии и разделя хората/децата на два типа: тежки многозадачници и леки многозадачници. Според тези изследвания тежките многозадачници са деца, които често използват устройства и комбинират различни видове медийна активност, те се отличават с превключване на вниманието и неговия по-широк обем, имат по-високи характеристики на работната памет. От друга страна, те са по-податливи на разсейване. Но това може да е основа за развитието на мултисензорната интеграционна функция, която е важна в дигиталния свят и позволява да се сравнява информация получена от различни сетива. За тежките многозадачници се отнася също, че изпълняват по-некачествено задачите и допускат повече грешки. За разлика от тях леките многозадачници изпълняват една конкретна задача перфектно. Резултатите показват, че поговорката „Ако преследвате две птици с един камък – няма да хванете нито една“ може да бъде преформулирана в съвременен вариант така: може би си струва да преследвате тези две птици с един камък.

Съществуват няколко вида многозадачност:

- **вродена многозадачност** (талант) – когато поне една от задачите се извършва автоматично, без допълнителна мисъл (например, когато човек знае как да свири на пиано и да пее едновременно);
- **превключване между задачи** – вместо да се изпълняват няколко задачи едновременно, мозъкът бързо и многократно превключва между различни задачи като по този начин се създава впечатление, че всичко се прави едновременно (например, необходимо е да се подготви презентация, да се напише някакъв документ и да се отговори на няколко имейла за ограничен период от време; в този случай терминът „бързо превключване между задачи“ е по-подходящ, тъй като вниманието се разпределя между презентацията, телефона и входящите писма);
- **разконцентрирано внимание** (разсеяност) – от една страна вниманието е гъвкав процес, а от друга – то е значително ограничено; вниманието се ограничава от факта, че когато възникне допълнителна задача, ресурсът му се изчерпва, ако възникне по-сложна задача, тя ще изчерпи този ресурс

още по-бързо; превключването между задачи често се бърка с ентузиазъм (например, има разлика между човек, който спира да чете по средата на статия, за да направи няколко бележки за бъдещия си изследователски проект, след което се връща към нея, и човек, който прочита половината статия, след което отива да прегледа снимки на приятели, които наскоро са се върнали от ваканция). Американският психолог **Shelley Carson** отбелязва, че: „това, което често се нарича многозадачност, не рядко се оказва проста зависимост от Интернет. Това е натрапчив акт, а не проява на многозадачност“ (Shelley 2010).

Типичен пример за многозадачност в училищното обучение е работата на учениците по проекти. В процеса на подготовка на проекта ученикът е в състояние на многозадачност едновременно в няколко контекста. Първо, самият ученик изпитва когнитивен дисонанс, защото работи в група – учениците организират групи в социална мрежа – виртуални образователни общности (<http://vk.com/nti2013.philosophy>; <http://vk.com/club58106389>; <http://vk.com/club58504238>; <http://vk.com/club58586291>; <http://vk.com/club58374564>, <http://vk.com/club58109256>). Второ, многозадачността възниква поради необходимостта от решаване на сложен проблем, който няма аналогови решения за ученика в неговата непосредствена среда. Трето, при условията, определени от учителя, ученикът е длъжен да действа и да търси решение на проблема в мрежата, чрез използване на ИКТ.

Според психологическата наука съществуват индивидуални различия по отношение на многозадачността. Способността за многозадачност се проявява при импулсивни хора, ориентирани към възнаграждение и поддържане на авторитет. Такива хора са по-отзивчиви към целите, които имат отношение към контекста на действието. Те са склонни към рисково поведение, по-малко реагират на възможни загуби. Тези характеристики в съвкупност показват потенциалните и реалните лидери, т.е. онези, които лесно разпределят привилегиите и имат успех в социалната многозадачност. В този контекст лидерите са хора с високо ниво на изпълнителен контрол, които могат да сведат до минимум конфликтите, произтичащи от смяната на задачите и загубата на производителност на работата. В същото време те трябва да могат да свеждат до минимум разсейването и конкуриращите се цели. Следователно, успехи в многозадачността са проява на учениците с лидерски качества. Констатациите потвърждават заключенията на **Sanbonmatsu и др.**, че единици могат да работят успешно в многозадачен режим (Sanbonmatsu, Strayer, Medeiros-Ward, Watson 2013).

Специалистите, които изучават многозадачността отправят следните препоръки:

- определяне на приоритети при изпълняваните задачи (първо се изпълняват най-важните и спешни задачи);
- разпределение на подзадачите, които могат да бъдат решени за кратки периоди от време (25–30 минути);
- създаване на положителна мотивация за изпълнение на задачите.

Тези препоръки по същество са насочени към реално ограничаване на многозадачността, въпреки факта, че са посочени като условия за повишаване на нейната ефективност. Както отбелязва В. Д. Емельяненко, формирането на способността на човек в условията на многозадачност е свързана със съсредоточаването върху определени приоритети и цели на дейност в комбинация с методи за „външно разширяване“ на съзнанието, които ще съдействат за по-ефективна учебна дейност (Емельяненко 2017: 164–170).

Анализът на феномена „многозадачност“ позволява да се направят няколко **извода:**

- наблюдава се активно „хуманизиране“ на термина „многозадачност“ и отделянето му от информационната и технологична интерпретация;
- проучванията показват, че мозъкът е структуриран по такъв начин, че се стреми да се съсредоточи само върху една задача във всеки даден момент; в този контекст може да се каже, че в истински смисъл многозадачността като явление не съществува, най-често става въпрос за бързо превключване на задачите;
- по отношение на въздействието на многозадачността в образованието има противоречиви мнения – както позитивни, така и негативни, но повечето изследователите отбелязват отрицателното въздействие на многозадачността върху процеса на решаване на проблеми и качеството на тяхното изпълнение, особено в процеса на обучение.

В близко бъдеще е много вероятно вниманието на учените да се концентрира към изследването и изучаването на многозадачността, защото този феномен е значимо, сложно и противоречиво явление в съвременния свят и от него до известна степен зависи какво образование ще получат децата в училище и до колко то ще им позволи да функционират успешно в обществото, както в професионален, така и в личен контекст.

ЛИТЕРАТУРА

- Емельяненко, В. Д. (2017). Многозадачност как фактор, влияещ на процес обучения // *Новая наука: стратегии и векторы развития*. – №2.
- Кузнецов, Д. В., Гагарина, В. Р., Сафина, Л. Р. (2016). К вопросу многозадачности и многофункциональности преподавателя английского языка в экономическом вузе. *Казанский педагогический журнал*. – №4.
- Лут Р. (2010). То, что вам никто не говорил о многозадачности в Windows. <http://www.dtf.ru/articles/read.php?id=39888>, последно влизане 19.03.2020, 08:37 ч.
- Смолл, Г., Ворган, Г. (2011). Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. Москва: Азбука-Аттикус.
- Шварц, Б. (2005). Парадокс выбора. Как мы выбираем, и почему больше значит меньше. Москва: Добрая книга.
- Ялалов, Ф. Г. (2015). Многомерный педагог. Сборник научных трудов Международного форума „Модернизация педагогического образования“ под ред. Р.А. Валевой.

- Chang, S., Ley, K. (2006). A Learning Strategy to compensate for Cognitive Overload in Online Learning. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), pp. 104–117. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/5.1.8.pdf>, последно влизане 18.03.2020, 15:07 ч.
- Dean, J. (2013). Are men or women better at multitasking? *PsyBlog: understand your mind*. <http://www.spring.org.uk/2013/04/are-men-or-women-better-at-multitasking.php>, последно влизане 17.03.2020, 07:19 ч.
- Charron, S., Koechlin, E. Divided Representation of Concurrent Goals in the Human Frontal Lobes. <http://science.sciencemag.org/content/328/5976/360>, последно влизане 17.03.2020, 11:09 ч.
- English Oxford Living Dictionaries. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/multi-task>, последно влизане 17.03.2020, 09:43 ч.
- Gasser, U., Palfrey, J. Mastering Multitasking// *Educational leadership*, 66 (6), pp. 14–19. <http://cf.linnbenton.edu/wed/dev/hakek/upload/mutli1.pdf>, последно влизане 18.03.2020, 13:19 ч.
- Gray, R. (2014). Scientists prove that women are better at multitasking than men// *The Daily Telegraph*. Retrieved 31 January 2014.
- IBM Operating System/360 Concepts and Facilities. http://bitsavers.informatik.uni-stuttgart.de/pdf/ibm/360/os/R01-08/C28-6535-0_OS360_Concepts_and_Facilities_1965.pdf, последно влизане 17.03.2020, 09:15 ч.
- Jones, Q., Ravid, G., Rafaeli, S. (2004). Information Overload and The Message Dynamics of Online Interaction Spaces: A Theoretical Model and Empirical Exploration. *Information System Research*, 15(2), pp. 194–210. <http://www.ravid.org/gilad/isr.pdf>.
- Kalenkoski, C. M., Pabilonia, S. W. (2009). Time to Work or Time to Play: The Effect of Student Employment on Homework, Sleep, and Screen Time// *Labor Economics*. . <https://www.bls.gov/osmr/pdf/ec110080.pdf>, последно влизане 17.03.2020, 11:31 ч.
- Mark, G. Multi-tasking in the workplace. http://www.ics.uci.edu/~gmark/Home_page/Research.html, последно влизане 17.03.2020, 06:57 ч.
- Morgan, J. Women ‘better at multitasking’ than men, study finds // *BBC News – science and environment*. Retrieved 24 October 2013. <http://www.bbc.com/news/science-environment-24645100>, последно влизане 17.03.2020, 07:39 ч.
- Nass, C. Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows. <http://news.stanford.edu/2009/08/24/multitask-research-study-082409>, последно влизане 17.03.2020, 06:41 ч.
- Ophir, E., Nass, C., Wagner, A. D. Cognitive Control in Media Multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2009, 106(37), 15583-15587, doi:10.1073/pnas.0903620106, последно влизане 18.03.2020, 11:06 ч.
- Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays to 21st Century Learning*. Corwin Press. <http://marcprensky.com/from-digitalnatives-to-digital-wisdom>, последно влизане 18.03.2020, 14:28 ч.
- Rosen, L. (2007). Teaching the iGeneration. *Educational Leadership*, 68(5), pp. 10–15. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb11/vol68/num05/Teaching-the-iGeneration.aspx>, последно влизане 18.03.2020, 14:40 ч.
- Rubinstein, J., Meyer, D., Evans, J. (2001). Executive Control of Cognitive Processes in Task switching//*Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. Vol. 27(4), pp. 763–797.

- Savolainen, P., Mannering, F. (2008). Effectiveness of Motorcycle Training and Motorcyclists' RiskTaking Behavior. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, vol. 2031/2007, pp. 52–58. <http://trb.metapress.com/content/3332n8q718k25830>, последно влизане 18.03.2020, 12:11 ч.
- Sanbonmatsu, D., Strayer D., Medeiros-Ward N., Watson J. (2013). Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking//*PLoS ONE* 8(1), <http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0054402>, последно влизане 19.03.2020, 08:59 ч.
- Shelley Carson. (2010). *Your Creative Brain: Seven Steps to Maximize Imagination, Productivity, and Innovation in Your Life*.
- Strayer, D. (2006). A comparison of the cell phone driver and the drunk driver // *Hum Factors*. Summer; 48(2): pp. 381–391, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16884056>, последно влизане 17.03.2020, 12:05 ч.
- Viadero, D. (2008). Instant Messaging found to slow Students' Reading. *Education Week*, August www.edweek.org/ew/articles/2008/08/27/01im.h28.html, последно влизане 18.03.2020, 10:36 ч.
- <http://vk.com/nti2013.philosophy>
<http://vk.com/club58106389>
<http://vk.com/club58504238>
<http://vk.com/club58586291>
<http://vk.com/club58374564>
<http://vk.com/club58109256>

ОСНОВАНА НА РЕЗИЛИАНС СОЦИАЛНО- ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА С ДЕЦА, ПРЕЖИВЕЛИ НАСИЛИЕ

RESILIENCE BASED SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN VICTIMS OF VIOLENCE

*Нели Петрова, проф. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Nelly Petrova, Prof. PhD, FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”
E-mail: nelinp-uni-sofia.bg*

Резюме: Докладът е посветен темата за връзката между теорията и практиката, между познанието и неговото прилагане в директната социална работа. Важността на темата се аргументира през недостига на реферирано концептуализиране на социалната работа в страната, което има своите рискове особено при работа с трудни случаи, каквито са децата, преживели насилие. Една от тезите на доклада е, че действително концептуализиране се постига през продължителни усилия за разбиране на една концепция, за обучение, супервизия, методически насоки, публикации и пр. Специалисти, чиято работа е проучена, са част от професионална общност, развиваща резилианс подхода като теоретична опора на своята практика. Връзката между теория и практика се изследва чрез установяване на познания от резилианс подход и тяхното прилагане в индивидуална психо-социална работа. Методологията включва фокус групи със специалисти от социални услуги и анализ на съдържанието на досиета на случаи, разработени от тях. На практика се изследва символното съдържание на социално-педагогическа работа в етапите на проучване, оценка и планиране на интервенции, като те се съотнасят към ключови тези на подхода.

Ключови думи: връзка между теория и практика; социална индивидуална работа; резилианс подход; деца, жертви на насилие.

Abstract: The report focuses on the connection between theory and practice, between knowledge and its application in direct social work. The importance of the topic is explained by the lack of a refereed conceptualization of social work in the country, which has its risks, especially when dealing with difficult cases, such as children who have experienced violence. One of the topics of the report is that actual conceptualization is achieved through continuous efforts to understand a concept, training, supervision, methodological guidelines, publications, etc. The professionals whose work has been studied are part of a professional community developing a resilience approach such as theoretical support for their practice more than ten years. The connection between theory and practice is explored by establishing knowledge of the resilience approach and applying it to individual psychosocial work. The methodology involves focus groups with social service professionals and content analysis of case files developed by them. The symbolic content of socio-pedagogical work is explored in the stages of

case study, personal needs assessment and planning of interventions, which are related to key ones of the approach.

Keywords: connection between theory and practice; social individual work; resilience approach; children victims of violence.

Изследователска проблематика

Социално педагогическата работа с деца, жертви на насилие има кратка история като специфична дейност/направление в сферата на публичните услуги. Тя се развива като методика и директна работа в социалните услуги за деца и семейства в риск в общността, както като част от отворена общностна услуга, каквато е Център за обществена подкрепа, така и в специализирани услуги като Кризисен център, Спешен прием, чието предоставяне започна през 2005 г., и Зона закрила, пилотна специализирана услуга за деца, жертви на насилие и техните семейства, от 2016 г.

Недостиг на концептуализиране на практиката на помагане

От социално-педагогическа гледна точка или от гледната точката на психо-социалната работа е важно да се отбележи, че подкрепата на деца, жертви на насилие се осъществява основно чрез метода/формата лице в лице работа, т.е. индивидуалната работа по случай, която е въведена и като основен стандарт в подкрепата на деца в риск (ДАЗД 2003). Психо-социалната работа по случай има специфични характеристики, които в стандартизиращите я документи, обхващат основно процедурната страна на тяхното реализиране, основните етапи и съдържателните се в тях действия. Съдържателната характеристика на отделните етапи на работата по случай е по-скоро оставена на интимната сфера на взаимодействие/връзка/отношение между помагач и получаващ помощ. Тя се назовава често енигматично „работя по случай“ и оставя твърде много на въображението за действителното съдържание на работата. Стои въпросът доколко тази „работа“ се основава на познание и доколко е израз единствено на житейския опит и представи на помагачия, които през функцията на правомощията придобиват нормиращи характеристики. От изследователска гледна точка проблематично е изследването на този процес лице в лице, който се случва в условия на професионално аргументирана непрозрачност.

Псевдоконцептуализиране през хаотичен/неосмислен повърхностен бихивиоризъм

От друг изследователски поглед, връзката между теорията и практиката, която общо би трябвало да е ясна, у нас, поради периода на тоталитаризма в науката, последвалия нихилизъм, и може би още причини, е по-скоро проблематична. Все още сякаш повече се вярва на житейската теза „едно е на теория, съвсем друго на практика“, на разбирането за познанието повече като култура,

отколкото като директно определящо професионалните намеси в помагачите професии, дори като по-скоро неизказана вяра, че има „единствена вярна теория, идеология, познание“. В реалната практика, доколкото изобщо има нагласа и опити за нейното концептуализиране, то се случва хаотично, еkleктично, по-скоро не осмислено и не реферирано, през едни категорични вярвания за развитието на детето, за възпитанието, за същността на помагачите интервенции, които и висшето образование сякаш възпроизвежда, главно от регистъра на предписващата педагогика. При търсене на обяснения за едни или други трудности, най-често те са от регистъра на влияние на страха от нещо, на послушание или негова липса, на влияние на добри или лоши хора и пр. Когато се назовава съдържателно работата, най-често се употребяват думи като „уча, научавам, насочвам, съветвам, давам инструкции, не допускам, и пр.“ много често, тези изрази са предшествани от „по принцип, очевидно е, както се знае и пр.“. В интервенционен план, когато се обсъждат посоките на работа с деца, най-често се третира тяхното поведение, и използването на различни стимули, по-скоро отрицателни, основани на разбирането за ключовото значение в човешката мотивация на наказанието и страха от него.

Поява на осмислена, ясно реферирана теоретична опора на практиката на помагане

Същевременно може да се открие, макар и твърде плахо, проявата и на друга тенденция на концептуализиране на помагачата практика – тази, през ясно разпознаваемо познание. Това се случва благодарение на изграждането на професионални общности, групи около психо-педагогическите или психотерапевтичните школи, които чрез системно продължаващо, по-скоро неформално обучение и учене, професионално придружаване чрез супервизия/интервизия, развиват практики, включително на предоставяне на социални услуги за деца и семейства в риск, които се обосновават през ясно реферирана система от познания, принципи, ценности и вярвания.

Такава професионална общност е създадена и около подхода за Resilience, като набор от познания, ценности, нагласи, които се основават на изследвания на човешкия опит на справяне с тежки травматични събития (Петрова-Димитрова 2014). Това е концептуална рамка, основана на проучвания изследвания и набиране на познания за индивидуалната и общностна резилиантност, която повечето хора и групи, притежават, и която е породена от различни личностни, културни, семейни, социални, ценностни и пр. фактори. Използването на тази рамка в професионалната практика на помагане на хора в риск, може да се определи като „асистиран резилианс“ (Ionescu 2015), който би могъл да е професионална роля на помагачия специалист, особено на социалния работник или социалния педагог. Опирайки се на човешкия опит, подходът отваря пространство за познания и практики от различни психологически, педагогически, социални, културни и пр. школи, т.е. това е еkleктичен подход, който генерира познания, ценности и умения в рамките на размисъл и интеграция, основани на разбира-

нето за притежаването от всеки човек, група или общност на ресурси, на силни страни, които му позволяват да се справи с тежки травматични събития и дори да „извлече“ сила от това справяне.

Необходимост от познание за процеса на постигане на връзка между теория и практика

Важно е да се отбележи, че процесът на постигане на връзка между теория и практика е специфичен за различните професионални общности, повлиян от същността и ценностите на самата концепция, но и притежаващ общи характеристики, които могат да се идентифицират като успешни или не. Усилията за „внедряване“ на подхода резилианс от страна на една професионална общност/организация¹ могат да се обобщят в няколко групи, в зависимост от спецификата на дейностите и техните цели: придобиване на теоретични знания, създаване на общност от професионалисти, прилагане на подхода в областта на превенцията и в тази на интервенцията при случаи на насилие над и между деца.

Първите дейности за повишаване на познанията са серия обучения от международни обучители² в периода 2006–2008 г., които осигуриха теоретично обучение на екип от петнадесет обучители, които впоследствие сами проведоха серия национални обучения. Обучението на обучителите преминава през три етапа – на въвеждане, на задълбочаване, на съвместно разработване на обучителни програми за професионалисти. Чрез последвалите обучения познанието за подхода се интегрира в различни помагачи дейности, като образование, социална работа, супервизия на социални работници, обучение по супервизия на социалната работа. (Петрова-Димитрова 2013). През целия този период психолозите и социалните работници в социалните услуги, предоставяни от организацията, също са обучавани, както в специализирани въвеждащи и надграждащи обучения, така и чрез интервизионни форми за само развитие и чрез супервизия, базирана на резилианс подхода. Разпространението на подхода се случва и през издаването на множество наръчници, първоначално базирани на преведени текстове: (Vanistendael & Manciaux 2006); а след това, въз основа на придобитите знания и опит, бяха публикувани и български книги и наръчници (Петрова-Димитрова & Станева 2010), (Стойкова & Петрова-Димитрова 2011), (Караганова & Стойкова 2013), (Петрова-Димитрова 2014), (Петрова-Димитрова & Янкова 2016), (Петрова-Димитрова 2017) и други.

Методология на изследването

Идеята на изследването е да проучи връзката между основните конструкти в концепцията на т.нар. резилианс подход и практиката на осъществяване на

¹ Тази организация е създадена и ръководена научно-методически от автора на изследването.

² Мишел Мансьо и Стефан Ванистендейл, а впоследствие Жан Майер и Жан-Пиер Пуртуа.

основните етапи на индивидуалната психо-социална работа с деца, жертви на насилие.

Изследването проверява наличието на действителна връзка между усилията на професионалната общност за осмисляне на подхода и неговото прилагане в практиката на работа с определена група хора. Изследването се опира на *case study на практиката на професионална общност/организация*.

Предмет на проучването е назоваването от специалистите (думи, изрази, обобщения, предположения), т.е. символизираното съдържание на основните етапи в индивидуалната психо-социална работа с дете, жертва на насилие – етап на проучване на случая; етап на оценка на случая; етап на планиране и реализиране на интервенции (Петрова-Димитрова 2013).

Изследването се провежда в пет социални услуги, в пет града на страната, управлявани³ всички повече от пет години, от професионалната общност/организация, която заявява във всички свои официални документи (програми за конкурси и лицензи, годишни доклади, публикации, анализи и изследвания, методически разработки и указания и др.)⁴ т.нар. резилианс подход за концептуалната рамка в своята работа. Работата с деца, жертви на насилие, като психо социална работа в социалните услуги предимно се осъществява чрез прилагането на различни мерки за закрила на детето⁵, като в зависимост от неговите нужди се намесват различни участници. Помощта се опира на капацитета на детето и родителите му и ги подкрепя да открият и използват на своите ресурси (Йонеску 2015).

Критериите и показателите за наличие на връзка между теоретичното познание и практиката могат да се обобщят по следния начин:

- наличие на познания за подхода за резилианс, които са важни според предоставящите социални услуги (ключовите познания; познания, назовани като полезни и използвани от специалистите в тяхната работа);
- наличие на приложено познание по основните тези на резилианс подхода (знания, приложени в процеса на проучване и оценка на индивидуален случай, знания, приложени в плана за интервенция при работа по индивидуален случай).

Методите на изследване са фокус групи с професионалисти и анализ на съдържанието на досиета от работа по случай с дете, жертва на насилие.

Проведени са три фокус групи с 45 участници, 12 психолози и 33 социални работници. Въпросите са насочени към споделяне от страна на участниците на асоциации, които правят с резилианса, на познанията, които резилианс подходът им предоставя и са им полезни при фазите на индивидуална работа/работа по случай с едно дете, жертва на насилие – фазата на проучване на случая, фазата на оценка и фазата на планирана интервенция за постигане на промяна.

³ Като делегирана държавна дейност, съгласно ЗСП и ППЗСП, социалните услуги се финансира от държавата, но като развитие и управление са в компетенциите на местната власт.

⁴ Виж по-подробно на www.sapibg.org

⁵ Мерките са в семейна и извън семейна среда, прилагат се от ОЗД/ДСП, съгласно ЗЗД, и изпълнението на мерките се случва чрез направления към различните видове социални услуги

Направен е анализ на съдържанието на петдесет досиета на деца, претърпели насилие, от шест социални услуги, които включват : рамка за проучване и оценка (проучване на определени области и набиране на информация по тях; оценка, т.е. формулиране на хипотези, обобщения, становище за значението на набраната информация⁶); оценка и план за интервенция по отделни случаи. Досиетата са избрани от самите специалисти, като всеки специалист е изпратил по две свои досиета за работа с дете, преживяло насилие в периода на изследването. Изборът е на базата на удовлетвореност на специалиста от своята работа по този случай, с други думи може да се предположи, че е са представени „най-добрите“ случаи по преценката на самите изследвани, което е изцяло в изследователската рамка на проучването и в неговата етика.

Проучването на знанията и тяхното прилагане в работата по случай се извършва чрез анализ на отговорите на въпроси в професионални фокус групи и чрез анализ на съдържанието на професионални инструменти и писмени документи. Анализът се изразява в смислово групиране и реферирание към основни тези в резилианс подхода, на говоримите и писмени назовавания на своите действия от самите специалисти.

Резултати

Може да се твърди, че социалните работници и психолозите, участвали в изследването имат от базови към задълбочени познания в областта на подхода резилианс, които те оценяват като важни и служещи им за опора в професионалните дейности.

Асоциативно те свързват резилианса със стомана, устойчивост, добро отношение, връзка; силни страни, позитивност, значим възрастен, справяне в трудни ситуации, с травматични преживявания и пр.(Сирюльник 2014, Garmezy 1985, Manciaux 1985 Masten & Powell 2003, Rutter 2007, Ruter 2012, Tisseron 2007).

Познанията, които им служат за опора в работата, според самите тях могат да се определят като познания за „изслушване, емпатия, автентичност, добро третиране (Сугулник 2014, Poutrois – Desmet 2009, Петрова-Димитрова, 2014), познания за трите зони „Аз мога“, „Аз съм“, „Аз имам“ (Grotberg 1997, Ungar 2005); за значимия възрастен, тютор (Сугулник 1990); познанието за човешките потребности, за фундаменталното значение на афективните потребности от приемане, принадлежност, инвестиране (Poutrois, – Desmet 2009); че човек има

⁶ Тази дейност се извършва на основата на разработени рамки, които са опори на специалиста при избор на зоните за проучване, изборът на зони се опира на познанията от подхода за резилианс. Рамката за оценка на дете, жертва на насилие е разработена от екип под мое ръководство. Рамката съдържа препоръчителни сфери на изследване, както и опори, ориентиращи смисъла на изследване на тези области – семеен, правен, социален статус на детето, заявители, историята на живот на детето, историята на грижата през ранното детство, развитието на детето, актуалната ситуация, вида на преживяното насилие, стратегиите за справяне, които детето има, отношението на възрастните към преживяното, и други. б.а.

силите да се справи, когато някой гледа на него като личност (Gilligan 2004); познания за кризите в развитието на човек, теорията за идентичността, безусловното приемане, теория за привързаността и за мултипривързаността (Cugulink 1990, Manciaux 1985, Masten & Tellegen 2012, Rutter 2007).

Обобщено може да се твърди, е че има връзка на съвпадение между набора от познания, ценности и нагласи, които специалистите посочват като важни за работата им, които ползват в работата си и този, който действително ползват, прилагат в работата си със случаи на деца, преживели насилие.

Познанията, които се прилагат при проучените случаи могат да се обобщят по следния начин:

- проучване на опорите, средата, ресурсите, хората, които са подкрепили човека; проучване на базисното доверие, умението му да се свързва с другите; изследване на социалната мрежа;
- опорите на личността, способност за приемане на проблемите, способност за взимане на решения в трудни ситуации;
- чувство за хумор, търсене на алтернативи за минаване през трудни емоции;
- умението да интегрира травмата и да продължи, смисъла, който влага, механизми за справяне, през говоренето на човека да се изследва как приема и разбира травмата;
- изследване на механизмите и възможностите за справяне, на това кой и какво точно му е помогнало да се справи;
- изключително важни са афективните опори, вписването в разширеното семейство и в общността, училище, връзка с възрастен, връзка на „лютор“.
- изследване на личната история, насочване на човека сам да разбере и каже силните си страни.

Наборът от познания, нагласи и ценности на подхода Ризилианс, които се открояват като водещи са при идентифициране на силните страни и ресурсите като основна част на професионалната оценка на случай. Влиянието на подхода резилианс е особено видимо при идентифициране на силните страни и ресурсите, които са опората на една резилиантност. Анализът на съдържанието позволява да се идентифицират три основни групи ресурси, които специалистите най-често определят в индивидуалните оценки на децата, преживели насилие – капацитетът за връзка с други хора; умения, способности, таланти; идентичност, представа за себе си, осмисляне на своите силни страни и ресурси.

С най-голяма честота при групиране на понятия, обозначаващи ресурс е групата на понятията назоваващи капацитет за връзка на детето с другите и наличието на сигурни връзки с други хора. Данните показват, че наличието на връзка между детето и възрастния, на способност да изгражда или възстановява

връзка се открива във всички прегледани досиета (в 50 от анализирани досиета), като най-често се назовава капацитет за връзка, първа връзка, връзка със значим възрастен, приятелство, влюбване, заедно с принадлежност приемане, инвестиране, която някои от тях определят и като зоната „Аз имам“:

„А. има сигурна привързаност към майката“, „ Детето е добре прието от майката и нейните родители, както и от семейството на брат ѝ“, „ Бащата е припознал детето, то е прието/вписано в неговия род“, „Изградените доверителни отношения между К. и лекуващият го лекар показват капацитет за връзка“, „Има подкрепа от приятелите, вписан е в групата на връстниците“, „ сигурна емоционална връзка между Б. и неговата майка“, „Между детето и майката се наблюдава съхранена по-скоро сигурна емоционална връзка“, „значимите връзки с няколко близки от разширеното семейство“, „изградена е сигурна емоционална връзка с родители и близки“, „Значими възрастни се откриват в лицето на биологични родители и приемни родители“ и пр.

Като специфичен ресурс в групата на капацитета за изграждане на връзка от детето с друг възрастен е и постигната връзка, отношение между специалист и дете (при 37 от анализирани досиета) като изградено доверие, търсене на помощ, подкрепа и придружаване, способността да споделя, уважение към рамката на работа, като спазване на договорените срещи, търсене на контакт, договаряне и пр.

„Д. приема и осъзнава естеството на съвместната ни работа и оказана ѝ подкрепа, има доверие на социалния си работник, споделя чувства и преживявания“, „спазва графика си за срещите си със специалисти“, „има изградена връзка със специалиста и го приема като значим възрастен“, „иска да посещава социалната услуга, за да може да говори за всички неща, които ѝ тежат и за да може да осмисля по-добре връзката между тях и начините, които ѝ помагат да се справя“, „по време на индивидуалните ни срещи, К. е много активна и с готовност изпълнява поставените ѝ задачи“, „по време на срещите детето е спокойно, общително и съдейства в процеса на работа.“, „К. вече има изградена доверителна връзка с референтен възрастен – социален работник от ЦНСТ. За първи път детето разказва, че има човек, от обгрижващите, който чувства близък и с който се чувства добре и подкрепен.“ „И. съдействие в процеса на работа, открит, изразява доверие към специалиста“ „по думи на майката, идва с желание на срещите“, „макар и трудно постепенно започна да се чувства спокоен, да разказва, да установява контакт с очи, да реагира адекватно емоционално на съвместната ни работа, т.е. с интерес, с любопитство, с предлагане на теми и пр.“.

На следващо място при оценка на ресурсите са силните страни на детето(при 42 от анализирани досиета), като те са търсени основно в зоната „Аз мога“ и в зоната на социалната мрежа /среда (при 28 от анализирани досиета).

„Обича да се изявява – пее и рисува добре“ „Желанието да учи, да се развива.“ „общува свободно“ „Проявява отговорност и ангажираност“, „има добре изградени социални умения, необходими за изграждане на мрежа от контакти в социалното обкръжение“, „гъвкавост на мисленето и налични пластични модели за схематизиране на действия за излизане от определена ситуация“, „З. е инициативна, открито търси отговори в общуването с другите“, „умее да се изразява добре, има богат речник, добър изказ“, „последователна е в разказите си, не скача от тема в тема, а по-скоро има умения за това как да говори и как да бъде последователна в мисълта си“, „спазва правила и норми на поведение“, „интереси в спорта“, „прави впечатление, че за да преодолее раздялата с баща си К. е силно мотивирана и целенасочена да постигне успехи и да докаже възможностите си“, „проверявайки трудолюбие и постоянство тя упорито преследва набелязаните цели, показвайки воля и силен характер.“ „А. е записана в музикално училище и в момента е стипендиантка. Справя се много добре с училищния материал, успява да изкара отличен успех въпреки часовете, които посвещава на свиренето“. „В социален план, момичето споделя, че има приятели, с които излиза, с които може да се разнообразява. Прави впечатление, че е контактна личност и умее да разговаря с хората.“

Прави впечатление, че при част от специалистите има задълбочаване в оценката към ресурси, свързани с *представата на детето за себе си*, за своите силни страни, което е индикатор за различаване на действителния резилианс от някои прояви на фалшив резилианс.

„Приема себе си за добър човек и умее да посочи своите силни страни. Важно за него е да да чува от другите, че е важен и добър.“, „Момичето разбира емоционалното си състояние, на гняв, радост и показва умения да съпреживява такива.“ „Д. изключително интелигентна и саморефлексивна, има сравнително структурирана представа за живота си“, „посещава редовно училище, добре функционира в група“, „има наличие на дългосрочни цели, познание, мотивация за учене, позитивно себевъзприемане, способности, таланти, чувство за хумор, социални умения, добри механизми за справяне в трудни ситуации“, „въпреки травматичните преживявания и или по-скоро заедно с тяхното приемане, М. Говори за себе си и като за приятел, на когото може да се разчита и като за можещ да се справя в училище.“ „смята, че това, което му е помогнало да се справи е музиката и пеенето, чувства се добре там и усеща, че го може.“

Познанията за резилианс подхода, които успешно се прилагат от изследваните специалисти в етапа на интервенции, насочени към промяна обхващат ментализацията (Grohol 2008), разбираана като промяна на представата за себе си чрез осмисляне, разбиране, приемане и на следващо място обхваща намеси в обкръжението на детето, които да доведат до една по-сигурна среда, която да благоприятства неговата вписаност, принадлежност, социална комуникация.

В етапа на интервенции прави впечатление, че целите и дейностите за тяхното постигане са групирани около оказване на подкрепа за осмисляне, разбиране, промяна на представата за себе си, развитие на многопластова идентичност.

„детето да има изградена позитивна представа за себе си“ и пр. и за „формиране на умения, капацитет, способности, нагласи, отношения.“ „събиране и подреждане на историята на живота чрез отваряне на пространство за споделяне и преработване на преживявания и емоции“, чрез „работа по личната история, карта на живота, линия на живота, наративни техники, фото език, арт техники, въпроси за саморефлексия и откриване на ресурси, програми за развитие на социални, комуникативни, умения за участие и пр.“ (при 46 от прегледаните досиета).

На следващо място, се групират понятията, обозначаващи мобилизиране на социални ресурси, изграждане на стабилни връзки, развитие на социалната мрежа; споделяне на грижа чрез подкрепа на семейството, медиация и медиирани срещи; програми за работа със семейства, включване в ателиета, групови програми, участие на деца в различни форми; (при 43 от прегледаните досиета)

Логично се определя като поле на интервенция и използване на връзката между специалист и дете за „осигуряване на пространство за споделяне, изразяване, вербализиране и пр. чувства; на пространство да бъде дете, тийнейджър – чрез ангажиране, договаряне, мотивиране доверие, автентичност и човешки връзки; съвместни посещения, придружаване, добро третиране. (при 39 от прегледаните досиета).

Специфично място в планирането на интервенции, което надхвърля директното прилагане на познания от резиланс подхода е т.н. застъпничество, или осигуряване на мерки за защита при участие в правни процедури: работа по договаряне на спазване на щадящи процедури при детето; подготовка за разпит в синя стая, провеждане на разпит в специализирано помещение (при 18 от прегледаните досиета).

Изследването показва, че има трудности при прилагане на познания, демонстрирани във фокус групите около работата с травмата. Тези трудности могат да се определят както при идентифициране на травмата, така и при интервенциите към нея.

Специалистите имат познания и успешно ги прилагат за да идентифицират травмата и преживяванията, които непосредствено я съпътстват, както т.н. „първи удар“, т.е. непосредственото страдание на детето от преживяното, и по-трудно проявите на „втория удар“ (Cyrulnik 2014), свързан с придавания от детето смисъл на преживяното насилие, от което в голяма степен се определят последиците.

Част от специалистите успяват да идентифицират травматичните последици в поведението, отношенията, нагласите на детето като агресия, автоагресия,

виктимно поведение, сексуализирано поведение, да идентифицират деструктивните семейни връзки, отношение към себе си и другите (при 24 от прегледаните досиета):

„Емоционалната ощетеност на детето вероятно намира израз в поведенчески прояви, свързани с кражби от майката.“ „връзката между детето и майката е била непостоянна и несигурна през годините. Майката не е присъствала редовно като основна фигура още от ранното детство на момичето“. „детето не разбира, че поведението на възрастния към него е неподходящо“, „представата му за себе си го кара да непрекъснато да търси отговор чрез провокативно поведение към приемните си родители дали наистина държат на него“, „детето е поело ролята на възрастен спрямо своята майка, изпитва вина към нея, не си дава сметка, че е дете“, „По-голямата част от живота си детето е функционирало, партнирайки на майката, грижейки се освен за себе си и за родителката си. Хипотезата ни е, че детето е развило несигурна-дезорганизираща привързаност, която е причината да функционира като по-голямо за възрастта си дете“.

Едновременно с това, за немалка част от специалистите (при 17 от прегледаните досиета) съществуват трудности по посока на разбиране на индивидуалните последици за детето от преживяното. Ако детето не проявява директно страдание чрез страх, сънуване на кошмари, отказ от контакти и пр., те са по-склонни да обобщят, че детето се е справило с насилието и трудно виждат връзката между травмата и поведенческите прояви при детето.

„се обвързва с хората около себе си по манипулативен, контролиран, експлоатационен начин“, „проституира от 13-годишна за да си набавя пари за маратонки, дънки и пр, каквито всеки тинейджър иска“, „отказа да се среща с единия от родителите си по собствено желание“, или „сама е избрала този начин на живот“, „изтласкало е травмата“, многократно обвинява майка си, че го е изоставила“, „мрази майка си“, „майката е привързана силно към своето дете“ (когато по-скоро изглежда става дума за сливане) и др.

Като трудност за прилагане на познание в практиката се открие и темата за директното третиране на травмата като източник на сила и капацитет на човека да изведе ползи от нея и да стане по-устойчив. Травматичното събитие е център за Резилианс подхода, негова отправна точка и изследването показва, че не всички специалисти са осмислили, приели и интегрирали това познание достатъчно, така че да могат професионално да работят с травмата и нейните последици. Тази трудност основно се дължи на недостиг на познания, на лични, често неосъзнати съпротиви към темата. За специалисти, както социални работници, така и за психолози все още е трудно поставят темата, да покажат, че по нея детето може да говори, те самите да говорят за травмата с детето. Основните причини са поради страх от вторично виктимизиране, страх от темата за насилието, страх от разрушаване на изградената връзка и др.

Заключение

Процесът на прилагане на познания в практиката на социалната и социално-педагогическата работа е директно обвързан с професионалната рефлексия и набор от усилия относно избора на познания, обединени в система, школа, теория и пр., тяхното задълбочено изучаване, интегриране в професионалния опит и надграждане и непрекъснато проверяване на това, доколко индивидуално те са възприети и прилагани. Направеното изследване показва определено наличие на връзка между усвоени познания и тяхното прилагане, като същевременно идентифицира определени нужди от продължаване на обучението и професионалното придружаване.

ЛИТЕРАТУРА

- ДАЗД, (2003) г. Наредба за критериите и стандартите за услуги за деца.
<https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135474534>
- Караганова, В., & Стойкова, Н. (2013) Отново родители. Програма за работа с родители, извършили насилие над своите деца. София: ИСДП. www.sapibg.org
- Петрова-Димитрова, Н. (2014). Социална педагогика или педагогика на социалната работа. София: Карина – Марияна Тодорова.
- Петрова-Димитрова, Н. (2010). в. сб. Резилиансът – как да го прилагаме Резилиансът и приемната грижа във Франция, с. 71–79. София: ИСДП.
- Петрова, Н. & Станева, Я. (2010). Можем ли да направим децата по-устойчиви? Наръчник за родители. София: ИСДП.
- Петрова-Димитрова, Н. (2014). Социална педагогика или педагогика на социалната работа. София: Карина – Марияна Тодорова.
- Петрова-Димитрова, Н., Янкова, Д., (2017) Психосоциална работа с деца, при случаи на родителски конфликти. Наръчник за професионалисти. София: ИСДП. Retrieved on 26.03.2020 from www.sapibg.org
- Petrova-Dimitrova, N. (2017) Introduction to Resilience. The manual in aid of professionals. Retrieved on 27.03. 2020 from www.sapibg.org
- Петрова-Димитрова, Н. & Станева, Я. (2017). сб. Предизвикателства и перспективи пред съвременната психология. Фактори за резилианс при жени, в риск да оставят децата си (с. 194–197). София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“
- Petrova-Dimitrova, Nelly (2020) La conceptualisation de la pratique de la prévention de la violence et du soutien psychosocial des enfants à risque et des enfants victimes de violence Ionescu, S., Mazurek, H. (Coord.) Pratiques basées sur la résilience. AMU, IRD, LED Aix Marseille Université, Institut de Recherche pour le Développement, Laboratoire Population, Environnement, Développement, pp. 413–421.
- Сирюльник, Б. (2014). Грозните патенца, София: Изток-Запад.
- Стойкова, Н. и Петрова-Димитрова, 2011. Позитивното родителство. Програма за работа с родители. София: ИСДП.
- Cyrulnik, B., (2005) Culture et bienveillance. *Preface de Pourtois*. Brussels: De Boeck Universite.
- Cyrulink, B. (1990). *La resilience igbonogique*, Paris: Odile Jacob.

- Corcoran, J., & Nichol-Casebolt, A. (2004). Risk and resilience ecological framework for assessment and goal formulation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(3), pp. 211–235
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective longitudinal study. *Journal of Marriage & Family*, 64(2), pp. 361–373.
- Fraser, M. W., & Galinsky, M. J. (2004). Risk and resilience in childhood: Toward an evidence-based model of practice. In: M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, pp. 385–402. Washington, DC: NASW Press.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In A. Davids (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology*, pp. 213–233. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Gilligan, R. (2004). Promoting resilience in child and family social work: Issues for social work practice, education and policy. *Social Work Education*, 23(1), pp. 93–104.
- Grohol, John M. (2008). Psy. D. Mentalization Based Therapy (MBT).
- Grotberg, E., (1997) The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. In B. Bain et al. (Eds) *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention. International Council of Psychologists*. Edmonton: ICP Press pp. 118–128.
- Ionescu, S. (2015). De la Résilience naturelle à la réassistance assistée. In Julien-Gauthier, F., & Jourdan-Ionescu, C. (dir.). (2015). *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne <http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24, pp. 345–361.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, pp. 1–28. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manciaux, M., (1995) *De la vulnérabilité à la résilience: du concept à l'action. Paper presented at the Symposio internacional: Stress e violencia*. Lisboa, Portugal, Setembro, pp. 27–30.
- Manciaux, M. (2003). *La résilience: résister et se construire*. Médecine et Hygiène, Genève, 2003.
- Morale, E. (2007). Approaches based on resilience: their impact on prevention programmes and therapeutic care giving, in particular in the field of sexual abuse suffered in childhood and in the sexual exploitation of children. Nancy : L'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), Oak Foundation
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. *L'éducation postmoderne*. Education et Formation, Presses universitaires de France, 5^e édition, 2009. pp. 35–39
- Rutter, M. (2007). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding Developmental Psychopathology, SGDP Centre, Institute of Psychiatry; *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 20, No. 6, December 2007, pp. 1019–1028.
- Rutter, M., Thapar, A., & Pickles, A. (2009). From JAMA: Commentary on paper by Risch et al. (2009). Gene-environment interactions: Biologically valid pathway or artefact? *Archives of General Psychiatry*, 66, pp. 1287–1289.

- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*: Cambridge University Press doi:10.1017/S0954579412000028
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behavior* 40(4) pp. 381– 383. Society for Public Health.
- Tisseron, S. (2007). *La Résilience*, Paris: Presse universitaire de France.
- Ungar, M. (Ed.) (2005). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, Thousand Oaks, CA.
- Ungar & Liebenberg (2011) *J Mixed Methods Research*, 5 (2), pp. 126–14; DRLA (2012) *Haiti Humanitarian Assistance Evaluation: From a Resilience Perspective*. Tulane University with State University of Haiti; Ager et al. (2012) *Child Ab & Neg*, 35, 732–742; Betancourt et al. (2012) *Soc Sci Med*, 74(10): pp. 1504–11.
- Vanistendael, S. et al. (2006). *La Résilience- comment la découvrir ?* Repéré à <https://sapibg.org/bg/book/rezilianst-da-go-otkriem>

СОЦИАЛНИЯТ ПЕДАГОГ/РАБОТНИК В УСЛУГАТА
„ЗВЕНО „МАЙКА И БЕБЕ“ (КОМПЕТЕНЦИИ,
БАЗИРАНИ НА РЕЗИЛИАНС ПОДХОД)

SOCIAL EDUCATOR / WORKS AT *MOTHER AND BABY
UNIT* (RESILIENCE-BASED COMPETENCIES)

Яна Станева, ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Yana Staneva, assistant prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: jpstaneva@uni-sofia.bg

Резюме: През последните 20 години в страната ни върви процес на деинституционализация и децентрализация на социалните услуги за деца. Това налага търсене на нови подходи в предоставянето на психо-социална подкрепа на децата и техните семейства. Един от приоритетите на реформата е превенция на изоставяне на деца. За мен е предизвикателство да търся връзката на оказаната подкрепа от страна на социалния педагог/работник и справянето на майки в риск да изоставят децата си. Тази връзка е направена в настоящия доклад през един еkleктичен подход, който вълнува авторите по света през последните 30 години. У нас беше въведен и концептуално представен от проф. д-р Нели Петрова-Димитрова.

Ключови думи: резилианс, компетенции, майки в риск от раздяла с децата, звено „Майка и бебе“, добро отношение.

Abstract: The process of deinstitutionalisation and decentralisation of social services for children has been going on in our country for the last 20 years. This calls for new approaches to providing psycho social support to children and their families. One of the reform priorities is prevention of child abandonment. It is a challenge for me to seek the connection of the support provided by the social educator / worker and the coping of mothers at risk of abandoning their children. This link is made in this report through an eclectic approach that has excited authors around the world over the last 30 years. In Bulgaria, Prof. Dr. Nelly Petrova-Dimitrova was introduced and conceptually presented.

Keywords: resilience, competencies, mothers at risk of separation with children, mother and baby unit, good attitude.

Настоящият доклад изследва компетенциите на социалния педагог/работник в услугата „звено „Майка и бебе“ през разбирането за подхода резилианс. За целта са изведени теоретично факторите за резилианс при майки в риск от раздяла с децата им, ползващи резидентна социална услуга. Изготвен е атрибутивен апарат на компетенциите през подхода резилианс. Съпоставен е с компе-

тенциите на специалистите при социално-педагогическото помагане в услугата „звено „Майка и бебе““.

Основни задачи на изследването са:

- Теоретично проучване на факторите и критериите за резилианс;
- Емпирично проучване на факторите и критериите за резилианс при жени, ползващи услугата „звено „Майка и бебе““;

Методологията на изследване включва теоретични, качествени и количествени методи за проучване.

Теоретичните методи на изследване са следните:

- Проучване на теоретични източници и анализ на схващанията за същността и факторите за феномена резилианс.

Емпиричното изследване включва проучване на случаи на 30 майки, ползващи услугата „звено „Майка и бебе““ чрез:

- дълбинно интервю с всяка жена;
- анализ на съдържанието му за извеждане на случаи на резилианс;
- концептуален контент-анализ на съдържанието за определяне на факторите довели до резилианс, свързани с психо-социалната подкрепа от социалния педагог/работник в услугата „звено „Майка и бебе““.

Резилианс подход

Според превода на думата „resilience“ от английски и френски език, това е гъвкавост, еластичност, устойчивост, жилавост, якост. Устойчивостта като цяло се отнася до способността на дадена организация, група или структура, за да се адаптират към променящата се среда. Той се използва в няколко контекста: физика, екология, биология, психология, икономика, управление и др.

В настоящия доклад ще представя няколко определения за резилианс, които въвеждат елементи с важни уточнения. Тези определения поставят акцент върху понятията устойчивост срещу нещастие и възстановяване, върху динамичния аспект на резилианс.

„Резилианс може да се дефинира като способност да устоиш на изпитания, които могат да бъдат травматични с подновена сила. Резилианс включва адаптация срещу опасност, нормално развитие, въпреки рисковете и самостоятелно възстановяване след травматизъм.“ (Anaut 2003: 7)

„Резилианс е способност на човек или група да се развива добре, да продължи да се проектира в своето бъдеще, въпреки дестабилизиращи събития, трудни житейски състояния, травматизми, понякога тежки.“ (Manciaux 2001: 22)

Резилианс е „способност за възстановяване, за позитивно живеене и развитие, по един социално приемлив начин, въпреки стрес и несгоди, които обичайно водят до сериозен риск за негативен изход.“ (Cyrulnik 1999: 53)

„Резилиансът е хуманистична, позитивно ориентирана концепция, базирана на оцеляването, на устойчивостта и справянето, а не на проблема и трудностите, и страданието, което те предизвикват.“ (Петрова-Димитрова 2014: 127)

Защитните факторите на резилианс предизвикват интерес в научните изследвания, а въпросите, които вълнуват изследователите са кое е това, което прави хората устойчиви и справящи се с тежки житейски ситуации, кои фактори са определящи – вътрешните ресурси на личността или външната подкрепяща среда. Определението, което предлага M. Rutter е следното: „Защитните фактори се позовават на влиянията, които променят, подобряват и трансформират персоналния отговор на едно събитие, което предполага лоша адаптация“. (Rutter 1985: 600)

Според международен изследователски екип са изведени следните защитни фактори за резилианс: (Lösel & Бендер 1999):

- Една стабилна емоционална връзка с поне един родител или друг значим възрастен;
- Емоционално положителна, подкрепяща и структурирана образователна среда;
- Модели за подражание на конструктивно поведение за справяне с ограничения и стресови ситуации;
- Социална подкрепа от лица извън семейството;
- Отговорности в семейството (до известна степен);
- Характеристики на темперамента на детето (например: гъвкавост, общителност и др.);
- Когнитивни умения (например: най-малко средната интелигентност);
- Само-ефикасност и положителна самооценка;
- Активно поведение за справяне със стреса;
- Смислен опит и структура в собственото развитие;
- Реалистично планиране на бъдещето;
- Чувство за хумор.

Друга група изследователи (M. Manciaux, J. Lecompte, S. Vanistendael) предлагат пет области за резилианс на професионалистите, които искат да го изградят и стимулират у клиентите:

- „Неформална система за подкрепа, която в центъра си формира връзка на безусловно приемане на детето от поне един значим възрастен. Това приемане е може би основата, на която всичко останало може да се гради.
- Откриване на значението и смисъла. Това се отнася до духовния живот и религията.
- Някои социални умения и умения за разрешаване на проблеми; значението да имаш някакъв контрол върху това, което се случва в живота.
- Известно самоуважение, някои положителни представи за себе си.
- Известно чувство за хумор.“ (Петрова-Димитрова 2007: 11)

След тези представени списъци на защитни фактори, които не претендират за изчерпателност, P. Fonagy (1994) уточнява, че резилианс е един ансамбъл от

„социални и вътрешно-психични процеси, които протичат във времето в зависимост от комбинациите на различни атрибути на детето, семейството, социалната и културна заобикаляща среда“. (Fonagy et al. 1994: 233) Винаги комбинация от вътрешни и външни ресурси насърчава възникването на резиланс у човека да преодолее негодите.

Цел на емпиричното проучване

Целта на изследването е откриване на характеристики в помагачното отношение на специалистите, които водят до резиланс у майки с риск да изоставят децата си. Методологията на изследването включва:

Проучване на случай (Case Study)

Проучването на случай е общият качествен изследователски метод, който избрах за настоящето проучване. Според някои автори изследването на случаи (case study) може да се нарече и изследователска стратегия в която да бъдат включени набор от методи и средства за проучване и анализ.

Основен метод на стратегията изследване на случай е дълбинното интервю. Тук е използван поради специфичния аспект на човешкия опит, относно преживян резиланс и разбирането за помощта на специалистите. В изследването се проучи опитът на жени ползвали социални услуги, за да се идентифицират специфичните, общите и различните аспекти в преживяванията.

Концептуален контен-анализ анализ (content analysis) на интервюта

Приложението на този метод е характерно за проучвания в хуманитарните и социалните науки, което е мотив за използването му в настоящето изследване на интервюта на жени в риск от раздяла с децата си. Целта е да се проучат теоретично изведените фактори при резилентните майки и взаимовръзката им с оказаната социално-педагогическа помощ от специалистите в услугите по превенция.

Подборът на единици за изследване чрез дълбинни интервюта за контент-анализ е направен с помощта на специалисти в социалните услуги ЗМБ в градовете Шумен, Габрово, Стара Загора, Пловдив и Пазарджик.

При подбора на случаи са приложени следните основни критерии при жените:

- Минали са три години от съществуващия риск от раздяла между майките и техните деца.
- Преживели са травматични събития в живота си, като основните индикатори бяха ориентирани към периода на детството – грижа, връзки, принадлежност.
- Съществувал е риск от раздяла с децата си (изоставяне, извеждане).
- Имат капацитет за връзка, с индикатори като връзка с децата си, приятелство и социална мрежа, и връзка с интимен партньор.
- Професионална реализация на майките.

Според изследователите на резилианс не може да говорим за феномена преди да са минали три години от съществувалия риск. При изследваните 30 жени, **факторът време** не е покрит от 5.

Критерият „**преживени травматични събития**“ е важен, защото не всяко справяне се определя като резилианс, а справяне при особено трудна ситуация, при тежки събития и преживявания. Всяка от интервюираните майки е преживявала травматично събитие в живота си, което е критерий за резилианс.

По отношение на критерия за **риск от раздяла с бебето**, можем да кажем, че при всички проучени случаи е имало риск от изоставяне или раздяла, от повторение на травматичния родителски модел, тъй като всички тези жени са ползвали социални услуги за превенция на раздялата.

На следващо място, на основата на анализ на схващанията на изследователите на феномена резилианс, както и на опита от работа с хора в риск, като критерий, който има ключово значение за справяне, за резилианс е **капацитетът за изграждане на връзки**. При всички описани и изследвани случаи на хора, преживели резилианс, винаги излиза наличието на значими връзки и отношения с други хора, което е свързано и със способността на човек да изгради тези връзки и по този начин да има мрежа от подкрепящи го близки.

Следващият критерий е **професионална реализация**. Той е важен, доколкото е индикатор за автономност, за излизане от системата за социално подпомагане. В индикаторите са отчетени някои възможни факти, например инвалидност на майката, грижа за малко дете и партньор с професионална ангажираност. По-голямата част от изследваните майки се справят относително автономно с живота си. От проучените жени 18 работят, 4 получават инвалидна пенсия, 8 не работят – като 4 от тях се грижат за малки деца.

Резултати от контент-анализ на интервюта

Концептуалният контент-анализ на 30 майки в риск от раздяла с децата им е пряко свързан с изследователските въпроси на емпиричното изследване:

- Има ли връзка между отношението на социалния педагог към клиента в процеса на помагане и наличието на резилианс?
- Ако има връзка, какво в отношението на специалиста помага на човека да постигне резилианс, дали това е приемането, уважението, автентичната афективност или друго?
- Кои компетенции на социалния педагог са ключови за отношението му към клиента на социални услуги в процеса на помагане?

Изборът на текст за контент-анализ са 30 дълбинни интервюта на жени, ползвали социални услуги за превенция на изоставяне на децата, които към момента полагат грижи за тях. Информацията получена от разказите на майките дава тяхната автентична позиция за справянето им с рискове по отглеждане на децата и помощта от специалистите в социалните услуги.

Контент-анализът на интервютата позволи да се изведат важните фактори, условия и възможности през думите и изразите на жените, които реално са

им помогнали. След контент-анализа на интервютата, водещи механизми, т.е. външни и вътрешни фактори, условия, възможности се открояват следните:

Наличие на връзка в детството с родител, роднина, възрастен, връстник в детството и юношеството споделят 20 от майките. От тях 12 разказват за изградена емоционална връзка с родител, роднина с когото поддържат добри взаимоотношения и сега. Жените дават следните описания за това: „майка ме е отгледала сама, имах прекрасно нещо, имам най-страхотната майка на света, тя е най-добрият ми приятел, знам, че тя е до мен, да разчитам и да ме обича; благодарна съм, че имам такава майка; имах добри отношения с баба ми; простила съм на майка, баба и вуйчо, кръвта вода не става.“

Факторът – наличие на позитивни ценности и идентичност може да бъде разпределен в две направления: позитивни ценности е представен от всички 30 майки, с множество характеристики като: „зная да уважавам хората, държа се добре с тях“, „възпитана съм в ценности“, „вярата ми помага, спазвам 10-те Божии заповеди“, „помагам и насочвам други жени с проблеми“, „мечтая за работа, дом, семейство“, „мечтая децата ми да учат и да успеят в живота“, „продължавам образованието си чрез вечерно училище“, „печеля пари с труд“ и др.

Ангажираност в учене показват 17 от майките чрез различни понятия и характеристики, като: „добре се справях в училище“, „имах отличен успех и получих стипендия“, „учителите ми помагаха, бяха внимателни“, „завърших професионално училище“, „учих висше образование“, „имах приятели в училище“, „харесвах учителите“ и др.

Намирането на смисъл е една от най-сериозните опори за резиланс, макар че директно е спомената при половината от случаите (15), като се описва със следните характеристики: „работа и дом ме карат да се чувствам пълноценен човек“, „децата промениха живота ми“, „когато разбрах, че детето ми може да оздравее се промени живота ми към по-добро“, „моите деца и тези за които се грижа ми дават смисъл“ и др.

Анализът на съдържанието на интервютата позволява да се изведе *професионалната подкрепа* като много важна за справяне с живота при изследваните случаи. Почти всички изследвани лица са я посочили като имаща значение за тях.

Характеристиките на професионалната подкрепа, които могат да бъдат изведени през дискурса на изследваните майки биха могли да се обобщят по следния начин:

Отношение на приемане, разбиране и афективна автентичност, които в най-голяма степен са свързани с афективните потребности. При 24 от случаите този вид подкрепа е определена от жените като важна за тях. Жените използват различни определения, изрази, като най-често споменавани са: „приема ме такава каквато съм“, „имаха ми доверие, аз на тях също“, „добре се държаха, уважаваха ни, еднакво отношение към майките“, „изслушват те и те разбират“, „влезе ми под кожата“ и др. Следователно нагласата на професионалистите и

уменията да приеме човека без да го осъжда е важен фактор за резилианс в социално-педагогическото помагане на майките. Приемането говори още за умения на специалистите да разпознават нуждите на своите клиенти и индивидуално да подхождат към тях. Взаимното доверие изисква от специалиста да може да бъде автентичен при предоставяната подкрепа. Професионалните нагласи за емпатия и уменията за изслушване и разбиране водят до усещането на жените за взаимодействие без осъждане. Постоянството в помощта също е отчетена при майките, при които е съществувал риск да се разделят с децата си. Посрещането и изпращането от звено „Майка и бебе“ е споменато от майките като помощ, което показва способност на услугата да предостави добро отношение към своите потребители.

Нормализация в живота на жените, е на следващо място по тежест при 18 от случаите и по използван набор от изрази и думи. Най-често те описват условията на живот в услугата, както и помощта за нормален живот след нейното напускане. Подкрепата и придружаването на майките за излизане от услугата са свързани с намиране на работа, общинско жилище, квартира, училище и детска градина на децата им. Тази помощ зависи освен от професионалистите, от образованието на майките и от ресурсите на общността, където се намира услугата. Всички майки, които са получили такава подкрепа я определят като голям старт за живота им с децата. Описват нормализацията в звеното със следните изрази: „покрив, храна, съвети“, „там ми е приятно, всичко има да се грижиш за децата, хубаво беше“, „удобства, храна“, „толкова ми беше приятно в звеното, подредено, чистичко, с детето двамата“, „дадохте ми възможност да си гледам детето и ми оказахте подкрепа“, „там успях да се успокоя“, „стъпих си на крака, беше ми дадена подкрепата и помощта психически да се съвзема“.

Овластяване, придобиване на нови умения и компетенции чрез професионалната подкрепа са споменати при 16 случая. Този вид подкрепа е ориентирана към удовлетворяване на техните когнитивни и социални потребности. Жените определят това чрез следните изрази: „дадохте ми възможност да си гледам детето и ми оказахте подкрепа“, „давах ми кураж“, „насърчават ме“, „имат ми доверие и ми показват, че мога да се справя“, „накараха ме да повярвам в себе си“, „станах по-силна тук“, „хората от звеното не ми взимаха каквото те решат да ям, а ме взимаха в магазина аз да си избирам и ни представяха в магазина, когато ги няма да ходя и да взимам храна“, „договарят с мен“, „човек се замисля“, „да осмислиш живота си, съветите са ценни“ и др.

Наличието на сигурност и граници, като характеристика на професионалната подкрепа са изведени, тъй като половината от жените (15) говорят за това, като важна част от социалната услуга. Думите и изразите, които използват майките са следните: „там успях да се успокоя“, „спокойна съм там“, „всичко беше перфектно в услугата, бях защитена, стъпих си на крака, беше ми дадена подкрепата и помощ психически да се съвзема, аз бях съсипана и психически и физически“, „тук се чувствах много спокойна, защитена“, „в звеното имаше режим“, „харесваше ми, че имаше режим, охрана“ и др.

Заклучение

Емпиричното изследване показва, че:

- *Като най-съществен критерий за преживяна резилианс при изследваната група може да се приеме поддържане на връзка родител – дете.*
- Може да се каже, че помощта в социалните услуги се смята като фактор за резилианс и според данните от емпиричното проучване. *От предварително определените за интервюиране 30 майки за притежаващи резилианс, относно ролята им като родители, след анализ на съдържанието на интервютата, 28 от майките определят получената професионална подкрепа в социалните услугата звено „Майка и бебе“ като фактор за резилианс. Само две от майките, чиито деца са настанени в приемни семейства не споменават за ролята на тези услуги, но говорят за помощта, която получават от приемните родители, като ключова за изграждане и запазване на връзка с децата им.*
- Характеристиките на помагането, които произтичат от набора от професионални компетенции на социалните работници/социалните педагози, с най-голямо значение за постигане на резилианс са компетенциите на помагачия да изгражда професионална връзка с човека, на когото помага и отношение на приемане и уважение, и изразяване на автентична афективност.
- *Отношението на приемане, разбиране, уважение и афективна автентичност от страна на специалистите е определено като най-значим професионален фактор за резилианс от 24 интервюирани жени. Следователно съществува връзка между отношението на социалния педагог/социалния работник и наличието на резилианс при родителите в риск от раздяла с децата им.*
- Еднаквото отношение и постоянството в помощта, изведени от майките са определени като важна част от професионалното отношение.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (1988). Педагогическа диагностика, София: Народна просвета.
- Георгиева, Р. (2012). Психотерапията на Карл Роджърс. Емпатичното терапевтично интервю, София: Изток-Запад.
- Гъркова, Б. (2010). Емпирични изследвания в образованието и социалната работа. София: Изток-Запад.
- Гилигън, Р., Де Кастро, П., Ванистендал, Е., Уорбъртън, Дж. (2014). Какво ни учат децата, преживели сексуална злоупотреба и сексуална експлоатация: обобщаващ доклад по изследването по проект „Бамбу“ на резилианса при децата, издава фондация „Оук“.
- Джонев, С. (2015). Количествени методи на изследване в социалните науки, София: Ен джи би консултинг.
- Долто, Ф. (2006). Всичко е език, София: Колибри.

- Дьоларош, П. (1999). Да се говори, играейки. От психоанализа към индивидуална психодрама, София: ЛИК.
- Илиева, Б. (2015). Предизвикателства в управлението на процеса по деинституционализация на деца. Юбилейна международна научна конференция на тема: „Социалните науки и развитието на обществото – теоретични и практически измерения“, СА „Д. А. Ценов“.
- Маслоу, Е. (2001). Мотивация и личност, София: Печат Балкан Прес АД, Издателска къща Кибеа.
- Мей, Р. (2014). Човекът в търсене на себе си. София: Изток-Запад.
- Мерджанова, Я., Господинов, Б. (2003). За професионалния профил на социалния работник. – *Стратегии на образованието и научната политика*, кн. 1, София
- Минчев, Б. (2004). Тест за самооценка на компетентност при деца в средно детство, Ръководство за изследване на детето – II ч., София: ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ.
- Минчев, Б. (2014). Умения и социални компетенции. Теория и практика, Академичните полета на социалната педагогика, София: Университетско изд. „Св. Климент Охридски“.
- Петрова–Димитрова, Н. и колектив (2011). Анализ на системата за закрила и интервенция при случаи на насилие над деца, София.
- Петрова-Димитрова, Н. (2013). Основи и методи на социалната работа. София: ВЕДА Словена – ЖГ.
- Петрова, Н., (2011). Подготовка на социалните педагози – компетенции, стандарти, перспективи, сп. *Педагогика*, кн. 1.
- Петрова-Димитрова, Н. (2007). Резилиансът – да го открием. София: Сдружение „Институт по социални дейности и практики“.
- Петрова-Димитрова, Н. (2010). Резилиансът – как да го прилагаме. София: Сдружение ИСДП.
- Петрова-Димитрова, Н. (2014). Социална педагогика или педагогика на социалната работа. София: Карина – Мариана Тодорова.
- Петрова-Димитрова, Н., Станева, Я. (2010). Можем ли да направим децата по-устойчиви? – наръчник за родители. София: Сдружение „Институт по социални дейности и практики“.
- Петрова-Димитрова, Н., Станева, Я. (2010). Училището – сигурно и дружелюбно място за всяко дете, наръчник за учители. София: Сдружение „Институт по социални дейности и практики“.
- Речник на чуждите думи в българския език (1982). БАН.
- Сапунджиева, Кл. (2014). Социалнопедагогически проблеми в семейството, В: Академични полета на социалната педагогика, София: Университетско изд. „Св. Климент Охридски“.
- Сирюльник, Б. (2016), Грозните патенца. Да устоиш и да продължиш, София: Изток-Запад.
- Франкъл, В. (1994). Смисълът в живота, Увод в логотерапията, София: Фондация „Отворено общество“.
- Фром, Е., (2004). Изкуството да слушаш, София: „Захарий Стоянов“.
- Шулман, Л. (1994). Изкуството да се помага на индивиди, семейства и групи, София: Фондация Невронауки и поведение“.

- Anaut, M. (2003). La résilience. Surmonter les traumatismes, Paris: Nathan Université.
- Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur, Paris.
- Cyrulnik, B. (2015). Préface, Et alors, Papa?, Question de résilience, Editions Bastingage, Bordeaux.
- Fonagy, P. (2001). L'origine de la sexualité infantile. Réflexions autour de l'article de Daniel P.
- Fonagy et al. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*
- Lecomte, J. (2006). La résilience après maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social, Les cahiers psychologie politique.
- Lighezzolo, J., Tychev (de) C. (2004). La résilience. Se (re) construire après le traumatisme, Paris.
- Manciaux, M. (2001). La résilience: état des lieux, Genève: Médecine & Hygiène.
- Manciaux, M., (2001). Maltraitance, résilience, bienveillance, Médecine & Hygiène.
- Manciaux, M., Gabel, M., Girodet, D., Mignot, C., Rouyer, M., (2002). Enfances en danger, Editions Fleurus, Paris.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., Cyrulnik, B. (2001). La résilience: état des lieux, Genève: Médecine & hygiène.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder, *British Journal of Psychiatry*.

ДИРЕКТОРЪТ – ЛИДЕР, МЕНИДЖЪР И/ИЛИ АДМИНИСТРАТОР

DIRECTOR – LEADER, MANAGER AND/OR ADMINISTRATOR

Янка Тоцева, проф. д-р, ЮЗУ „Неофит Рилски“

Yanka Totseva, Prof. PhD, South-West University “Neofit Rilski”

E-mail: y.totseva@swu.bg

Резюме: Докладът представя актуални проблеми в работата на директорите на образователните институции – училища и детски градини, свързани с изпълнението на различни роли и реализирането на различни управленски функции. В теоретичната част се прави преглед на теории и разбирания за образователното лидерство и образователния мениджмънт. След това се представят и анализират резултати от проучване с 200 директори относно тяхното себеусещане и възприемане спрямо ролята на лидер, мениджър, ръководител и администратор

Ключови думи: директор, лидер, мениджър, ръководител, администратор

Abstract: The paper presents up-to-date problems in the work of the directors of educational institutions – schools and kindergartens, related to the fulfillment of different roles and the realization of different management functions. The theoretical part provides an overview of theories and understandings of educational leadership and educational management. Then, the results of a survey with 200 directors of their sense of self and perception of the roles of leader, manager, supervisor and administrator are presented and analyzed.

Keywords: director, leader, manager, supervisor, administrator

Образователно лидерство и образователен мениджмънт – теоретични акценти

Темата за образователно лидерство и образователния мениджмънт се разработва у нас по-сериозно и активно от началото на 21. век. Макар че и преди това е имало автори и публикации, традиционно на директорите се е гледало като на ръководители и администратори, които изпълняват държавната образователна политики и прилагат в практиката законовата уредба, свързани с нея.

След 2000 година като водещи изследователи на тази тематика могат да се посочат П. Балкански, В. Гюрова, Й. Първанова, Р. Гьорева и др.

Според П. Балкански: „Понятието за управление (мениджмънт) се припокрива с други подобни термини – лидерство и администриране. Мениджмънтът се използва широко в англоезичните страни (Великобритания, Европа и Афри-

ка), докато „администриране“ е предпочитан във Франция, САЩ, Канада и Австралия. „Лидерството“ е от голям интерес за повечето страни в развиващия се свят.“ (Балкански 2018: 361–382) Концептуализирайки тематиката, той приема, че: „Лидерството и мениджмънтът често са наричани основно практически дейности. Практиците и тези, които създават политиките, имат склонност да игнорират теориите и понятията, тъй като ги смятат за отдалечени от истинската ситуация в училищата.“ (Балкански 2018: 363) Като поддръжник на идеята за образователния мениджмънт, П. Балкански приема разбирането, че: „Мениджмънтът (management, управление) е процес, насочен към постигането на целите на организацията посредством подреждане на преобразуванията на изходни субстанции или на ресурсите (трудови, материални, финансови, информационни и др.) в необходимите резултати (изделия, стоки, услуги и др.). Мениджърите въздействат главно на човешкия ресурс – хората чрез координиране на техните действия и тяхното личностно и професионално развитие и така ефективността на мениджмънта се определя от съотношението между резултатите от работата и използваните за това получени ресурси. (Балкански 2018: 366)

В. Гюрова в книгата си „Образователен мениджмънт“ дефинира понятията: администриране, ръководство, лидерство, управление и мениджмънт (Гюрова 2013: 5–6) и посвещава на лидерството и на ръководителя като образователен мениджър две отделни части. Ръководителят на образователната институция според нея управлява и така според нас тя слага знак на равенство между ръководител и образователен мениджър. (Гюрова 2013: 129–141)

Й. Първанова разглежда тенденциите и европейските перспективи при анализа на ролята на училищния мениджър и лидер. Според нея: „Ефективният, динамичен лидер на училището е от съществено значение за оптималното управление на училищната организация и за постигане на нейните цели и приоритети. Ето защо в редица европейски стратегии и документи лидерството и мениджмънтът на училището се адресират и се търсят пътища за повишаване квалификацията на училищните мениджъри и превръщането им в ефективни лидери.“ (Първанова 2011: 47) От това разбиране става ясно, че училищните директори са мениджъри, на които е необходимо да се помогне да усвоят лидерски умения.

В тази посока се работи активно и у нас. Анализирайки промените и реформите, които постулира новият Закон за предучилищното и училищното образование, Р. Гьорева стига до извода, че: „Ключов момент в управлението на институциите от предучилищното и училищното образование е стратегическото управление и лидерството, въпроси, които са все по-актуални в последните години и съвременните условия.“ (Gyoreva 2019: 357) Според нея: „В контекста на непрекъснато развитие на организациите и осигуряване на високо качество на образованието не е достатъчно ефективно управление и лидерство на ръководителя. Необходими са специфични умения за стратегическо управление, гъвкавост, непрекъснат мониторинг на дейността, ангажираност на целия училищен екип с изпълнение на целите и постигане на резултати, отговорност, сътруд-

ничество и подкрепа – т.е. прилагане на измеренията на SMART-лидерството.“ (Gyogeva 2019: 359), което ѝ дава основание на базата на този модел да проведе изследване сред учители и директори на училища и детски градини в България, за да определи измеренията на SMART-лидерството.

Представените дефиниции и позиции дават основание да се направи изводът, че за българските изследователи в областта на науките за образованието и неговото управление има единомислие по посока приемането на ролята за училищните директори като образователни мениджъри като базово понятие, над което се надстройва ролята на образователни лидери. Това би могло да означава, че всички директори са мениджъри, но част от тях могат да бъдат и лидери. Първото е задължително, а второто – желателно. По-големите правомощия на директорите в рамките на училищната автономия и свързаното с нея стратегическото планиране, регламентирани от Закона за предучилищното и училищното образование, отварят нови хоризонти пред тях за реализиране и на стратегическо лидерство.

Тези теоретични обосновки намират отражение и в практиката в сферата на подготовката и квалификацията на училищните директори, кратко представена в следващия параграф.

Образователно лидерство и образователен мениджмънт – практико-приложни аспекти в няколко обучителни програми

На практико-приложно равнище началото на промяната в разбиранята за ролите на директора е поставено с разработването и реализирането на първата междууниверситетска магистърска програма по **образователен мениджмънт** в рамките на проекта „Развитие на образователния мениджмънт в България“, реализиран от Междууниверситетския институт по мениджмънт на образованието „INTERAULA“. Екипи от преподаватели от пет големи български университета – Софийския, Пловдивския, Великотърновския, Югозападния и Шуменския, като използваха ноу-хаута на Холандското училище по образователен мениджмънт към Амстердамския университет, разработиха учебната документация и стартираха обучението на студенти. От наименованието става ясно, че се работеше по посока популяризиране на идеите за образователен мениджмънт. Беше събрана и анализирана голяма база от научна литература, подготвени учебни помагала и дидактически материали за работата на преподавателите и студентите. През 2003 година, когато стартира обучението, преобладаваха практикуващи директори, които виждаха в тази магистърска програма възможност да обогатят своите компетентности в областта на образователния мениджмънт.

В посока **образователно лидерство** близо 200 български директори и учители (от които 90 директори) вземат участие в поредица от обучения в САЩ по Програмата за професионално развитие на учители и директори в периода 2012–2016 година. Те обогатяват познанията си в три направления: „Академия за училищни лидери“, „Обещаващи лидери в образованието“ и „Специалист по

образователни технологии“. Трите програми са разработени и проведени от две водещи институции в сферата на иновативното образование в света – Колумбийският университет и Колежа „Банк Стрийт“ в Ню Йорк и са администрирани от Института за международно образование в Ню Йорк. Според авторите на тази програма: „Те поставиха основата на българска образователна общност, в която продължават да споделят своите училищни практики, да обменят идеи и опит и да участват ангажирано в образователни събития с водещи международни специалисти.“ (<http://abfacademy.org/>)

С цел получаване на обратна връзка от страна на обучаемите, проведохме полустандартизирано интервю с един от тях. К.Б. е директор на основно училище в село и е обучавана по програмата за образователно лидерство. Според нея водещи за лидера са уменията да създаде работна среда с ясни правила и хармонична комуникация, в която ясното представяне на тези и позиции, обсъждането и споделянето са изключително важни. Според нея тя се чувства лидер, защото хората, с които работи, ѝ вярват и я следват. „Лидерът е човекът, който сплотява професионалната общност, за да работи в екип в специфичните условия на функциониране на образователната организация.“ Втората роля, в която тя се вижда, е мениджърската, „защото вярата не е достатъчна, а са необходими и умения за оперативен управление на ситуациите по посока постигане на целите.“

През втората половина на 2019 година Сдружение „Образование България 2030“ съвместно с Българския форум на бизнес лидерите реализира „Мениджърска академия за училищни директори“ (http://edu2030.bg/proekti/menidzhurska_akademia_za_direktori/), в която се обучава група директори на държавни, общински и частни училища от София-град и София област.

И по отношение на това обучение проведохме полустандартизирано интервю със същите въпроси с един от участниците. М.Г. е директор на професионална гимназия в София. Според нея лидерството се проявява в организационната среда и основната задача на лидера е да мотивира хората, на които е ръководител и да работи за изграждане на ефективно функционираща общност. За училищната организационна култура лидерството излиза на преден план. „Лидерът е човек, на когото вярваме, който е добър професионалист и умее да води по правилния път, за да се създаде у хората чувство за сигурност и стабилност.“ За нея: „Мениджърът ръководи цялата организация на училищните дейности и по същество работата му се доближава до тази на мениджъра в бизнес организациите.“ Като най-ценното от проведеното обучение тя счита възможността да се споделя опит с колеги и да се направи паралел между работата на образователния мениджър и този, който работи в корпоративния бизнес.

Събраната информация за трите програми за обучение ни дава основание да стигнем до извода, че в началото на 21. век у нас на преден план е изведен образователния мениджмънт, а след това лидерството става по-атрактивно и предпочитано като модел на поведение, в хода на реализацията на който се упражнява и мениджърската роля.

Емпирично изследване на ролите: лидер, мениджър, ръководител и администратор

Постановка/методика на изследването

В началото на месец февруари 2020 година беше проведено онлайн емпирично изследване с цел да се установи себеусещането и възприемането в четирите роли – лидер, мениджър, ръководител и администратор от страна на български директори на училища и детски градини. Пред тях беше поставена задачата да ги подредят така, както те преценят, че се чувстват.

Изследването беше анонсирано в няколко затворени професионални фейсбук групи на директори на училища и на детски градини и в рамките на два дни въпросникът беше попълнен от 200 човека, от които само 16 мъже (8%) и 184 жени (92%).

Разпределението по образователни институции показва, че 56 директорки на детска градина са се включили и те са 28% от всички участници; само 9 директори на начални училища са проявили интерес (4,5%), 78 – на основни училища (39%), 6 на обединени училища (3%) и 51 на средни училища (25,5%). Може да се каже, че почти всеки трети е директор на детска градина, а всеки четвърти – ръководи голямо училище.

Разпределението по населени места показва, че 135 участниците в изследването (67,5%) ръководят образователни институции в градска среда, а в село работят 65 (32,5%).

По отношение на стажа им като директори се установи, че по-малко от 5 г. стаж имат 70 директори (35%), между 6 и 10 г. – 45 човека (22,5%), между 11 и 20 г. – 35 (17,5%) и над 20 г. – 50 (25%).

Представяне и анализ на резултатите

Макар и на различни места в ранговата скала, като лидери се виждат 163, като мениджъри – 164, като ръководители – 161 и като администратори – 156.

От цялата извадка 76 директори (38%) са поставили на първо място ролята си на лидер, на второ място са я посочили други 34 (17%), на трето място е посочена от 21 (10, 5%) и на последно от 32 (16%), а останалите 37 (18,5%) не са я включили в своите себеусещания.

От цялата извадка 57 директори (28,5%) са поставили мениджърската роля на първо място, 67 (33,5%) са я поставили на второ място, 31 (15,5%) са я поставили на трето по значимост място и 9 (4,5%) на последно място. Отново има непосочили я и това са 36 човека (18%).

Трета роля – на ръководител е посочена на първо място от 33 (16,5%), на второ от 32 (16%), на трето от 72 (36%) и на последно от 24 (12%). Тази роля не е включена в ранжирането от 39 (19,5%).

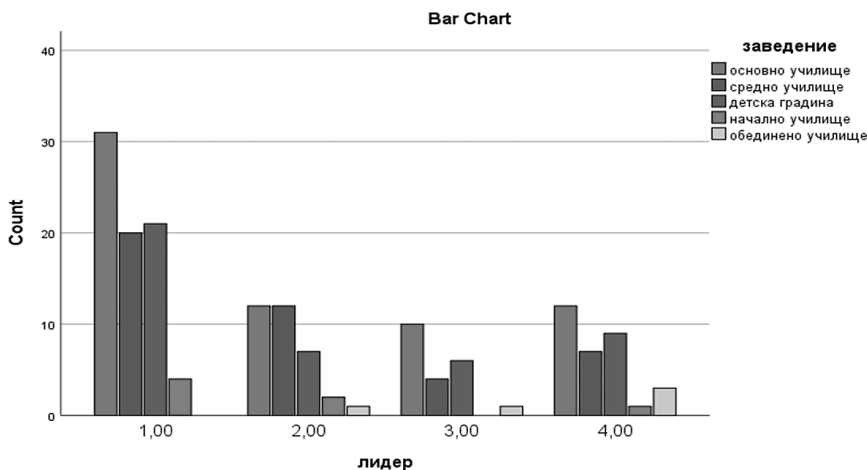
Четвъртата роля – на администратор е водеща за 34 директори (17%), на второ място е посочена от 20 (10%), на трето от 24 (12%) и на четвърто от 78 (39%). Не е посочена от 44, които са 22%.

По отношение на цялата извадка могат да се каже, че 38% се чувстват лидери, следвани от 28%, които се определят преди всичко като мениджъри и третото място се поделя между ролите на ръководител и администратор поставени на първо място от 33 и 34 директори.

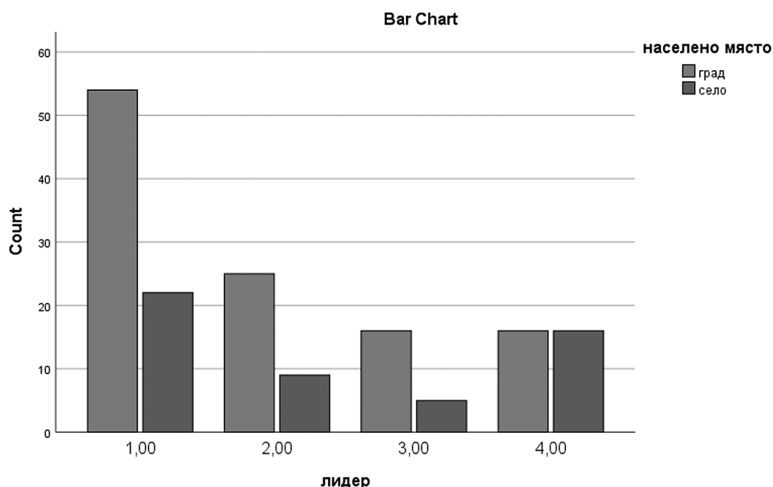
След обработката на данните стана ясно, че 58 директори се идентифицират само с една или две роли или са пропуснали само една роля, така че не са изпълнили изискването да ранжират. В какви роли са се видели? Само като администратор се определят 6 лица; само като ръководител се определят 14 лица, а само като мениджър – 13. И в трите групи има мъже и жени, те са от двата вида населени места, от различни училища и с различен стаж. Тези, които имат няколко избора и са посочили мениджър и ръководител, в повечето случаи не са избрали себевъзприемането като лидер.

Само като лидер се възприемат 15 от изследваните и всички те са жени.

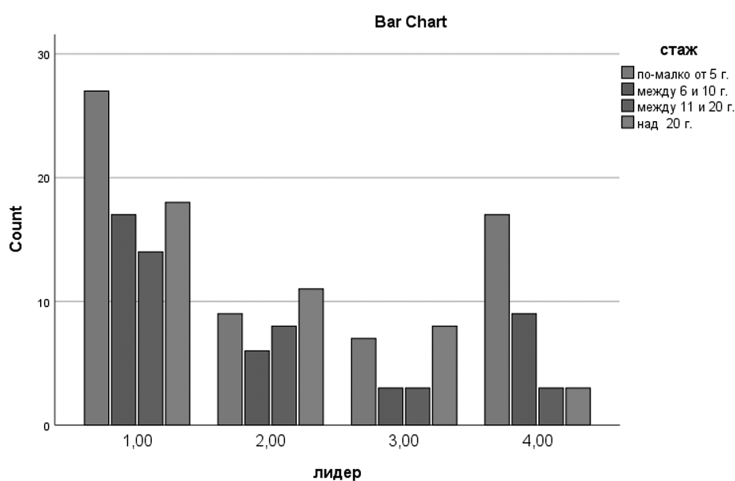
В резултат на кростабулациите се установи, че директорите на основни училища, за разлика от директорите на средни училища и детски градини, в по-голяма степен ранжират лидера по-често на трета и най-рядко на четвърта позиция, докато директорите на средните училища и детски градини са по-склонни да му дадат последен четвърти ранг. Впечатление прави и че никой от директорите на обединените училища не е дал на лидерството при ранг. Най-много от директорите на обединени училища му дават последен ранг.



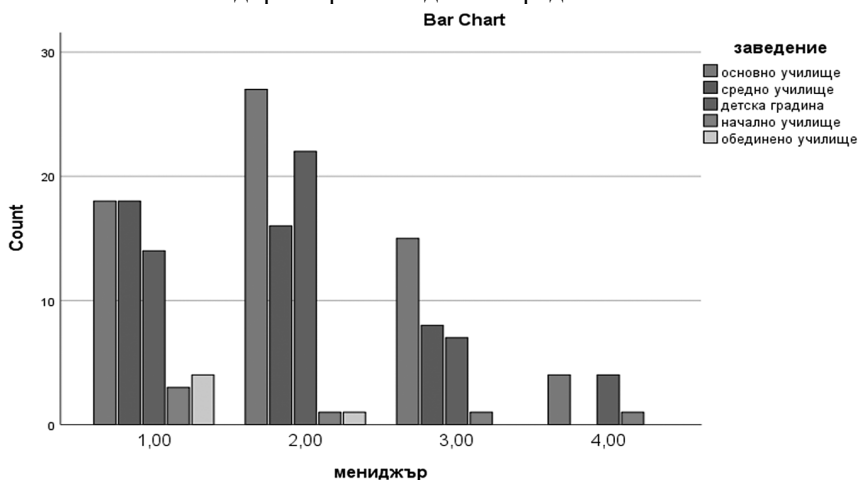
Демографските характеристики на населено място не дават отражение в ранговете, давани на лидерската позиция, т.е. директорите, работещи в села (52 директори) и градове (111 човека) се чувстват лидери.



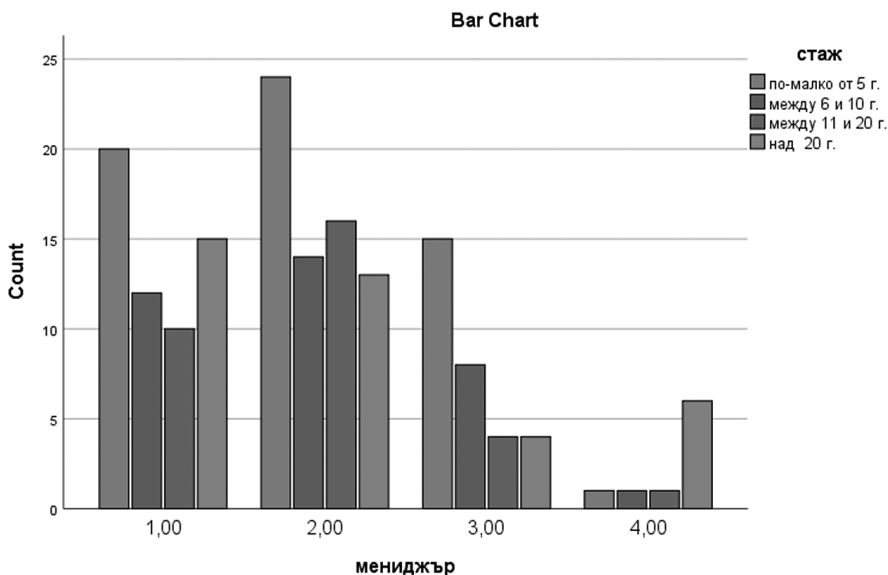
Диаграмата, включваща годините мениджърски стаж, показва интересна картина. Оказва се, че директорите с най-малък стаж поставят лидерската си самооценка на първо място в по-висока степен от по-опитните си колеги, но също така втора голяма група от тях не се виждат в тази роля и я поставят на последно място. Тези резултати се нуждаят от допълнително изследване, защото от една страна извеждането на лидерската роля на първо място може да е индикатор за промяна на самовъзприятието на част от новоназначените директори, породена от тяхната философия на работа или резултат от обучение в областта на образователното лидерство. От друга страна – директорите, които не се виждат в лидерска позиция вероятно имат затруднения по отношение справянето с новата роля, в която административната работа е нова за тях и доста обемна и това може би отнема по-голямата част от времето им и така на практика те остават на ниво администратор, а не ръководител (разбиран в двата вариант – лидер и мениджър).



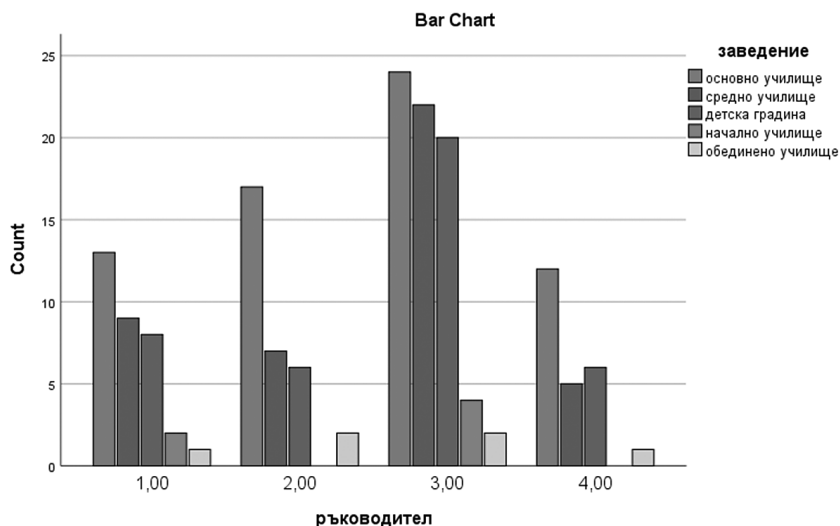
Втората по значимост роля – тази на мениджъра е възприемана по различен начин от директорите на различните типове образователни институции. Директорите на основни училища е поставят на второ място по-често отколкото на първо и това важи и за директорите на детски градини.



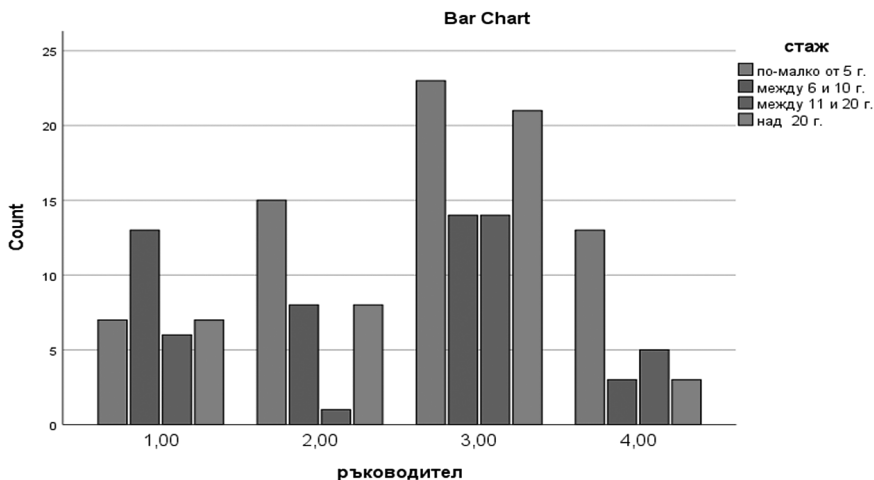
По отношение ролята на мениджъра прави впечатление, че директорите със стаж до 5 години най-често я поставят на второ място, което е логично, защото по-голяма част от тях вече са поставили лидерската роля на първо. От друга страна е видно, че повече директори със стаж над 20 години я поставят на последно място в сравнение с останалите групи.



В ролята на ръководител най-често се виждат директорите на основни училища и тя е поставена на трета позиция от най-много техни колеги директори на средни училища и детски градини.

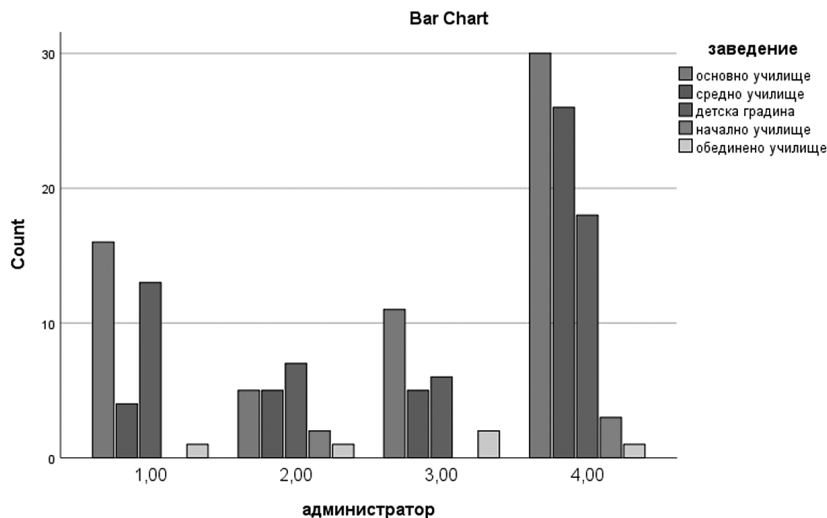


Стажът се оказва силно определящ самооценяването по отношение на ролята на ръководите. Третото място на ролята при директорите с най-малък и най-дълъг стаж заслужава специално внимание и трябва да се направят допълнителни изследвания, за да се открият причините за това ранжиране.

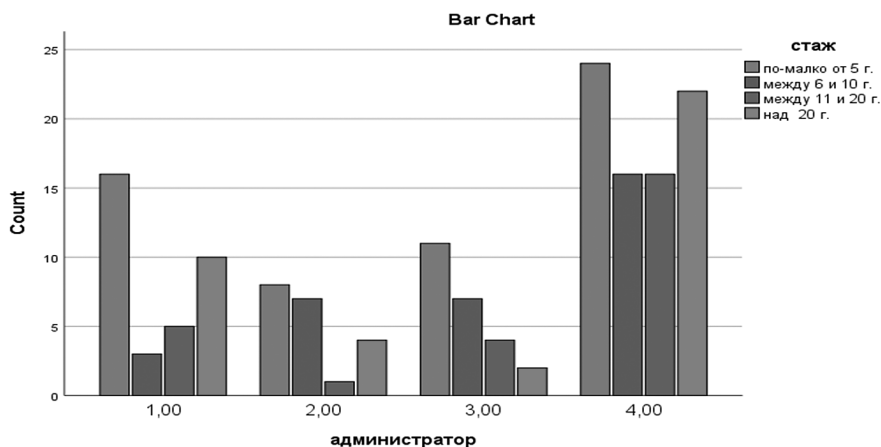


Ролята, ранжирана на последно място, е тази на администратора. Интересното в случая е, че директорите в лични разговори и в социалните мрежи много често се оплакват от огромното количество административна работа, която им

се налага в отговор на изпълнение на разпоредби на Министерството на образованието и искания от Регионалните управления по образованието. Тази роля определено не им харесва и те не се възприемат като администратори. Така би могло да се обясни разпределението на отговорите в това изследване.



Диagramата, показваща разпределението по признака мениджърски стаж, потвърждава като цяло поставянето на ролята на администратора на последно място, но интересното тук е, че над 15% от директорите със стаж до 5 години са я поставили на първо място. Това може да се обясни лесно с техните затруднения да поддържат документацията, да реагират своевременно на писма, заповеди и инструкции, които се отправят към тях от висшестоящите им административни органи в лицето на МОН и РУО, и все още недостатъчната рутина и адаптивност към динамично променящите се изисквания и ситуации.



Заклучение

Проведеното емпирично изследване позволява да се направят следните изводи:

- българските директори разграничават четирите предложени за ранжиране роли, което ни дава основание да приемем, че те са наясно с основните им характеристики;
- ролята на лидера е изведена на първо място от 38%, което означава, че те се възприемат преди всичко като такива и логично поставят на второ място мениджърската роля;
- ролята на образователен мениджър е изведена на първо място от 28, 5% от включилите се в изследването, което е с 10% по-малко от тези, за които лидерската е водеща;
- двете роли се оказват водещи за цялата извадка и определят тенденцията, че все повече български директори осъзнават своите отговорности на водачи и управляващи;
- може да се предположи, че характеристиките на ролите са осмислят като професионални значими и се впитват в индивидуалните стилове на работа на директорите.

ЛИТЕРАТУРА

- Балкански, П. (2018). Образователният мениджмънт като относително самостоятелно професионално направление. В сб.: *Seventh International Scientific Conference „Education, Science, Innovations“*, Перник: Изд. на ЕПУ, с. 360–372.
- Гюрова, В. (2013). Образователен мениджмънт. Габрово: Екс-прес.
- Първанова, Й. (2011). Училищният мениджър и лидер. Тенденции и европейски перспективи. В: *Теоретичен семинар на катедра „История на педагогиката и управление на образованието“ по случай 25-годишнината на ФП при СУ „Св. Климент Охридски“ 09.05.2011 г. Сборник доклади*, София: ДЕАЛ – Емилия Недялкова, с. 47–54.
- Gyoreva, R. (2019) Dimensions of SMART-Leadership in school organizations, *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 7(5), pp. 356–366, Article DOI:10.21474/IJAR01/9046, DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/9046>.
- <http://abfacademy.org/>
- http://edu2030.bg/proekti/menidzhurska_akademia_za_direktori/

**Секция СОЦИАЛНА КОХЕЗИЯ И ПРИОБЩАВАЩО
ОБРАЗОВАНИЕ**

**Section: SOCIAL COHESION AND INCLUSIVE
EDUCATION**

**ПРИОБЩАВАЩИЯТ ТЕАТЪР КАТО СРЕДСТВО ЗА
СОЦИАЛНА КОХЕЗИЯ И ХУМАНИЗИРАНЕ
НА ОБЩНОСТТА**

**INCLUSIVE THEATER AS A TOOL FOR SOCIAL
COHESION AND HUMANIZATION OF THE
COMMUNITY**

*Анна Калинчева, Докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Anna Kalincheva, PhD student, Faculty of Science for Education and Arts
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
E-mail: annakalincheva@hotmail.com*

Резюме: Настоящият доклад изследва потенциала на театралното изкуство като средство за осъществяване на приобщаваща културна политика. Изследването се стреми да установи до каква степен едно специфично театрално представление с участието на актьори с интелектуален дефицит и с теми, почерпени от преживяванията и проблемите на хората с увреждания в нашето общество, може да промени атитюдите на публиката към тях от негативни към позитивни, да спомогне за премахване на стигмата, да промени съществуващите стереотипи и да насърчи социалната кохезия.

Респондентите са 326 зрители на спектакъл на смесена театрална група „Еп Дупапеи“, състояща се от актьори с и без увреждания. Инструментариума за събиране на данни са авторски анкетни карти, раздадени на зрителите след представлението.

Резултатите показват, че подобен „особен“ театрален спектакъл с „необичайни“ актьори, дава възможност на зрителите да опознаят и да приемат различността, да променят своите представи за хората с увреждания и да открият нови ценности. По този начин приобщаващото театралното изкуство, генерирайки нови положителни нагласи се превръща в средство за възпитание и хуманизиране на публиката и оттам на социума като цяло.

Ключови думи: *приобщаващ театър, актьори с увреждания, социална кохезия, стигма, смесена театрална група,*

Abstract: The current report explores the art of theater and its potential in becoming a means for the realization of an inclusive cultural policy. The study aims to determine the extent to which a single theatrical performance, involving intellectually challenged actors and inspired by the everyday issues and experiences that people with disabilities come across in modern-day society, could remedy the negative stigma expressed by the majority of viewers on the topic, as well as encourage social cohesion and debunk existing stereotypes. An original questionnaire was distributed to each of the 326 respondents in the audience after a performance by the mixed theater group *En Dynamei*, which consisted of both disabled and non-disabled actors. The results of the survey reveal an audience that is significantly more responsive to this “sort” of performances with “unconventional” actors than anticipated; an audience that is willing to familiarize themselves with and accept the alternative way of life; willing to alter the popular perceptions of people with disabilities as they discover new values along the way. By generating and nurturing a positive outlook, the inclusive theater demonstrates its potential to become a tool for educating an audience on the topic, paving the way for a more humane society.

Keywords: inclusive theatre, actors with disabilities, social cohesion, stigma, mixed theatre group

*„Инвалидността е изкуство, начин на живот,
който изисква постоянна изобретателност“*
Нейл Маркус¹

Богатото човешко многообразие в обществото и уникалната позиция на човека в него все по-настойчиво поставят въпроса за отношението ни към различието и осъзнаването на необходимостта от приобщаващи политики за преодоляване на социалната и образователната изолация. За Майкъл Оливър, един от основателите на социалния модел на уврежданията, тълкуването на инвалидността отразява социалното потисничество. Според него; *„Хората с увреждания са социална група, която е жертва на потисничество и затова е необходимо в по-голяма степен да се променят хората без увреждания, а не хората с увреждания“* (Oliver 1990). Подобно тълкуване определя необходимостта от намиране на средства за преодоляване на субективните бариери и стереотипи относно начина, по който се възприемат хората с увреждане. Изключително

¹ Neil Marcus – артист с тежко неврологично разстройство, драматург, актьор, поет, активист за правата на артистите с увреждания http://www.disabilityhistory.org/people_marcus.html

важна предпоставка за тяхната успешна социална интеграция е промяната в отношението на обществото към тях. Преобладаващото заблуждение, съжаление, безразличие, негативност и стигма са пречка за тяхната интеграция. Гофман (Гофман 1963) разглежда стигмата като социално-психологически феномен и го счита за форма на социален контрол. Според него стигмата „не означава толкова знака върху тялото, а по-скоро показва срамния статус на индивида като такъв.“ Социалните отношения на изключване и предразсъдъци са особено силни относно хората с интелектуални затруднения и „етикетирането“ за тях често създава повече пречки за тяхното социално включване, отколкото самото увреждане. Приобщаването като форма на съвместен обществен живот е хуманистична идея, която имплицитно се поражда още през 1948 г. във Всеобщата декларация за правата на човека, но един от най-важните поврати в Политиката към хората с увреждания е Всеобщата декларация на ЮНЕСКО за културното разнообразие (2001 г.), която признава многообразието на обществото и неговата култура и призовава към изменение на отношението на хората към различието и осъзнаване на неговата ценност и значимост. Съобразно тази декларация „*културата трябва да се разглежда като съвкупност от присъщи на обществото или социалната група признаци – духовни и материални, интелектуални и емоционални...тя обхваща начина на живот, уменията да живеем заедно, системата от ценности, традициите и вярванията*“. В този контекст в концептуален план се приема, че „*телесните и психическите особености на човека придобиват културно значение, с което се поставя акцент на диалога между културите, разнообразието и плурализма*“.

Премахването на дискриминационните практики и установяването на равно отношение към хората с увреждания е най-важният принцип заложен в Европейската стратегия по проблемите на хората с увреждания 2010–2020. Въпреки че европейското законодателство е насочено към осигуряване на равни възможности и защита на техните права и законни интереси, към решаване на проблемите за социална интеграция и създаване на хуманно толерантно отношение в обществото, за съжаление в съвременния свят, хората с увреждания все още са жертва на предразсъдъци и обект на девалвация, маргинализация и социална експанзия.

Ключова стъпка към премахване на негативната стигма и създаването на положително отношение към умствено изостаналите хора е социалната кохезия и възприемането на просоциалното поведение. Стратегическата рамка – Европейска програма за култура 2019–2022² на второ място сред петте основни приоритета за европейско сътрудничество в областта на културни политики поставя „*Кохезия и благополучие*“. Кохезията е подход и процес на сближаване и включване в обществото, основаващ се на преодоляване на неравенството, несправедливостта, маргинализирането и социалното изключване на определени индивиди и групи. Тя изисква създаване и поддържане на адекватна култур-

² https://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework_en

но-образователна среда, която не само да осигурява техният емоционален комфорт, но и да подкрепя и стимулира тяхното развитие и социално приобщаване. За да се постигне социално взаимодействие и приобщаване е необходимо да се осъществи комуникация между различните индивиди и групи, която трябва да се случи в ситуация, в която са на еднакви позиции. Такова общо поле за среща и съвместно съществуване на различни хора, независимо от техните личностни характеристики е изкуството.

През последните десетилетия, широка гама от научни изследвания доказва потенциала на изкуството като социален и образователен инструмент. Благодарение на своя интеграционен потенциал, изкуството насърчава стратегии за овластяване и социално сближаване, като насърчава както индивидуалното, така и колективното развитие, давайки същевременно възможност за създаване на нови кодове на диалог и изразяване (Allan 2014; Muñoz & Cordero 2017, цитирано в Massó & Belén. (2018). По този начин изкуството се превръща в платформа със значителен образователен и приобщаващ ресурс, който има потенциала да насърчава участието и признаването на многообразието като актив вместо недостиг (Gjærum, Gürgens & Rasmussen 2010). Изкуството може да действа извън дискурсите на дефицита, като дава възможност за активиране на цялостния човешки капацитет. Както заявяват Делез и Гуатари, „ние не знаем нищо за един индивид, докато не разберем какво той може да прави“ (цитирано в Brugarolas 2015: 60). Следователно изкуството може да се възприеме като фасилитатор на приобщаващият образователнителен процес, където когнитивно-поведенческото развитие на хората се осъществява и се изразява в развиване на творческия и критичен потенциал, което от своя страна дава възможност да се поставят под въпрос предполагаемите истини и да се деконструират предразсъдъците (Efland, Freedman & Stuhr 2003; McKenna 2014). В този аспект извършването на творческа дейност отприщва завоюването на социални и културни права, тъй като позволява оценяването на хората като субекти на техния собствен опит, както естетически, така и образователни (Boal 1995). В гореспоменатите изследвания се извежда ролята на сценичните изкуства, не само като стойностно социално-образователно средство, но и като интеграционна платформа, която се обогатява чрез включването на онези социални групи, които преди това са били изолирани, скъсявайки разстоянието между хората с увреждания и хората в норма³. През последните години се появиха изследванията, фокусирани върху естетическата и етична промяна, която е постигната чрез включването на хора с различни възможности в театрална дейност (Brugarolas 2015; Eckard & Myers 2009; Koltsida & Lenakakis 2017; Schmidt 2017, Маркина 2012, Калинчева 2018), а други, като

³ Дефиницията „нормално“, се променя постоянно. Тя включва онези, които се разглеждат като мнозинство. Добавянето на хората с увреждания към това, което се смята по мнение на мнозинството за „нормално“, ще доведе до приобщаващо общество с по-силен стремеж към доброто на общността и ще спомогне хората да се чувстват удобно със собствените си физически характеристики, вместо да ги кара да се чувстват подценени в очакванията за „нормалност“.

това на Айзнер (2009, с. 225) изследват ролята на изкуството за повишаване на качеството на живота, както индивидуално, така и колективно, заключавайки, че „изкуството има способността да осмисля живота“

„Приобщаващ театър“ и „Театър на уврежданията“

В нашето съвремие се наблюдава нарастващ интерес от страна на артисти, изследователи, активисти и публика към групи, които включват артисти с различни способности, както и към драматургични и сценични подходи за визуализиране на уврежданията в театрални представления от самите хора с увреждания. Всъщност, никой не може да разкаже по-добре за уврежданията от самите тях. През последните десетилетия се появи театър, който се описва като един радикален и творчески акт със социално-политически приоритет и театрално-естетически проекции. В него тематологията, както и сценичната визуализация са свързани не само с теми, отнасящи се изключително за уврежданията, но и с художествена изява на различни помежду си хора. Този вид театър се описва в чуждоезичната литература с определението „Inclusive Theatre“⁴, което в настоящата разработка превеждаме като „Приобщаващ театър“, но по-често се среща с определението „Disability theatre“, което бихме могли да преведем като „Театър на уврежданията“. Този вид театър се създава от артисти с увреждания и се стреми да премахне стереотипите, да пребори стигмата и да представи инвалидността като едно човешко състояние, което има своята значимост. От гледна точка на тематологията, съдържанието и на художествения резултат, неговите идеи и значението му в основата си са свързани с уврежданията (Barton-Farcas 2018). „Театърът на уврежданията“ има както активистична цел, така и естетическа ориентация (Johnston 2016). В настоящото изследване ще използваме определението „Приобщаващ театър“, поддържайки идеята за достъп и приобщаване в изкуството като крачка към равностойно социалното включване на всички хора, без изключение.

Методология на изследването

Идеята за настоящото изследване е провокирана от дългогодишното участие на автора в театрална група „En Dynamei“, която се състои от актьори с интелектуални увреждания и актьори без увреждания. В процеса на театралните представления пред публика, вниманието ни бе насочено върху релевантното влияние, което оказват върху зрителите спектаклите на дадената смесена театрална група. Тази положителна интеракция инициира изследването на възможността за

⁴ „Inclusive theatre“ – Нов вид театър обединяващ от една страна артисти с увреждания, от друга страна артисти от всички човешки раси, пол, религия, националност, възраст, сексуална ориентация, с основен идеологически принцип равноправното участие и включване на всички хора, без изключване в изкуството и като следствие на това в по-широк смисъл – в обществото (Barton – Farcas 2018; McRae 2018; Wooster 2009).

дестигматизация на хората с увреждания в контекста на театралното изкуството, както и на ефективното социално включване и по-пълноценен живот на актьорите с умствена изостаналост. Изследователските въпроси на даденото проучване бяха фокусирани към промените и подобренията, настъпили при зрителите, относно премахването на предразсъдъците към хората с увреждания след наблюдение на един „особен“ спектакъл представен от „необичайни“ актьори с различни възможности и затруднения. В основата на нашите търсения е отговорът на въпросите до каква степен Приобщаващият театър има потенциала:

- Да допринесе за придобиване на нови познания, относно уврежданията.
- Да спомогне за възпитанието на обществото в контекста на социалните и моралните норми.
- Да благоприятствува обогатяването на културната плуралистичност със своята естетическа стойност.
- Да стимулира промяната на представите, стереотипите и атетюдите на зрителите относно хората с увреждания
- Да способствува зрителите да осъзнаят потребностите на хората с увреждания от обич, приемане, любов и качество на живот и по този начин да благоприятствува за тяхното благополучие.
- Да спомогне за премахването на стигмата на хората с увреждания и да улесни тяхната интеграция в обществото
- Да спомогне да бъде оценена нуждата на младите хора с увреждания за самостоятелен живот и да стимулира готовността на обществото да ги приеме, когато родителите им вече няма да са до тях.
- Да насочи вниманието на зрителите към възможността за професионална реализация на младежите с увреждания и тяхното равноправно участие в обществения живот

За да се получат отговори на поставените въпроси и да се диагностицира промяната на нагласите на зрителите към младите хора с увреждания, бе проведено анкетиране на публиката след представлени на смесената театрална група „En Dynamei“. 400 екземпляра от авторската анкета, бяха отпечатани на хартиен носител и раздадени на респондентите след четири от общо седемте представления на спектакъла „Влюбени коне“⁵. Анализ на данни бе направен със статистическа обработка със SPSS като за верификация бе направена проверка с метода Хи-квадрат. На анкетата отговориха общо 326 зрители, от които 73,3% жени и 26,7% мъже. Най-многобройни са респондентите, работещи в сферата на образованието 24,8%, следвани от студентите 22%. Работещите в сферата на здравеопазването са 7,1%, а занимаващите се с изкуства 5,8%. Почти полови-

⁵ Спектакълът „Влюбени коне. Абсурдът на любовта“ е третият спектакъл от авторската трилогия „Другото. Различното“ на смесеният театрален колектив „En Dynamei“. Той е продукт на пет месечно изследване и творческа дейност, базирани на лични преживявания на членовете на групата, както и на художествени произведения и научни изследвания, търсещи отговор на въпросите „имат ли младите хора с увреждания общочовешкото право на любов, обич и щастие“.

ната от зрителите на спектакъла (45,7%), са с висше образование. Резултатите показваха, че повечето от зрителите (69,9%) гледаха представление на театрална група „Ен Динами“ за първи път. На въпросът *„Има ли човек с увреждане във вашето семейство“*, 69,3% от зрителите отговориха отрицателно. Резултатите от този въпрос осветиха друг важен проблем, който рядко се коментира от специалистите, а именно: от каква стартова позиция започва интегрирането на хората с увреждания в нашето общество. Ако в повечето изследвания, които са правени в последните години се обръща внимание преди всичко на мнението на родителите и близките на лицата с увреждания, както и на техните учители и по този начин се проучва доколко е отворено обществото за пълноценното им приемане, в дадената разработка фокусът се насочва към по-широк кръг от представители на обществото, които нямат пряк контакт с хора с увреждания и настоящият спектакъл им дава изключителната възможност да ги опознаят. За да се осъществи истинско приобщаване, обществото се нуждае от по-многопластов поглед към хората с увреждания. Нуждае се от средства, които да го накарат поне за миг да „влезе в кожата“ на тези хора и един подобен спектакъл е една стъпка към този процес.

По-голямата част от респондентите (79,1%) смятат, че гледайки представлението *„Влюбени коне“* са придобили нови знания, относно хората с увреждания. Част от зрителите (12,3%) са *„колкото съгласни, толкова и несъгласни“*, а еди дял (8,6%) са на мнение, че не са придобили нови знания относно хората с увреждания. Забележителен е факта, че не се установява статистически значимо различие на стойността на Хи-квадрат между респондентите, които имат в обкръжението си човек с увреждане и тези, които нямат такъв. Тази констатация беше потвърдена и чрез интервю с родителите на актьорите с интелектуални увреждания, които споделиха, че са научили нови неща за децата си в процеса на репетициите, както и от самият спектакъл, който освен, че се явява творение и на тяхното дете, съдържа негови съкровени мисли, които само в обстановка на доверие, приемане и творческа синергия би могло да сътвори и сподели.

По-голямата част от респондентите (76%) считат, че *„Представленията на група „Ен Динами“ в известен смисъл изпълняват ролята, която е играла древногръцката драма, по отношение на възпитанието на обществото в контекста на социалните и моралните норми“*. Положителният отговор на толкова голяма част от публиката, е показател за потенциалната динамика на театралното изкуство да скъсява разстоянието между хората, да ги прави съпричастни, да ги поучава и да формира у тях хуманно и просоциално отношение към хората с увреждания.

На твърдението *„Нивото на спектакъла „Влюбени коне“ е също толкова високо, колкото и нивото на други професионални спектакли, които сте гледали/гледала“* почти всички респонденти (90,8%) отговориха, че считат художественото ниво на спектакъла за много високо. Както казва художественият директор на групата Елени Димопулу (актриса, режисьор, майка на дете със синдрома на Даун и една от създателките на група „Ен Динами“) *„Това не е благотворителна група, която афишира: Вижте какви прекрасни неща могат да правят*

тези хора с увреждания! „En Dynamei“ се бори да разчути традиционните обществени предразсъдъци и се стреми да даде своя принос към театралното изкуство“. Спектаклите на уникалната театрална група „En Dynamei“, въпреки че са с участието на непрофесионални актьори са на почти професионално ниво. Показателно е двукратното участие на групата в един от най-престижният фестивали на Европа, „Фестивал Атина&Епидавър“ (2015 и 2019 г.), както и на международни театрални фестивали в Гренобъл (2018 г.) и Дрезден (2019 г.).

65% от респондентите са съгласни с твърдението „Представлението „Влюбени коне“ промени представата Ви за хората с увреждания“. Както казва Д. Лефтерова (2009), предубеждението е психологически феномен, който има своите носители и в същото време е социален факт. В този смисъл е много важно, че подобен тип представления дават възможност на обществото за взаимно опознаване и приемане.

99,3% от респондентите смятат единодушно, че хората с увреждания имат същите потребности от обич, приемане, любов и високо качество на живот, както всички останали. В отговорите на зрителите рефлектира динамиката на просоциално и хуманно поведение, удовлетворяващо общочовешките потребности за всички хора.

Повечето стереотипи не се основават на общовалиден опит, а почиват на слухове или образи, създадени от средствата за масова информация, така че един спектакъл, разказващ за хората с увреждания от самите тях е истински път към взаимноопознаване и социална кохезия. Не случайно 96% от респондентите смятат, че подобни представления могат да спомогнат за премахването на стигмата на хората с увреждания и тяхната интеграция в обществото.

На твърдението „младите хора с леки интелектуални нарушения през целия си живот ще останат деца и винаги ще се нуждаят от помощта на родителите си“ 24,7% от респондентите отговориха, че са несъгласни, 32,1% са по-скоро несъгласни, 25,3% не могат да определят, 13,3% са по-скоро съгласни и 4,6% са напълно съгласни. Въпреки, че 56,8% от зрителите смятат, че младежите с интелектуални увреждания имат право на самостоятелен живот, индиректно се вижда липсата на готовност на обществото да приеме и равностойно да интегрира хората с интелектуални нарушения.

Хората с леки интелектуални увреждания биха могли успешно да се внедрят в социума, само ако бъдат осигурени подходящи условия за тяхното приобщаване и равностойно участие в обществения живот, както и възможност за подходяща трудова дейност. В този аспект е много окуражаващо е изказаното мнение на 97% от респондентите, че би могла да съществува професионална театрална група, включваща професионални актьори, като и други театрални сътрудници с увреждания. Парадигмата на „En Динами“ показва, че хората с увреждания могат да създават представления, чийто апел не лежи просто на проява на милосърдие и толерантност от страна на публиката. Напротив, качеството, което достигат спектаклите на тази уникална смесена театрална група, е равностойно на най-добрите изяви на съвременния европейски театър.

Театърът като средство за трансформация на обществото

Резултатите показват, че театърът едно от най-подходящите полета за среща с „различността“. Изкуството като цяло е една от най-демократичните форми на общуване, но е важно, хората с увреждания да бъдат представяни като носители на позитивни роли, като равнопоставени граждани в едно демократично общество. Социалната интеграция е двупосочен процес, който изисква взаимно опознаване и сближаване както от страна на хората с увреждания, така и от страна на обществото. Представеният труд разглежда сложния проблем за приемането на хората с увреждания и е обоснован от необходимостта за търсене на социално мотивирани подходи при приемането на различността. Резултатите от анализа показват, че в съвременното общество се налага преразглеждане на подходите, с които се подкрепя процеса на преодоляване на изолацията на хората с увреждания. Настоящото изследване фокусира вниманието на научната общност върху възможността за приобщаване и за усилване на социалната кохезия чрез средствата на театъра, така че да се върви по-успешно към преодоляване на неразпознаването на социалните общности помежду им към създаването на едно по-хуманно и справедливо общество. Още в древността елинският философ Аристотел (Аристотел „Политика“, около 328 г. пр.Хр.) стига до следното заключение: *„По природата си обществото предшества индивида... Всеки, който не е способен да общува или, смятайки себе си за самодостатъчен, не чувства необходимост от общуване, вече не представлява елемент на обществото, става или звяр, или бог.*

Поводът за това изследване бяха думите на една зрителка, която след спектакъла на „Ен Динами“, преодолявайки бурните аплодисменти, развълнувано извика:

„Влязохме зверове, излязохме хора! Бъдете благословени!“

ЛИТЕРАТУРА

- Barton-Farcas, Stephanie (2017). *Disability & Theatre: A Practical Manual for Inclusion in the Arts*, Routledge
- Boal, Augusto (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy* Routledge.
- Brugarolas, Marisa (2015). *The Plural Body: Integrated Dance in Inclusion: A Renewal of the Look*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Gjørum, Rikke Gürgens, and Bjørn Rasmussen. 2010. The Achievements of Disability Art: A Study of Inclusive Theatre, Inclusive Research, and Extraordinary Actors. *Youth Theater Journal*, 24 (2): pp. 99–110.
- Massó, Belén (2018). Drama as a Social and Educational Tool in a Challenging Context: Analysis of an Experience. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*. 25. 10.18848/2327-7963/CGP/v25i04/17-31.
- McKenna, Jennifer. (2014). Creating Community Theatre for Social Change. *Studies in Theatre and Performance* 34 (1): pp. 84–89.

СПЕЦИФИЧНИ ПОТРЕБНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ С ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ В ПРИОБЩАВАЩОТО УЧИЛИЩЕ

SPECIFIC NEEDS OF THE STUDENTS WITH CHRONIC DISEASES IN INCLUSIVE SCHOOL

*Анна Константинова Трошева-Асенова, доц. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Anna Trosheva-Asenova, Assoc. Prof., FESA,
Sofia University “St. Kl. Ohridsky”*

E-mail: trosheva@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът представя резултатите на анкетно проучване на нагласите и информираността по отношение на учениците с хронични заболявания, техните затруднения в училище и необходимостта от подпомагане. В изследването участват общо 70 учители, студенти начален курс и родители на деца с хронични заболявания. Резултатите показват потребността на децата от подкрепа както за физическо включване, така и за социално и академично такова. Изтъква се потребността от повишаване информираността на учителите и обществеността по поставените проблеми, както и усъвършенстване на взаимодействията между учителите, родителите и медицинските специалисти.

Ключови думи: ученици с хронични заболявания, приобщаване, образование, физическо, академично и социално включване

Abstract: The report presents the results of a survey of attitudes and awareness of students with chronic diseases, their difficulties at school and the need for support. The study involved a total of 70 teachers, university students of pedagogy and parents of children with chronic conditions. The results show the need of support for children, about physical inclusion but the same socially and academically. The need to raise the awareness of teachers and the public about the issues raised, as well as to improve collaborations between teachers, parents and health professionals, is emphasized.

Keywords: students with chronic diseases, inclusion, education, physical, academic and social inclusion

Хроничните заболявания са тези с продължителност над три месеца. Най-често срещани хронични заболявания сред учениците в България са астма, хроничен бронхит, епилепсия, диабет, хипертонична болест, болести на кръвта, на щитовидната жлеза и много други (Кантарева & кол. 2016). Основното затруднение за академичното и социалното приобщаване на тези деца е честото и продължителното им отсъствие от училище заради необходимо болнично или домашно лечение. Завръщането им в класната стая без необходимата подготов-

ка, предполага наличие на сериозни пропуски в академичните знания и умения, трудности с учебните постижения, постоянни опити за „догонване“ на образователното равнище и свързаната с всички тези аспекти повишена тревожност и стрес. Разбира се, нестабилното здравословно състояние поставя повишени изисквания към околната среда и по-специално средата в училището и класната стая. Не на последно място продължителното отсъствие и изолация на децата по медицински причини, някои особености във външния им вид, както и различни от връстниците им тематични акценти в ежедневието се отразяват неблагоприятно и на изграждането на близки приятелства със съучениците и цялостното социално вграждане в училищна среда.

Приобщаването предполага от една страна училище, което да предложи справедливо образование за всички деца, а от друга – индивидуализация на образованието, т.е. то да може да отговори и на специфичните потребности на всяко едно дете по отделно. И докато децата със специални образователни потребности са във фокуса и на специалния, ресурсния и на масовия учител, то децата с хронични заболявания като че ли остават на заден план и за тях се знае по-малко, дори в известна степен се negliжират.

Методика и контингент на изследването

С настоящото изследване си поставихме за цел да проучим преобладаващите нагласи и информираността по отношение на учениците с хронични заболявания. Съставихме анкета, съдържаща демографски данни за участниците и няколко въпроса, които определихме като ключови. Анкетата разпространихме по електронен път чрез социалните мрежи, учителски и родителски организации, а също на хартиен носител. И в двете форми беше запазена анонимността и доброволното участие на анкетираните. Целевата ни група бяха студенти от първи курс в педагогически специалности, работещи учители в масови училища и родители на деца с хронични заболявания.

Крайният резултат от попълнените анкети е представен като разпределение в Таблица 1.

Таблица 1. Контингент на участниците в изследването

Група	Брой	%
Студенти	22	31,4
Учители	14	20
Родители	24	34,3
Други	10	14,3

77,1% от анкетираните (включително всички учители) посочват, че имат наблюдения върху дете с хронично заболяване, а 60% от студентите нямат опит с такива деца.

57,1% от участниците са посочили завършено висше образование, а останалите – средно образование.

Резултати от изследването

На въпроса, дали децата с хронични заболявания имат нужда от специална подкрепа в училище, отговорите на участниците са представени във фиг. 1.



Фиг. 1. Имат ли децата с хронични заболявания потребност от специална подкрепа в училище?

Родителите, които са най-близо до децата, са изцяло единодушни в потребността от специална подкрепа за децата им, същото мнение преобладава и сред студентите, вероятно поради високата им мотивация и стремеж към съвършенство по отношение на бъдещата им професия. Относително висок и тревожен е процентът на учителите (35%), според които децата с хронични заболявания не се нуждаят от извънредно внимание в училище. Затрудненията, които децата срещат вероятно остават скрити за учителите. Честите отсъствия на учениците могат да бъдат категоризирани от учителите и като липса на мотивация, което би обяснило пропуските и академичните затруднения с недостатъчно положени усилия от страна на децата. Акцентът, който учителите си поставят в своята работа досега, а именно академичното приобщаване, може да бъде причина за неотчитане на затрудненията в социалното приобщаване, включително при децата с хронични заболявания. Същите тези учители са посочили, че единственото, от което се нуждаят боледуващите деца в училище е **специална физическа среда (климат, чистота, светлина и др.)**. В действителност, това е най-често посочваният отговор във всички групи анкетираните (51,4% от участниците), но изискванията към физическата среда в техните отговори се комбинират с отчитане на **затрудненията в усвояването на учебния материал** (42,9%) и **трудното намиране на приятели** в училище (45,7%). Това е доказателство за отчитането на комплексни затруднения в приобщаването на децата с хронични заболявания от над половината от участниците в изследването. Единични отговори, допълнени в свободен текст от родителите са необходимостта от **ежедневна физическа активност**, необходимостта от наблюдение и подкрепа, но **без децата да бъдат етикетирани** и притеснявани, както и **възмож-**

ностите им за справяне наравно с другите деца. Първият посочен отговор може да се отнася за отделни хронични заболявания, при които физическата активност е от особена важност за поддържане на здравословното състояние, докато при други заболявания в определени периоди от лечебния и възстановителния процес може да се налага ограничаване на физическото натоварване и двигателната активност. В останалите два отговора обаче прозират притесненията на родителите от ненужно „етикиране“ на техните деца като имащи непреодолима невъзможност за покриване на образователните норми и замяната на необходимата им допълнителна подкрепа с неоснователно окачествяване на децата като несправящи се. Изследването показва, че техните притеснения са основателни. Тревожно е **наличието на заблудата, че децата с хронични заболявания имат умствено изоставане**, макар и сред малък процент от участниците (14,3%). Родителите на тези деца знаят, че това не е така, но част от студентите и учителите го допускат. Този факт поставя под съмнение, доколко тези учители и студенти са наясно със същността на хроничните заболявания и афишира необходимостта от повече информираност.

Интересно е и становището на участниците по въпроса, чия трябва да бъде грижата за децата с хронични заболявания, докато са на училище.



Фиг. 2. На кого е грижата за децата с хронични заболявания в училище?

Както се вижда от фиг. 2, повечето участници са на мнение, че грижата за тези деца в училище е на медицинския специалист в училището, но немалка част отделят тази функция на учителя. Склонността на студентите да хиперболизират ролята на учителя се проявява и тук, тъй като техните отговори в червеното поле преобладават (70%). Родителите са почти единодушни (95%), че отговорността за техните деца в учебно време трябва да поеме медицинското лице, докато учителите също споделят тяхното мнение, но не толкова убедително (53%). Отговорът, че мястото на тези деца не е в обикновеното училище е маркиран от двама студенти, посочили липса на опит с деца с хронични заболявания и двама учители, които също така смятат, че децата с такива заболявания имат умствена изостаналост. И в четирите посочени случая прозира недостатъчна информираност и опитност по отношение заболяванията на децата, същността им и отражението върху развитието на детето.

Дискусия и изводи

1. Родителите на децата с хронични заболявания засега са най-компетентни по отношение на потребностите на децата си и отчитат необходимостта от специални условия както за физическото и академичното приобщаване, така и за социалното им приобщаване.
2. Родителите, както и голяма част от студентите и учителите са на мнение, че децата с хронични заболявания имат нужда от специална подкрепа в училище, но е притеснително, че значителна част от учителите (35%) са на противоположното мнение. Родителите на учениците с хронични заболявания имат притеснения от ненужното етикиране на децата им. То може да повлияе на учителите да подценят потенциала на учениците, а оттам да окаже негативно влияние върху самооценката на децата и на вярата им в собствените академични способности¹. „Семействата им имат разногласия относно това, дали тези ученици трябва да бъдат категоризирани като ученици със специални потребности. Те се опасяват, че техните деца могат да бъдат дискриминирани или отхвърлени поради болестите си и отсъствията от училище, свързани с хоспитализацията“ (Muntanera et al. 2014: 76).
3. Децата с хронични заболявания имат нужда от присъствието и грижата на медицинско лице в училището. Учителите не са склонни да поемат тази отговорност, а родителите не са готови да им гласуват това доверие. Обширно изследване (Muntanera et al. 2014) отчита, че децата имат най-голяма потребност от грижи в началното и основното училище, когато учителят е най-близо до тях. В началният етап на обучение учителят е този, който трябва да поеме основната грижа за потребностите на децата, но това трябва да стане в близко сътрудничество с родителите и здравните специалисти. В средните училища учениците стават по-самостоятелни и често сами поемат отговорност за здравето и лечението си.
4. Децата с хронични заболявания нямат умствена изостаналост. Техните по-ниски академични постижения могат да се дължат на продължителното им отсъствие от училище и на липсата от достатъчна образователна подкрепа през този период, както и на специфика в тяхното психо-физическо състояние в някои случаи, причинена от болестта (повишена уморяемост, затруднена концентрация и др.)². По-широкото и ефективно внедряване на дистанционните форми на обучение (изпращане на учебни материали и връщане на домашни задачи по е-мейл), могат да повлияят положително и да неутрализират в голяма степен последствията от невъзможността за посещение в училище поне по отношение на академичното справяне.

¹ https://www.cdc.gov/healthyschools/chronic_conditions/pdfs/2017_02_15-CHC-and-Academic-Achievement_Final_508.pdf

² Пак там

5. Учителите и обществеността се нуждаят от по-висока информираност по отношение на същността на хроничните заболявания и отражението им върху развитието и справянето на учениците. Доброто сътрудничество между родителите, педагогическия и медицинския персонал в училището биха могли да компенсират липсата на достатъчна подготвеност у учителите, но и необходимостта им от квалификация в тази посока трябва да се има предвид. Тя е необходима и за да може учителят да съдейства за социалното приемане и приобщаването на ученика с хронично заболяване сред съучениците му.

ЛИТЕРАТУРА

Кантарева, П., Георгиева, Ст., Богданова, К. & Благоева, Д. (2016). Промотивни и профилактични проблеми на децата в периода на училищната възраст. *Варненски медицински форум*, 5 (4), pp. 392–399.

Muntanera, J. J., Fortezaa, D. & Saloma M. (2014). The Inclusion of Students with Chronic Diseases in Regular Schools, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, pp. 74–79 doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.280

Интернет страница:

National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (2017). Research Brief – Chronic Health Conditions and Academic Achievement. Retrieved on 18.03.2020 from https://www.cdc.gov/healthyschools/chronic_conditions/pdfs/2017_02_15-CHC-and-Academic-Achievement_Final_508.pdf

ДИФЕРЕНЦИРАН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА НА ИНТЕГРИРАНИ УЧЕНИЦИ С ДИСКАЛКУЛИЯ

DIFFERENTIATED APPROACH IN MATHEMATICAL LEARNING OF MAINSTREAMED STUDENTS WITH DYSCALCULIA

Афродити Козма, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Afroditi Kosma, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: afkosma11@gmail.com

Резюме: В този доклад се представят анализи, свързани с диференцираният подход в обучението по математика на интегрирани ученици с дискалкулия.

Ключови думи: Диференциран подход, математика, дискалкулия

Abstract: In this paper we show the discuss the role of differentiated approach in the mathematicla learning when the target group are students with dyscalculia who are mainstreamed.

Keywords: Differentiated approach, mathematics, dyscalculia

While children with disorders in mathematics are specifically included under the definition of Learning Disabilities, seldom do math learning difficulties cause children to be referred for evaluation. In many school systems, special education services are provided almost exclusively on the basis of children’s reading disabilities. Even after being identified as learning disabled (LD), few children are provided substantive assessment and remediation of their arithmetic difficulties. This relative neglect might lead parents and teachers to believe that arithmetic learning problems are not very common, or perhaps not very serious. However, approximately 6% of school-age children have significant math deficits and among students classified as learning disabled, arithmetic difficulties are as pervasive as reading problems. This does not mean that all reading disabilities are accompanied by arithmetic learning problems, but it does mean that math deficits are widespread and in need of equivalent attention and concern (Garnett 2019).

Evidence from learning disabled adults belies the social myth that it is okay to be rotten at math. The effects of math failure throughout years of schooling, coupled with math illiteracy in adult life, can seriously handicap both daily living and vocational prospects. In today’s world, mathematical knowledge, reasoning, and skills are no less important than reading ability.

As with students' reading disabilities, when math difficulties are present, they range from mild to severe. There is also evidence that children manifest different types of disabilities in math. Unfortunately, research attempting to classify these has yet to be validated or widely accepted, so caution is required when considering descriptions of differing degrees of math disability. Still, it seems evident that students do experience not only differing intensities of math dilemmas, but also different types, which require diverse classroom emphases, adaptations and sometimes even divergent methods. Many learning disabled students have persistent trouble "memorizing" basic number facts in all four operations, despite adequate understanding and great effort expended trying to do so. Instead of readily knowing that $5 + 7 = 12$, or that $4 \times 6 = 24$, these children continue laboriously over years to count fingers, pencil marks or scribbled circles and seem unable to develop efficient memory strategies on their own (Garnett, 2019).

For some, this represents their only notable math learning difficulty and, in such cases, it is crucial not to hold them back "until they know their facts." Rather, they should be allowed to use a pocket-size facts chart in order to proceed to more complex computation, applications, and problem-solving. As the students demonstrate speed and reliability in knowing a number fact, it can be removed from a personal chart. Addition and multiplication charts also can be used for subtraction and division respectively. For specific use as a basic fact reference, a portable chart (back-pocket-size, for older students) is preferable to an electronic calculator. Having the full set of answers in view is valuable, as is finding the same answer in the same location each time since where something is can help in recalling what it is. Also, by blackening over each fact that has been mastered, overreliance on the chart is discouraged and motivation to learn another one is increased. For those students who have difficulty locating answers at the vertical/horizontal intersections, it helps to use cutout cardboard in a backward L-shape. Several curriculum materials offer specific methods to help teach mastering of basic arithmetic facts. The important assumption behind these materials is that the concepts of quantities and operations are already firmly established in the student's understanding. This means that the student can readily show and explain what a problem means using objects, pencil marks, etc.(Garnett 2019).

Some learning disabled students have an excellent grasp of math concepts, but are inconsistent in calculating. They are reliably unreliable at paying attention to the operational sign, at borrowing or carrying appropriately, and at sequencing the steps in complex operations. These same students also may experience difficulty mastering basic number facts. Interestingly, some of the students with these difficulties may be remedial math students during the elementary years when computational accuracy is heavily stressed, but can go on to join honors classes in higher math where their conceptual prowess is called for. Clearly, these students should not be tracked into low level secondary math classes where they will only continue to demonstrate these careless errors and inconsistent computational skills while being denied access to higher-level math of which they are capable. Because there is much more to mathematics than right-answer reliable calculating, it is important to access the broad scope of math abilities and not judge intelligence or understanding by observing only weak

lower level skills. Often a delicate balance must be struck in working with learning disabled math students which include (Garnett 2019):

- Acknowledging their computational weaknesses
- Maintaining persistent effort at strengthening inconsistent skills;
- Sharing a partnership with the student to develop self-monitoring systems and ingenious compensations; and at the same time, providing the full, enriched scope of math teaching.
- The written symbol system and concrete materials.

Many younger children who have difficulty with elementary math actually bring to school a strong foundation of informal math understanding. They encounter trouble in connecting this knowledge base to the more formal procedures, language, and symbolic notation system of school math. The collision of their informal skills with school math is like a tuneful, rhythmic child experiencing written music as something different from what he/she already can do. In fact, it is quite a complex feat to map the new world of written -math symbols onto the known world of quantities, actions and, at the same time to learn the peculiar language we use to talk about arithmetic. Students need many repeated experiences and many varieties of concrete materials to make these connections strong and stable. Teachers often compound difficulties at this stage of learning by asking students to match pictured groups with number sentences before they have had sufficient experience relating varieties of physical representations with the various ways we string together math symbols, and the different ways we refer to these things in words. The fact that concrete materials can be moved, held, and physically grouped and separated makes them much more vivid teaching tools than pictorial representations. Because pictures are semiabstract symbols, if introduced too early, they easily confuse the delicate connections being formed between existing concepts, the new language of math, and the formal world of written number problems (Garnett 2019).

In this same regard, it is important to remember that structured concrete materials are beneficial at the concept development stage for math topics at all grade levels. There is research evidence that students who use concrete materials actually develop more precise and more comprehensive mental representations, often show more motivation and on-task behavior, may better understand mathematical ideas, and may better apply these to life situations. Structured, concrete materials have been profitably used to develop concepts and to clarify early number relations, place value, computation, fractions, decimals, measurement, geometry, money, percentage, number bases story problems, probability and statistics), and even algebra. Of course, different kinds of concrete materials are suited to different teaching purposes (see appendix for selected listing of materials and distributors). Materials do not teach by themselves; they work together with teacher guidance and student interactions, as well as with repeated demonstrations and explanations by both teachers and students (Garnett 2019).

Often students' confusion about the conventions of written math notation are sustained by the practice of using workbooks and ditto pages filled with problems

to be solved. In these formats, students learn to act as problem answerers rather than demonstrators of math ideas. Students who show particular difficulty ordering math symbols in the conventional vertical, horizontal, and multi-step algorithms need much experience translating from one form to another. For example, teachers can provide answered addition problems with a double box next to each for translating these into the two related subtraction problems. Teachers can also dictate problems (with or without answers) for students to translate into pictorial form, then vertical notation, then horizontal notation. It can be helpful to structure pages with boxes for each of these different forms. Students also can work in pairs translating answered problems into two or more different ways to read them (e.g., $20 \times 56 = 1120$ can be read twenty times fifty-six equals one thousand, one hundred and twenty or twenty multiplied by fifty-six is one thousand, one hundred, twenty). Or, again in pairs, students can be provided with answered problems each on an individual card; they alternate in their demonstration, or proof, of each example using materials (e.g., bundled sticks for carrying problems). To add zest, some of the problems can be answered incorrectly and a goal can be to find the “bad eggs”. (Garnett 2019).

Each of these suggestions is intended to move youngsters out of the rut of thinking of math as getting right answers or giving up. They help create a frame of mind that connects understanding with symbolic representation, while attaching the appropriate language variations. Some LD students are particularly hampered by the language aspects of math, resulting in confusion about terminology, difficulty following verbal explanations, and/or weak verbal skills for monitoring the steps of complex calculations. Teachers can help by slowing down the pace of their delivery, maintaining normal timing of phrases, and giving information in discrete segments. Such slowed down “chunking” of verbal information is important when asking questions, giving directions, presenting concepts, and offering explanations. Equally important is frequently asking students to verbalize what they are doing. Too often, math time is filled either with teacher explanation or with silent written practice. Students with language confusions need to demonstrate with concrete materials and explain what they are doing at all ages and all levels of math work, not just in the earliest grades. Having students regularly “play teacher” can be not only enjoyable but also necessary for learning the complexities of the language of math. Also, understanding for all children tends to be more complete when they are required to explain, elaborate, or defend their position to others; the burden of having to explain often acts as the extra push needed to connect and integrate their knowledge in crucial ways (Garnett 2019).

Typically, children with language deficits react to math problems on the page as signals to do something, rather than as meaningful sentences that need to be read for understanding. It is almost as though they specifically avoid verbalizing. Both younger and older students need to develop the habit of reading or saying problems before and/or after computing them. By attending to the simple steps of self-verbalizing, they can monitor more of their attentional slips and careless errors. Therefore, teachers should encourage these students to:

- Stop after each answer,
- Read aloud the problem and the answer, and
- Listen to myself and ask, “Does that make sense?”
- For youngsters with language weakness, this may take repeated teacher modeling, patient reminding and much practice using a cue card as a visual reminder (Garnett 2019).

A small number of LD students have disturbances in visual-spatial-motor organization, which may result in weak or lacking understanding of concepts, very poor “number sense”, specific difficulty with pictorial representations and/or poorly controlled handwriting and confused arrangements of numerals and signs on the page. Students with profoundly impaired conceptual understanding often have substantial perceptual-motor deficits and are presumed to have right hemisphere dysfunction. This small subgroup may well require a very heavy emphasis on precise and clear verbal descriptions. They seem to benefit from substituting verbal constructions for the intuitive/spatial/relational understanding they lack. Pictorial examples or diagrammatic explanations can thoroughly confuse them, so these should not be used when trying to teach or clarify concepts. In fact, this subgroup is specifically in need of remediation in the area of picture interpretation, diagram and graph reading, and nonverbal social cues. To develop an understanding of math concepts, it may be useful to make repeated use of concrete teaching materials (e.g., Stern blocks, Cuisenaire rods), with conscientious attention to developing stable verbal renditions of each quantity (e.g., 5), relationship (e.g., 5 is less than 7), and action (e.g., $5 + 2 = 7$). Since understanding visual relationships and organization is difficult for these students, it is important to anchor verbal constructions in repeated experiences with structured materials that can be felt, seen, and moved around as they are talked about. For example, they may be better able to learn to identify triangles by holding a triangular block and saying to themselves, “A triangle has three sides. When we draw it, it has three connected lines.” For example, a college freshman who had this deficit could not “see” what a triangle was without saying this to herself when she looked at different figures or attempted to draw a triangle (Garnett, 2019).

The goal for these students is to construct a strong verbal model for quantities and their relationships in place of the visual-spatial mental representation that most people develop. Consistent descriptive verbalizations also need to become firmly established in regard to when to apply math procedures and how to carry out the steps of written computation. Great patience and verbal repetition are required to make small incremental steps. It is important to recognize that average, bright, and even very bright youngsters can have the severe visual-spatial organization deficits that make developing simple math concepts extremely difficult. When such deficits are accompanied by strong verbal skills, there is a tendency to disbelieve the impaired area of functioning. Thus, parents and teachers can spend years growling, “She’s just not trying... She doesn’t play attention... She must have a math phobia... It’s probably an emotional problem.” Because other accompanying weaknesses usually include a poor sense of body in space, difficulty reading the nonverbal social signals of gesture and face, and often nightmarish disorganization in the world of “things”, it can be easy to mistake

the problem for a constellation of emotional symptoms. Misreading the problems in this way delays the appropriate work that is needed both in mathematics and the other areas (Garnett, 2019).

Conclusion

Math learning difficulties are common, significant, and worthy of serious instructional attention in both regular and special education classes. Students may respond to repeated failure with withdrawal of effort, lowered self-esteem, and avoidance behaviors. In addition, significant math deficits can have serious consequences on the management of everyday life as well as on job prospects and promotion. Math learning problems range from mild to severe and manifest themselves in a variety of ways. Most common are difficulties with efficient recall of basic arithmetic facts and reliability in written computation. When these problems are accompanied by a strong conceptual grasp of mathematical and spatial relations, it is important not to bog the student down by focusing only on remediating computation. While important to work on, such efforts should not deny a full math education to otherwise capable students (Garnett, 2019).

Language disabilities, even subtle ones, can interfere with math learning. In particular, many LD students have a tendency to avoid verbalizing in math activities, a tendency often exacerbated by the way math is typically taught in America. Developing their habits of verbalizing math examples and procedures can greatly help in removing obstacles to success in mainstream math settings. Many children experience difficulty bridging informal math knowledge to formal school math. To build these connections takes time, experiences, and carefully guided instruction. The use of structured, concrete materials is important to securing these links, not only in the early elementary grades, but also during concept development stages of higher-level math. Some students need particular emphasis on the translating between different written forms, different ways of reading these, and various representations (with objects or drawings) of what they mean (Garnett, 2019).

An extremely handicapping, though less common math disability, derives from significant visual-spatial-motor disorganization. The formation of foundation math concepts is impaired in this small subgroup of students. Methods to compensate include avoiding the use of pictures or graphics for conveying concepts, constructing verbal versions of math ideas, and using concrete materials as anchors. The organizational and social problems that accompany this math disability are also in need of long-term appropriate remedial attention in order to support successful life adjustment in adulthood (Garnett, 2019). As special educators, there is much we can and need to do in this area that calls for so much greater attention than we have typically provided.

REFERENCES

- Allardice, B. S., & Ginsburg, H. P. (1983). Children's psychological difficulties in mathematics. In Ginsburg, H. P. (Ed.) *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press.

- Badian N. A. (1983). Arithmetic and nonverbal learning. In: Myklebust, H. R., (Ed.), *Progress in Learning Disabilities*, Volume V. New York: Grunt & Stratton.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1986). Psychological theory and the study of learning disabilities. *American Psychologist*, 14, pp. 1059–1068.
- Bruni, J. V., & Silverman, H. J. (1986). Developing concepts in probability and statistics – and much more. *Arithmetic Teacher*, 33, pp. 34–37.
- Cohn, R. (1971). Arithmetic and learning disabilities. In Myklebust, M.R., (Ed.) *Progress In learning disabilities*, VOL 11, New York: Grunt & Stratton.
- Fleischner, J.E., Garnett, K., & Shepherd, M.J. (1982). Proficiency in arithmetic basic fact computation of learning disabled and nondisabled children. *Focus an Learning Problems In Mathematics* 4, pp. 47–55.
- Garnett, K. (2019) Math Learning Disabilities. Retrieved from: <http://www.ldonline.org/article/5896/>
- Garnett, K., Frank, B., & Fleischner, J.X. (1983). A strategies generalization approach to basic fact learning (addition and subtraction lessons, manual #3 multiplication lessons, manual #5). Research Institute for the Study of Learning Disabilities. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodstein, M.A., & Kahn, H. (1974). Pattern of achievement among children with learning difficulties. *Exceptional Children*. 50. pp. 47–49.
- Harrison, M., & Harrison, B. (1986). Developing numeration concepts and skills. *Arithmetic Teacher*, 33, pp. 18–21, SO.
- Herbert, E. (1985). One point of view: Manipulatives are good mathematics. *Arithmetic Teacher*, 32.4.
- Johnson, O. (1987). Nonverbal learning disabilities. *Pediatric Annuals*, 18, pp. 133–141.
- Johnson, D., & Blalock, J. (1967). Adults with learning disabilities: clinical studies. Orlando, FL Grunt & Stratton
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7, pp. 164–177.
- Lovitt, T. C., & Curtiss, K. A. (1968). Effects of manipulating an antecedent event on mathematics response rate. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, pp. 329–333.
- McKinney, J. D., & Feagans, L. (1980). Learning Disabilities In the Classroom (Final project report). Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Paulos, J. A. (1989). The odds are you're Innumerate. Now York Times, Book Review, January 1.
- Steen, L. A. (1987). Mathematics education: A predictor of scientific competitiveness. *Science*, 237, pp. 251–252, 302.
- Stem, M. (1967). *Experimenting with numbers* (rev. ed.) Cambridge MA: Educators Publishing Service.
- Strang, JD, & Rourke, B.P. (1985). Adaptive behavior of children who exhibit specific arithmetic disabilities and associated neuropsychological abilities and deficits in BP Rourke (Et) *Neuropsychology of learning disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Suydam, M.N. (1984). Research Report: Manipulative Materials. *Arithmetic Teacher*, 31, 27.

ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА НА УЧЕНИЦИ С
ДИСКАЛКУЛИЯ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА
TEACHING MATHEMATICS STUDENTS WITH
DYSCALCULIA IN THE MAINSTREAM EDUCATIONAL
SETTINGS

Афродити Козма, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Afroditi Kosma, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: afkosma11@gmail.com

Резюме: В доклада се анализира и обсъжда важноста на подходящият подбор на обучителни подходи при работата с ученици с дискалкулия. Подчертава се необходимостта от прилагането и подбора на подходящи подходи в процеса на обучение по математика при наличие на казус/и с дискалкулия в общобразователния клас.

Ключови думи: дискалкулия, математика, общобразователна среда

Abstract: In this paper we deal with the great importance that the appropriate selection of teaching approaches have on the successful teaching and learning processes of students with dyscalculia in mainstream classrooms.

Keywords: Dyscalculia, Mathematics, mainstream education

Students who have a specific learning disability in math (known as dyscalculia) can struggle with both simple and complex math topics. Students who struggle to learn mathematics may have a neurocognitive disorder that inhibits the acquisition of basic numerical and arithmetic concepts, according to a new article. Specialized teaching for individuals with dyscalculia, the mathematical equivalent of dyslexia, should be made widely available in mainstream education, according to a new review.

Some ways teachers can make learning easier:

Introducing New Concepts/Lessons

- Review what the student already learned before teaching new skills.
- Teach students to “self-talk” through solving problems.
- Let the student write out charts or draw sketches to solve problems.
- Use graph paper to help line up numbers and problems.
- Give the student a list of the math formulas taught in the class.
- Use like coins, blocks, and puzzles to teach math ideas.
- Use attention-getting phrases like, “This is important to know because...”

- Use concrete examples that connect math to real life.
- Check in frequently to make sure the student understands the work.
- Use graphic organizers to organize information or help break down math problems into steps (Morin, 2019).

Giving Instructions and Assignments

- Create separate worksheets for word problems and number problems.
- Highlight or circle key words and numbers on word problems.
- Allow extra time on tests.
- Give step-by-step instructions and have the student repeat them.
- Provide charts of math facts or multiplication tables.
- Use visual aids or manipulatives when solving problems.
- Let the student use a calculator when computation isn't what's being assessed
- Give a rubric that describes the elements of an assignment.
- Use an extra piece of paper to cover up most of what's on a math sheet or test to make it easier to focus on one problem at a time.
- Give more space to write problems and solutions.
- Break down worksheets into sections (Morin, 2019).

According to University College London (2011), students who struggle to learn mathematics may have a neurocognitive disorder that inhibits the acquisition of basic numerical and arithmetic concepts, according to a new paper. Specialised teaching for individuals with dyscalculia, the mathematical equivalent of dyslexia, should be made widely available in mainstream education, according to a review of current research published in the journal *Science*.

Although just as common as dyslexia, with an estimated prevalence of up to 7% of the population, dyscalculia has been neglected as a disorder of cognitive development. However, a world-wide effort by scientists and educators has established the essential neural network that supports arithmetic, and revealed abnormalities in this network in the brains of dyscalculic learners.

Neuroscience research shows what kind of help is most needed – strengthening simple number concepts. This can be achieved with appropriate specially-designed teaching schemes, which can be supported by game-like software that adapts to the learner's current level of competence.

Professor Brian Butterworth, co-author of the paper and a member of the Centre for Educational Neuroscience (CEN) from the UCL Institute of Cognitive Neuroscience, said: "Dyscalculia is at least as much of a handicap for individuals as dyslexia and a very heavy burden on the state, with the estimated cost to the UK of low numeracy standing at £2.4 billion."

"Nevertheless, there are only cursory references to the disorder on the Department of Education website – no indications are offered for help either for learners, teachers or parents. It's as if the government does not want to acknowledge its existence."

Like dyslexia, dyscalculia is a condition we are born with, and may be heritable in many or most cases. Research from twins and special populations suggests that an

arithmetical disability has a large genetic component, but the genes responsible have not yet been located.

Professor Diana Laurillard, another co-author and a member of CEN from the Institute of Education (IOE), University of London, said: “Just because dyscalculia is inherited it does not mean that there is nothing that can be done about it. As with dyslexia, specialized teaching can help. At the IOE we have developed software resources specifically to help children with dyscalculia, based on brain research showing exactly what problems the brain is having.”

One of the main challenges of the effort to understand dyscalculia, is for scientists from these very different disciplines to understand each others’ methods and results. The creation of interdisciplinary and inter-institutional centres to promote joint work, such as the Centre for Educational Neuroscience established by UCL (University College London); the Institute of Education, University of London and Birkbeck University of London, aims to address this challenge.

Professor Laurillard added: “Results from neuroscience and developmental psychology tell us that dyscalculic learners need to practice far more number manipulation tasks than mainstream learners. Adaptive, game-like programs that focus on making numbers meaningful, emulating what skilled SEN teachers do, can help learners practice beyond the classroom and build the basic understanding they need to tackle arithmetic.”

Examples of common indicators of dyscalculia are (i) carrying out simple number comparison and addition tasks by counting, often using fingers, well beyond the age when it is normal, and (ii) finding approximate estimation tasks difficult. Individuals identified as dyscalculic behave differently from their mainstream peers (University College London, 2011).

Mathematics is a symbolic language which encompasses numbers, form, chance, algorithm and change (Van De Walle 2004). Since quantitative information exists in every natural environment it needs to be meaningful to all. Humans are born with the ability to “respond to the numerical properties of their visual world” (Butterworth 2005: 5). Various researches have shown how babies seem sensitive to numerosity (Brannon 2002). Divergent research has illustrated how they are born with a sense of approximate numerosities on which exact numerosities are later formed through the use of language (Lemer et al. 2003). Numerosity is thus the foundation of numeracy and mathematics. Different authors have used the latter two terms differently. Sousa (2008) for example places concepts like counting and performing simple addition operations under the title of mathematics. Contrarily Dowker (2004) suggests that they should be placed under the numeracy heading explaining that mathematics comprises of more abstract and complex concepts and skills like data handling, geometry and algebra. My own perspective of the relationship between numerosity, numeracy and mathematics is that numerosity which is innate, leads to numeracy which in turn leads to the development of mathematics. Throughout the text we will use each term intentionally to signify any one or more of these stages. Defining MLD begins with an understanding of what in particular learners with such difficulties usually find difficulty

with. Dowker (2004) illustrates how learners struggling with mathematics would have probably not grasped one or more of the components of numeracy. Limited research has so far indicated areas which are usually problematic for these learners. Since some learners find difficulty with all numerical tasks (Landerl et al. 2004) and others experience difficulties with specific concepts and procedures, it is crucial that learners are assessed formatively to identify specific areas needing intervention. As studies about MLD increased, a wide repertoire of terms were attributed to developmental mathematics difficulties for example: Developmental Dyscalculia (Butterworth 2003), Dyscalculia (Emerson & Babbie 2010) and Mathematics Learning Difficulties (MLD) (Hopkins & Egeberg 2009). Most of these terms have been used to illustrate the same condition (Geary 2004; Geary & Hoard 2001).

We believe that one of the main conclusions of this research is that with an appropriate intervention programme, learners with dyscalculia can make substantial improvement. Primarily the children did acquire the fundamental skills and concepts innumeracy which had not yet been developed. Additionally there was a shift in their attitudes towards mathematics from negative ones to more positive ones. These results corroborate other research both using programmes which focuses on similar numerical and conceptual knowledge. Further research on such intervention strategies is undoubtedly crucial but it seems that through the right intervention strategies encouraging results may be noted.

REFERENCES

- Brannon, E. M. (2002). The development of ordinal numerical knowledge in infancy. *Cognition*, 83, pp. 223–240.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting children with specific learning difficulties in mathematics*. London: NFER-Nelson.
- Butterworth, B. (2005). Developmental dyscalculia. In *Campbell, J. I. D. (Ed.). Handbook of mathematical cognition*. Hove: Psychology Press.
- Dowker, A. (2004). What works for children with mathematics difficulties? (RR554) London: DfES.
- On <http://www.catchup.org/LinkClick.aspx?fileticket=59GXj0uNY1A%3d&tabid=105>
- Emerson, J., & Babbie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. London: Continuum.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, pp. 4–15.
- Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical cognition: a longitudinal study of process and concept deficits in pupils with learning disability. *Journal of Experimental Pupil Psychology*, 54, pp. 372–391
- Hopkins, S., & Egeberg, H. (2009). Retrieval of simple addition facts: complexities involved in addressing a commonly identified mathematical learning difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 42, (3), pp. 215–229
- Landerl, K., Bevan, A. & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93, pp. 99–125.
- Lemer, C., Dehaene, S., Spelke, E., & Cohen, L. (2003). Approximate quantities and exact number words: Dissociable systems. *Neuropsychologia*, 41, pp. 1942–1958.

- Morin, A. (2019) Classroom Accommodations for Dyscalculia. Retrieved from: <https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childrens-school/instructional-strategies/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dyscalculia>
- Sousa, D. A. (2008). How the brain learns mathematics. California: Corwin Press.
- University College London. (2011, May 28). Students struggling with math may have a neurocognitive disorder called dyscalculia: Disorder affects roughly as many people as dyslexia. ScienceDaily. Retrieved from www.sciencedaily.com/releases/2011/05/110526141414.htm

ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ СТЪПКА НАПРЕД КЪМ МОДЕРНИЗАЦИЯТА НА ГРЪЦКИТЕ СРЕДНИ УЧИЛИЩА

INTERCULTURAL EDUCATION AS A STEP TOWARDS THE MODERNIZATION OF GREEK HIGH SCHOOLS

Гиоргос Паласкас, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Giorgos Palaskas, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Резюме: Гърция е изправена пред предизвикателство, което е породено от мигрантския поток, насочен към нея. В резултат, Гърция обикновено е страна-приемник на мигранти и имигранти и поради тази причина в гръцките училища се обучават много ученици с чуждестранен произход.

Ключови думи: Интеркултурно образование, модернизация

Abstract: Greece is challenged as it comes to immigrants flow and migrant waves. We are typically a host country and there are many non-native children we educate in Greek schools. This marks the modernization tendency of our school system and in this report we assume intercultural education as a step towards this process.

Keywords: Intercultural education, modernization

Interculturality is an on-going process in so many aspects of life these days. Education is only one of these spheres of life where it is inevitably there. Here are some studies on this issues lately, coming from Greek researcher in collaboration with a foreign colleague. Back in 2001, when asked about differences between intercultural and multicultural education, many teachers came up with definitions not so dissimilar from the relevant academic literature in this area and ongoing political debates:

“These two terms seem to be very different to me! Like day and night. In multicultural education we have just the co-existence of different cultures but this doesn’t mean that there is communication and exchange among these cultures. On the other hand, I believe that in intercultural education there is an interaction and communication among the persons that have a different cultural background...” (Mr. Papadakis) (Palaiologou & Faas 2012).

Also:

“Multicultural is that kind of education which includes many different cultures together. It should take into consideration the needs of students coming from different countries and find ways how we can manage the better co-existence among these students. Intercultural education, I think, is something different ... but I can’t pinpoint the difference! However, I have the feeling that this is something different.” (Ms. Klitsa) (Palaiologou & Faas 2012).

Despite large-scale immigration since 1989, it was not until 1996 that Greece responded officially to the presence of migrant and repatriated pupils in public schools with Law 2413/1996 entitled ‘Greek Education Abroad, Intercultural Education and Other Provisions’ (Government Gazette 1996).

The slight confusion underlying the latter respondent who is unable to pinpoint the difference between the two concepts reflects the argument of Lentin (2005), among others, that interculturalism is merely an ‘updated version’ of multiculturalism. And if that is the case we still do not know exactly what it is that is being ‘updated’. Arguably, interculturalism and intercultural education is committed to a stronger sense of the whole, a sense of social cohesion rather than an emphasis of what drives communities apart; it is something more than just the co-existence of different cultures (as Ms. Klitsa pointed out). Many Greek educators are insufficiently prepared for the two-way process underlying intercultural education. The 1996 law, mentioned earlier, required that teachers should be sensitive towards ‘foreign’ and repatriated pupils. However, the following excerpt from a teacher interview in 2001 reveals the limited education that most teachers have on intercultural matters. Moreover, it reveals the anxiety of the in-service teachers that are insecure and unready to cope with the difficulties that they face in their classroom. These difficulties are various and include school adjustment difficulties that the students appear to have, lack of appropriate schoolbooks, lack of appropriate education in methodology and teaching methods. The majority of teachers did not receive any kind of special education on intercultural matters during their undergraduate studies (Palaiologou & Faas 2012):

I think this could happen by accepting the cultural heritage of our different students. But this is not only the case. We have to be trained on different styles of teaching and school practices, methodological approaches in order to be culturally ready to cope with the multiple difficulties that arise in the classroom... (Mr. Koletsos). Was lucky because I attended a training seminar entitled ‘School and Social Inclusion of the immigrant and repatriated pupils’. We attended lessons of Psychology, Pedagogy and Bilingual Education. (Ms. Giannitsi) (Palaiologou & Faas 2012).

The NCCA has developed Intercultural Education in the Post-Primary School, Guidelines for Schools (2006). These guidelines provide guidance for teachers and school management on:

- mediating the curriculum in a way that reflects cultural diversity
- making the curriculum as accessible as possible for children from ethnic minority groups
- enhancing the intercultural experience of all pupils
- creating an inclusive school culture (Inclusion-intercultural education 2017).

The guidelines are designed to provide information for teachers and schools on ethnic and cultural diversity, racism and intercultural education as well as a practical resource that teachers can use in their everyday planning and teaching. It includes a range of exemplars based on classroom practice showing how to use an intercultural approach in a wide range of Junior Certificate subjects and a comprehensive resource

list for teachers to access further information and teaching resources (Inclusion-intercultural education 2017).

Until recently, there were no courses on intercultural or multicultural education during teacher training and intensive seminars had to be organized in an attempt to sensitize the workforce. In 2001, teachers simply attended some sessions in the Sociology of Education module, mainly about the non-native American population. On the contrary, individual initiatives have remained the most important catalyst of intercultural education in contemporary Greece. Thus there is still some way to go, according to Ms. Theodoris and others, before the cultural and linguistic capital students bring to school is fully appreciated. Ms. Arvanitis from the Centre for Intercultural Education went so far as to claim that even among many progressive policy officers there has been no conscious reconsideration of what it means to be Greek today, and that there is generally a hierarchy of 'race' and a feeling that the Greek culture is somehow superior to other cultures. According to the school principals interviewed as part of the first study in 2001, there is a gap between Law 2413/96 and its implementation. Everyday school practice reveals that the school does not take advantage of all the available means in order to become more inclusive for all students. For example, the implementation of the Law allows the teaching of a foreign language to students where there are sufficient numbers of foreign pupils; also, in the Law there is provision for bilingual teachers, but this measure is considered very radical for the Greek educational system according to Greek teachers and principals. Besides reproducing some of the common differentiations between intercultural and multicultural ideologies, several teachers held negative views about the increasing number of minority ethnic students but also pointed to the pro-active role of the Greek government in reversing the 'white flight' and making sure intercultural schools would not be 'ghetto schools' (Palaiologou & Faas 2012):

The high number of repatriated and foreign pupils within the classroom has a negative effect on the school achievement of the indigenous population. We are afraid of this situation!... (Ms. Melitsou) (Palaiologou & Faas 2012).

The state should find ways in order to make intercultural schools desirable for the Greek families. It should provide them with the adequate equipment and personnel in order to become appealing and not repellent schools... (Mr. Gikas) (Palaiologou & Faas 2012).

These children are a reality! Unless we can't change this situation we have to include them, otherwise we will have problems in the Greek society! Whatever we do the aim is to integrate them. (Ms. Lelekaki) (Palaiologou & Faas 2012).

In the direction of 'protecting' the equilibrium within their schools, some school principals asserted that they do not allow the enrollment of 'too many' migrant pupils in their school, believing that it 'safeguarded' the stability between migrant and Greek pupils. Of course, they did not admit to migrant parents the real reason for which they did not enroll their children, but they claimed that this is because their school is 'full' (Palaiologou & Faas 2012):

It is my main concern to protect the stability of my school; too many migrant students in the classroom can decrease the classroom's school success! Many Greek

parents avoid registering their children to schools with many migrant pupils, they believe that migrant pupils are a threat to their child's good attainments and appropriate behaviour ... I am trying to avoid this unpleasant situation, so I say to migrant parents that our school is already fully booked. (Mr. Tzanos) (Palaiologou & Faas 2012).

Another example of this policy–practice gap is that according to the aforementioned 1999 Presidential Decree (as well as subsequent immigration laws), migrant students could be taught their mother tongue in schools where there is sufficient number of ‘foreigners’. Teachers with qualifications to teach mother tongues, culture and history could thus usefully be employed. Where no Greek teachers are available, the Presidential Decree provides the opportunity to teachers from minority groups to be appointed in reception and tutorial classes provided they meet the qualifications and standards set out by the MoE. Unfortunately, in practice, it was left to the initiative of enthusiastic teachers whether they would set up after-school mother-tongue classes but this was not part of mainstream schooling at the time of data collection. It is also still deeply problematic that, after nearly three decades of immigration, Greek policymakers, academics and educators alike still officially employ terms such as ‘foreigner’ or ‘alien’ rather than acknowledging the possible existence of hybrid identities such as Greek Polish or Bulgarian Greek. This implies that immigrants have often been conceptualized as ‘foreigners’ or ‘others’ because until recently they lacked Greek citizenship and, to date, there has been no serious public or academic debate challenging these ingrained insensitivities. This might change when the first wave of second generation students enters the schooling process. The education system continues to stress the significance of Orthodoxy in the self-identification of the Greek nation and in its distinction from the ‘others’ despite the formal introduction of intercultural education in 1996 and the setting up of reception and tutorial classes as additional support measures in 1999. Although several of our interviewees, though not necessarily within the MoE itself, are more forward-looking today than in 2001, national and intercultural issues are still perceived to be somewhat incompatible and the ethnocentric concept of nationhood has not been re-conceptualized to include all the allogeneis migrants (Palaiologou & Faas 2012).

REFERENCES

- Government Gazette (1996). Law 2413 on Greek education abroad, intercultural education and other provisions. A124, June 17.
- Inclusion-intercultural education (2017) http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/Intercultural_Education/
- Lentin, A. (2005). Replacing ‘race’, historicizing the ‘culture’ in the multiculturalism. *Patterns of Prejudice*, 39, no. 4: pp. 379–96.
- Palaiologou, Nektaria & Faas, Daniel (2012). How ‘Intercultural’ is Education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare*. 42, pp. 563–584. 10.1080/03057925.2012.658276.

ОЦЕНЯВАНЕ НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА
СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ОБРАЗОВАТЕЛНО И
ТЕРАПЕВТИЧНО ВЪЗДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯТА НА
ПРИБОЩАВАЩА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF
SPECIALIZED EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC
IMPACT WITHIN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT

Диана Игнатова, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Diana Ignatova, senior assistance professor, PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: ddignatova@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът има за цел да насочи вниманието на специалистите към необходимостта от разработването на система от критерии и показатели за оценка на ефективността на специализираното образователно и терапевтично въздействие в приобщаваща образователна среда. Предложена е авторска разработка на карта за мониторинг на индивидуалния план за подкрепа и личностно развитие на детето/ученика. Изведени са показатели за оценка на ефективността на специализираното образователно и терапевтично въздействие на специалистите на територията на образователната институция. Акцент в доклада е ролята на супервизията като фактор за ефективност в работата на диагностичните екипи.

Ключови думи: индивидуален план за подкрепа, мониторинг, супервизия

Abstract: The purpose of the present report is to draw the attention of specialists to the need of developing of a criteria system to evaluate the effectiveness of the specialized educational and therapeutic interventions in the inclusive educational environment. A model for monitoring of the child individual educational plan is proposed. Evaluation criteria regarding the effectiveness of the specialized educational and therapeutic impact of the specialists are presented. The role of supervision as a factor for effectiveness in the practice of diagnostic teams is emphasized in the report.

Keywords: individual educational plan, monitoring, supervision

Оценката на ефективността на специализираното образователно и/или терапевтично въздействие е процес на събиране, обобщаване и анализиране на данни от работата на специалистите, които се представят в динамика. Базирайки се на набор от показатели, членовете на диагностичния екип на територията на образователната институция (детска градина, училище, център за подкрепа

и личностно развитие на деца със СОП и др.) периодично осъществяват оценка, контрол, прогнозиране, а също и преустановяване на негативни тенденции в развитието на детето.





Това е систематична и регулярна процедура в работата на диагностичните екипи. В сравнение с диагностичната оценка, при която специалистите идентифицират проблемни сфери и очертават пътища за персонализация на обучението, *оценката на ефективността е своеобразна мониторингова процедура на набора от дейности и действия на екипа с цел решаване на проблеми, тъй като предполага оценка на динамиката в развитието на личността*. Оценяването следва да бъде детайлно, като се обсъжда успеваемостта на детето/ученика по всеки отделен пункт от индивидуалната програма за подкрепа и личностно развитие, т.е. *оценката не е генерализирана и не касае успеваемостта на детето/ученика изобщо, както и не се влияе от възрастови норми и показатели*.

При оценката на ефективността на образователното и/или терапевтично въздействие членовете на диагностичния екип съблюдават:

- Какви са целите, които е поставил екипа в началото на специализираното въздействие?
- Какви са очакваните резултати от постигането им?
- Постигнати ли са набелязаните цели и по какъв начин е осъществено това?

Таблица 1 представя нагледно този процес като предлага разработка на примерна карта за мониторинг.

Таблица 1. Карта за мониторинг на индивидуалния план за подкрепа и личностно развитие

Индивидуален план за подкрепа и личностно развитие			
Краткосрочни цели и задачи	Планирани резултати (дългосрочни цели)	Специфични форми, методи и техники за специализирано образователно и терапевтично въздействие	Съдържание на индивидуалния план за подкрепа и личностно развитие
 <p>Целите са постигнати</p> <p>Целите са постигнати частично</p> <p>Целите не са постигнати</p>	 <p>Постигнати планир. резултати</p> <p>Частич. постигнати резултати</p> <p>Резултатите не са постигнати</p>	 <p>Не се налагат специфич. форми и методи на обучение</p> <p>Необходими са специфич. форми и методи на обуч. по някои учебни дисциплини</p> <p>Необходими са специфични форми, методи и техники в обучението</p>	 <p>Учене по стандарт. учеб. прог.</p> <p>Учене по индивидуал. прог. Ученикът има количеств. оценки</p> <p>Невъзможност за учене по стандарт. прог.; необходимост от адаптация и модификация на уч. съдържание</p>
<p>Какво ще постигнем в краткосрочен план?</p>	<p>Какви са дългосрочните ни цели?</p>	<p>По какъв начин ще ги постигнем?</p>	<p>Какво съдържание от стандартната учебна програма бихме искали да усвои детето/ученика?</p>

Във връзка с постигането на всяка една от конкретните цели, членовете на екипа могат да разработят и попълнят мониторингови карти с цел оценка на ефективност при реализирането им.

По този начин екипът може да:

- Получава актуална информация за промените в процесите, които са обект на мониторинг;
- Обезпечават контрола над изпълнението на планираните от екипа дейности;

- Осигурява периодично актуализиране на информацията във връзка с избраните методи, техники, инструменти за образователно и терапевтично въздействие;
- Получава обратна връзка относно реалното изпълнение на планираните дейности от индивидуалния план за подкрепа и личностно развитие;
- Следи за реализирането на предвидените ресурси и тяхната ефективност;
- Идентифицира потенциални проблеми и трудности при изпълнението на индивидуалния план за подкрепа;

Данните и информацията, която получава диагностичният екип е база за модифициране на:

- индивидуалния план за подкрепа и личностно развитие
- индивидуалните програми за обучение по съответни учебни дисциплини

По този начин се създават възможности за идентифициране на най-ефективните практики в конкретна сфера на специализирано въздействие като се получава информация относно това дали планираните цели и задачи продължават да са актуални по отношение на потребностите на личността. На тази основа се предприема вземане на нови решения и реализиране на промени, в случаите, когато това е необходимо.

Следователно оценката на ефективността следва да бъде фокусирана върху:

- изпълнение на планираните дейности и срокове ;
- действия и мерки за постигането им;
- целесъобразност и систематичност на взетите решения и предприетите действия;

В някои случаи членове на диагностичния екип или екипа за образователно и/или терапевтично въздействие се нуждаят от допълнителна подкрепа и анализ на ситуации, възникнали извън планираните действия. В тези случаи се стига до т.нар. Ad-hoc хипотези и решения (т.е. решения, които членовете на екипа вземат без подготовка (ad hoc) или без предварителен сценарий за техния развой), които се вземат в рамките на екипа или в условия на супервизия. (по Стоянов 2014)

Важен момент в процеса на изясняване на необходимостта от целенасочено оценяване на ефективността на специализираното образователно и/или терапевтично въздействие, е *разработването на система от показатели за оценка.*

Показателите за оценка са маркери, които могат да бъдат подложени на анализ, за да се оцени изпълнението и резултатите от реализирането на планираните и проведени дейности с детето/ученика. В процеса на оценка на ефективността на въздействието на обсъждане могат да бъдат подложени следните примерни показатели:

- Реализирани дейности и мероприятия на база планирани
- Разход на ресурси – Този показател се свързва с *оценка на действителните разходи* за обезпечаване на обучението или терапевтичното въздействие на база *планирани разходи.*

- Постигнати реални резултати – оценяват се на база информация от директни наблюдения, информация от родители, учители и други специалисти.

В хода на оценяването на качеството на специализираното въздействие се отчита и ролята на супервизията като фактор за ефективност в работата на диагностичните екипи.

Процесът на супервизиране е метод за повишаване на теоретичната и практическа подготовка на специалистите в областта на помагачите професии – психология, логопедия, социална работа и др. Супервизирането е своеобразна форма за професионално консултиране и анализ на качеството и ефективността на прилаганите подходи и методи за въздействие.

По този начин се създават предпоставки специалистите да се фокусират върху целите и посоката на дейността си, да търсят нови подходи и стратегии за специализирано въздействие, както и да намират решения в работата по конкретни случаи. В процеса на супервизиране се създават възможности да се оценят и прогнозираят ефектите от дадено образователно или терапевтично въздействие, както и да се достигне до заключения относно допуснати грешки в образователния и/или терапевтичния процес.

В литературните източници по тази проблематика, процесът на супервизиране се разглежда като неделима част от терапевтичния процес. Във връзка с това Кулаков (2004) определя супервизорът като пряк участник в този процес, а не като външен наблюдател, т.е. според него тук е налице не диада обучаем – обучаващ или клиент – терапевт, а триада *обучаем* (клиент) → *обучаващ* (терапевт)/супервизиран → *супервизор*. В този смисъл Kilminster & Jolly (2000: 828) определят супервизията като форма на „междulichностен обмен“

През 1955 г. Searls представя концепция за супервизията като „процес на отразяване“. Авторът акцентува върху взаимната обвързаност между терапевтичния процес и супервизията. Във връзка с това ще споменем и определенията на Morrison (2003) и Munson (2002), които описват по сходен начин супервизията като *интерактивен процес на съгласуване и подпомагане с цел увеличаване на ефективността на терапевтичното въздействие, подsigуряване на подходяща и подкрепяща работна среда; процес на взаимодействие, при който супервизора подпомага и насочва супервизирания* (по Morrison 2003: 30, Munson 2002: 10)

Според Петрова (2011: 1) супервизията е „методически структурирана рефлексия на когнитивно и емоционално ниво; професионално ориентирано консултиране с две посоки на интерпретация – рационален диалог и психо-терапевтично ориентирана методика“; привилегировано пространство за слушане и говорене. Успоредно с работата си супервизираният има възможността да говори и да бъде изслушан, както и да разсъждава за дейността си в обстановка на конфиденциалност.“

Важна роля в този процес има Jean Anderson, която през 1988 г. разработва модел за супервизия в говорно-езиковата патология. Тя предлага следното определение за процеса супервизия:

„Супервизията е набор от поведенчески модели, чиято целесъобразност зависи от потребностите, компетенциите и очакванията на супервайъра и супервизирания, както и от спецификата на работната ситуация (цел, задачи, поведенчески особености и нагласи на клиента и др. променливи). Целите на надзорния процес са свързани с професионалния растеж и развитие на супервизирания и супервизора, което ще обезпечи ефективността на работата с клиентите“. [13]

В доклад на Американската асоциация за говора и слуха (American speech and hearing Association – ASHA) (1985b), се приема следното работно определение:

„Професионалното развитие и усъвършенстване на супервизирания и супервизора се разширяват, когато процесът на супервизия разгърне възможности за осъществяване на самоанализ, самооценка, а също и формира умения за критично мислене и гъвкавост при решаване на проблеми. Критичното мислене се формира в процеса на изграждане на хипотези, събиране на данни и анализирането им. Ролята на супервизорът в този процес е подкрепяща при анализирането и обобщаването на данните, както и насочваща в процеса на вземане на решения в работата по конкретен случай. От друга страна участието на супервизора в този процес създава предпоставки за оценка на ефективността и качеството на терапевтичния процес.“ *Clinical Supervision in Speech-Language Pathology and Audiology, ASHA position statement, 1985b* [14]

Постепенно в рамките на следващите две десетилетия ASHA утвърждава стандарти, етичен кодекс и стратегия за развитие на този процес.

На базата на горе споменатото можем да обобщим, че основните акценти в процеса на супервизиране са:

- Целепологане и йерархично структуриране на задачите в процеса на специализирано въздействие
- Анализ на реализацията и ефективността на терапевтичния процес (McCurdy 2006; Stark, Frels, Garza 2011).
- Активно взаимодействие между супервизора и супервизирания. Ladany, Mori, Mehr 2013

Inskipp и Proctor (1995), Hawkins, Shohet (2006), обсъждайки функциите на процеса супервизия, акцентуват върху ползите за супервизирания по посока формиране, развитие и надграждане, а също и като мерило за качество на специализираното въздействие. Тези функции определят основната цел на супервизията – *повишаване качеството на работата чрез подобряване на работната ситуация*, което включва:

- ангажираност и осигуряване на възможности за развитие и усъвършенстване на всеки специалист
- осъществяване на персонализирано формиращо оценяване
- персонален подход към супервизирания
- положително професионално взаимодействие
- подобряване организацията на работа
- усъвършенстване на работната среда
- усъвършенстване на професионалната компетентност на супервизирания

Следователно супервизирането подкрепя професионалното развитие, разработването и внедряването на нови умения, гарантира придържане към добри практики в съответната област на развитие, а също така е своеобразен барометър за ефективността на специализираното образователно/терапевтично въздействие.

Процесът на супервизиране може да бъде продължителен – от няколко месеца до няколко години, в зависимост от потребностите на супервизираните и ефективността на работата.

Формирането на интервизионни групи е много важна задача в процеса на управлението и подкрепата на членовете на интердисциплинарните диагностични екипи на територията на образователните единици.

Важно е да се отбележи, че успехът на супервизията до голяма степен зависи от нагласите на супервизирания. Според Шулман (1994) супервизираният постепенно изгражда у себе си нагласа за приемане на супервизията като място за себе си и своите мисли за работата. Тук важно значение има нагласата на супервизирания за критичен поглед към собствената дейност, способността му за авторефлексивност във връзка с действията, които вече е предприел при решаването на конкретен казус.

При представянето и обсъждането на случай, супервизиращият се интересува как е стартирала работата на диагностичния екип, от къде идва заявката, в рамките на какъв период от време е реализирано специализирано образователно или терапевтично въздействие. Наред с подготовката на практическата част от работата по конкретния случай следва да се представи информация за някои прогнози в развитието и очаквани резултати. При трудност от страна на специалистите за концептуализиране на собствената им дейност, това става предмет на обсъждане в рамките на сесиите за супервизия. Тук е важно да се отбележи, че в рамките на този процес, *промяната в нагласите на супервизирания, както и активността му по време на сесиите може да се приеме като индикатор за успех.*

От изложеното дотук може да се обобщи, че оценката на ефективността на специализираното образователно и/или терапевтично въздействие е своеобразна форма на рефлексия от страна на специалистите, която провокира съзнателна регулация на практическата дейност и осмисляне на основанията за собствените действия. Това дава възможности за реализиране на добри прогнози и вземането на адекватни решения в условията на динамична, диагностична, терапевтична и образователна практика в работата с деца и ученици със специални образователни потребности.

ЛИТЕРАТУРА

- Кулаков, С. А. (2004). Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и психотерапевтов, Санкт Петербург.
- Петрова, Н. (2011). Професионални роли при водене на група. Първа среща с групата. Как да подпомогнем ефективността на групата? Как да стимулираме емо-

- ционалният климат в групата? Основни стадии в развитието на групата и задачите на социалния работник. Оценка на резултатите., Програма за позитивно родителстване., В: *Наръчник за обучители*, (с. 1), ИСДП, София.
- Стоянов, И. (2014). Насоки и методология за групово вземане на управленски решения в организационна среда., В: *International Scientific Journal Innovations in discrete productions*, YEAR II, ISSUE 2, pp. 30–33; WEB ISSN 2534-8469; PRINT ISSN 1314-8907
- Шулман, Л. (1994). Изкуството да се помага на индивиди, семейства, групи. София: Фондация „Невронауки и поведение“.
- Hawkins, P. & Smith, N. (2006) Coaching, mentoring and organizational consultancy: supervision and development. Maidenhead: Open University Press.
- Inskipp, F. and Proctor, B. (1st ed. 1995, 2nd ed. 2009), *The Art, Craft and Tasks of Counseling Supervision Part 2: Becoming a Supervisor*, Twickenham: Cascade Publications.
- Kilminster, S., Jolly, B. (2000). Effective Supervision in clinical Practice Settings., *Medical Education*, 34: pp. 827–840, Blackwell Science Ltd.
- Ladany, N., Mori, Y., and Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28–47. <https://doi.org/10.1177/0011000012442648>
- McCurdy, K. G., Owen, J. J. (2008). Using sandtray in Adlerian-based clinical supervision: An initial empirical analysis. *The Journal of Individual Psychology*, 64(1), pp. 96–112.
- Morrison, T. (2003). Staff Supervision in Social Care., (p.30). Ashford Press, Southampton.
- Munson, C. (2002). Handbook of Clinical Social Work Supervision., (p.10). Psychology Press.
- Stark, M. D., Frels, R. K., & Garza, Y. (2011). The use of sandtray in solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor*, 30(2), pp. 277–290. doi:10.1080/07325223.2011.621869
- Интернет източници:
www.asha.org/content.aspx
<https://www.asha.org/policy/PS2008-00295.htm>

ПОДПОМАГАНЕ НА УЧЕНИЦИ С ЕЗИКОВО
НАРУШЕНИЕ НА РАЗВИТИЕТО В ПРОГИМНАЗИАЛЕН
ЕТАП НА УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ

SUPPORTING STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL
LANGUAGE DISORDER IN SECONDARY SCHOOL
EDUCATION

*Елена Бояджиева-Делева, гл. ас. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Elena Boyadzhieva-Deleva, Assist. prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: e.deleva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Езиковите нарушения на развитието са често срещана патология, която се диагностицира в ранна или предучилищна възраст, до постъпването на детето в училище. Нерядко обаче те остават скрити и неидентифицирани навреме и поради връзката си с дислексията на развитието или нарушенията на ученето, поставят бариери пред функционирането на детето в училищна среда. Логопедичната терапия е задължителна, но в повечето случаи се предоставя до завършване на начален етап на обучение. Целта на изследването е да установи дали диагнозата езикови нарушения на развитието продължава да се разпознава в прогимназиален етап и в каква степен учениците с това нарушение получават подкрепа от специалисти, която съответства достатъчно на образователните им потребности. Предложена е анкета на логопеди, училищни психолози и ресурсни учители. Докладът подчертава факта, че езиковите нарушения на развитието оказват влиянието си във всички етапи на училищно обучение, а продължаващата подкрепа от специалисти е от значение за цялостното функциониране на детето.

Ключови думи: езиково нарушение на развитието, логопедична терапия, ресурсно подпомагане, прогимназиален етап

Abstract: Developmental language disorder is a common pathology, diagnosed in early or in preschool age, before starting school. It is not rare that it stays hidden and unidentified on time, and due to the relation with developmental dyslexia and learning disorders, it sets barriers to child's functioning in the school environment. Speech and language therapy is required, but in most cases it is provided until the end of primary school stage. The aim of the research is to find if developmental language disorder continues to be a recognizable diagnose in secondary school stage and in what extent students with this disorder receive support by specialists that corresponds enough to their educational needs. The method used is an enquette to school SLTs, psychologists and resource teachers. The report underlines the fact that developmental language disorder has an impact in all stages

of education and the continuing support from specialists is essential to the functioning of the child.

Keywords: developmental language disorder, speech and language therapy, resource support, secondary school education

Езикови нарушения на развитието

Терминът „езиково нарушение“ се отнася до деца, които демонстрират проблеми с овладяването и употребата на родния език в ранната, в предучилищната възраст и след това, със значително влияние над ежедневните социални интеракции и напредъка в училище (Bishop, Snowling, Thompson et al. 2017: 1068). Езиковите нарушения на развитието се проявяват преди приключването на процеса на езиково овладяване и могат да се характеризират както с късно (отложено) начало и по-бавни темпове на поява на основните възрастови езикови маркери, така и с нетипични за езиковата система грешки. Езиковите нарушения на развитието се делят на първични (специфични) и вторични. Докато вторичните са резултат от сензорни, когнитивни, невноразвитийни или моторни синдроми, то специфичните езикови нарушения (СЕН) се откриват при липса на сензорни или двигателни нарушения, умствена изостаналост, генерализирани разстройства и не се дължат на поведенчески нарушения и влияния на средата (Ценова 2009; O’Handley, Radley, Lum 2016).

Причините за първичните езикови нарушения на развитието остават неизяснени. Няма категорични данни, които да потвърждават невробиологичната хипотеза за мозъчно увреждане, нито такива, които да доказват наличието на „биомаркер“. Актуалните хипотези предполагат известна разлика в размера на определени мозъчни области и в пропорциите на сивото вещество в тях (Leonard et al. 2006). Изследванията на близнаци търсят тенденция нарушението да се предава в семейството и силна генетична детерминираност, при която се дискутира комбинираното влияние на множество гени, а не идентифицирането на специфична мутация на определен ген. Резултати от научни изследвания категорично отхвърлят предположението, че родители, които не говорят на децата си, провокират развитие на първично езиково нарушение (Bishop 2006).

При СЕН езиковите способности (както импресивни, така и експресивни) са в количествено и качествено отношение значително под очакваните за възрастта. Допусканите грешки са специфични и нетипични за фонологичната, морфологичната и синтактичната система на езика (Kambanaros, Michaelides, Grohmann 2016; Law, Charlton, Dockrell 2017). Някои деца с трудности в езиковото овладяване и употреба, предимно в ранната и долната предучилищна възраст, могат да имат потребност от подпомагане на езиковите способности поради това, че езикът, който овладяват у дома, е различен от този на общността или поради недостатъчното излагане на езика на училището и общността (Бояджиева-Делева 2019б). Техните затруднения не се разглеждат като нарушение, освен

ако не се докаже, че детето има несъответни за възрастта езикови способности и на двата езика (Bishop, Snowling, Thompson et al. 2017).

Като честота на разпространение, специфичните езикови нарушения засягат приблизително две деца във всяка класна стая (Bishop et al. 2017). Това показва, че в голям процент от случаите нарушението на езиковото овладяване, предшествано или не от късна поява на първите думи, остава незабелязано, недиагностицирано и неподпомогнато своевременно (до постъпването на детето в училище). Епидемиологично прочуване във Великобритания от 2016 г. (the SCALES study, Norbury et al. 2016) показва, че 7,5% от децата с езикови нарушения нямат свързано биомедицинско състояние, което да обясни трудностите в овладяването и употребата на езика.

Диагностицирането на езиково нарушение на развитието е свързано с идентифициране на специална образователна потребност (СОП). У нас децата с първични езикови нарушения на развитието (ЕНР) получават логопедична терапия най-вече във времето до постъпване в училище на 7 г. Специфичните езикови нарушения персистират в училищна възраст, като предизвикват трудности във включването на детето в усложняващите се комуникативни, социални и учебни ситуации. Те пряко влияят на овладяването на четенето и писането и на усвояването на учебното съдържание, както и на дейностите от свободното време (например, участието в групови игри или спортни дейности). В периода на начален етап (1.–4. клас) логопедичната терапия намалява значително като честота или напълно отпада, за сметка на подпомагането от ресурсен учител в общообразователната класна стая, а след 5-и клас (12 г.) много често се преустановява и тази подкрепа. Поради неразбирането на езика и затруднената му употреба учениците с ЕНР може да имат поведенчески проблеми и високи равнища на тревожност. Това налага продължаването на логопедичната терапия и след преминаването в по-горен етап на обучение (Boyadzhieva-Deleva 2019).

Цели и задачи

Основната цел на проучването е да установи дали първичните езикови нарушения на развитието са разпознаваеми от специалистите в училищна възраст, както и до каква степен децата с такава логопедична диагноза продължават да получават подкрепа от логопед, ресурсен учител или психолог в прогимназиален етап на училищно обучение. Втората цел е да се очертаят образователните потребности на учениците с езикови нарушения и техните затруднения във връзка с усвояването на учебното съдържание през погледа на подкрепящите специалисти.

Методи

За установяване на равнището на разпознаваемост на езиковите нарушения на развитието в училищна възраст и предоставянето на подкрепа в прогимна-

зиален етап е създадена електронна анкета от 7 въпроса в Google Forms, която е разпратена чрез социалните мрежи до професионалните групи на логопеди, училищни психолози и ресурсни учители. Същата анкета е подготвена и в текстови формуляр, изпратен по имейл. Събирането на данните се осъществи в периода 08.02–08.03.2020 г. Анкетата е анонимна, но изисква посочване на имейл, с което се елиминира вероятността от двойно попълване. Анкетата дава отговор на следните въпроси: област на професионална компетентност; месторабота (тип населено място); общ брой деца с комуникативни нарушения, включени в група за подкрепа от началото на учебната 2019/2020 г.; брой деца с езикови нарушения на развитието в посочената група; брой подпомогнати деца с езикови нарушения на развитието в пети и по-горен клас; субективно ранжиране на възможните трудности с овладяването на учебното съдържание, възникващи във връзка с основните симптоми на нарушението, персистиращи в начален и прогимназиален етап. Последният въпрос е насочен към очертаване на образователните потребности на учениците с езикови нарушения и обосноваване на необходимостта те да получават ресурсно подпомагане. Преди попълването на отговорите анкетата показва дефиниране на оперативните понятия, за да се проследят само първичните езикови нарушения и дава препратки към актуални публикации по темата.

Резултати и дискусия

Анкетата е попълнена от 125 специалисти, работещи за приобщаването на деца със СОП в училищна среда (ресурсни учители, училищни психолози и училищни логопеди), както и от логопеди от други институции (образователни, здравни, социални и частни). От тях отпадат 30 анкетирани поради двойно попълване (по имейл и чрез електронен формуляр), некоректно попълване (липсващи отговори на въпрос с множествен отговор или попълване на уточняващи данни при даден отрицателен отговор за събиране на такива). Общият брой на анализирани анкети е 95, а разпределението на респондентите според областта на професионалната компетентност и населеното място на местоработата е посочено в табл. 1 и табл. 2.

Таблица 1. Област на професионална компетентност на подкрепящите специалисти

Област на професионална компетентност	N	%
Училищен логопед	17	17,9
Логопед в друга институция (образователна, здравна, социална, частна)	47	49,5
Ресурсен учител	24	25,3
Училищен психолог	7	7,4
Общо	95	100

Таблица 2. Демографско разпределение на подкрепящите специалисти

<i>Населено място</i>	N	%
Столица	31	32,6
Голям град	23	24,2
Малък град	33	34,7
Село	8	8,4
Общо	95	100

Логопедите са най-многобройните специалисти, отговорили на анкетата (N = 64; 67,4%). Независимо от значителната разлика в броя им при училищните спрямо извънучилищните специалисти, интересното е, че двете подгрупи работят с почти еднакъв брой деца с комуникативни нарушения от началото на учебната 2019/2020 г.: 519 ученика за училищните логопеди и 518 ученика за логопедите от други институции (табл. 3).

Таблица 3. Разпределение на учениците с комуникативни нарушения, получаващи ресурсна подкрепа от началото на учебната 2019/2020 г.

	Брой ученици с КН*	Ученици с ЕНР в общата група КН		Ученици с ЕНР в прогимназиален етап	
		N	%**	N	%**
<i>Училищен логопед</i>	519	246	47,4	74	14,2
<i>Логопед от друга институция</i>	518	274	52,8	42	8,1
<i>Училищен психолог</i>	59	45	76,3	15	25,4
<i>Ресурсен учител</i>	208	118	56,7	46	22,1
Общо	1304	683	52,3	177	13,5

*КН – комуникативни нарушения; **% от общата група КН за вид специалист

Общият брой ученици с комуникативни нарушения, получаващи ресурсна подкрепа в или извън училище от началото на учебната 2019/2020 г. е 1304. От тях повече от половината (52, 3%) се посочват от анкетирания като ученици с езикови нарушения на развитието. Тези данни могат да бъдат интерпретирани двояко. От една страна, те биха могли да показват много добро разпознаване на симптоматиката на първичните езикови нарушения на развитието и след постъпването на детето в училище. Това може да се дължи както на налична документация, указваща вече поставена диагноза в ПУВ, така и да е резултат от високата професионална компетентност на логопедите, които са длъжни да диагностицират отново децата в училищна възраст. От друга страна, толкова висок процент ученици, посочвани като носители на първична специфична езикова патология, е изненадващ и обезпокоителен, тъй като издига хипотезата

за неправилно тълкуване на диагнозата, непознаване на съдържанието на концепта и произтичащо от това свръхдиагностициране. Донякъде за такъв ефект допринася голямото терминологично разнообразие в професионалния жаргон и нормативната документация на логопедите: „алалия“, „дисфазия“, „дисфазия на развитието“ и „общо недоразвитие на речта“ (Бояджиева-Делева 2019а). От 2017 г. насам, за означаването на нарушенията в развитието на устния език при липса на когнитивни, моторни и/или сензорни дефицити и/или неблагоприятни социални фактори консенсусно се употребява терминът „езиково нарушение на развитието“ (developmental language disorder, DLD), който идва да замести СЕН (SLI, specific language impairment) в означаването на първичната специфична патология в развитието на устния език (D. Bishop et al. 2016; 2017). Той напълно съответства на заложената терминология в новата 11-та ревизия на Международната класификация на болестите (ICD-11), рубрика 6A01.2, езиково нарушение на развитието, ЕНР; developmental language disorder, DLD). Възможно е поради неяснота в групата на езиковите нарушения някои от анкетираните да са включили ученици с разстройство от аутистичния спектър, с умствена изостаналост, нарушение на слуха или други водещи дефицити. Към такава хипотеза насочва големият брой деца от практиката на училищните психолози и ресурсните учители, посочвани като ученици с езикови нарушения в общата група. От друга страна, в практиката на училищните логопеди не е рядкост в НУВ диагнозата ЕНР да се преформулира автоматично в дислексия. Връзката между ЕНР и дислексията е отдавна констатирана и е широко дискутирана в научната литература. Затрудненията в овладяването на устния език водят до аналогични затруднения в овладяването на писмения, но не всяка форма на дислексия се дължи на езиков дефицит. Възможно е част от респондентите да са направили и обратно преформулиране на диагнозите, при което учениците с нарушения на четенето и писането са включени в групата на езиковите нарушения на развитието.

Броят на учениците, посочвани от анкетираните като носители на ЕНР в прогимназиален етап, също е висок (177 ученика, или 13,5% от общия брой ученици с комуникативни нарушения). Независимо от съмненията относно достоверността на поставената диагноза, обнадеждаващото е, че ученици с комуникативни нарушения продължават да получават ресурсно подпомагане от различни специалисти и в прогимназиален етап. Това показва положителна тенденция за промяна на обхвата и повишаване на възрастовия праг на предоставяната подкрепа, особено от логопеди в общообразователни училища.

Идентифицирането на затрудненията с учебното съдържание на учениците с ЕНР е свързано с установяване на проблеми предимно по разказвателните предмети, изискващи развита езикова способност за прием, преработка, съхранение и устно и писмено оформяне на изказването (фиг. 1).



Фиг. 1. Трудности с учебното съдържание при деца с ЕНР в прогимназиален етап

*Сумата от процентите надвишава 100, тъй като е възможен повече от един отговор.

На първо място по значение и честота респондентите класират затрудненията с разбирането и осмислянето на съдържанието на урока (69,5%), следвани от затрудненията за езиково формулиране поради лексикална бедност и проблеми в стилистичното оформяне (62,1%) и предаването на пълното съдържание на урока в устна форма (50,5%). Разликата между трудностите при устно и писмено предаване на езиковото съдържание е нищожна, което е в подкрепа на по-горе изказаното становище за пренос на грешките от устния в писмения език и взаимното преформулиране на езиковите нарушения на развитието и дислексията като логопедични диагнози. От друга страна, едва 2,1% са посочили, че децата с езикови нарушения на развитието от прогимназиален етап имат значителни разминавания между устните и писмените езикови способности, което показва все пак добро познаване на разликата между специфичната дислексия и езиковите нарушения. Граматическите грешки (морфологични и синтактични) се определят като все още характерни за децата с езикови нарушения в пети и по-горен клас (49,5%). Именно те показват устойчивостта на нарушението. Степента на изразеност и честотата на останалите затруднения е почти идентична и се свързва с различна проява на езиковите дефицити: прочитане на съдържанието до края, запаметяване на информацията, предаване на съдържанието логически последователно, боравене със специфичната терминология по предмети (запаметяване и коректна употреба). Най-малки са трудностите, свързани с паметта (запаметяване както на съдържанието, така и на термините в урока).

Изводи

Езиковите нарушения на развитието привличат вниманието на подкрепящите специалисти в начален и прогимназиален етап. Проблематични остават многозначното тълкуване и дифузната употреба на термина езикови нарушения, при които се смесват първични и вторични нарушения, трудности с устния и с писмения език. Независимо от невъзможността за точно определяне на броя на учениците с първични нарушения на устния език, ЕНР се възприема единодушно като персистиращо нарушение, свързано с идентифициране на специална образователна потребност. Характерът на установените затруднения доказва необходимостта от ресурсно подпомагане на учениците с езикови нарушения в пети и по-горен клас.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева-Делева, Е. (2019а). Езикови нарушения на развитието: защо липсата на вербална комуникация не винаги е признак на разстройство от аутистичния спектър, Ресурсните учители и съвместното преподаване в приобщаващото образование, РЦПППО, НАРУ (под печат).
- Бояджиева-Делева, Е. (2019б). Специфичното езиково нарушение в контекста на билингвизма и мултилингвизма – перспективи пред логопедичната практика, *Психологични изследвания*, т. 22, Юни 2019, с. 255–271.
- Ценова, Ц. (2009). Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Радар Принт.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, pp. 217–221.
- Bishop, D. V. M., M. J. Snowling, P. A. Thompson, T. Greenhalgh & The CATALISE Consortium (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753.
- Bishop, D. V. M., M. J. Snowling, P. A. Thompson, T. Greenhalgh, and The CATALISE Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, October, 58 (10), 1068-1080, doi:10.1371/journal.pone.0158753doi: 10.1044/1le15.3.101.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2019). Inclusion in the regular classroom and levels of social self-esteem of children with developmental language disorder, COST Action IS 1406 *Enhancing children's oral language skills across Europe and beyond – a collaboration focusing on interventions for children with difficulties learning their first language*, doi: 10.13140/RG.2.2.10678.14405.
- Kambanaros, M., M. Michaelides, K. Grohmann (2016). Cross-linguistic transfer effects after phonologically based cognate therapy in a case of multilingual specific language impairment (SLI), *International Journal of Language and Communication Disorders*, June, Vol. 0, No 0, pp. 1–15.
- Law, J., J. Charlton, J. Dockrell et al. (2017). *Early Language Development: Needs, provision and intervention for pre-school children from socio-economically disad-*

vantaged backgrounds. London: Education Endowment Foundation. Public Health England.

Leonard, C., M. Eckert, B. Given, B. Virginia, G. Eden (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*, 129(12), pp. 3329–3342.

Norbury, C. F., D. Gooch, C. Wray, G. Baird, T. Charman, E. Simonoff, A. Pickles (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>.

O’Handley, R. D., K. C. Radley, J. D. Lum (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 37 (4) pp. 199–210.

Интернет източници

ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision, <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fd.who.int%2fcd%2fentity%2f854708918> on 20.09.2019.

ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА СПЕЦИАЛНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ПРИБОЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

FUNCTIONAL ASSESSMENT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION

*Калоян Дамянов, д-р, Директор на Регионален център за подкрепа
на процеса на приобщаващото образование – София-град*

Kaloyan Damyanov, PhD,

Head of Regional center for inclusive education, Sofia-city

Email: damianov@gbg.bg

Резюме: Международна класификация за функционирането на човека, уврежданията и здравето (ICF) или МКФУЗ се основава на т.нар. биопсихосоциален модел, който съчетава аспекти на „социалния“ и „медицинския“ модел. Въз основа на този модел се регламентира и достъпа до допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците със специални образователни потребности в системата на приобщаващото образование.

В настоящия доклад ще бъде разгледан въвеждане в функционалното оценяване в контекста на приобщаващото образование в България и сравнителните линии с някои други модели в Европа.

Ключови думи: Функционална оценка, МУКФЗ, Приобщаващо образование

Abstract: The International Classification for the Functioning of Human, Disability and Health (ICF) or ICPF is based on the so-called a biopsychosocial model that combines aspects of the „social” and „medical” models. Based on this model, access to additional support for the personal development of children and students with special educational needs in the inclusive education system is also regulated. This report will discuss the introduction to functional assessment in the context of inclusive education in Bulgaria and the comparative lines with some other models in Europe.

Keywords: Functional assessment, ICF, Inclusive Education

С приемането на Закона за предучилищно и училищно образова и последващата го Наредба за приобщаващото образование България значително промени в политически план концепцията си за обучението на децата и учениците със специални образователни потребности. Този процес беше изцяло имплементиран във философията на приобщаващото образование с което нашата страна се нареди на едно от първите места на цялостна концепция за равен достъп на образование отдалечавайки значително специалните образователни потребности от медицинския модел на уврежданията. Този процес макар и да беше добре

структуриран в нормативен план срещна известни затруднения в неговата реализация в педагогическата практика. Тези затруднения бяха породени най-напред със съществуващите нагласи към учениците със специални образователни потребности, но и поради липсата на достатъчна подготовка в общообразователните учители да осигуряват подкрепа за личностно развитие като цяло, а не само да бъдат фокусирани в своята предметно-академична област.

Част от този процес, а на практика и неговото начало се поставя с извършването на качествена оценка на индивидуалните образователни потребности на всеки ученик. Това се налага от самата концепция на новия образователен закон, който е изцяло „дете-центриран“, това предполага необходимостта образователните институции в системата на предучилищното и училищно образование да изградят механизъм за такова оценяване на потребностите което се различава значително от формалните методи на оценяване на академични знания.

По отношение на децата и учениците със специални образователни потребности този въпрос е намерил своето решение чрез въвеждане функционална оценка.

При извършването на оценката на децата и учениците, за които има индикации, че са със специални образователни потребности, увреждането и функционирането се разглеждат като следствие от взаимодействието между здравословното състояние и факторите на средата в съответствие с Международната класификация на функционирането на човека, уврежданията и здравето (ICF) на Световната здравна организация (СЗО) и при отчитане на Международната класификация на болестите – МКБ 10 на СЗО. (Наредба за приобщаващото образование).

Международната класификация за функционирането, уврежданията и здравето (МУКФУЗ) е въведена от Световната здравна организация (СЗО) през 2001 г. като част от семейството на международните класификации и се нарежда до много по-старата и по-утвърдена Международна класификация на болестите (МКБ), която се фокусира върху здравословните проблеми като заболявания, разстройства и травми през призмата на диагностичните категории. Повече от половин век СЗО дефинира здравето чрез много широката формулировка на физическото, психично и социално благополучие, а не само като липса на заболявания и разстройства. С въвеждането на МКФУЗ, СЗО се стреми да обхване „всички аспекти на човешкото здраве и свързаните с него компоненти на благополучието, включително наличие на съдържателни взаимоотношения и висококачествено образование“ (Hollenweger 2014).

МКФУЗ се основава на т.нар. биопсихосоциален модел, който съчетава аспекти на „социалния“ и „медицинския“ модел. Според Hollenweger (2014) при МКФУЗ функционирането и уврежданията се разбират като резултат от комплексни взаимодействия между биологични, психологични и социални фактори. Също така МКФУЗ дава общ език за изследване на динамиката на тези фактори и следователно може да бъде основа за подобряване на живота на хората с увреждания.

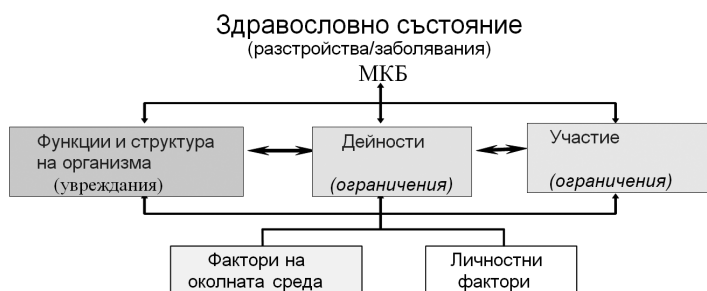
Биопсихосоциалният модел означава, че всяко действие за подобряване на положението на лице със здравословен проблем трябва да цели да въздейства в три основни направления: соматичен статус, психоемоционални компоненти, обстоятелството, че хората са част от социалния контекст.

В миналото (въз основа на медицинския модел на уврежданията) аспектите на емоциите/мисловните процеси/поведението (психологически конструкти) и социалните аспекти бяха ограничени. В миналото тенденцията беше експертите да поставят акцент върху соматичния или медицинския статус на лицето (Претис, Димова 2018).

В рамките на развитието на функционалната оценка следва да бъдат насърчени членовете на екипите за подкрепа на личностното развитие във всички случаи да изхождат от социалния контекст. Това означава поставяне на основен акцент върху **заобикалящата среда**, която представлява общата рамка за оценка на личността по отношение на нейното поведение, адаптация и т.н.

МКФУЗ за деца и младежи (ДМ) е изведена от първоначалната МКФУЗ и се прилага за деца до 18 години. Тя е предназначена за прилагане при 4 възрастови групи: 1–2 години, 3–6 години, 7–12 години и 13–17 години (СЗО 2007). Simeonsson (2009), който участва в разработването на МКФУЗ-ДМ, я описва като предлагаща „нова парадигма и таксономия на човешкото функциониране и увреждания, която може да се използва като насоки за холистични и интердисциплинарни подходи за оценка и интервенция“. Връзката ѝ с практиките за оценка и интервенция при специализираното и приобщаващо образование идва от това, че тя използва пространствена рамка (оценка на степента на функциониране).

Концептуална рамка на МКФУЗ



Фиг. 1

На фиг. 1 е представена базовата рамка на МКФУЗ, в която увреждането се определя чрез взаимодействието на функциите и структурите на организма, дейностите и участието. Дейностите включват изпълнение на задача или действие от даден индивид, а при участието става дума за участието на лицето в житейска ситуация. Нарушените функции са проблеми във функциите и структурите на тялото, например значително отклонение или загуба. Ограниченията

в дейностите са трудности, които индивидът може да изпитва при участието си в житейски ситуации. Областите „Дейности“ и „Участие“ са представени като единен списък на области от живота от основно обучение до социални задачи. Тези функции са дефинирани чрез два определителя – определител на функционалната активност (capacity) и определител на ефективността (performance). Определителят на ефективността описва какво прави индивидът в сегашната си среда и следователно зависи от факторите на околната среда, докато определителят на функционалната активност определя най-високото възможно ниво на функциониране в даден момент (което се измерва в еднообразна или стандартизирана околна среда).

Както се вижда от таблицата по-долу, четирите широки области имат буквени кодове, намиращи се на най-високото ниво в йерархическа структура, в която категориите имат цифрови кодове, например самообслужване е d5. Четири нива, включени едно в друго в рамките на тези области, например:

- **d5 самообслужване** (първо ниво / глава);
- **d570** грижа за собственото здраве (второ ниво);
- **d5702** поддържане на собственото здраве (трето ниво);
- **d57021** търсене на съвет или помощ от асистенти (caregivers) (четвърто ниво).

МКФУЗ съдържа 1685 категории на четири нива, разпределени в четирите области, както е показано в таблица по-долу. Използването на тези кодове изисква също употребата на определител, който показва степента в областта от 0 (няма проблеми) до 4 (най-високо ниво на проблем).

Ценността на биопсихосоциалната рамка на МКФУЗ се доказва и от едно неотдавнашно изследване, проведено от Fulcher et al. (2015). Те използват рамката на МКФУЗ, за да определят фактори, които биха могли да повлияят на говорните и езиковите резултати при деца със сериозно увреден слух (HL). Макар че ранното установяване на слухова загуба осигурява достъп до слухови апарати и ранни интервенции, прогнозирането на резултатите е трудно. Чрез интервюиране на опитни медици те определят променливите и по-малко променливите социални, интервенционни и професионални фактори, които имат връзка с тези резултати.

Няколко изследвания изучават връзките между техниките за диагностика на аутизъм, оценките по МКФУЗ и надеждността на оценките с използване на МКФУЗ. Например Castro et al. (2013) изследват надеждността на обвързването на утвърдените инструменти, използвани при диагностиката на аутизъм, с кодовете по МКФУЗ-ДМ, като прилагат методи за анализ на съдържанието. Независимо че при повечето компоненти, с изключение на кодовете за околната среда, са установени съответствия между съдържанието на позицията от инструмента и измеренията на МКФУЗ, нивата на съответствие зависят от позициите. Според тези автори изследването доказва, че диагностичните и функционалните данни могат да бъдат интегрирани и че тези инструменти дават функционална информация, която надхвърля определените за аутизма диагностични критерии.

Изследването се тълкува също като доказващо, че измеренията на МКФУЗ биха могли да се подобрят, като се поясни значението им и се обвържат със сегашните инструменти за измерване.

Независимо че при разработването на МКФУЗ, СЗО прави разграничение между свързаните със здравето области на благосъстоянието и другите области на благосъстоянието като образование и труд (СЗО 2007: 32), организацията също така се позовава на МКФУЗ като подходяща за свързаните със здравето области на благосъстоянието, което включва аспекти като ползване на висококачествено образование (Hollenweger 2014). Това поставяне на образованието в по-широката концепция за здравето или свързаното със здравето благосъстояние е в основата на начина, по който МКФУЗ се реализира при деца и младежи в образователна среда и среда на рехабилитационна терапия, а също и при разработването на планове за подкрепа в детските градини и училища при наличие на специални образователни потребности.

Въпреки това при използването на МКФУЗ възникват някои проблеми. Широкият обхват на компонента „дейности и участие“ на МКФУЗ, който включва 9 области, означава, че всяка специфична област може да не обхваща подходящото ниво на детайлност от гледна точка на образованието. Това може да се покаже, като се разгледа областта „Основни умения за учене“ от този компонент, която включва в 12-те подкатегории усвояване на умения за четене, писане и смятане. Този прост списък на основни умения за четене и образователната концепция за широкообхватна и балансирана учебна програма се разминават. Както посочва и Hollenweger (2011), по отношение на децата и младежите в МКФУЗ-ДМ трябва да се засили перспективата за развитие и образование. Разграничаването между специални потребности и специални образователни потребности – широки общи изисквания и по-конкретни образователни изисквания – улавя необходимостта от по-фокусирана, специфична за областта гледна точка. Както Ibragimova, Granlund и Björck-Åkesson (2009) признават в своето полево изпитване на МКФУЗ-ДМ, налице е напрежение между задълбочеността и детайлността на оценката и големината на обхвата.

Hollenweger съгласува приобщаващото образование със специализираната помощ, като признава, че някои деца се нуждаят от специални мерки, за да се гарантира техният достъп или да се улесни тяхното участие. Решенията относно допустимостта се налагат, ако подходящата работна среда или индивидуализираната подкрепа зависят от допълнителни ресурси. Именно при такива ситуации образователните системи ще трябва да установят допустимостта и да определят прагове. Това означава, че дефиницията за увреждане, използвана за целите на допустимостта в образователните системи, трябва да бъде определена съобразно очакваното от всички деца в рамките на учебната програма. Така Hollenweger разширява основния модел на МКФУЗ (вж. фиг. 2 по-долу), който отчита образователната перспектива.

Три свързани промени в този модел се основават на ясно посочване на образователна визия за обществото. Тя включва широкообхватни и балансиран

образователни цели за всички деца, които дават основата за по-конкретни образователни цели и цели за развитие. Именно те са основата за начина, по който се определя компонентът „Дейности и участие“ на МКФУЗ. Концептуално това е връзката между здравето и основаната на образованието формулировка на благосъстоянието. Другият начин, по който този предназначен за образованието вариант на МКФУЗ засяга свързания със здравето модел, е фокусирането в по-големи детайли върху училищното образование, а не само широко обхващане на факторите на околната среда в различните области от живота.



Фиг. 2. Разширен вариант на МКФУЗ за целите на образованието (2011)

Швейцарският модел е развит в набор от процедури и материали, които да се използват при вземането на решения и планирането на програми за деца/младежи, които ще бъдат определени като деца със СОП. Той използва компютризирана система за регистрация, предназначена за използване от различни професионалисти и родителите със специално приспособени образци на документи и материали, основани на ръководството на СЗО за МКФУЗ и на контролни списъци, подходящи за местния контекст на отделните кантони. Образците на документи обхващат следните области.

~ Фактори на околната среда

а) в условията на предоставяне на услугата: нагласи, подкрепа, отношения, помещения, оборудване, други фактори (оценени като „пречка“, „неутрални“, „помагачи“, „няма данни“ и с квалифициращи коментари)

б) в домашни/жилищни условия: нагласи, подкрепа, отношения, помещения, други фактори (оценени като „пречка“, „неутрални“, „помагачи“, „няма данни“ и с квалифициращи коментари)

~ Дейности и участие: 25 позиции, обхващащи всички 9 глави от МКФУЗ (ниво 1), оценени по 5-точкова скала (от „няма проблем“ до „напълно невъзможно“, неясен проблем, неприложимо и с квалифициращи коментари).

~ Функции на организма (структурите на организма не са обхванати): 9 позиции, обхващащи всички 8 глави от МКФУЗ (ниво 1) по 5-точкова скала (от „няма проблем“ до „напълно невъзможно“, неясен проблем, неприложимо и с квалифициращи коментари).

~ Класификация МКБ (разстройства/заболявания): до 3 (първични, вторични, третични).

~ Цели за развитие и образователни цели (нови за тази версия на МКФУЗ): в 6 области (общо развитие, нагласи по отношение на ежедневните предизвикателства, комуникация (общуване), движение/мобилност, самостоятелна грижа, контакти с другите) с 2–3 типа естествен ход на развитие във всяка област; определяне дали детето е в естествен ход на развитие и непосредствените следващи цели.

~ Оценка на потребностите: видове преподаване, терапии, помощ и съвети, социални грижи, терапевтични/медицински мерки.

Неотдавна Hollenweger (2014) изказа предположението, че силната страна на МКФУЗ е в това, че тя може „да позволи еднакво изследване на проблемите и възможностите“. Акцентът върху възможностите (потенциала) представлява образователната перспектива, при която оценката е за учене, фокус върху способностите и бъдещите цели. Това е акцентът върху усвояването на умение за участие във възможно най-голяма степен, не върху поправяне на нарушените функции. Биопсихосоциалните каузални хипотези в МКФУЗ обаче означават, че при фокусирането върху сегашното участие с цел планиране на бъдещото участие не се пропуска ефектът на нарушените функции върху ученето и участието. Според Hollenweger МКФУЗ прави възможен прехода между тези подходи. Тя може да помогне да се свържат тези две много различни перспективи – насоченост към дефицитите, която поставя детето на първо място, спрямо насоченост към ситуациите и участието. По нейните думи МКФУЗ „приканва учителите да разрушат“ (страница 28) категориите разстройства и да ги контекстуализират. Свързаното с околната среда съсредоточаване върху ограниченията на участието разкрива възможности за създаване на благоприятна околна среда.

В контекста на България функционалната оценка в приобщаващото образование следва да се извърши от екип за подкрепа на личностното развитие определен за съответното дете или ученик със специални образователни потребности. Какво е необходимо да извършат членовете на екипа?

1. Използват адаптирани за българските условия инструменти. Например: DP-3 – рейтингова скала за оценка на детското развитие; WISC IV – скала за интелигентност на Уекслер за деца; Connors 3 – рейтингова скала за оценка на хиперактивността и коморбидните състояния; CARS2 – рейтингова скала за оценка на детския аутизъм; методики за функционална оценка като методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците, методика за

функционална оценка и работа с деца с умствена изостаналост и аутистичен спектър на развитие, методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания, методики за вербално и невербално оценяване – ПЕКС (PECS) система, МАКАТОН, комуникация „ръка в ръка“, метода Тадома, метода С-МАР и други.

2. Вземат предвид образователните и личните постижения на детето или ученика.

3. Отразят социалното и емоционалното развитие на детето или ученика.

4. Използват формални и неформални методи на наблюдение и оценка.

5. Въвеждат събраната до момента информация за детето и ученика

6. Вземат предвид информацията за детето или ученика, предоставена от ръководители на социални услуги в общността – в случаите, когато детето или ученикът ползват такива, както и от лечебни заведения при необходимост.

7. Изискват и отразяват мнението на родителя.

8. Вземат предвид мнението на детето или ученика – при възможност.

9. Гарантират достъпа на информация за родителя през всички етапи на оценяващия процес.

10. Спазват етичния кодекс на детската градина или училището.

Оценката на децата и учениците се извършва индивидуално от всеки специалист в екипа при отчитане на силните страни и възможностите за участие в образователния процес. Времето за индивидуалното оценяване на едно дете или ученик е по преценка на съответния специалист в зависимост от индивидуалните особености и потребности на детето или ученика. Цялостната оценка следва да се извърши до 3 месеца от нейното започване. (Дамянов 2020)

Етапи на функционалното оценяване



Фиг. 3. Етапи на функционалното оценяване

Етапите на функционалното оценяване следват и логиката на компонентите на МКФУЗ-ДМ (**ГОЛЕМИТЕ 6: състояние (диагноза), лични фактори, заобикаляща среда, анатомични части на тялото, телесни функции и участие**). Те биха могли да бъдат използвани като фундамент на структурата на събраните данни: например данните от анамнезата и емпиричните наблюдения на членовете на екипа за подкрепа на личностното развитие могат да бъдат структурирани въз основа на МКФУЗ-ДМ. Това ще улесни връзките между отделните стъпки на функционалната оценка (т.е. дали детето има увреждане и какво ресурсно подпомагане или допълнителна подкрепа са необходими). Идеята на структурирането на данните от анамнезите, прегледите или изследванията е всеки професионалист да има възможност да допринесе със собствени данни и наблюдения към изготвянето на един общ документ (Претис, Димова 2018).

Имплементирането на модел за функционална оценка основан на МКФУЗ в приобщаващото образование ще бъде дългосрочен процес подкрепен от UNICEF чрез обучение на обучители на екипите за подкрепа на личностното развитие от регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в цялата страна.

ЛИТЕРАТУРА

- Дамянов, К. (2020). Функционална оценка и преподаване на деца и ученици със специални образователни потребности в приобщаващото образование. София. Наредба за приобщаващото образование.
- Претис, М., Димова, А. (2018). Обучителни материали за пилотно обучение на обучители по прилагане на ICF-CY в България. UNICEF.
- Fulcher, A. (2015). Factors influencing speech and language outcomes of children with early identified severe/profound hearing loss: Clinician-identified facilitators and barriers. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3): 1–9
- Hollenweger J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health*, 11 (S4), S7.
- Simeonsson, R. J. (2009). ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. World Health Organization. (2002). Towards a common language for Functioning, Disability and Health (ICF) [Online]. Available: <http://www.who.int/entity/classifications/icf/training/>.
- World Health Organization (2007). The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth version; Geneva, WHO.

ПОГЛЕД ВЪРХУ КЛАСИФИКАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ
С УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В УСЛОВИЯТА
НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

TENDENCIES IN CLASSIFICATION OF PERSONS
WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN THE CONTEXT
OF INCLUSIVE EDUCATION

*Стойка Йорданова, ресурсен учител,
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, кв. Рудник, гр. Бургас
Милен Замфиров, доц. д-р ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Stoyka Yordanova, resource teacher,
“St. Kliment Ohridski” Unified School, Burgas
Milen Zamfirov, Asoc. Prof. Dsc, Sofia University “St. Kliment
Ohridski”*

E-mails: Stoika_64@abv.bg, m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът разглежда някои от историческите тенденции в развитието на класификацията на умствената изостаналост, като са маркирани тенденциите при различните ревизии на Международната класификация на болестите.

Показан е съвременен модел на класификация когнитивното развитие на деца и възрастни с умствена изостаналост.

Ключови думи: умствена изостаналост; интелектуални затруднения; класификация; коефициент на интелигентност.

Abstract: This paper presents the historical tendencies in the development of classification of intellectual disability. There is an overview of the different revisions of the International Classification of Diseases (ICD). Additionally, there is a comparison among different classifications of intellectual disability, based on the revisions transition of ICD.

Keywords: mental retardation; Intellectual disability; classification; intelligence quotient.

Очертаването на хронологията в работата по класифициране на лицата с умствена изостаналост дава възможност да бъде изведена съвременна класификация, основана на Международната класификация на болестите, която да бъде използвана в практически план.

Статистическото изучаване на болестите за практически цели започва с труда на John Graunt върху Лондонските списъци на смъртността. Опитвайки се да прецени каква част от живородените умират, преди да достигнат 6-годишна възраст, при липса на данни за възрастта на децата в момента на смъртта, той

взел всички умирения, класирани като дължащи се на млечница, конвулсии, рахит, зъбни болести и глистни инвазии, преждевременно родени, умрели през първия месец от живота, умрели с увеличен черен дроб и задушени по време на сън, като прибавил към тях половината от умирианията, причинени от едра шарка, червен вятър, дребна шарка и глистни болести без конвулсии (МКБ, 1979). Колкото и несъвършена да е тази класификация, Джон Граунт е пресметнал, че смъртността на децата до 6-годишна възраст е била 36% – една оценка, която изглежда доста правилна, ако се съди по по-късните данни. Въпреки че през следващите три столетия научната достоверност на класификацията на болестите непрекъснато се повишава, все още мнозина се съмняват в ползата от опитите да се състави класификация на болестите, а дори и причините на смъртта поради трудностите на групировката (МКБ 1979).

През 1891 г. Международният статистически институт (наследник на Международния статистически конгрес) възлага на Jacques Bertillon (1851–1922), ръководител на статистическата служба на Париж, да подготви класификация на причините за смърт. Бертийоновата класификация за причините на смъртта се базира върху принципите на Farr за разграничаване на общите болести от локализираните в отделни органи или анатомични области (МКБ 1979). Тази класификация включва: съкратен списък от 44 групи болести, разширен – от 99 групи болести и подробен – от 161 групи болести или нозологични единици. Възприема се ревизиране на международната класификация за причините на смъртта да се извършва през 10 години. По този начин Бертийоновата класификация става основа на сегашната международна класификация на болестите, чието ревизиране е съобразно с постиженията на медицинската наука и нуждите от все по-детайлна информация и винаги е свързано с усъвършенствването ѝ (МКБ 1979).

Първата ревизия е извършена през 1900 г. на международна конференция, свикана в Париж. Втората (1910), Третата (1920), Четвъртата (1929) и Петата (1938) международни конференции са свикани от френското правителство; следващите Шеста (1948), Седма (1955) и Осма (1965) ревизии са организирани и проведени под егидата на СЗО. При провеждане на Четвъртата (1929) и следващите ревизии са направени разширения на Международния списък за причините на смъртта с оглед използването му и за статистиката на заболяемостта (Международна класификация на болестите 1965).

Международната конференция за Шестата ревизия на Международния списък на болестите и на причините за смъртта се провежда в Париж през април 1948 г. от френското правителство; нейният секретариат, съставен съвместно от компетентните френски административни органи и от Световната здравна организация (СЗО), провел подготвителната работа съгласно споразумението, сключено между правителствата, представени на Международната здравна конференция през 1946 г. (Official Records of the World Health Organization 1948).

Международната конференция по Шестата ревизия бележи началото на нова ера за международната демографска и санитарна статистика. Наред с одо-

бряването на всеотрасна класификация на болестите и на причините за смъртта и съгласуването на международните правила за избор на основната причина на смъртта конференцията препоръчала да се приеме всеотрасна програма за международно сътрудничество в областта на демографската и санитарната статистика, включваща създаването на национални комитети по демографска и санитарна статистика, които да координират статистическата дейност в дадената страна и да служат като връзка между националните статистически институции и Световната здравна организация (МКБ 1979).

При Седмата и Осмата ревизия са внесени незначителни промени, свързани главно с постиженията на медицинската наука и с общия принцип за класифициране на болестите според етиологията им (Международна статистическа класификация на болестите, травмите и причините на умиранията 1962).

VII ревизия на Международната класификация на болестите и причините за смъртта

Международната конференция по Седмата ревизия на Международната класификация на болестите и причините за смъртта се състояла в Париж под егидата на СЗО през февруари 1955 г. В съгласие с препоръката на Експертния комитет по санитарна статистика при СЗО тази ревизия се е ограничила само до вънасяне на необходимите изменения и до поправка на грешки и несъответствия (Report of the International Conference for the Seventh Revision of the International Lists of Diseases and Causes of Death 1955).

VIII ревизия на Международната класификация на болестите и причините за смъртта

Конференцията по Осмата ревизия, свикана от СЗО, се състояла в Пале де Насион, Женева, от 6 до 12 юли 1965 г. (Report of the International Conference for the Eighth Revision of the International Classification of Diseases 1965). Тази ревизия е по-радикална от Седмата (Международна класификация на болестите 1965), но оставя непроменени основната структура на Класификацията и общия принцип за класифициране на болестите предимно по етиология, а не по отделните им прояви. (Third report of the Expert Committee on Health Statistics. Geneva, World Health Organization 1952)

IX ревизия на Международната класификация на болестите

Международната конференция по Деветата ревизия на Международната класификация на болестите, свикана от Световната здравна организация, се състояла в главната квартира на СЗО, Женева, от 30 септември до 6 октомври 1975 г. (Manual of the international statistical classification of diseases, injuries, and causes of death 1977).

Деветата ревизия на МКБ, означавана накратко като МКБ-9, е публикувана на работните езици на СЗО: английски, френски, руски и испански. До края на 1978 г. са отпечатани английската и френската версия, на основата на които са изготвени и материалите и за нашата страна.

Подготвителната работа по Деветата ревизия на МКБ е извършена в широк мащаб от регионалните центрове по МКБ (Лондон, Париж, Москва, Сао Паоло и Каракас) и с участието на страните-членки на СЗО.

В основни линии Деветата ревизия на МКБ съответства на МКБ-8 както по своята структура, така и по използваните кодове. Наред с това обаче тя съдържа значително по-големи подробности в съдържанието на отделните рубрики, означавани с четирицифрен код.

Предложенията относно Деветата ревизия включват и адаптирането ѝ към областта на статистиката, предназначена за оценка на медицинското обслужване.

X ревизия на Международната класификация на болестите

Работата по Десетата ревизия на МКБ започва през септември 1983 г., когато в Женева се е състояло Подготвителното съвещание по МКБ-10. Ръководството на работата е осигурена от няколко специални съвещания, включително съвещанията на Комитета на експертите по МКБ (10-та ревизия) през 1984 и 1987 г. (ISCDRHP 1992).

Освен техническия принос на много групи от специалисти и отделни експерти, се получават и много забележки и предложения от държавите – членки на СЗО и регионалните бюра. За да бъдат задоволени различните изисквания на потребителите, се създава концепция за „семейството“ на класификациите, където централно място заема традиционната МКБ с характерните ѝ форми и структури. По такъв начин самата МКБ удовлетворява нуждите от диагностична информация за общи цели, а другите (допълнителните) класификации биха могли да се използват заедно с нея и да имат различни подходи към същата тази или към друга информация (особено отнасящата се до терапевтичните, хирургичните процедури и инвалидността) (ISCDRHP 1993).

Така, при разглеждането на Десетата ревизия, може да се види, че традиционната структура е запазена, но е въведена азбучно-цифрова система на кодиране, която заменя цифровата. Това позволява да се разширят рамките на класификацията и да се направи по-нататъшната ѝ ревизия, без да бъде нарушена целостта на цифровата система (както това става в предишните ревизии) (ISCDRHP 1993).

МКБ-10 – Международна класификация на болестите 10-та ревизия, последно издадена януари 2007 г. МКБ-10 е общоприетата класификация за кодиране медицински диагнози разработена от Световната здравна организация. МКБ-10 се състои от 21 раздела, всеки от които съдържа под кодове на заболявания и състояния.

Тази ревизия е най-подробната и най-актуалната, що се отнася до описание на умствената изостаналост.

XI ревизия Международната класификация на болестите

Както вече е известно, одобрена е новата XI-та ревизия на Международната класификация на болестите МКБ-11 (ICD-11) на Световната здравна асамблея за приемане от държавите-членки.

В новата ревизия са включени 55 000 кода на различни заболявания, причинители на травми, болести и смърт. За сравнение, в МКБ-10 са само 14 400. По данни на Световната здравна организация (WHO), по време на 10-годишното разработване са взети предвид над 10 000 мнения и препоръки и в новата версия са добавени нови раздели, за да се обособят по-точно отделните нозологични единици. Тази промяна има за цел да подобри методите на диагностика в отразяването на актуалните заболявания на съвременния човек.

За специалистите от социалния сектор е полезно да се отбележи, че разделът Психични и поведенчески разстройства е значително разширен с под-раздели към различните състояния. Разстройствата от аутистичния спектър са значително по-описателни като наименования. Синдромът на Рет е включен в отделен раздел Разстройства на развитието. В същото време, като отделен раздел са изнесени Разстройствата със съня. Разстройствата на половия идентитет и Сексуалната принадлежност са трансформирани в Състояния, свързани със сексуалното здраве, като е направено уточнение, че транссексуалното поведение не е обект на класификация. Тиковите разстройства, заедно със синдром на Торет, са прехвърлени в раздела Заболявания на нервната система. За първи път се обръща поглед към по-разширено разбиране на зависимостите и се включва прекомерната обсебеност към дигитални и видео игри. Световната здравна организация смята, че по този начин ще се проследи броят на засегнатите. Въпреки широкото разпространение на традиционната медицина, за първи път тя е обособена в отделен раздел в класификацията. Това има за цел да улесни комуникацията между специалистите, работейки с еднакви кодове. Въпреки че все още някои отричат твърдението, че синдромът на професионалното прегаряне е заболяване, СЗО обособява цял подраздел за Проблеми, свързани с работното място и работната среда.

Взаимовръзка на умствената изостаналост при различните ревизии

Умствената изостаналост като състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, с нарушение на познавателните, речевите, двигателните и социални умения на индивида, не е единно разстройство. Популацията на умствено изоставащите е хетерогенна.

Умственото изоставане е една от най-ранно установимите увреди на централната нервна система.

Според 9-ветата ревизия, състоянието на умствена изостаналост се описва като олигофрения и попада в кодовете 317–319 (МКБ 1979).

Според дефиницията на IX ревизия умствената изостаналост все още се води олигофрения. Описва се като състояние на забавено или несъвършено развитие на психиката, което се характеризира главно с интелект, по-нисък от нормалния. Самото кодиране в ревизията се извършва, като се има пред вид настоящото индивидуално функционално равнище без оглед на нейния характер

или причина — като напр. психоза, културова депривация, синдром на Даун и пр. Олигофренията често е придружена от психични разстройства и често представлява последица от някое соматично заболяване или от травма (МКБ 1979).

X ревизия на МКБ дава най-подробното и актуално описание на различните видове умствена изостаналост, затова описанието ще се оприе именно на тази ревизия (ICD-10 1992).

Според X-тата ревизия на МКБ умствената изостаналост е състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушение на уменията, които възникват в процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения. Изоставането може да са съчетава, но може и да не се съчетава с други психични или телесни разстройства. Умствено изостаналите лица обаче могат да заболели от целият спектър психични разстройства и в сравнение с общата популация болестността от други психични разстройства при тях е поне три – четири пъти по-висока. Освен това, умствено изостаналите лица са изложени на по-висок риск от експлоатация и физическо и/или сексуално насилие, адаптивното поведение винаги страда, но в защитена социална среда, където намират подкрепа, достъпна, при лицата с лека умствена изостаналост такива нарушения може изобщо да не се забележат (Караджова 2010).

Затрудненията в общуването обаче могат да наложат повече от обикновеното при поставянето на диагноза да се разчита на обективно наблюдаеми симптоми като – в случай на депресивен епизод – психомоторна забавеност, загуба на тегло и апетит и разстроен сън.

Очевидно е, че има редица тенденции, като на първо място е наложена промяна в наименованията – имбецил, дебил, идиот, трите форми на олигофренията до IX-та ревизия се променят, поради придобитата нарицателност, на лека, умерена, тежка и дълбока умствена изостаналост в X-тата ревизия.

Премахват се наименования като гранична олигофрениа и ограничена умствена изостаналост, присъщи на VII-та и VIII-та ревизии.

По отношение на IQ-то също се забелязват някои тенденции. Например, IQ-то и при четирите ревизии – идиотия (VII), дълбока олигофрениа (за VIII и IX), за дълбока умствена изостаналост (X) е едно и също – под 20 IQ.

Интелектуалният коефициент на лицата с под 20 на практика означава, че способността на засегнатите лица да разбират и изпълняват нареждания или инструкции е крайно ограничена. Повечето лица от тази категория са неподвижни, или с крайно ограничена подвижност, изпускат се по голяма и малка нужда и са способни само на много рудиментарни форми на невербална комуникация. Способността им да се грижат за основните си потребности е крайно ограничена или липсва, което изисква непрекъснати грижи и наблюдение (ICD-10 1992).

След това започват постепенните разминавания. При VII-та ревизия IQ-то за имбецилността е от 20 до 49, докато за останалите три ревизии се движат в идентични граници за тежка олигофрениа и тежка умствена изостаналост – 20–35 при VIII и 20–34 при IX и X ревизии (Замфиров 2020).

Децата с тежка умствена изостаналост/тежка олигофрения/имбецилност проговарят късно и броят на думите е ограничен, колкото да поискат най-необходимото. Някои от тях никога не усвояват речта. Двигателната активност е нарушена и тези деца се обслужват от близките. Липсват практически умения. Освен това липсва и концентрацията и училищните умения. Обучението е невъзможно. Социални умения не се постигат.

В общи линии тази категория е подобна на умерената умствена изостаналост/умерената олигофрения по клиничната си картина, наличието на органична етиология и придружаващите състояния. по-ниските нива на успеваемост, споменати по-горе, също са най-чести в тази група. повечето лица от тази група страдат от изразена степен на двигателни нарушения или други свързани със състоянието дефицити, които свидетелствуват за наличието на клинически значима увреда или неправилно развитие на централната нервна система (ICD-10, 1992).

При умерената олигофрения има по-сериозно разминаване. При VIII-та ревизия IQ –то е 36–51, а при IX и X ревизии са 35–49 IQ.

При лицата от тази категория умерена умствена изостаналост/умерена олигофрения разбирането и използването на речта се развиват бавно и евентуалните им постижения в тази област са ограничени. Усвояването на навици за самообслужване и двигателни умения също изостават, като при някои лица необходимостта от наглеждане остава постоянна. Успехите в училище са ограничени, но една калка част от тях усвояват основните умения, необходими за четене, писане и смятане. Обучителните програми могат да дадат възможност на тези лица да развият ограничения си потенциал и да придобият някои основни умения, Такива програми са подходящи за бавно усвояващи с нисък таван на успеваемост (Замфинов, 2020). Възрастните лица с умерена умствена изостаналост обикновено могат да извършват проста практическа работа, ако задачите са внимателно структурирани и се упражняват под умело ръководство. Рядко се достига напълно независимо съществуване в зряла възраст. Като правило обаче тези лица са напълно подвижни и физически активни и повечето от тях показват данни за социално развитие чрез възможностите си да установяват контакти, да общуват с другите и да се включват в прости социални дейности (Замфинов 2015).

Най-големи разминавания има при дебилността, леката олигофрения и леката умствена изостаналост, определени от четирите ревизии.

Докато при VII ревизия за дебилността е определено IQ 50–65, то при VIII ревизия IQ-то за леката олигофрения е 52–67 IQ, при IX-тата ревизия IQ-то за лека олигофрения е 50–70, а при X-та ревизия, IQ-то за лека умствена изостаналост вече е 50–69 (Замфинов 2020).

Лицата с лека умствена изостаналост/лека олигофрения/дебилност усвояват речта със закъснение, но повечето достигат нивото на ежедневната реч, могат да водят разговори и да участвуват в клиничното интервю. Повечето от тях постигат също пълна независимост в самообслужването (хранене, миене, обличане, тоалет), и в практическите и домакински умения, дори когато темпът на разви-

тие е значително по-бавен от нормалния. Основните затруднения се наблюдават в училище, като много от лицата имат особени проблеми с четенето и писането.

Ясна е тенденцията за по-точно кодифициране на умствената изостаналост и постепенното намаляване на IQ-то, което определя дали един човек е умствено изостанал или не. Това особено си личи в рубриката 310 Гранична олигофрения на VIII-та ревизия, при която IQ-то е 68–85. При следващите ревизии тази рубрика е отпаднала и тези граници вече се водят долни граници на абсолютната норма, а не гранична олигофрения/умствена изостаналост (Замфинов 2020).

Модел на когнитивното развитие на деца и възрастни с умствена изостаналост.

В този раздел представяме модел на когнитивно развитие на умствено изостанали лица.

За разлика от общоприетите модели, включително и описаните в МКБ, този модел е диференциран по възраст и умения на лицата.

Моделът е разделен не само по възрастови периоди, но и съдържателно по трите основни групи, които са засегнати при умствено изостаналите – умения за боравене с понятия, социални умения и практически умения в ежедневието (Замфинов, 2015):

- Умения за боравене с понятия – език и грамотност, пространствено ориентиране, понятие за цифри, време и пари.
- Социални умения – междуличностни отношения, социална отговорност, самооценка, решаване на социални проблеми, способност да се спазват правила/ закони и способност за предпазване от измами.
- Практически умения в ежедневието – самообслужване, грижи за здравето, пътуване и придвижване, планове и програми, умения за безопасност, боравене с парични средства, използване на телефон, трудови умения, др.

Таблица 1. Модел на когнитивно развитие при умствено изостанали.

Лека умствена изостаналост		
Възраст 0–5 години	Възраст 6–12 години	Възраст над 21 години
Под средното ниво на развитие в придвижването, автономното хранене и говорене, неясно изразена мисъл. Трудно за диагностициране в ранна детска възраст.	Може да придобие перцептивни, моторни и познавателни умения. Може да се научи да спазва социални правила.	Задоволително развива и прилага социални умения и умения за самостоятелна грижа. Нуждае се от напътствие в случай на социални и финансови трудности.
Умерена умствена изостаналост		
Изооставане в развитието и артикулирането на речта. Повлиява се от различни обучения за самообслужване. Може да се справя самостоятелно, но с интензивно ръководство.	Може да се научи да общува и да се грижи за безопасността и здравето си. Може да изпълнява прости ръчни дейности. Не може да брои и чете.	Може да изпълнява прости задачи, като се напътства от разстояние. Може да участва в прости групови дейности. Може да се научи да пътува самостоятелно и да се ориентира в местоположението. Не може да се грижи изцяло самостоятелно за себе си.
Тежка умствена изостаналост		
Сериозно изоставане в развитието на моториката; слабо развита или никаква реч; повлиява се от обучение за самообслужване, напр. хранене.	Може да се научи да ходи, да разбира реч и да отговаря, може да бъде обучен в базово самообслужване и други основни умения.	Може да изпълнява рутинни всекидневни дейности и да се грижи за себе си само със наблюдение и интензивни, директни напътствия.
Дълбока умствена изостаналост		
Тежко изоставане във всички области, минимални сензорни умения. Необходими са медицинска грижа, интензивна подкрепа и стимулация. Остава във фаза на кърмаческа възраст за продължителен период от време.	Очевидно сериозно изоставане във всички области на развитието, общува чрез смях и плач, възможно е известно развитие на моториката; необходима е интензивна грижа.	В редки случаи развива умение да се придвижва, възможни са елементарни форми на изразяване, повлиява се положително от редовна физическа активност, може да развие способност за елементарно самообслужване (да държи лъжица), не може да се грижи за себе си и често е необходима медицинска грижа.

В заключение, обучението, насочено специално към развиване на уменията и компенсация на ограниченията на лица с лека степен на умствена изостаналост, се оказва много полезно. Повечето от лицата на горната граница на леката степен са способни да извършват работа, свързана по-скоро с практически, отколкото с умствени умения, включваща неквалифициран или нискоквалифициран физически труд. В социокултурални условия, където не се държи много на учебните постижения, известна степен на лека умствена изостаналост може въобще да не представлява проблем. Ако обаче има и забележима емоционална и социална незрялост, социалните последици от функционалния дефицит, като например неспособност за справяне с изискванията на брака или отглеждането на деца, или трудности при вграждането в културалните традиции и очаквания, ще бъдат явни (ICD-10, 1992).

Като цяло поведенческите, емоционалните и социалните затруднения на лицата с лека умствена изостаналост/дебилност/лека олигофрения, както и нуждите от лечение и подкрепа, свързани с тях, са по-близо до тези на хората с нормален интелект, отколкото до специфичните проблеми на лицата с умерена и тежка умствена изостаналост. При нарастваща част от тези лица се открива органична етиология, като предстои да се потвърди дали това описва по-голямата част от тях.

ЛИТЕРАТУРА

- Замфилов, М. (2015). Специфични форми на работа по математика и информатика за деца и ученици със специални образователни потребности. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Замфилов, М. (2020). Тенденции в класификацията на лица с умствена изостаналост. сп. *Професионално образование*, Volume 22, Number 1.
- Караджова, К. (2010). Детерминанти на интегрираното обучение при деца с интелектуална недостатъчност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- International Statistical Classification of Diseases, Injuries, and Causes of Death. (1962). Sofia: Medicine and Physical. V. 1.
- International Classification of Diseases (1965). Revision from 1965. Sofia: Medicine and Physical. V. 1.
- International Classification of Diseases. Manual of International Statistical Classification of Diseases, Injuries, and Causes of Death (1979). Sofia: Medicine and Physical. V. 1
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (1992). Geneva International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems Tenth Revision, Volume 2, Instruction manual, World Health Organization, Geneva
- Manual of the international statistical classification of diseases, injuries, and causes of death (1977). Volume 1. Geneva, World Health Organization, Geneva.
- Official Records of the World Health Organization (1948). World Health Organization, Geneva.
- Report of the International Conference for the Eighth Revision of the International Classification of Diseases (1965). World Health Organization, Geneva.
- Report of the International Conference for the Seventh Revision of the International Lists of Diseases and Causes of Death (1955). World Health Organization, Geneva
- Third report of the Expert Committee on Health Statistics (1952). WHO Technical Report Series, No.53, World Health Organization, Geneva.

КОМПЕНСИРАНЕ НА ДИСЛЕКСИЯ ЧРЕЗ ПРЕФОРМАТИРАНЕ НА УЧЕБНИЦИ СЪС СПЕЦИФИЧЕН ШРИФТ

DYSLEXIA COMPENSATION THROUGH TEXTBOOKS REFORMATTING WITH SPECIFIC PRINT FONT

*Теодора Ярмова, логопед, ОУ „Иван Вазов“, гр. Смолян
Teodora Yarmova, Secondary School „Ivan Vazov“, Smolyan
E-mail: kejka@abv.bg*

Резюме: Множество изследвания показват, че обучение, фокусирано върху фонологичната способност, благоприятства развитието на учениците със затруднения при четене. За тези, обаче, с тежки нарушения на четенето и писането (дислексия) дори интензивната терапия може да се окаже недостатъчна, за да се преодолеят напълно трудностите и да се постигне адекватно ниво на писмена дейност (четене, писане). Най-често срещаният начин за преодоляване на тези трудности е прилагането на специфични логопедични терапии, които коригират нарушението и моделират по-добри четивни способности. Друг метод е компенсирането на трудностите чрез използване на асистиращи средства при четене и писане по учебници и учебни помагала от утвърдената учебна програма. Настоящият доклад дава информация за постиженията на ученици с разстройство на четенето след използване на преформатиран със специфичен шрифт учебник „Читанка“ за 4 клас.

Ключови думи: нарушение на четенето, писмен език, дислексия, адаптиран учебник, преформатиране

Abstract: Numerous researches show that learning focused on phonological ability benefits the development of students with reading difficulties. However, for those with severe reading and writing disorders (dyslexia), even intensive therapy may be insufficient to overcome completely the difficulties and to achieve an adequate level of reading and writing. The most common way to overcome these difficulties is to apply specific language therapies which correct the disorder and model better reading abilities. Another method is to compensate the difficulties by using assistive means in reading and writing by textbooks and teaching aids from the approved curriculum. This report provides information on the achievement of students with reading disorders after using a textbook „Chitanka“ for grade 4 reformatted with a specific font.

Keywords: reading disorder, written language, dyslexia, adapted textbook, reformatting

Предистория: Международни изследвания установяват корелация между постигането на грамотност и трудовата заетост в зряла възраст (OECD and Statistics Canada 2000). Функционалната грамотност е необходимо условие за га-

рантиране на конкурентно участие в обществото, въпреки това приблизително 20% от учениците имат някакъв вид затруднение при четене, а около 5–8% от населението в световен мащаб е с дислексия (Hessler 2001; Svensson et al. 2019).

Разстройството на четенето (Reading disorder) се определя като затруднение в четенето, въпреки нормалната интелигентност и адекватно обучение (ICD-10 2016). Разпространението варира от 5 до 17% и въпреки че връзките между писмени символи и говорни звукове се различават в различните езици (напр. азбучен и не-азбучен език), разстройството на четенето е най-често срещаното нарушение на ученето сред децата в училищна възраст в целия свят (Ramus 2003).

Нарушенията на четенето, освен до затруднения при разработване на ефективни стратегии за четене, водят и до забавяне темпото на развитие на способността за осъзнаване на прочетен текст и на речниковия запас (Roberts et al. 2008). Учениците, срещащи затруднения при ограмотяването си (Struggling literacy learners), обикновено са с ниски академични резултати, което води до демотивация и слаба ангажираност за полагане на учебен труд (Guthrie and Davis 2003). Ниската мотивация се свързва с малко количество придобити умения, което е илюстрация на „ефекта на Matthew“ (Stanovich 2009). В контекста на обучението във функционална грамотност този ефект представлява следното: учениците с неадекватно малък обем на менталния речник, които четат бавно и без удоволствие, четат по-малко и в резултат имат по-ограничени знания и беден лексикален фонд. Това от своя страна дърпа назад и по-нататъшното развитие на четивните им умения, а през годините на обучение разликата между способностите на учениците с нарушения на четенето и тези на останалите става драстична.

При липсата на единна широко приложима и успешна интервенция, която може да бъде приложена с всеобщ успех, въпросът как да се помогне на учениците със затруднения в четенето е актуален и мащабен проблем. В някои страни с модерни образователни системи от почти три десетилетия в обучението се използват помощни технологии за смекчаване на затрудненията в писмената дейност. В тях, за да се облекчи четенето и писането, в образователния процес са въведени таблети с приложения като „текст в реч“ (text-to-speech) и „реч в текст“ (speech-to-text). Малко информация има, обаче, за улесненията и предимствата, които би предложил специално разработен шрифт за хора с нарушения на писмения език и по-конкретно на процеса „четене“.

Във връзка с нарасналия през последните години в България брой на учениците, диагностицирани с дислексия, и липсата на учебници и учебни помагала, разработени за работата с тях, авторът на настоящия доклад апробира иновативен метод на работа с адаптиран учебник – „Читанка“ за 4 клас на издателство „Просвета“, преформатиран в шрифт Adys (Regular) – размер 15.

Шрифт Adys е създаден от Кристина Костова и е предназначен да улеснява читатели с лека до средна степен на дислексия (<http://www.adysfont.com>). (<http://www.adysfont.com>). Разпространява се безплатно в две начертания – Adys Regular и Adys Bold. Има за цел да реши основни проблеми като:

- заменяне на графемите на основата на визуална графична близост;
- трудно проследяване на начало и край на изречение;
- трудно проследяване на редове в абзац;
- неясни форми на думите.

Предназначение: Това апробиране е с продължителност една учебна година (2018/2019) и включва четирима ученици от 4 клас, диагностицирани с дислексия. Основната причина за този избор е да се включат ученици, които въпреки 3-те години традиционно обучение, специални образователни подходи и логопедична рехабилитация на комуникативното нарушение, все още изпитват сериозни трудности при четене.

Цел: Подобряване процеса на четене и осъзнаване на текст при ученици с нарушения на четенето чрез въвеждане на метод за адаптиране на учебници чрез преформатиране в шрифт Adys.

Метод: С контролната група от двама ученици се работи по дългосрочни корекционно-терапевтични планове, които са научно базирани и рационално комбинирани от различни видове логопедични терапии. Интервенционната група от двама ученици работи с учителите в класа, с логопеда по време на сесиите, в часовете с ресурсния учител и с родител у дома по адаптираната Читанка.

В преформатирания учебник съдържанието, формата и цветовата гама са изцяло запазени, като в оригинала на издателство „Просвета“. Той е наличен както в електронен вариант, така и на хартия. В заниманията на логопеда корекционно-терапевтичната работа е съобразена с учебното съдържание и е съчетана с допълнителни дейности, включващи използването на високотехнологични средства за компенсация на нарушението.

Резултати: За конкретния период както при интервенционната, така и при контролната групи се отчита своеобразно подобрение на четивните компетенции. Нещо повече, след прилагане метода на работа по адаптирания учебник постиженията между групите се различават. Учениците, работили с адаптирания учебник, показват повишена скорост на четене, с редуциран обем сгрешени думи и по-добро разбиране на прочетен текст. Докато учениците от контролната група демонстрират разнородни постижения – повишена скорост на четене с редуциран обем сгрешени думи, но с трудности при осъзнаването на текст или повишено ниво на разбиране, но със занижена четивна бързина и голям брой неточности. Тъй като броят на участниците е малък, статистически анализи на постиженията и резултатите не са допустими. С цел да се проучи ефекта на трансфер върху способността за четене и устойчивостта на резултите е необходимо след известен период от време да се направи още едно проследяване.

Изводи: Използването на шрифт Adys оказва положително въздействие върху способността за четене и е ефективен, особено при ученици със сериозни затруднения в тази сфера. След прилагането му се отчита облекчена четивна дейност с повишено разбиране, освен това се подобрява способността за усвояване и работа с текст. Практиката показва още, че скоро след въвеждането на адаптираната „Читанка“ цялостната мотивация за училищна работа се повиша-

ва. Друго позитивно отражение е подобряването на способността за декодиране като цяло, което от своя страна увеличава съпоставителността с учениците без четивни нарушения.

Описаните постижения дават основание работата с метода за адаптиране на учебници чрез преформатиране в шрифт Adys да продължи и да се включат и други ученици, диагностицирани с дислексия. Тук е мястото, обаче, да се очертаят и пречките, свързани с прилагането на този метод. За жалост такъв вид адаптиране на учебници е скъпа и трудоемка дейност. Би било добре да се работи по посока обединяване усилията на повече специалисти и училища за сътрудничество с цел възможност за заявяване на учебници в такъв формат директно от издателствата.

Ефекти от прилагането на метода за адаптиране на учебници чрез преформатиране в шрифт Adys:

- Методът може да бъде полезен както за подобряване четивната техника на ученици с нарушения на четенето, така и при работа за разбиране, усвояване и боравене с текст.
- Учениците, които използваха адаптирания учебник като част от терапията при дислексия, подобриха уменията си за четене повече, отколкото тези в контролната група. Те усъвършенстваха способността си за четене, въпреки че при тях не е прилагана традиционната езикова терапия на писмената дейност, която включва процедури за коригиране или подпомагане развитието на процесите четене и писане.
- Използването на преформатирани в шрифт Adys учебници за ученици с дислексия може да повиши цялостната им мотивация за работа в училище. Общото мнение на учителите, които работят с учениците от контролната и интервенционната група, е, че адаптирани учебници и учебни помагала биха били от голяма полза. Четивните умения на учениците не само ще се подобрят, но ще нарасне и ангажираността им. Това от своя страна може да внесе позитивизъм в представата и нагласите за работата с учениците като цяло (Habler et al. 2016; Lindeblad et al. 2017).

Преглед на споделен опит: Източник на ниска ефективност при четене, освен затрудненото фонологично декодиране, бедния речник и затруднено разбиране, би могло да е недостатъчното овладяване на уменията за четене от по-ранните етапи в развитието на четенето. Пропуските в уменията на учениците и трудностите при четене са многообразни, което изисква също толкова разнообразни стратегии за интервенция.

В много страни от десетилетия в подкрепа на учениците, срещайки затруднения при четене и писане, както и при други нарушения, се използват помощни технологии. В последните години тези средства и софтуерните приложения (apps) в подкрепа на писменото кодиране и декодиране вече са налични за таблети и смартфони, което подобрява достъпността дори повече, отколкото компютрите.

Публикациите, предоставящи доказателства, че възможностите на учениците с нарушения на четенето и писането, които използват асистиращи техноло-

гии, се подобряват, са доста ограничен брой (Svensson et al. 2019). Те сочат, че интервенциите на база текстообработка, мултимедия и хипертекст дават добри резултати. Тези проучвания все още имат очевидни ограничения, като например включване на малко участници, измерване само аспекти на декодиране или липса на група за сравнение.

По-ранните публикации също посочват някои трудности, като например измерване аспектите на четене след използване на помощни технологии (Edyburn, 2015; Haßler et al. 2016; Lindeblad et al. 2017). Подобна пречка води до там, че положителният ефект не е така явен, т.е. постиженията при четене, разбиране, усвояване и работа с текст не са очевидни в краткосрочен план.

Последните прегледи в областта твърдят, че повечето публикувани проучвания вече са доста стари и не включват най-новите разработки в рамките на асистиращите технологии. Авторите се застъпват за по-всеобхватни, систематични, надлъжни и задълбочени проучвания (Haßler et al. 2016; Perelmutter et al. 2017).

Ход и реализация: Провежданата рехабилитация на комуникативните нарушения при учениците от контролната група включва логопедични терапии за корекция на нарушенията на четене и писане. Дейностите, които се извършиха, включват:

- техники и прийоми, обогатяващи менталния речник и развиващи речта;
- процедури, насочени към езика и езиковата система в нейните три области – форма, съдържание, употреба и техните равнища – фонологично, морфологично, синтактично, семантично, прагматично;
- система от методи, подпомагащи развитието на четенето и писането.

По-конкретно задачите за изпълнение включваха: работа върху връзката звук-буква, систематично обучение по декодиране и практикуване на стратегии за четене, устно четене, четене на текст, последвано от обсъждане на съдържанието му, упражнения за изграждане на изречения с коректна граматична структура, задачи, свързани с четене и писане, четене на текстови задачи по математика. По този начин подкрепата, която контролната група получи, варираше във времето по вид.

В интервенционната група, освен работа с адаптирания учебник, се осъществяваха и допълнителни дейности, които косвено подпомагат компенсацията на нарушението. Те включваха:

- съвместно четене на електронни книги с текстове на „лесен език“ (<https://bokpil.eu>) с цел развитие на способността за работа с различни видове текст (multiliteracy – многостранна грамотност). За тези книги е характерна яснота (по-кратки изречения с опростена структура; рядка употреба на „трудни“ думи, и допълнително обяснение на наличните) и подпомагащи четенето илюстрации. Текстовете на „лесен език“ обикновено са конкретни, въпреки това е възможно наличие и на абстрактни въпроси и концепции в някои от тях. Освен това книгите са на различни по сложност нива, предназначени за читатели с различни четивни умения;

- работа с таблет с инсталирани приложения (<https://play.google.com/store/apps/>), подходящи като инструмент за когнитивна терапия (апликайшъни, развиващи различни познавателни процеси – внимание, памет, мислене, въображение и т.н.). Електронните и мобилни устройства са неделима част от нашето ежедневие, нещо повече – те са примамливо интересни за децата, увличат ги, и стимулират любопитството им. Въпреки широко разпространеното в България мнение, че те са най-неподходящото нещо, което може да стои в ръцете на един ученик по време на учебен час, използвани целенасочено, те могат да са изключително ефективен метод за бързо усвояване на нови умения и знания, за развитие на логическите разсъждения, математическите умения, пространствената интелигентност, паметта, вниманието и концентрацията;
- използване от учениците на интерактивно видео/аудио в дихателни упражнения (<https://www.breathinglabs.com>) за постигане на по-бързо и по-ефективно обучение. Устройството осигурява персонализирани напътствия при усвояване на умения и слушане на аудиокниги, и представя обучение под формата на забавна дихателна игра, която повишава мотивацията и води до по-висока ефективност. Аудио обратната връзка позволява на учениците да изпълняват упражненията със затворени очи, което ги релаксира, прави ги по-уверени и активни.

Резултатите показват подобрене на четивните умения на учениците и в двете групи. В продължение на една учебна година тези постижения са сравними. Нещо повече – прогреса при учениците от интервенционната група е дори по-висок, а самите ученици и техните родители отчитат повишаване на цялостната мотивация за училищна работа след приключване на интервенцията.

Що се отнася до националното оценяване на компетенциите за работа с текст и усвоеност на знания от учебното съдържание, групите не се различават особено като резултати от тестовете по включени учебни предмети след интервенцията или след проследяването. Предполагането беше, че контролната група ще покаже по-високи резултати от интервенционната на Национално външно оценяване – 4 клас, особено по отношение на декодирането (като се има предвид специфичното обучение по четене, което учениците от контролната група са получили). Това предположение не се потвърди. Констатациите подчертават, че интервенцията, с работа по адаптирания учебник, също има коригираща стойност и не компенсира само недостатъци в декодирането на думи. Следователно, дори ако учениците работят единствено с асистиреща технология специализиран шрифт, те не губят уменията си, а основно поддържат същото темпо като тези, които получават подкрепа, както обикновено.

Освен това и двете групи са имали поне една и съща степен на подобрене, което идва да покаже, че подпомагането е имало резултат и при двете. Причината за тези постижения при четенето в интервенционната група може до известна степен да са придобитите преди интервенцията основни умения за декодиране на думи, дори способността им да не е била достатъчна за изравняване с изис-

кванто ниво. С други думи, ако учениците не са разбрали връзката между букви и звукове, и техните комбинации, може да е по-трудно да се подобри тяхното декодиране чрез използването на преформатирани учебници. Т.е. необходимо е да се придобият основни умения в четенето като база. Значението на интензивното обучение по четене през първите 3 години в училище се подчертава и от други автори (Lindeblad et al. 2017; Svensson et al. 2019). Резултатите от това проучване и по-ранни подобни (вж. Perelmutter et al. 2017) показват, че, ако учениците в началото на 3 клас все още не са достигнали нужното ниво на четене, работата с асистиращо средство (напр. по адаптирани със специален шрифт учебници) може да е един от начините, не само да се компенсират, но евентуално и да се преодолеят трудностите при декодиране. Заключение от тук е, че не методът на работа е най-съществен, важно е да се даде най-добрата възможност на учениците да разберат съдържанието на различни видове информация, както и да имат равен шанс да се изразяват.

Апробирането на метода за адаптиране на учебници чрез преформатиране в шрифт Adys показва следното: помощната технология специализиран шрифт засяга традиционната способност за четене; подобрява уменията на учениците да разбират, усвояват и боравят с текст; влияе върху тяхната мотивация както за четене, така и за училищна работа като цяло. Освен това, постиженията на учениците се повишиха толкова, колкото тези на учениците от контролната група, която получи обичайната подкрепа, а крайните резултати са съпоставими с тези на популацията с четивни компетенции в норма за възрастта. Напредъка в четенето беше потвърден както от учителите, така и от родителите. По отношение на уменията за разбиране и работа с текст, резултатите на учениците в двете групи не са толкова еднозначни. Тези, работили с адаптирания учебник, показват по-добро осъзнаване на прочетен текст. Докато учениците от контролната група демонстрират разнородни постижения. Независимо от това може да се твърди, че при всички се отчита своеобразно подобрене на способността за усвояване на текст. Необходими са, обаче, още изследвания след известен период от време, за да се проучи ефектът на трансфер върху способността за четене след употребата на асистиращата с шрифта технология.

И накрая, какво предлага това проучване за запълване на празнината, която съществува в областта на асистиращите технологии и трудностите при декодиране на писмения език? Методът за адаптиране на учебници чрез преформатиране в шрифт Adys е не само инструмент за компенсиране на нарушения в четенето, но може да насърчи развитие на уменията за декодиране на писмена реч (разбиране, усвояване и работа с текст). По-ранни проучвания (Svensson et al. 2019), които изследват ползите от използването на помощни технологии, се фокусират най-вече върху ефектите, свързани с използването на приложения за четене и писане като „текст в реч“ и „реч в текст“. Новостта на настоящото изследване е, че се търси и доказва ползата от въвеждането на учебници, преформатирани със специално разработен шрифт за дислексии, който ги поставя при равни условия по отношение на четенето и усвояването на текст.

ЛИТЕРАТУРА

- Edyburn D. L. (2015). Expanding the use of assistive technology while mindful of the need to understand efficacy. In: D. L. Edyburn (Ed.), *Efficacy of assistive technology interventions*. Vol. 1, pp. 1–12. Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- Hessler G. L. (2001). Who is really learning disabled? In: R. Sornson & B. Sornson (Ed.), *Preventing early learning failure*, pp. 21–36. Virginia USA: ASCD Alexandria
- Guthrie J. T., & Davis M. H. (2003). Motivating Struggling Readers in Middle School through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), pp. 59–85. doi:10.1080/10573560308203
- Haßler B., Major L., & Hennessy S. (2016) Tablet use in schools: a critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(2), pp. 139–156. doi:10.1111/jcal.12123
- Lindeblad E., Nilsson S., Gustafson S. et al. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disability Rehabilitation Assistive Technology*, 12(7), pp. 713–724. doi:10.1080/17483107.2016.1253116
- Perelmutter B., McGregor K.K., & Gordon K.R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: an evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computer & Education*, 114(11), pp. 139–163. doi:10.1016/j.compedu.2017.06.005
- Ramus F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), pp. 212–218. doi:10.1016/S0959-4388(03)00035-7
- Roberts G., Torgesen J. K., Boardman A., & Scammacca N. (2008). Evidence-based Strategies for Reading Instruction of Older Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), pp. 63–69. doi:10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x
- Stanovich K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), pp. 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204
- Svensson I., Nordström T., Lindeblad E. et al. (2019) Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation Assistive Technology*, 16(8), pp. 1–13. doi:10.1080/17483107.2019.1646821
- <http://www.adysfont.com>, last visited on 21.01.2020
- <https://bokpil.eu>, last visited on 21.01.2020
- <https://www.breathinglabs.com>, last visited on 21.01.2020
- <https://play.google.com/store/apps>, last visited on 21.01.2020
- International Classification of Diseases – 10th Revision, Version: 2016. Retrieved on 14.01.2020 from <https://icd.who.int>
- OECD and Statistics Canada. (2000). Literacy in the Information Age. Retrieved on 14.01.2020 from <https://www.oecd.org>

СОЦИАЛНИТЕ УМЕНИЯ: ОСНОВНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ПРЕД УЧЕНИЦИТЕ С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР И ТЕХНИТЕ УЧИТЕЛИ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНИ УСЛОВИЯ

SOCIAL SKILLS: THE MAIN CHALLENGE FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND THEIR TEACHERS IN THE MAINSTREAM EDUCATION

*Теодорос Баксеванидис, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Theodoros Baxevanidis, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Резюме: Докладът разглежда едно от често срещаните разстройства на развитието, а именно разстройствата от аутистичния спектър. Акцентира се върху липсата и възможността за овладяване на социални умения от посочената категория ученици с цел постигане на по-високо качество на живот сред общността.

Ключови думи: Социални умения, разстройство от аутистичния спектър, интегрирано образование

Abstract.: The paper deals with a common developmental disorder these days – autism spectrum disorder – making the social skills development important factor for their socialization within the mainstream environment.

Keywords: Social skills, autism spectrum disorder, mainstream education

We often hear the idea that autistic people should be mainstreamed because exposure to neurotypical peers can improve their social skills (e.g., Lynch & Irvine, 2009: 848, Roberts & Simpson, 2016: 1086; Sansosti & Sansosti, 2012: 924). In theory, because neurotypical children are more socially skilled than autistics, the autistic children need to be exposed to the neurotypicals in order to learn from them. It sounds reasonable, at first. But how much does observing a social skill executed in real time actually help those with social challenges duplicate it? Neurotypicals don't bother to slow down for autistic observers, nor will they repeat a conversation for the sake of those observers. Instead of helping autistic children learn social skills, the chance to observe rapid, fluent interactions of neurotypical children in mainstream settings might instead serve as a constant reminder for autistic children that their own social understanding, and status, is lesser.

It is also unclear whether neurotypical children give autistic children enough opportunities to practice social skills. As I mentioned earlier, autistics in the mainstream are often isolated, or even victimized. Positive social interactions might be few and far between. Children on the autism spectrum might learn to avoid interactions with other children, lest such interactions turn into episodes of bullying.

There are autistics, especially cognitively-able autistics, conversing far more happily and fluidly with other autistics than with neurotypicals. Yet with neurotypicals, they become shy and quiet – if they are not outright frightened, then they could at least be described as cautious and watchful. Thus, ironically enough, autistic people with enough social skills to begin with, but who still have social impairments, would probably learn them better from those who also have social impairments.

In a sense, what talking about here relates closely to the idea of a zone of proximal development – an idea which comes from the Russian psychologist Vygotsky. By proximal development, Vygotsky meant things that children could do, but only with some guidance and support.

Basically, Vygotsky thought that people shouldn't spending all of their time re-learning what they already know (after all, that doesn't lead to growth), but at the same time, we shouldn't be trying to teach somebody skills way beyond their level, either! If the task we set someone is so far beyond them that they just won't be able to do it, no matter how much we help them, then they aren't going to learn to do it. We have to teach people gradually, setting them tasks that are challenging, but within their ability to accomplish, as long as we are there to provide help.

Social skills in the mainstream are often beyond the zone of proximal development. Few autistic children will learn to navigate the complex and confusing world of teenage social interaction in the mainstream. The gap between the social competence of an autistic person, and the social competence of their neurotypical peers, may simply be too great for the autistic kid to catch up, no matter how hard they try, or how much social skills training they receive. As a result, they may give up, and their social skills might atrophy while their mental health declines. If they become socially anxious due to the stresses of the mainstream school, opportunities for social practice will decline in number.

On the other hand, social skills in schools specialized for autistic children are within the zone of proximal development. Autistic children start from a level relatively similar to one another, allowing them to constantly challenge one another to make small but steady improvements. Some children may be further ahead than others, but I think that heterogeneity only adds to the richness of the special school environment. Furthermore, adults like educators and speech pathologists can offer further support.

These ideas are not purely theoretical: there's actually empirical research to support my arguments here. In 2016, Connie Kasari and her colleagues published an excellent study in which they compared two social skills interventions. One of these interventions was delivered to students to autistic children in specialized groups, while the other one was delivered to autistic children alongside their neurotypical peers in

mainstream classes. Contrary to the authors' own predictions, the intervention worked better in the specialized setting.

Therefore, don't see any real reason to think that mainstreaming is necessary for the learning of social skills. On the contrary, I think many autistic people will have an easier time learning to navigate the social world in a specialized environment, where they can practice alongside others at their own level and pace – and where they can enjoy themselves and experience friendship while doing so. Don't say that everyone should move to a specialized school – but I think those who are struggling to function socially in the mainstream (and they, or their parents, will know who they are) should have the option of trying an alternative.

If autistic children in specialized schools can sometimes interact with one another a bit more like adults would than most neurotypical teenagers, precisely because of the influence of their teachers, parents, and other adult support figures, that's not necessarily a bad thing. I think some autistic people struggle to apply one set of social skills in one context and then to learn another set of social skills for a different context. Therefore, it might be easier for autistic people to learn adult social skills as children, so they're ready to be adults when they reach adulthood (Waddington & Reed 2017).

The inclusion of children with autism spectrum disorder into mainstream schools has been argued to improve their quality of life, educational performance and social development. Mainstreaming is also thought to increase the social awareness of the other children exposed to the included children. In addition to these putative benefits, inclusion has been argued to relieve some of the financial strain on many external supporting agencies, such as educational, psychological and health services (Waddington & Reed 2017).

Secondary data analysis has a long history of use in education both to cut costs, and to make use of the vast amount of data collected on students. For example, secondary data analysis was used in the USA to study the trends in achievements as a function of age at admission using data collected by the National Assessment of Educational Progress in the United States. A further example of secondary data analysis relevant to special needs education comes from a proposed method to demonstrate accountability of decisions for students with disabilities in the USA. This study re-analysed extant data on educational performance of children with special educational needs in order to see how children with disabilities were performing both academically and nonacademically as compared to their non-disabled peers. For this study, all of the publicly available reports produced by state departments of education, containing student outcome data such as achievement test performance, were collected. The summary of the performance data revealed lower performance for students with disabilities compared to other students and lower rates of participation on tests compared to students without disabilities (e.g., 50–80%) (Waddington & Reed 2017).

Given the need to establish evidence for the policy of inclusion for children with ASD, and given the availability of secondary data in this area, the current study uses a similar methodology to Ysseldyke, Thurlow, Langenfeld, et al. (1998) to analyse educational provisions for children with ASD in the UK. Local authorities responsible

for the education of children in a particular area hold archive data on all children with ASD in their local authority. This archive data could contain possible predictive and outcome measures of the success of the inclusion of the child, which could provide an invaluable source of information concerning the success of inclusion and may help identify the common factors leading to success. Consequently, such an analysis may help to improve the current provision of the participating local authorities. Additionally, the collection of this data will allow us to identify gaps where data collection needs to be improved in the participating local authorities. In particular, the current analyses focused on the impact of a wide range of factors [e.g., type of ASD diagnosis, autism severity, socio-economic status (SES), Learning Support Assistant (LSA) time, and types of intervention given to the children (Waddington & Reed 2017).

REFERENCES

- Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R. & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), pp. 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845–859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), pp. 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), pp. 917–931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>
- Waddington, E. M. & Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132–142 doi: 10.1111/1471-3802.12368

СОЦИАЛНО И КОМУНИКАТИВНО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА АУТИСТИЧНИТЕ УЧЕНИЦИ И
СТРАТЕГИИ ЗА ТЯХНОТО ПОДОБРЯВАНЕ

SOCIAL AND COMMUNICATIVE INTERACTION OF
AUTISTIC STUDENTS AND STRATEGIES FOR THEIR
IMPROVEMENT

*Хрисула Антопулу, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Chrysoula Anthopoulou, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: xrysaki2007anth@yahoo.gr

Резюме.: В доклада се представя анализ на комуникативните и социалните предизвикателства, пред които се изправят учениците с аутизъм по време на процеса на обучение. Обсъждат се и се предлагат стратегии за подобряване на тези две важни области от развитието на човека.

Ключови думи: Социално взаимодействие, аутизъм

Abstract: This paper is dedicated to analysis of the communicative and social challenges that autistic students face when they are educated. We discuss and suggest some strategies for improvement of those two important areas of human development.

Keywords: Social interaction, autism

The ability of children with ASD to communicate and use language depends on their intellectual and social development. Some children with ASD may not be able to communicate using speech or language, and some may have very limited speaking skills. Others may have rich vocabularies and be able to talk about specific subjects in great detail. Many have problems with the meaning and rhythm of words and sentences. They also may be unable to understand body language and the meanings of different vocal tones. Taken together, these difficulties affect the ability of children with ASD to interact with others, especially people their own age (Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children 2019).

The characteristics of autism vary from person to person but are generally divided into three main groups; difficulties with social communication, social interaction and social imagination (or the theory of mind). Difficulties in communication involved difficulties understanding communications from others (including misunderstandings) and difficulty in knowing how to communicate with others. Difficulties with interaction include the desire for social interaction but also the exhaustion and

frustration of finding interaction uncomfortable, dull or confusing. Lorna Wing originally described the triad of impairments as social interaction, language and rigidity of thinking and behaviour.

Autism research is now a fast-moving and a fast-growing field in which terminology changes very frequently and challenges the classical definitions of the phenotypes typically used in the fields that cover this target group. Scientific interest in autism has increased in parallel with similar increases in its prevalence, along with public awareness and concern (Zimmerman, 2008, p. vi). This makes the studies and researches on autism increasing more and more year after year. The same author claims that in the past decade there are significantly more researches and studies on the topic of autism than before.

There has been a significant increase in the number of individuals diagnosed as having an Autism Spectrum Disorder. A large scale American Survey of children showed that the prevalence of ASD increased by 75% from 2002 to 2008 (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012, 2012).

ASD is a complex neurodevelopmental disorder which tends to have a profound impact not only on individuals affected by the condition, but also on people caring for them. The individuals with ASD face challenges in many fronts starting from early childhood. Effective transition from one stage of development to the next is done in a positive respect via planning. Planning is vital in ensuring that the individual is given the optimal opportunity for the future. This should start sufficiently in advance while the young person is in school age (Gangadharan, Bhaumik & Gumber 2016: 1).

The Encyclopedia of Psychopharmacology gives the following definition for autism: “Autism is defined by persistent deficits in social interaction and communication, in addition to restricted, repetitive patterns of behavior, interests, and activities. Symptoms must be present in the early developmental period and cause significant impairment in social and other important areas of functioning.” (Stolerman & Price 2015: 233).

According to F. Volkmar, in historical perspective, (2013: 341–342): the term “autism” was originally introduced by Bleuler to describe self-centered thinking in schizophrenia. He modified the term from the Greek word for “self”. Then, back in the 1930s, the first child psychiatrist, Leo Kanner, became aware of a group of children who had unusual patterns of social engagement and learning. He published his first 11 cases in 1943 using the term “early infantile autism” to emphasize the apparent congenital lack of social engagement which he believed to be one of the two cardinal features of the disorder (the other being insistence on sameness/resistance to change). Although children with features suggestive of autism had been described for centuries (likely including some feral children like Victor the Wild Boy in France), Kanner was the first to describe the syndrome in details.

Actually, the wide range of different symptoms that are registered within the group of autistic children, led the concept of “Autism Spectrum Disorders” (ASD) to emerge. ASD affects mainly three of all areas of child’s life: communication, social interaction, behavior and interests.

Autism Spectrum Disorders are complex neurological disorders that have a life-long effect on the development of various abilities and skills. Helping students to achieve to their highest potential requires both an understanding of ASD and its characteristics, and the elements of successful program planning required to address them (Ontario Ministry of Education 2007).

It is a common situation when it comes to ASD to have a whole variety of markers that are considered “typical” in this target group. For example, some children’s development is delayed since birth, for others – they develop in the conventional way when suddenly they cease talking or lose their social skills. A third group demonstrate unusual thoughts and preoccupations.

Most of the specialists are guided by the diagnostic manual (DSM) of the American Psychiatric Association when it comes to defining certain conditions. Currently, the fourth revision of DSM is in force and it is stated that the three main types of ASD are (Autism Spectrum Disorders, n.d.):

- Asperger’s syndrome;
- Pervasive developmental disorder;
- Autistic disorder.

Additionally, in DSM-V there are two rare and severe conditions which are now part of ASD, namely the Rett syndrome and the childhood disintegrative disorder (Autism Spectrum Disorders, n.d.). This makes it five conditions that are considered as consistent parts of ASD.

Zimmerman even calls the area of our interest “autism science” in figure 2 of the preface of the book he edits on the topic of autism (2008: vi). With the term “science” he determines all that comes in the umbrella term of ASD. The author claims that theories result from observations of phenomena that are the basis for hypotheses. They lead to experimentation and empirical data, and with analysis, evidence. In turn, theories generate new and more refined observations and hypotheses, repeating the cycle and thereby confirming or modifying the original theory. This process represents a natural cycle in the development of new knowledge, which is especially relevant to autism research in these days (p. vii).

For many years back in history, states M. Waltz (2013: 47–48), practitioners working with children seem to have behavioral, psychological, or developmental problems had little guidance. Textbooks referred to children only in relation to the childhood experiences of adult patients. Child psychology and psychiatry did not exist as recognized specialties. Even within residential schools and institutions, direct intervention with individual children was rare: the emphasis was on group-based work and on behavior control, often through punitive or abusive methods.

In children with ASD, the symptoms are present before three years of age, although a diagnosis can be made later in life. It’s estimated that about 1 in every 100 people in the UK has his issue. More boys are diagnosed with the condition than girls (Autism spectrum disorder, n.d.).

According to Dalakoura (2013), identifying autism earlier, was rare before early childhood, ie before the third-fourth birthday child. In recent years, however, made

strong efforts by scientists to reveal autism in very young age. According to Happe (1998) therein is of great help to study the early indicators autism (retrospective and prospective studies). On the other hand, Baron-Cohen and colleagues (1992) had conducted a study in Great Britain and Sweden, which tells us that it is possible to discover the parents of autism at 18 months after the birth of the child, looking up and examining child characteristics on the skills of the social level, but communication and creative imagination. Although the behavior of children cannot give us a clear picture to talk about the final diagnosis.

Many, however, are the scholars of recent years who show a keen interest for the detection probability of autism in infancy. According to Lister, from Happe (1998), a long-standing research dealt with identifying problems in children aged 1 year to indicate the existence or not of autism at a later age. This research showed that in the first year of the child's life, there is something remarkable, which could differentiate "normal" children from those who have autism. So in conclusion, there were no obvious early indicators of autism. Let's not forget that there are cases where children develop normally and in the process lose some skills (Dalakoura 2013).

On the other hand, the parents claim that can recognize some symptoms in their child, at the age of 18 months, which motivates them to visit a specialist. Parents often argue that the child until the age of one year or even more was "normal" and then showed autistic symptoms. In many cases of autism can be diagnosed very early stage. But to some extent, the limit is, start to have occurred before the third birthday of the child. The Gkonela (2006) tells us that according to some research in the last five years doubled and tripled diagnoses of autism. This may be due to improved diagnostic criteria in recent years. While regarding the emergence of autism between the sexes, the incidence is higher in boys than in girls, with a ratio of 4:1 (Dalakoura 2013).

Temple Grandin (1995), which suffers from autism and managed by time to overcome the communication barriers of learning, informs us that time is running out for the criticality of time finding. Emphasizes that the symptoms of autism can be mitigated and controlled reaches children have abilities logical speech before the age of 5 years (Dalakoura 2013).

Some signs, like some typical behaviors that can help parents discover early autism in their child and to mobilize immediately and this can result in a visit to the professional specialists is "continuous colic child, lack mutual interaction among children and parents in the early games, the lack of eye contact, if not answered the questions of his parents, not growing social behavior, the non-processing of stimuli".

These are the first signs that parents should take into account as the first occurrence of symptoms of autistic disorder.

Some other warning signs of behavior, which can be seen in children up to 3 years are:

- Failure to return smile
- Avoids greet and show
- Gives the impression that sometimes listening, sometimes not

- The non-sounding the name of
- Presents delay to reason
- In the event that speak, says a few words and then stops abruptly
- always play itself, is only there for himself.
- Not interested in people around him, ignoring them
- do not look at the eyes but neither meets the speeches other
- Walks fingers
- Makes bizarre and unusual movements
- Adheres to a specific object and not separated
- He likes to put objects in a row, playing hours whole
- Has sensitivity to faint sounds and ignore loud noises
- It is hyperactive
- No pretending the game, nor imitate other people

Some features in infancy, which is difficult to identify one and treat them with autism are (Dalakoura 2013):

- 1) Lack of eye contact and gaze abnormalities, squint, “look that penetrates wall”
- 2) Disturbances in motor development
- 3) Lack of gestures deiximatos
- 5) sleep disorders and nutrition
- 6) Few or no voice broadcasts
- 7) The infant is too calm or excessive stimulation
- 8) Absence of interest for people
- 9) shows indifference to sounds (like being deaf)
- 10) Inability of harmonization in mother’s arms.

In the event that the parents observed some of these features in the behavior of their child they should not hesitate to visit a specialist. It is especially important to run for examination for the reason that if the intervention is started early, then the child’s future can be changed (Dalakoura 2013). There are several misconceptions about ASD, which define in a wrong way people’s attitudes towards people “from the spectrum”. One of those is that ASD is a rare condition. Actually, it affects approximately 1 in every 165 persons (Fombonne et al. 2006, cited by Ontario Ministry of Education, 2007). Another misleading statement is that ASD is an emotional disorder, or a mental illness. As a matter of fact it is a neurological one. The third myth is that poor parenting is the reason of ASD to occur in children, which is absolutely wrong: parents do not cause ASD in children. A fourth statement claims that there is a cure for ASD, or children will “grow out of” the disorders. The reality, however, is that children do not grow out of ASD. Students may make significant progress with early intervention and good educational programs, though (Ontario Ministry of Education 2007).

REFERENCES

Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012 (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASDs) Among Multiple Areas of the United States in

2008. National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities. Retrieved from: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ADDM-2012-Community-Report.pdf>
- Autism Spectrum Disorder: Communication Problems in Children (2019). Retrieved from: <https://www.nidcd.nih.gov/health/autism-spectrum-disorder-communication-problems-children>
- Autism Spectrum Disorders (n.d.) Retrieved from: <http://www.nhs.uk/conditions/Autistic-spectrum-disorder/Pages/Introduction.aspx>
- Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, pp. 839–843.
- Dalakoura, M. (2013). Educating Autistic Children. Master's thesis.
- Gangadharan, S., S. Bhaumik, R. Gumber (2016). Supporting Young Adults with Autism Spectrum Disorders (ASD) to Maximise Their Potential. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, pp. 1–4.
- Ontario Ministry of Education (2007). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. A Resource Guide. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismSpecDis.pdf>
- Stolerman, I.P., L. H. Price (eds) (2015). Encyclopedia of Psychopharmacology: Autism (p. 233) Springer Berlin Heidelberg studio press.
- Volkmar, F. (ed) (2013). Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, pp. 341–342. Springer New York.
- Waltz, M. (2013). Autism. A Social and Medical History. Palgrave Macmillan UK.
- Zimmerman, A. (Ed.) (2008). Autism. Current Theories and Evidence. Humana Press.

**Секция СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО
НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ**

**Section: MODERN TRENDS IN THE EDUCATION
OF SPECIAL NEEDS STUDENTS**

**МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ВРЪЗКА
МЕЖДУ СЛУХОВ И ГЛАСОВ АПАРАТ**

**METHODOLOGICAL IDEAS FOR ESTABLISHING A
CONNECTION BETWEEN THE AUDITORY AND VOCAL
APPARATUSES**

*Даниела Станкова, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Daniela Stankova, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: dstarsds@gmail.com

Резюме: Публикацията очертава необходимостта от изграждане на връзка между слухов и гласов апарат, значими за процеса на обучението по пеене. Представени са методически идеи и практически решения за формиране на музикален слух, разработени по време на проведено изследване с ученици в различна възраст – от ранна детска, през подрастващи до възрастни. Резултатите показват голям образователен напредък, когато в обучението е заложено засилено и многообразно приложение на индивидуалния подход, извършвано регулярно два до три пъти седмично. От друга страна, независимо от честотата на проведените занимания, напредъкът при по малките ученици е значимо по-висок в сравнение с по големите, поради факта, че физиологията и менталната обремененост са в различна степен на развитие.

Ключови думи: музикален слух, гласов апарат, връзка, пеене

Abstract: This publication outlines the necessity to establish a connection between the auditory and vocal apparatuses, which are significant in the process of singing. Presented hereby are methodological ideas and practical solutions for developing a musical ear as a result of collected empirical evidence from working with students of various ages – from children to adults. The results reflect a significant progress when the training sessions take place 2 or 3 times a week and when an individual approach to education is applied. On the other hand, in spite of the frequency of the training sessions, the progress in younger students is notably higher in comparison with the older students. This is due to the fact that the difference in ages translates to different stages of physiological and psychological development.

Keywords: musical ear, vocal apparatus, connection, singing

Под термина „музикално ухо“ се има предвид способността на човек да възприема, представя и възпроизвежда височината на музикалните звуци. Един от най-важните аспекти в обучението по вокално изкуство е именно развитието на музикален слух. Голяма част от хората чуват, но не могат да възпроизведат с глас възприетото. От една страна, в голяма част от случаите, проблемът може да е слухово-височинен, ладов, тембров, а от друга страна може да бъде лоша дихателна техника, неправилно звукоизвличане, неопитност. Най-често срещаната причина сред хората е липсата на връзка между слухов и гласов апарат. Човешкият глас е най-фалшивият музикален инструмент, тъй като се контролира директно от процесите, които се извършват в мозъка.

За “настройване“ на слуховия апарат и изграждане на връзката му с гласовия, в процеса на обучението по пеене, част от методически решения, които се използват са свързани със слуховата (аудио въображението) и зрителната визуализация.

Човешката реч е функция на мозъка, чийто процес изисква координирана дейност на много органи и системи на човешкото тяло: дихателни органи, коремни мускули, мускули на устната кухина, фаринкса, ларинкса. Тяхната взаимосвързана работа се контролира от централната нервна система. Анализът и синтеза на сигнали се извършват в мозъка, идващи от мускулите и системите, участващи в образуването на звук, т.е. разработва се програма за последователната и координирана дейност на мускулите на гласовия апарат при произнасяне на срички, думи, фрази, възпроизвеждане на тонове, извършвайки се контрол за неговото изпълнение и навременна, незабавна корекция на тяхната дейност. (Аникеева, Аникеев 1981)

Човешкият глас е акустичен продукт, чийто процес започва от органите възприемащи музиката – ухото, минава през кората на главния мозък и завършва с работата на гласовия апарат. Човешкият слух упражнява контрол над изпълнението и е главния критерий за определянето на качествата на гласа. От изключителна важност е изграждането на системна връзка между вътрешните усещания и слуховите представи.

Работата на говорния апарат се контролира с помощта на слуха, който позволява на говорещия да оценява звуците, образувани в ларинкса, по отношение на тяхната сила, продължителност, височина и оцветяване на тембъра. Слуховите и гласовите функции са тясно свързани помежду си. Те са модел на добре развита обратна връзка между мозък и работещи органи. Под влияние на музикалното обучение слухът става по-фин и с по-голяма точност осъществява корекция на дейностите участващи във формирането на гласа. Работата на системата за обратна връзка по време на музикално обучение достига високо съвършенство, в резултат на което пеенето се осъществява почти автоматично.

Учените в областта на музикалната психология и педагогика се обединяват единодушно около понятието музикален слух като съвкупност от музикални способности и умения. Слухът е основен регулатор при вокалната и речева функция. Задачата на гласовия апарат е да предава съобщения в реч или в гласова форма. Тази информация, преминаваща в звукова форма, задължително изисква както апарат, който възпроизвежда звук, така и апарат, който го възприема. Гласовият апарат и ухото са две неразделни части на единна система за възприемане и възпроизвеждане на звукова информация. Слухът е сетивният орган, който носи на мозъка звуковите явления, възникващи в околната среда около тялото. Гласовият апарат може да изразява само това, което е влязло чрез слуха или това, което е възникнало в мозъка въз основа на тези слухови впечатления.

Музикалният слух не се свежда само до способността да се различава височината на тона, тоест тонововисочинен слух и да се реагира на метроритъма в музиката, тоест метроритмичен слух. Той се проявява и в способността да се прави разлика между оцветяването на звуците – тембров слух, мястото на даден звук, организиран чрез лада в логична музикална мисъл – ладов усет, колористичната многогласна фактура – хармоничен слух и др. При правилно обучение всички тези прояви на музикалният слух могат да се развият до голяма степен. Разбира се, поради специалната податливост на децата, те могат да се развият по-лесно и пълноценно, когато се учат още в ранна детска възраст. Но и в зряла възраст, при спазване на общите принципи на развитие на диференциациите е възможно да се постигне тяхното пълноценно развитие. Затова учителят трябва да бъде изключително внимателен към въпроса за чистотата на интонацията на мелодията, за правилността на цвета на тембъра, без да пропуска грешния звук, подсилвайки с думата кое е правилно и коригира лошото. (Дмитриев 1968)

Човешкият глас е музикален инструмент, който се контролира от мозъка и процесите, извършващи се в него. Причините за липсата на музикален слух могат да се коренят на различни места. Неточно интониране може да бъде породено от неправилна певческа постановка, неправилно дишане и липса на опора, лошо емоционално състояние или липса на връзка между слухов и гласов апарат.

След слухова проверка за наличие на ладов и метроритмичен усет и установяването на липса на такъв се стартира с упражнения свързани с дихателния апарат. Дишането е един от основните процеси, чието овладяване е от първостепенно значение за вокалното изпълнителско изкуство. Необходимо е да бъде

изграден контрол над дихателния апарат и създадени рефлексии, които се отнасят и към процеса за формиране на музикален слух.

Едно от ефективните упражнения свързани с изграждане на дихателен рефлекс и работа на ухото е да се издишва върху един произволен тон, който ученика изпява по усет, като се използват фрикативните съгласни „ззззз“, „жжжжж“ и „ввввв“. Първата цел е да се научи да вдишва и издишва плавно и равномерно, докато в същото време, възпроизвежда и реален тон, който не е предварително зададен от учителя. Това е тон, който е най-удобен за ученика при произволно възпроизвеждане. Втората цел е да се научи по време на издишването да задържи тона, който е изпял, без детонация. Резултатите са два. Единият води до осъзнаването на дихателния апарат и полагане на основи за изграждане на контрол върху него, а другият до възпроизвеждане на тон и задържането му в интонационна стабилност.

Следващата стъпка е търсенето и установяването на височината на звуците или поставяне на началото на формирането на тонововисочинен слух. Целта на това упражнение е обучавания да се научи да различава ниски, средни и високи звуци. Това се случва посредством молив, който ученикът поставя между зъбите, след което изпълнява три произволни тона с различна височина. Ниските тонове трябва да се усещат под молива, средните на нивото на молива, а високите над молива. Резултатът се проявява, когато вокалният педагог задава определени тонове в различни регистри и ученикът започва да ги възпроизвежда с приблизителна точност като интонация, но с изключителна като усещане за височина и място.

По време на работния процес активно се използва ръката като начин на чуване и възприемане. Една от целите е да се изгради модел за визуализация на тоновете подредени по височина във възходяща и низходяща посока. Друга цел е ученикът да изгради представа за разликата между ниски, средни и високи честоти и мястото на тяхното резониране в човешкото тяло.

Когато започне процесът „настройване“ на ухото на помощ идват сериозните познания на преподавателя по теория на музикалните елементи, хармония и добре познатите солфежни практики, въз основа на които съставянето на упражнения, индивидуални за всеки отделен случай, е неимоверно по лесно. Разбира се, времето изискващо постигане на адекватни резултати при всеки ученик е строго индивидуално. Натрупаният опит показва, че в началото тоновете, от които се стартират упражненията е желателно да се намират от преподавателя теситурно точно по слух, след възпроизвеждане от ученика, а не обратно, т.е. да се задава определен тон от инструмент, например пиано. Целта е да се намери зоната на комфорт при възпроизвеждането на звук от обучаващия се, за да се постигне плавен резултат, когато дойде момента на възприемане от външен инструмент – клавишен, струнен или човешки глас.

Следващият пример е така наречената Система „1“. При нея целта е ученикът да се научи, подобно на поредността на цифрите, да възпроизвежда същата поредност и при построяването на степените в музикалната стълбица. (фиг. 1)

1
1 2 1
1 2 3 2 1

Фиг. 1

до
до ре до
до ре ми ре до

Фиг. 2

Паралелно с това упражнение се включва и още едно базирано на самата музикална стълбица. Независимо, обаче, от коя степен започва, винаги се стартира с тона „до“. Затова се нарича Система „До“. (фиг. 2)

Резултатите, произлизащи от процеса на работа с тези две системи са няколко: придобиване на усет за вибрация на звуците в резонаторните кухини, осъзнаване на разстоянието между тоновете в скалата подредени по височина, във възходяща и низходяща посока и първи стъпки към изграждане на връзка между слухов и гласов апарат.

Слухът се счита за основният регулатор на гласовата функция, макар че певецът, ако не се чува правилно, въпросът с чистотата на интонацията не може да се сведе само до не добро развитие на слуха. Основната подкрепа на слуховия апарат при гласов контрол е въздействието на усета на мускулите и мускулната памет. Благодарение на това усещане формирането на гласа може да бъде доведено до сериозно съвършенство. Слухът и мускулното чувство по време на контрола при гласообразуването инстинктивно се свързват взаимно помежду си. Тези връзки са в основата на вокалния слух на певеца. Те позволяват не само да чува гласа си, но и да усеща работата на гласовия апарат, когато пее.

За постигане на резултати се изисква огромно търпение, сериозни познания и системна работа от страна на преподавателя и пълно доверие и отдаденост от страна на ученика. Визуализацията и представата са от съществено значение, тъй като по този начин мозъка изпраща импулси към слуховия апарат за контрол над възпроизвежданото от гласовия апарат. Правилното интониране е умение, което като всяко друго може да се развие.

ЛИТЕРАТУРА

Аникеева, З., Аникеев Ф. (1981). Как развить певческий голос. Кишинев: Штиинца.

Дмитриев, Л. (1968). Основы вокальной методики. Москва: Музыка.

Жекова, К. (2001). Практическа вокална методика. Пловдив: МАФК.

Карленко, Е. (2019). Как попадать в ноты?. Москва: Эксмо.

Морозов, В. (1967). Тайны вокальной речи. Ленинград: Наука.

Юссон, Р. (1974). Певческий голос. Москва: Музыка.

Статия от научно списание (печатна версия):

Червенакова, И. (2013). За разнообразните становища в структурата на музикалността. Научни трудове на съюза на учените в България – Пловдив, серия Б. Естествени и хуманитарни науки, том 15.

ГОВОРНИЯТ ПРАКСИС НА ДЕЦАТА СЪС
СПЕЦИФИЧНО ЕЗИКОВО НАРУШЕНИЕ ПРИ
ПОВТОРЕНИЕ НА РИМУВАНИ СЛОВОСЪЧЕТАНИЯ
SPEECH PRAXIS OF CHILDREN DIAGNOSED WITH
SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT IN REPETITION OF
RHYMED PHRASES

*Деница Кръстева, ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Нели Василева, проф. дпсн, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“*

*Denitsa Krusteva, Assistant prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Neli Vasileva, Prof. D.Sc., FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mails: daasenova@uni-sofia.bg nnavasileva@uni-sofia.bg

Резюме: В съвременната научна литература съществуват малко данни, анализиращи връзката между развитието на говорния праксис и развитието на езика при децата. Съответно са редки и проучванията, проследяващи състоянието на говорния праксис в рамките на специфичното езиково нарушение (СЕН). Цел на изследването е чрез структурирани задачи да се оцени функционирането и динамиката на развитие на говорния праксис в общия контекст на специфичното езиково нарушение при деца от предучилищна възраст. Организация и методи: Участват общо 170 деца с диагноза за специфично езиково нарушение и без такава, разпределени в три възрастови групи: 4–5, 5–6 и 6–7 години. Контролните групи са съответни на експерименталните. Изследването на говорния праксис се състои от общо седем проби, организирани по трудност. От серийно произнасяне на една сричка, тип СГ постепенно се преминава към оценка на артикулацията на ниво дума и ниво фраза. Наблюдават се скорост, превключване, диодохокинеза, планиране на волевите моторно-речеви умения. В доклада е представена последната седма проба, част от описаното изследване. Чрез нея се проверяват способностите на децата за повторение на римувани фрази. Резултати: При направеното сравнение с контролните групи резултатите показват, занижени възможности за точно произнасяне на римувани словосъчетания при децата със специфично езиково нарушение между 5 и 7-годишна възраст.

Ключови думи: Специфично езиково нарушение, говорен праксис, артикулация, римувани фрази.

Abstract: In the contemporary scientific literature there is little data analyzing the relations between the speech praxis development and the acquisition of language in children. Accordingly, studies researching speech praxis functions in the Specific Language Impairment are sparse. The purpose of the study is to assess the functioning and dynamics of the speech praxis in the general context of the Specific Language Impairment in pre-

school children through structured tasks. The research covered a total of 170 children with or without a Specific Language Impairment and a group with no language deficits at all. They were divided into three age groups: 4–5, 5–6 and 6–7 years. The control groups are corresponding to the experimental ones. The examination of the speech praxis consists of a total of seven samples, organized according to their difficulty. Starting from serial pronunciation of only one syllable (CV) the tasks graduate to the articulation of words and phrases. Speed, switching, diadochokinesis, planning of volitional motor-speech skills are observed. The sample, presented below is part of the study mentioned. It refers to the examination of the articulation and mechanical repetition of rhymed phrases. In comparison with the control groups, the results of the test groups show diminished capacity for accurate pronunciation of rhymed phrases in children of age between 5 to 7 years having a Specific Language Impairment.

Keywords: Specific Language Impairment, speech praxis, articulation, rhymed phrases

В съвременната научна литература съществуват малко данни, анализиращи връзката между развитието на говорния праксис и развитието на езика при децата. Съответно съществуват малко проучвания, проследяващи състоянието на говорния праксис в рамките на специфичното езиково нарушение (СЕН). Вероятно това се дължи на факта, че основните симптоми на първично нарушеното езиково развитие се концентрират предимно около овладяването на синтаксиса и морфологията. От своя страна пък нарушенията в развитието на говорния праксис се асоциират с друга диагноза, т.н. детска говорна апраксия. В исторически план литературният анализ показва, че дефинирането на симптоматиката на детската говорна апраксия протича чрез множество научни дискусии, започващи към средата на 20 век и съществуващи до наши дни. Дискусиите са центрирани около въпроса за произхода на нарушението – дали детската говорна апраксия е базисно говорно нарушение, което включва в клиничната си картина определени езикови компоненти или е преимуществено езиково нарушение с праксисни (моторни) характеристики. От казаното дотук става ясно, че отделянето на езиковата, символна страна от моторното, говорно реализиране в рамките на нормалната речева онтогенеза е сложно, но още по-сложно е проследяването на отклоненията, когато съществува разстройство във формирането на единия от двата компонента. В тази връзка си поставихме за цел да разработим изследване, чрез което да оценим функционирането на говорния праксис при деца със специфично езиково нарушение от предучилищна възраст. Представената проба е част от това по-машабно проучване.

В изследването взеха участие общо 170 деца с диагноза „специфично езиково нарушение“ (СЕН) и без такава. Всички те бяха разделени в три възрастови групи, както следва: 35 деца на възраст между 4 и 5 години, 30 деца на възраст между 5 и 6 години и 20 деца в предучилищна възраст (6–7 години). Трите експериментални групи (ЕГ1, ЕГ2 и ЕГ3) са съставени от деца с доказана езикова патология на развитието. Контролните групи (КГ) са огледални на експерименталните като брой и възраст на децата. Проучването се проведе в три детски за-

ведения на територията на страната, две от които специализирани логопедични градини в градовете София и Варна, и една неспециализирана целодневна детска градина. Изследването протичаше индивидуално с всеки един от участниците, след подписана декларация за съгласие от родителите. Протоколът, чрез който бяха изследвани децата, е еднакъв за всички възрасти и не зависи от наличието или отсъствието на патология.

Основната структура на изследването е заимствана от А. Н. Корнев (2005). С изричното разрешение на автора пробите бяха адаптирани за българския език, като в съответствие с това се наложиха промени.

За целите на изследването бяха формулирани следните хипотези:

1. Между децата със специфично езиково нарушение и децата с нормално езиково развитие от ПУВ не се наблюдават значими разлики по отношение на говорния праксис.

2. При децата със специфично езиково нарушение от ПУВ е налице положителна възрастова динамика в състоянието на говорния праксис.

Получените първични данни от изпълненията на децата бяха подложени на статистическа обработка чрез компютърната програма SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Според спецификите и целите на хипотезите бяха използвани два вида анализ – t-тест за независими извадки и дисперсионен.

Оценяването на говорния праксис се състои от общо седем задачи, организирани по трудност. В самото начало се оценява състоянието на артикулационния праксис на ниво една сричка (тип СГ) и артикулационния праксис на ниво диадихокинеза. Тук основен фокус заемат максималната скорост и продължителност на произнасяне на една, две и три срички от отворен тип. Артикулационният праксис се изследва в неговия кинетичен (динамичен аспект). Търси се информация, отнасяща се до плавността, скоростта и превключването. Целта е да се установи дали има дефицити в мозъчните механизми, които контролират планирането на волевите моторно-речеви умения. От серийно произнасяне на срички постепенно се преминава към оценка на артикулацията на ниво дума и ниво повторение на римувани словосъчетания.

Представяме последната седма задача от описаното изследване:

Повторение на римувани словосъчетания

Целта е да се види дали детето може да възпроизведе последователно всички части (айтеми) от цялостната фраза. Използват се стихчета, тип скороговорки със забавно съдържание. Интерес представлява влиянието на римата върху способността за повторение, тъй като словосъчетанията са римувани с идеята по-лесно да бъдат повторени от децата. В същото време задачата се явява усложняваща за праксиса и неговите механизми, защото всеки отделен пример за повторение е изграден върху бързо редуване на фонетично близки думи по типа на скороговорките. Нужно е бързо изговаряне на фонетично близки срички, тъй като римушките напомнят в голяма степен срички. Проверката на кинетичния вербален праксис се състои в точността и бързината на превключване между

айтемите по време на тяхното повторение. Римуваната реч, от една страна, би трябвало да улесни детето, но от друга, насищането на текста с близки звукови комбинации прави задачата по-сложна за изпълнение. Всяко едно от словосъчетанията има определен брой айтеми. За айтем се броят както отделните думи, така и частиците (предлози и съюзи).

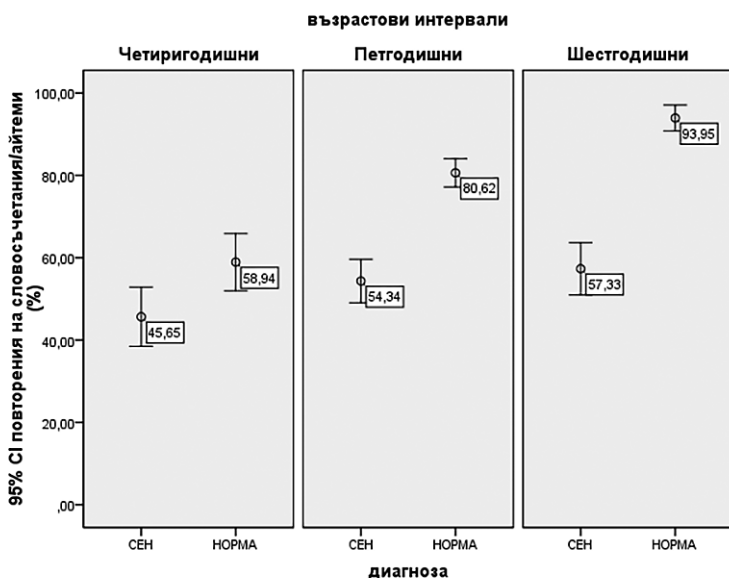
Инструкцията е: „Моля те, повтори след мен веселите стихчета, които казвам!“.

Критерий за оценяване: За всеки произнесен айтем се дава 1 точка. Максималният брой точки от задачата е 43.

При тази проба точната артикулация не е основен елемент и в последна сметка не се оценява количествено при анализа. Оценява се положително всеки опит на детето да изкаже айтем, независимо дали конкретната дума е произнесена вярно.

Резултати

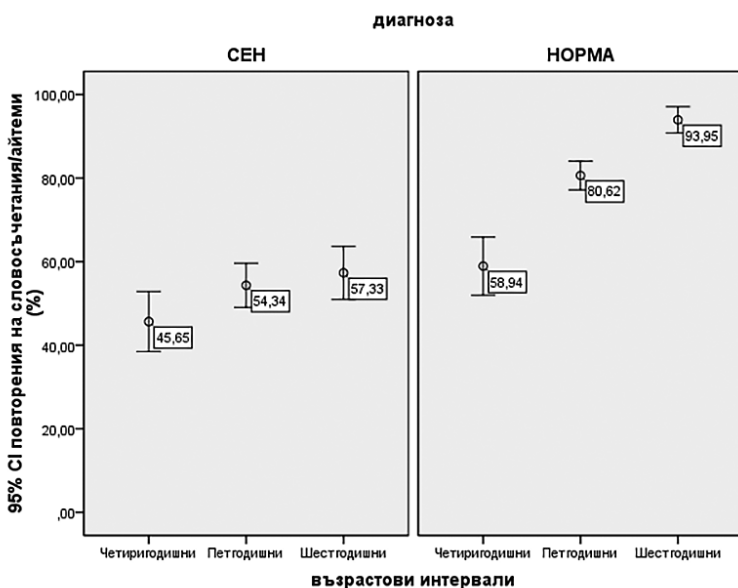
На фиг. 1 могат да бъдат видени статистически обработените резултати, касаещи предположенията от първата хипотеза на изследването.



Фиг. 1. Разпределение на средните групови резултати при пробата за повторение на римувани словосъчетания

При 4-годишните деца със СЕН средният резултат е 45,65%, докато при контролната група на същата възраст той е 58,94%. Между четиригодишните деца от ЕГ и КГ няма съществени разлики при изпълнение на задачата, за което

говори стойността на Т-критерия ($t = 2,69, P \geq 0,05$). Съществени разлики в успеваемостта по тази проба се проявяват при децата на пет години. Както ясно се вижда от графиката, децата със специфично езиково нарушение постигат 54,34% изпълнение, а тези от контролната група 80,62%. Налице са съществени различия между групите на 5-годишните, за което говорят стойностите на Т-критерия ($t = 8,52, P \leq 0,01$). Аналогични са резултатите и при шестгодишните. Експерименталната група има 57,33% среден резултат, а контролната група – 93,95%. Налице е висока степен на достоверност на различията между децата от двете групи ($t = 10,8, P \leq 0,01$). Следователно, предположението че няма да има разлика по този параметър между децата със СЕН и децата в норма (първа хипотеза), се потвърждава само за възрастта 4 години. В следващите възрастови групи разликите в резултатите на децата се повишават, което се дължи на значителна динамика в развитието на вербалния праксис при децата в норма. Тази тенденция е графично представена на фиг. 2.



Фиг. 2. Възрастово разпределение на средните групови резултати при пробата за повторение на римувани словосъчетания

Графиката, свързана с хипотезата за наличие на възрастова динамика при повторение на фрази и римувани словосъчетания, ясно посочва, че прогресивно и равномерно подобрене с възрастта се наблюдава само при децата с нормално езиково развитие ($F = 40,79$). Дисперсионният анализ (таблици 1 и 2) показва липса на значими разлики по тази задача при групите деца със специфично езиково нарушение ($F = 3,57, P \geq 0,05$).

Таблица 1. Средни стойности на вербалния праксис при повторение на римувани словосъчетания по възрастови групи при децата със СЕН

Повторение на римувани словосъчетания (%)	Брой	Средна	Стандартно отклонение	F
Четиригодишни	35	45,64	21,02	3,57*
Петгодишни	30	54,34	14,13	
Шестгодишни	20	57,32	13,58	
Total	85	51,46	17,74	

* Разликата между двете средни е статистически значима при риск за грешка 0,05 (5%).

** Разликата между двете средни е статистически значима при риск за грешка 0,01 (1%).

Таблица 2. Средни стойности на вербалния праксис при повторение на римувани словосъчетания по възрастови групи при децата с нормално езиково развитие

Повторение на римувани словосъчетания (%)	Брой	Средна	Стандартно отклонение	F
Четиригодишни	35	58,93	20,23	40,79**
Петгодишни	30	80,62	9,22	
Шестгодишни	20	93,95	6,72	
Total	85	74,82	20,23	

* Разликата между двете средни е статистически значима при риск за грешка 0,05 (5%).

** Разликата между двете средни е статистически значима при риск за грешка 0,01 (1%).

На фона на цялостното изследване на говорния праксис пробата за повторение на римувани словосъчетания има връзка с няколко функции. Първата са възможностите за повторение на ниво фраза (словосъчетание). Важно е да се подчертае, че децата не повтарят завършени граматично изречения, а именно фрази. Целта е да се насочи вниманието на детето към цялостния мелодичен образ на словосъчетанието. Втората е способността за моторно възпроизвеждане на алитерационни схеми, което е препятствие пред говорния праксис, артикулацията и двигателното програмиране. Третият и „най-фин“ момент от задачата е нивото на усет за рима у децата, който в случая или може да им помогне да се справят по-лесно, или напротив да ги затрудни повече. Всичко това се изразява във връзката между прозодиката и фонологията, изразени през усета за рима и въплътени във възможността на артикулационния апарат да ги възпроизведе. Прозодичното развитие е основна стъпка в овладяването на езика. Прозодичната чувствителност започва да се развива много рано, като новородените се приспособяват към прозодичните характеристики на окръжаващата езикова среда и тя продължава да се развива през детството. В този смисъл трябва да се признае, че пробата е по-скоро речева в най-дълбокото значение на понятието реч според логопедията и не е чисто говорна. Данните тук биха мог-

ли да бъдат интерпретирани според прозодичния модел за развитието на речта на децата в психолингвистиката на развитието. Според Корнев в прозодичния модел за основна, възприемаща се и пораждаща речта единица се смята думата, а не фонемата. Схващанията в този модел се основават на експериментални данни, свидетелстващи, че в началните етапи на речевата онтогенеза децата възприемат думата глобално като ритмически организиран гещалт. Ето защо в критериите за оценяване на изпълненията на децата е заложено положително точкуване на всеки опит детето да произнесе айтем и не се оценява стремежа за точна артикулация. Постепенно детето започва да отделя някои отличаващи признаци в тази цялост, като например назалност, фрикативност, звучност, без да може да ги локализира вътре в думата. Този модел позволява да се обясни феномен като т.нар. „канонична форма“ или фонологичен „идиом“, който се състои в това, че първоначално понякога децата употребяват почти идеално по-късни форми на думите, а с напредване на времето това регресира, структурата на думите започва да се опростява до нивото на сформиращата се собствена фонологична система. Схващанията, принадлежащи към този модел, са в съгласие и с данни от невропсихологията, свързани с по-ранното съзряване на дясното полукълбо, което в ранна възраст е доминиращо и отговаря за възприемането и разпознаването на мелодическите контури. (Корнев 2005)

Можем да заключим, че при децата със специфично езиково нарушение не се наблюдава развитие на уменията за повторение на римувани фрази (словосъчетания), за разлика от другите в норма, при които линията на подобрение е силно изразена. Само при 4-годишните резултатите и на експерименталните и на контролните групи са приблизително еднакви. Това вероятно означава, че в случаите на нарушено езиково развитие определени базисни за проговарянето и овладяването на езика и речта умения не успяват да се изградят и усъвършенстват в предучилищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

- Асенова, И. (2009). Невропсихология. Благоевград: „Санин– Н и Н“ ООД.
- Василева, Н. (2018). Детска невропсихология. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Корнев, А.Н. (2005). Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. Санкт Петербург: Речь.
- Мавлов, Л. (1997). Процесът на вербална комуникация – един йерархичен модел. Сп. *Специална педагогика*, брой 3, 28–42.
- Стоянова, Ю. (2006). Психолингвистични изследвания. София: Веда Словена“ – ЖГ.
- Стоянова, Ю. (2011). Ранно езиково развитие. София: ЛЦ Ромел.
- Тилков, Д., Бояджиев, Т. (1977). Българска фонетика. София. Наука и изкуство.
- Ценова, Ц. (2001). Развитие на говора в предучилищна възраст – норма и патология. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Ценова, Ц. (2008). Основи на логопедията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

- Sheng, L. & McGregor, K. (2010). Object and action naming in children with specific language impairment. *JSLHR*. Vol.53 (6).
- Leonard, B. L. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press.
- Vellemane, S. L., Strand, K. (1994). Developmental Verbal Dyspraxia. In: John E. Bernthal, Nicholas W. Bankson. *Child Phonology: Characteristics, Assessment, and Intervention in Special Populations*. New York. Thieme Medical Publishers Inc.
- Vellemane S. (2003). *Childhood Apraxia of Speech: Resource Guide*. Delmar Learning.

ДИФЕРЕНЦИРАНИ ПОДХОДИ И ПРОГРАМИ
ЗА РАЗВИТИЕ НА ЧЕТИВНИТЕ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА
С ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО

DIFFERENTIATED APPROACHES AND PROGRAMMES
FOR DEVELOPING READING SKILLS IN CHILDREN
WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

Диана Игнатова, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Diana Ignatova, senior assistance professor, PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: ddignatova@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът е кратък онтологичен дискурс по проблема „дислексия на развитието“. Поставени са на обсъждане някои терминологични аспекти във връзка с дефинирането на специфичните нарушения на четенето, които са част от концепта „дислексия на развитието“. На тази основа вниманието се насочва към фокуса на изложението – представяне на набор от диференцирани класически и алтернативни подходи и програми за развитие на уменията за четене при деца с дислексия на развитието. Във връзка с това, основна цел на доклада е да систематизира и да предложи в схема теоретичните знания по тази проблематика.

Ключови думи: дислексия на развитието, кумулативни подходи за учене, личностно-ориентирани подходи, физиологични подходи

Abstract: The present report is a brief ontological discourse on the topic of developmental dyslexia. Some terminological concepts have been considered with regard to the definition of the specific reading disabilities as a part of the term “developmental dyslexia”. On the base of this the focus of the article is to present differentiated classic and alternative approaches and programmes for intervention of children with developmental dyslexia. Regarding this matter the main objective of the report is to systematize and to propose a scheme for reviewing theoretical knowledge.

Keywords: developmental dyslexia, cumulative learning approaches, personality-oriented approaches, physiological approaches

През 1968 г. на работна среща на Световната федерация по неврология в Далас, САЩ се поставя на обсъждане проблемът „специфична дислексия на развитието“, която се определя като нарушение, свързано със значителни трудности в обучението по четене и писане при деца с интелект в норма и адекватни социо-културни характеристики. (Critchley 1975 по Ellis 1984). В диференциално диагностично отношение се приема наличието на когнитивни дисфункции с конституционален произход, т.е. особеностите в когнитивното функциониране

на децата с дислексия на развитието се разглеждат като резултат от наследствени фактори и/или невробиологични особености. Тази трактовка поставя началото на когнитивно-психологичният подход в изучаването и обяснението на езиковите нарушения, (към които принадлежат и нарушенията на четенето) „който се основава на предположението, че за овладяването и употребата на езика са необходими специфични когнитивни способности, които могат да бъдат идентифицирани, измерени и коригирани“ (Bloom & Lahey 1978 по А. Георгиева 1996).

Постепенно в годините процентът на разпространение на децата с дислексия на развитието в световен мащаб нараства, което налага усилията на специалистите да се концентрират върху разработването и прилагането в образователната практика на иновативни, специализирани подходи и техники, които да създадат възможности за алтернативно и ефективно обучение на децата и учениците с дислексия в условията на масовата група на детската градина и масовия клас в училище. Все повече образователни практики по света утвърждават идеята, че широко разпространените аналитико-синтетични методи за обучение по четене са неприложими, тъй като се базират основно на зрително разпознаване, което е съществен проблем при децата с дислексия на развитието.

Причините за това се откриват най-вече в нарушенията на надмодалната перцепция, които засягат зрително-пространствения, времевия и ритмов гнозис. На тази основа възникват трудности в:

- разбирането и употребата на думи, обозначаващи пространствени отношения, посоки и ляво-дясна ориентация;
- разбирането и продукцията на думи, свързани с концепта „време“;

От друга страна, ритмовият гнозис (който е показател за възможностите за възприемане на ритмови структури и засяга способностите за перцепция, продукция и лингвистично програмиране) има отношение към скоростта на слухово декодиране на фонемите, което е ключов момент при разбиране на прочетеното. Tallal et al. (1995) установяват, че децата с дислексия на развитието изпитват затруднения да възприемат и обработят бърз трансфер на информация. Изследователите обясняват това със забавената скорост при възприемането и преработката на информацията, което обуславя проблемите във фонемното декодиране, трудностите при възприемане на мелодии, темп, тактови комбинации. Нарушените възприятия на ритмови структури засягат интонацията и ударенията при устна вербална продукция. Наблюдават се специфични езикови грешки, свързани главно с реда и последователността на фонемите в рамките на синтактичните структури. Регистрират се фонологични дефицити като резултат от забавената скорост в преработката на информацията.

Редица автори насочват вниманието и върху особености във функциите на паметта при децата с дислексия на развитието. Така например:

- Naidoo (1972); Thomson (1990) констатират ограничен капацитет на обема на паметта и трудности при съхраняване на информацията;
- Cohen и Netley (1981) проучват неспособността за кодиране на информацията;

- Vellutino, 1979 допуска наличие на дефицит във фонологичното кодиране;
- Shankweiler & Liberman (1979) считат, че специфики в развитието на функциите на паметта се наблюдават само в случаите, в които се осъществява преработка на вербален стимул, т.е. затрудненията са на ниво езиково кодиране и декодиране и не са резултат от нарушена перцептивна преработка;

Това становище се потвърждава по-късно в изследванията на Mann et al. (1980), Miles & Miles (1990), Vellutino et al. (2007). Според споменатите автори, при децата с дислексия на развитието най-показателни са нарушенията в краткотрайната памет и съхраняването на зрително-пространствена информация, което е в пряка зависимост с трудностите, които изпитват в процеса на графемно кодиране и графемно-фонемно съотнасяне. В някои от изследванията се споменават също нарушения на краткотрайната и лексикално-семантичната памет. Изследователите считат, че особеностите във функциите на паметта определят до голяма степен трудностите в лингвистичната преработка на езиковата информация.

На практика поддръжниците на фонологичните теории за обяснение на дислексията на развитието (Vellutino 1979, Bryant 1990, Shankweiler et al. 1995, Ramus et al. 2003) тълкуват нарушената езиковата преработка и в частност трудностите в развитието на фонологичните умения като резултат от генетични и морфо-функционални особености на кортикално равнище. Фонологичният дефицит се манифестира чрез проблемно функциониране на две тясно свързани сфери: фонологична компетентност (нарушения в сегментния анализ на лингвистичните единици; трудности на ниво анализ и синтез на дума) и дефицити на кратковременното задържане и съхранение на зрителната информация. Затрудненията пораждат семантични грешки, тъй като лексикалните единици се разчитат като морфологични единици. Това е особено показателно при четенето на непознати думи.

Споменатите особености в развитието на базисни когнитивни функции и някои *модално специфични умения и способности (езикови процеси и зрително-пространствени функции)* обуславят трудностите в овладяването на четенето. В ранните етапи от развитието на четенето, децата изпитват затруднения при заучаването на графичния образ на буквите и плавното и точно назоваване на азбучния ред. Наблюдават се и трудности при правилното произнасяне на фонемите, при образуването на прости рими на думи, както и при анализ и синтез на звуковете в думи. В процеса на усвояване на четенето се регистрират следните особености :

- буквуване
- замяна или смесване на фонетично близки или оптично сходни графични знаци
- нарушена звуково-сричкова структура на думите при четене
- пропуски, замени, изопачавания или добавяне на думи или части от думи
- забавена скорост на четене
- продължителни колебания при четене или загуба на мястото в текста
- неправилно оформяне на фразата и аграматизъм при четене на граматично правилно написан текст

Тези трудности определят нарушенията в разбирането на прочетения текст, които могат да имат следните прояви:

- неспособност за възпроизвеждане на прочетена информация
- неспособност за изводи и заключения на базата на прочетеното
- при отговори на въпроси върху прочетеното, често се интерпретират общи знания за сметка на информацията от текста

Описаните специфики в когнитивното и невропсихологично развитие на децата с дислексия на развитието дават основание да се смята, че това не е хомогенна група. Следователно тези деца не откликват на унифицирани подходи на обучение. В този смисъл, онези от тях, които изпитват трудности при запаметяването на оптични символи и усвояването на правилната позиция на буквите, при четене буквуват и не разбират смисъла на прочетеното, т.е. те не подхождат семантично към текста. В тези случаи особено подходящи са мултисензорните програми за учене, където има едновременно участие на всички сензорни модалности.

От друга страна, фонетичните методи на обучение в процеса на ограмотяване, не са успешни в случаите, в които е налице невъзможност за съотнасяне на звук – буква, както и затруднен семантичен достъп до текста чрез използване на правилата за връзката графема – морфема, поради това, че изискват знания, свързани с лингвистичната и фонологична система на езика. Тези особености очертават необходимостта от създаването на методология, която да улесни специалистите и учителите в процеса на обучение и специализирано въздействие при децата с дислексия на развитието.

Във връзка с това, основна цел на изложението е да се представят и систематизират популярни в световната практика подходи и програми за специализирано образователно и терапевтично въздействие при деца. На базата на направения литературен преглед може да се представи следната схема:

Класически (структурирани, кумулативни) подходи за учене и научаване

Тези подходи имат за цел директно научаване на знания и умения, свързани с четенето. Те включват програми за мултисензорно обучение.

Пример за това са класическите програми за мултимодално (мултисензорно) езиково обучение, базирани на подходът Ортън-Гилингъм¹, 1936 (Orton–Gillingham Approach), които позволяват на децата с дислексия по-лесно да въз-

¹ Самюъл Ортън (1879–1948), невролог, една от най-бележитите фигури в тълкуването на проблема „дислексия на развитието“ в световен мащаб. През 1935–1936 г. съвместно с учителката Анна Гилингъм издават наръчник за обучение на деца със специфични нарушения на ученето (дислексия), в който подробно описват мултисензорен метод за ограмотяване. През 1948 г. след смъртта на Ортън неговите последователи в САЩ създават професионална общност „Orton Dyslexia Society“, която по-късно прераства в Международна Асоциация по дислексия. Те започват издаването на списание „The Bulletin of the Orton Society“, в последствие преименувано в „Annals of Dyslexia“, което популяризира и до днес опита на Ортън.

приемат абстрактни знаци и писмени символи посредством включването на различни сензорни модалности. Обучението се базира на принципа „Чувам, виждам, назовавам, докосвам, пиша.“ Следва се стриктно алгоритъм на обучение с надграждане стъпка по стъпка, т.е. овладяване на звук, буква, сричка, дума, фраза, изречение.

През 1970 г. във Великобритания, Катлийн Хайки (Kathleen Hikey), ученичка на Ортън, доразвива моделът на Ортън и Гилингъм като създава своя мултисензорна програма за терапия на дислексия, която се прилага и до днес. (по Bryant 1990, Crawford & Torgesen 2006, Birsh 2011)

Табл. 1 представя нагледно основните различия между двата метода.

Таблица 1. Сравнителен анализ

Ортън–Гилингъм метод за мултисензорно езиково обучение	Мултисензорна езикова програма за обучение по четене, писане и спелинг на Катлийн Хайки
Терминът „дислексия на развитието“ се описва като специфично нарушение на ученето и се разглежда като самостоятелна диагностична категория;	Терминът „Дислексия на развитието“ се счита за неприложим, приема се, че всяко дете има потенциал за учене; Децата с трудности в ученето са част от общ образователен континуум;
Счита се, че при децата със специфични нарушения на четенето са приложими различни стратегии и методи на преподаване и учене;	При всички случаи на специфични трудности в овладяването на четенето са приложими методи, свързани с развитие на фонологичните умения, а на по-късен етап се включват дейности, свързани с овладяване на морфологията на съответния език;
Уменията за четене и спелуване се приемат за отделни, независими умения;	Уменията за четене и спелуване се приемат като взаимно свързани процеси;
Не се разграничават процесите на декодиране и разбиране при четене;	Четенето се разглежда като резултат от успешно декодиране и езиково разбиране;.

Съвременни личностно-ориентирани подходи

В детско-юношеска възраст най-популярният пример за личностно-ориентиран терапевтичен подход откриваме в *методът на Роналд Дейвис*, който през 1980 г. формулира хипотеза за връзката между образното мислене и трудностите в ученето при децата с дислексия. За разлика от нормолексиците, които мислят посредством вътрешен монолог, при децата с дислексия мисловният процес тече в образи и картини. Ето защо в учебна среда, в която обучението се разгръща главно на вербално и езиково ниво, те лесно се дезориентират и губят концентрация на вниманието. В резултат на това се фрустрират, объркват и губят контрол над ситуацията. Методът на Дейвис предлага няколко стъпки:

- Освобождаване на напрежението чрез двигателни дейности и повишаване на мотивацията непосредствено преди началото на учебния процес (разтормозяване);
- Фокусиране чрез създаване на ментален фокус и подобряване на зрително-пространствената перцепция посредством овладяване и прилагане на прости зрителни или кинестетични упражнения;
- Формиране на умения за саморегулация и контрол;
- Мултисензорни упражнения в процеса на учене и научаване; (по Темпъл 2000, Lee 2010)

Методът „Мозъчно подреждане“ (Mind mapping) или т.нар. ментални карти е своеобразно надграждане на метода на Дейвис и представлява специфичен начин за организиране и структуриране на учебното съдържание по определена тема чрез визуално представяне на идеи или концепции. Структурата на мисловните карти наподобява структурата на мозъка, тъй като информацията не е линейно представена, а във вид на мрежа от взаимосвързани елементи, които могат да оформят цялостна картина. Мисловните карти подпомагат развитието на уменията за учене и активират паметовите възможности на децата. (по Farrand, P., et al., 2002)

Според Bell и Nicklasson 1990 (по Reid 1994) в психическото развитие на децата има няколко възлови моменти: *експресия на чувствата, преживян положителен опит и развитие на познанието*. Според авторите, отсъствието им се отразява чувствително върху развитието на познавателните функции, които са основна предпоставка за академичен успех. Това налага необходимостта от разработването на допълнителни програми, които да стимулират процесите на **визуализация и вербализация** в учебна среда.

Визуализацията се базира на емоционално преживяване чрез зрителни образи и картини. Тъй като при децата с дислексия на развитието ученето е свързано с негативен опит и стрес, се създават предпоставки за възникване на тревожност, а на по-късен етап са възможни депресивни състояния и желание за самоизолация. В предучилищна и начална училищна възраст, приложението на дейности, свързани с визуализация и вербализация е източник на приятни емоции и радостни преживявания за децата. По този начин се преодолява не само стреса, но се формира положителна самооценка, стимулират се възприятията за околния свят и се подобрява разбирането за начините, по които другите възприемат света. От друга страна, в случаите, в които се появи ситуация сходна на вече визуализираната, детето има възможност да използва предишен опит, за да откликне адекватно на новото събитие. Така визуализираните ситуации придобиват функцията на емоционален филтър за детето. Визуализацията има за цел да оформи картини, които са разбираеми за децата, така че по-лесно да могат да възприемат реалния свят в неговите форми и цветове. По този начин се формират умения за аналитично възприемане на света, стимулира се развитието на познавателните способности, подобряват се уменията за учене и научаване.

Физиологични подходи (алтернативни подходи)

Програми, свързани със преодоляване на слухово-трансформационните и перцептивни дефицити

Някои изследователи (Tomatis 1960, Silver, Clark 1975; Harber 1985) (по Clark & Uhry, 1995) приемат, че неспособността за диференциране и идентифициране на звуковия състав на думите, които се възприемат по слухов път, (въпреки наличието на интактен слух) е в основата на специфичните езикови нарушения и проблемите в четенето. Засяга се най-вече диференцирането на сходни по акустична характеристика звукове и фонемния анализ и синтез. Поради затруднения в прекодирането на зрителните лингвистични символи в акустични, е невъзможно свързването на думата със смисловата ѝ страна. Затрудненията поражда семантични грешки, тъй като думите се разчитат като морфологични единици, поради невъзможност за синтез на звуковете и анализ на думите.

Ярък представител на това направление е д-р Алфред Томатис, оториноларинголог от френски произход, който през 1968 г. разработва в Канада програма за развитие на слуховите възприятия при деца с дислексия на развитието. Програмата е свързана със слушане на мелодии от музикални инструменти, звучащи на различни честоти. Според Томатис, при деца с доминантност на лява хемисфера, т.е. с водещо дясно ухо, вербалните слухови сигнали се обработват с по-бърза скорост. Обратно, децата с доминантност на дясна хемисфера (които на практика са преобладаващият процент деца с дислексия на развитието) възприемат по-бавно вербална слухова информация, тъй като сигналите се перцепират първоначално от дясна хемисфера, в която няма зони за езикова преработка. Поради тази причина става пренасочване на входните сигнали към лявата хемисфера. При този трансфер някои от високочестотните сигнали се загубват. На практика обаче, те се оказват ключови в процеса на идентификация на акустично сходни звукове.

Програмата на Томатис добива широка популярност в световен мащаб през 90-те години на XX век, но по-късно не намира подкрепа в научните среди, тъй като се приема, че е налице повърхностно и незадълбочено тълкуване и съотнасяне на фонологични към слухово-перцептивни дефицити. (по Bergman & Warr-Leerer 1981)

Програма „Fast For Word“

Програмата представлява софтуерен продукт, разработен в САЩ. Основна цел е, посредством набор от упражнения, да се развият езиковите и фонологични умения на децата и учениците с дислексия на развитието. Програмата включва и игрови тренинги, свързани с перцепцията на говорни звукове при модулирано подаване на фонемите – сегментиране, удължаване и скъсяване на интервала на звучене, акцентуване и т.н. Обучението е интензивно като упражненията се изпълняват всеки ден по 100 минути в период от 4–6 седмици. (по Duff & Clarke 2011)

Програма „Tinta Vision“

Създадена е на базата на научните изследвания на проф. Арнолд Уилкинс от Университета в Кеймбридж. Компанията „Tinta Vision“ разработва програмен продукт, който идентифицира персоналните възможности за възприятия на цветовете на всяко дете, като се установява най-подходящият цвят филтър съответно за дисплей на компютъра или цвят на ламиниран филтър за четене, които осигуряват най-добър контраст в процеса на четене. Идеята се базира на хипотези на проф. Уилкинс, според които децата с дислексия на развитието изпитват трудности при възприемането и декодирането на изображения с черен цвят върху бял фон. От друга страна, той установява и трудности при задържане на фаза декодиране за по-продължителен интервал от време. (по Elliot et al. 2007)

Програма „Brain Gym“

Тази програма включва комплекси от упражнения, които подпомагат интегрирането на процесите, които протичат на ниво мозъчни хемисфери. В резултат на това, се активира когнитивният потенциал на детето, подобряват се възможностите за усвояване на процесите „четене“ и „писане“. Може да се каже, че системата „Brain Gym“ способства балансирането на емоционалния, физическия и интелектуалния капацитет на детето. Многократното изпълнение на ритмични движения стимулира развитието на невронни мрежи, което води до общо съзряване. Наред с това, изследователите отчитат активиране на процесите, свързани с концентрацията на вниманието, като така се потиска импулсивното поведение и се подобрява самоконтролът. На тази основа се подобряват и оптимизират базисните умения за учене. (по Duff & Clarke 2011)

Специализирани програми за въздействие при дислексия, диспраксия и нарушения на вниманието

Fawcett и Nicholson, 1999 (по Cabeza & Nyberg 2000) установяват в свои изследвания, че при 80% от децата с дислексия на развитието е налице явна церебеларна симптоматика. При изпълнението на експериментални задачи, децата от контролната група, т.е. нормолексиците демонстрират повишена церебеларна активност, за разлика от експерименталната група (децата с дислексия на развитието), в която при само 10% от извадката се регистрира такава активност. Наред с това, в психо-моторното развитие на изследваните лица от експерименталната група, се регистрират данни за т.нар. „мека“ церебеларна симптоматика – закъсняло лазене, късно прохождение, трудности при научаването да карат колело, обща несръчност. Всичко това говори за нарушена двигателна и координационна функция на малкия мозък. Тези изследвания дават тласък на търсенето и откриването на специфични методи за въздействие. Така се стига до разработване на специализирани програми, насочени към определен контингент деца.

В основата на развитие на тези програми е проф. Родерик Никълсън от Университета в Шефилд, Великобритания, който счита, че церебеларната активност

може да бъде стимулирана посредством интензивни движения, свързани с упражнения за балансиране и равновесие, а също така и чрез упражнения, насочени към интегрирането на работата на мозъчните хемисфери. (по Nicolson & Fawcett 2008)

Заклучение

Направеният кратък преглед на някои класически и съвременни подходи и програми за образователно и терапевтично въздействие при деца с дислексия на развитието даде възможност да се оформи схема за обобщеното им представяне. Очертаха се три групи специализирани подходи: класически (структурирани, кумулативни), мултимодални подходи за учене и научаване; *съвременни личностно-ориентирани подходи*; физиологични подходи (алтернативни);

Бяха подложени на сравнителен анализ две базисни класически програми за мултисензорно обучение, като съществените различия между тях бяха систематизирани и представени в табличен вид. В процеса на схематизиране на различните подходи за въздействие при децата с дислексия на развитието, се наложи изводът, че това е сложен и комплексен феномен, който налага холистичен подход и внимателен подбор не на един, а на набор от специализирани програми и методи за образователно и терапевтично въздействие.

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, А., (1996). Теоретични модели на езиковите нарушения, сп. *Специална педагогика*, 2, 22–35.
- Темпъл, Р. (2000). Дислексия. Практически и лесни за следване съвети, София: Наука и изкуство.
- Bergman, I., Warr-Leeper, G. (1981). *Critical Appraisal of the Tomatis Method: Theory and Application*, Toronto: Ontario Speech and Hearing Association.
- Birsh, J. (Ed.) (2011). *Multisensory teaching of basic language skills*, 3rd Ed. Baltimore: Brookes Publishing.
- Bryant, P. E., (1990). Rhyme and alliteration phoneme detection and learning to read, *Developmental Psychology*, 26 (3), pp. 429–248.
- Clark, D. B., Uhry, J. K., (1995). *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Baltimore: York Press.
- Cohen, R. L., Netley, C., (1981). Short-term memory deficits in reading-disabled children, in the absence of opportunity for rehearsal strategies. *Intelligence*, 5(1), pp. 69–76.
- Crawford, E. C., Torgesen, J. K. (2006). Teaching all children to read: Practices from Reading First schools with strong intervention outcomes. *Presented at the Florida Principal's Leadership Conference, Orlando*. Retrieved in July from <http://www.fcrr.org/science/sciencePresentationscrawford.html>
- Duff, F. J., Clarke P. J. (2011). Practitioner Review: reading disorders – what are effective interventions and how should they be implemented and evaluated?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52: pp. 3–12.
- Elliot, E. et al., (2007). Literature Review of Current Approaches to the Provision of Education for Children with Dyslexia, HM Inspectorate of Education.

- Ellis, A. W. (1984). *Reading, Writing and Dyslexia. A cognitive Analysis*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrand, P. et al. (2002). The Efficacy of the „mind map“ study technique, *Medical Education*, DOI: 10. 1046/j.1365-2923.2002.01205.x
- Lee, L.W. (2010). The Davis Model of Dyslexia Intervention: Lessons from One Child., *Journal of Social Science*, 18(1): pp. 133–39.
- Mann, V.A. et al. (1980). Children’s memory for sentences and word strings in relation to reading-ability. *Memory and Cognition*, 8(4), pp. 329–335.
- Miles, T. R., Miles, E. (1990). *Dyslexia: a hundred years on*. Bristol, PA: Open University Press.
- Nicolson, R., Fawcett, A. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*, The MIT Press, England.
- Naidoo, S., (1972). Specific Dyslexia: the research report of the ICAA Word Blind Centre for dyslexic children. pp. 8–22, New York, NY: J. Wiley.
- Ramus, F., al. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, pp. 841–865.
- Shankweiler, D., et al. (1979). The speech code and learning to read. *Journal of Experimental Psychology – Human learning and memory*, 5(6), pp. 531–545.
- Shankweiler, D., et al., (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6, pp. 149–156.
- Tallal, P. et al. (1995). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. *Irish Journal of Psychology*, 16(3), pp. 194–219.
- Thomson, M. (1990). *Developmental Dyslexia-3rd Edition*. Ed. Whurr Publishers Ltd., London.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. R. et al. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, pp. 3–32.

ОБУЧЕНИЕ ЗА УЧЕНИЦИ С АУТИЗЪМ: ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПЕРСПЕКТИВИ

TEACHING AUTISTIC STUDENTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

*Димитриос Хадзис, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Dimitros Chadzis, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Резюме. Обучението на ученици с аутизъм е предизвикателство на всяко ниво и на всеки етап от обучението. Именно на това се поставя акцент в доклада, като в същото време се представят важни условия, които следва да бъдат изпълнени, за да се осъществи успешно включване на ученика в общообразователната среда.

Ключови думи: Ученици с аутизъм, включващо образование

Abstract. It is a challenge to educate autistic students in all educational levels. This is what we focus on in this paper and we report on some of the essential conditions that must be fulfilled in order to have successful mainstreaming of this target group of students.

Keywords: Autistic students, mainstream education

Students and especially autistic ones are an eternal mystery, so to speak, both for teachers and parents. It is even more, when it comes to high-functioning autistic students. What do specialists have to deal with facing these target group individuals in their classes, how to teach them, what to teach them and what to not teach them, how to act towards them, what teaching approaches to use in order to achieve better academic results. All these questions triggered our own research investigation processes and urged us to start looking for the proper answers directly from the source, namely: students themselves. We needed to observe and study them in order to be able to provide them with the most suitable teaching strategies that will meet their personalities and individual need in the classroom. There are no identical cases of autism. All autistic are different and cases “on their own” – totally individual and unique.

Autism spectrum disorders (ASD) include social, communication, and behavioral challenges. These problems can be mild, severe, or in between according to R. Benaroch (2016). The reference claims that early diagnosis is important, because early treatment can make a big difference in future life of autistic persons.

According to Scottish autism (2016), the term ‘autism spectrum’ refers to the range of ways the condition presents itself in an individual which can vary greatly from person to person and throughout their life.

There are discussions about which conditions are under the umbrella term of ASD. Until recently, experts talked about different types of autism, such as autistic disorder, Asperger's syndrome, pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDD-NOS). But now they are all called "autism spectrum disorders." (Benaroch 2016). According to this source, here is what every one of these conditions suggests:

Asperger's syndrome. This is on the milder end of the autism spectrum. A person with Asperger's may be very intelligent and able to handle her daily life. She may be really focused on topics that interest her and discuss them nonstop. But she has a much harder time socially (Benaroch 2016).

Pervasive developmental disorder, not otherwise specified (PDD-NOS). This mouthful of a diagnosis included most children whose autism was more severe than Asperger's syndrome, but not as severe as autistic disorder (Benaroch 2016).

Autistic disorder. This older term is further along the autism spectrum than Asperger's and PDD-NOS. It includes the same types of symptoms, but at a more intense level (Benaroch 2016).

Childhood disintegrative disorder. This was the rarest and most severe part of the spectrum. It described children who develop normally and then quickly lose many social, language, and mental skills, usually between ages two and four. Often, these children also developed a seizure disorder (Benaroch, 2016).

Children with Rett syndrome often have behaviors similar to autism, and experts used to group it among spectrum disorders. But now that it's known to be caused by a genetic mutation, it is no longer considered an ASD (Benaroch 2016).

There are many definitions of what ASD actually is and consists of, but the one we present here is the definition that summarized all general concepts on ASD.

ASD symptoms can range from mild to extreme and children manifest symptoms of this group of disorders either at birth (early infantile autism) or by the age of three (regressive autism). More boys than girls are affected by autism, although diagnosed girls tend to have more severe behaviors (American Psychiatric Association 1994 cited by Farmer 2013) Sensory system for people with autism differs from others; body language may also differ.

Short description and definition on ASD is provided by the Encyclopedia of Clinical Neuropsychology by Fred R. Volkmar (see Kreutzer, DeLuca & Caplan 2011: 1927–1928): "Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS) is the subthreshold disorder in the PDD class of conditions in the DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000). The individual with PDD-NOS does not meet the criteria for autistic disorder or other specifically defined PDDs but does exhibit problems in social interaction and either communication anomalies or unusual behavior suggestive of a diagnosis in this category. In contrast, ICD-10 (World Health Organization, 1994) terms the condition atypical autism and allows for specification of the ways in which the case is subthreshold, e.g., relative to criterion threshold or age of onset."

According to the author Oana De Vinck and her statement on ASD in the Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders (2013, see Volkmar, 2013: 2207–2208),

autism spectrum disorder is actually a group of neurodevelopmental conditions and include autistic disorder, Asperger's disorder, childhood disintegrative disorder, and Rett's disorder. These disorders are characterized by some or all of the following: significant social skills deficits, language abnormalities, restricted interests, and repetitive motor mannerisms. Although there is a strong genetic basis for all except Rett's disorder, the precise genetic cause has not been delineated. Typically, the diagnosis of these conditions is made clinically on the basis of characteristic developmental criteria described in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition Text Revision (DSM-IV-TR). These diagnoses have a wide range of symptom complexes that are within the scope of the spectrum, and children vary widely in abilities, intelligence, and behavior.

Part of the condition includes assessment – in all age groups: including pre-school and school age period. On the second, there are some significant issues to be considered, according to (Paynter 2015: 104–115). The author claims that an increasing number of school children are diagnosed with Autism Spectrum Disorder. These children may be referred for assessments for a variety of reasons, including to assess for intellectual impairments, eligibility for support, or to monitor progress. Characteristics of ASD, such as social communication difficulties, as well as common comorbid conditions and behaviours, may make such assessments more challenging than for assessments with children without ASD. The present article overviews characteristics of ASD, challenges with assessment, and strategies to choose, prepare for, and complete a standardized assessment to provide information to assist psychologists and other professionals to complete a valid assessment of a child with ASD.

Autism is a complex neuropsychiatric disorder of developmental origin, where multiple genetic and environmental factors likely interact resulting in a clinical continuum between “affected” and “unaffected” individuals in the general population. During the last two decades, relevant progress has been made in identifying chromosomal regions and genes in linkage or association with autism, but no single gene has emerged as a major cause of disease in a large number of patients (Sacco, Lintas & Persico 2015: 946–957). The same authors state also that Autism spectrum disorder encompasses a heterogeneous group of neurodevelopmental conditions characterized to a variable extent by social and communication deficits, accompanied by stereotyped behaviors and insistence on sameness (i.e., restricted patterns of interest and activities), with onset prior to three years of age. From a diagnostic point of view, ASD largely coincides with DSM-IV “pervasive developmental disorders”, and in particular with autistic disorder, Asperger disorder, and pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDD-NOS) (American Psychiatric Association 1994).

According to Scottish autism society (Scottish autism 2016), autism is: “a life-long, developmental condition that affects the way a person communicates, interacts and processes information.” (Scottish autism 2016).

According to the latter source, autism is associated with “qualitative impairments” in three areas, namely, social communication, social interaction and social imagination and flexible thinking. People often associate autism with that which they

can see and observe, in other words a person's behavior. It is, however, important to recognize that autism is not a behavioral problem and that observable behaviors arise as a result of a range of complex and interacting factors. In clinical terms autism is considered to be a neurodevelopmental disorder. That is to say it is present from early childhood and disrupts typical psychological development (Boucher 2009).

Autism is associated with “qualitative impairments“ in three areas, namely, social communication, social interaction and social imagination and flexible thinking. It should be noted that a growing number of people on the autism spectrum reject the term “impairment“. It is used here to reflect the terminology used in the current diagnostic criteria (Scottish autism 2016).

The implications of each of these areas will vary across the spectrum and from person to person. These examples are intended to be indicative rather than prescriptive and are given to illustrate the diversity within each area of the triad across the spectrum. It is also important to bear in mind that the impact from each area is not distinct and that a degree of challenge will be evident in all three areas (Scottish autism, 2016).

Some examples of social communication issues are shown below.

- Limited or absent verbal language
- Difficulties using and understanding appropriate body language
- Limited motivation to initiate and sustain conversation
- Limited original or self-generated language and/or use of learned or echoed words and phrases with varying degrees of relevance to the context
- Literal understanding of language Strong desire to verbally interact but with a focus on restricted interests, individuals who have such tendencies are likely to attempt to dominate conversations and are often very able to divert any conversation back to their preferred topic (Scottish autism 2016).

According to the same source, in terms of social interaction the following may be observed:

- An apparent lack of desire or motivation for social engagement
- An apparent lack of understanding of the feelings, intentions and motivations of others
- Initiation of social interaction is rare but may respond and comply to approaches
- May have a strong desire for social engagement but be unaware of social rules and how to apply them depending on the context.

The idea of social imagination is complex; we can be side-tracked by thinking that imagination is limited to creative, aesthetic or play activities. For people on the autism spectrum difficulties can be noted in such areas but the implications are more pervasive. Some examples are that individuals may (Scottish autism 2016):

- find it difficult to adjust their behavior and respond to different situations
- find new and unfamiliar experiences stressful, threatening and confusing
- resist change or exposure to new experiences due to limited ability to generate a concept or form an idea without a point of reference.

- find it difficult to recognize emotional expressions and body language in relation to the social context.

The significance of understanding these three areas in relation to people on the autism spectrum came about mainly as a result of the work of Lorna Wing (1979, 1993, 2003). It was she who introduced the term “triad of impairments” in order to capture the core defining features of autism. In recent years the term “impairment” has met with a degree of resistance from individuals on the spectrum, their family members and some professionals. Anecdotally there is a view that the term “impairment” reinforces a deficit view of individuals on the spectrum. Wing’s work underpins the concept of a spectrum in autism and has formed the bedrock of our understanding of autism for many years. It has also provided the basis of the criteria that is most commonly used to diagnose individuals on the autism spectrum (Scottish autism, 2016).

By data from the same source, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th Edition – text revised) (DSM-V) (American Psychiatric Association 2000) and The International Classification of Diseases 10 (ICD 10) (World Health Organisation 1993 cited by Scottish autism 2016) are the main criteria used to diagnose individuals as being on the autism spectrum. It is important to note that despite the terms used it is accepted that autism is not an illness. As knowledge and understanding of the spectrum evolves the criteria are subject to review and refinement. Development and debate in relation to diagnostic criteria is useful and necessary in terms of enhancing the current body of knowledge available to clinicians. From a practice perspective, particularly for novice practitioners, ambiguity can make an already complex condition appear even more complicated. Establishing criteria is clearly important, however diagnosis relies on accurate assessment, understanding and interpretation as individual presentation is rarely straightforward and can often be subtle. Accessing a diagnosis later in life can be a fraught process as the availability of skilled diagnosticians can be limited (Public Health Institute Scotland, 2001 cited by Scottish autism, 2016).

REFERENCES

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Benaroch, R. (reviewer) (2016). What Are the Types of Autism Spectrum Disorders? Retrieved from: <http://www.webmd.com/brain/autism/autism-spectrum-disorders>.
- Boucher, J. (2009) The Autistic Spectrum: Characteristics, Causes, and Practical Issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41(12) • December 2011. DOI: 10.1007/s10803-011-1271-4
- Farmer, L. (2013). Library services for youth with ASD, part 1: Getting to know and interact with youth who have ASD. Retrieved from: <http://www.slideshare.net/ALATechSource/serving-children-with-autism-spectrum-disorder-part-1>
- Paynter, J. M. (2015). Assessment of School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools* / Volume 25 / Special Issue 01 / June 2015, pp 104–115.

- Sacco, R, C. Lintas & A. M. Persico (2015). Autism genetics: Methodological issues and experimental design. *Science China. Life Sciences*. October 2015 Vol.58 No.10: 946–957. doi: 10.1007/s11427-012-4315-x
- Scottish autism (2016). Retrieved from: http://www.scottishautism.org/about-autism/about-autism/what-autism?gclid=CK_AqdPaytECFYML0wod7xsAaQ
- Volkmar, F. (ed) (2013). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, pp. 341–342. Springer New York
- Volkmar, F. R. (2013). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, pp. 2207–2208.
- Wing, L. (1979). Mentally retarded children in Camberwell (London). In: *H. Hafner (Ed.), Estimating Needs for Mental Health Care*, pp. 107–112. Berlin: SpringerVerlag.
- Wing, L. (1993). The Definition and Prevalence of Autism: A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 2, Issue 2, April 1993, pp. 61–74 Hogrete & Huber Publishers
- Wing, L. (2003). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. Robinson Publishing; 2nd edition.

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНТЕРВЕНЦИИ, ПОДОБРЯВАЩИ АКАДЕМИЧНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ С АУТИЗЪМ

EDUCATIONAL INTERVENTIONS PROMOTING THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF AUTISTIC STUDENTS

*Димитриос Хадзис, докторант, ФНОИ,
СУ „Свети Климент Охридски“*

*Dimitrios Chadzis, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Резюме: Образователните интервенции в дадени области могат да доведат до постигането на добри резултати при обучението на ученици с аутизъм. В доклада се обсъждат и анализират някои от тях.

Ключови думи: Ученици с аутизъм, образователни интервенции

Abstract: In certain areas there are educational interventions that are most likely to lead to academic success in the inclusion of autistic students. These areas are what we analyse in this report aiming at defining them and applying them in the educational routine.

Keywords: Autistic students, educational interventions

According to Lorna Wing (1993), sixteen studies of the prevalence of autism in childhood, using epidemiological methods in defined populations in Europe, the USA and Japan, in English or with English summaries, were found in the published literature. Age specific rates varied from 3.3 to 16.0 per 10, 000. Eight studies gave rates for a sub-group of ‘typical’ autism varying from 1.2 to 8.4. Reasons for variations were sought by examining geographic and demographic details of the populations screened, methods for initial screening and final examination of possibly autistic children, demographic and clinical details of children identified as autistic, and criteria used for diagnosis. There was evidence, independent of diagnostic criteria, of a higher prevalence among children of first generation immigrants to Europe from ‘exotic’ countries. Apart from this, all differences could be due to variations in diagnostic practice and increasing awareness of the manifestations of autistic conditions throughout the range of intelligence, from severely retarded to average and above. However, it remains possible, though not proven, that rates do vary over place and/or time. The problems of defining a sub-group with ‘typical’ autism among the wide spectrum of children with the triad of impairments of social interaction, communication and imagination are discussed and the value of such a sub-grouping questioned (Wing, 1993).

According to The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) estimates that about 1 in 88 children has been identified with an autism spectrum disorder (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012). CDC's estimate comes from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network, which monitors the number of 8-year-old children with ASDs living in diverse communities throughout the United States. In 2007, CDC's ADDM Network first reported that about 1 in 150 children had an ASD (based on children who were 8 years old in 2002). Then, in 2009, the ADDM Network reported that 1 in 110 children had an ASD (based on children who were 8 years old in 2006). Most recently, the ADDM Network reported that 1 in 88 children had an ASD (based on children who were 8 years old in 2008). This means that the estimated prevalence of ASDs increased 23% during 2006 to 2008 and 78% during 2002 to 2008 (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012).

According to the Report cited previously above:

- More children were diagnosed at earlier ages – a growing number of them by 3 years of age. Still, most children were not diagnosed until after they were 4 years of age. On average, diagnosis was a bit earlier for children with autistic disorder (4 years) than for children with the more broadly defined autism spectrum diagnoses or pervasive developmental disorder not otherwise specified (4 years, 5 months), and diagnosis was much later for children with Asperger disorder (6 years, 3 months).
- As has been detailed in previous reports, we also found that almost five times as many boys were being identified with ASDs as girls (1 in 54 compared to 1 in 252). Research exploring why there are differences in the identified prevalence among males and females is ongoing and knowing that the conditions are more common among boys can help direct the search for causes.
- The largest increases over time were among Hispanic and Black children. We suspect that some of this was due to better screening and diagnosis. However, this finding explains only part of the increase over time, as more children were identified in all racial and ethnic groups.
- The majority (62%) of children the ADDM Network identified as having ASDs did not have intellectual disability. The largest increases during 2002 to 2008 were among children without intellectual disability (those having IQ scores higher than 70), although there were increases in the identified prevalence of ASDs at all levels of intellectual ability (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012).

The ADDM Network prevalence reports help us understand the characteristics of children with ASDs and shed light on the very real impact of the conditions on families and communities living in several communities in the United States.

While many studies of ASDs have focused on small groups of individuals, the ADDM Network monitors these conditions among thousands of children from diverse communities across the country. This ongoing, population-based approach allows the ADDM Network to monitor changes in the identification of ASDs and better describe

the characteristics of children with these conditions, such as the average age of diagnosis and disparities in identification. These data help direct our research into potential risk factors and can help communities direct their outreach efforts to those who need it most (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012). Actually, we are finding that more children than ever before are being diagnosed with ASDs and they are not being diagnosed as early as they could be. The emotional and financial tolls on families and communities are staggering and therapies can cost significant amount of money. We recognize that families are frustrated and want answers now. Specialists should continue working to provide essential data on ASDs, to understand the recent increase and why some children are more likely to be identified than others, and to improve early identification in hopes that all children have the opportunity to thrive.

Autism spectrum disorders are a group of developmental disabilities that often are diagnosed during early childhood and can cause significant social, communication, and behavioral challenges over a lifetime. People with ASDs have a different way of understanding and reacting to people and events in their world. These differences are caused by the way their brain processes information (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012).

This group of developmental disabilities is considered a “spectrum” of disorders. This means ASDs affect each person in different ways, and symptoms can range from mild to severe. People with ASDs share some similar symptoms, such as problems with social interaction, problems with communication, and highly focused interests or repetitive activities. There are differences in when the symptoms begin or are first noticed and in how the symptoms affect a person’s functioning.

There are three main subtypes of autism spectrum disorders, according to “Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012” report:

- Autistic disorder
- Asperger disorder
- Pervasive developmental disorder-not otherwise specified (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012).

Concerning the diagnosis of ADHD, there is no medical test, such as a blood test or brain scan, to diagnose ASDs. Instead, they are diagnosed by qualified professionals who conduct comprehensive psychological and behavioral evaluations. These evaluations can include clinical observation, parental reports of developmental and health histories, psychological testing, speech and language assessments, and possibly the use of one or more questionnaires developed specifically for people with ASDs.

Also, neurologic and genetic testing can be used to rule out other disorders.

A person with an ASD might:

- Not respond to his or her name by 12 months of age.
- Not point at objects to show interest by 14 months of age.
- Not play “pretend“ games by 18 months of age.
- Avoid eye contact and want to be alone.

- Have trouble understanding other people's feelings or talking about his or her own feelings.
- Have delayed speech and language skills.
- Repeat words or phrases over and over.
- Give unrelated answers to questions.
- Get upset by minor changes in routine.
- Have obsessive interests
- Flap his or her hands, rock his or her body, or spin in circles.
- Have unusual reactions to the way things sound, smell, taste, look, or feel (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012).

Currently there are few, if any, proven therapies for the majority of the disorders. Among the topic addressed are neural plasticity, neuroimmunology, neuroinflammation, neuroimaging, and appropriate animal and genetic models (de los Angeles Robinson-Agramonte, 2015). The source claims that Increases in ASD diagnostic rates cannot currently be attributed to a true increase in the incidence of ASD due to multiple confounding factors. It remains to be seen how changes to diagnostic criteria introduced in the DSM-5 will impact estimates of ASD prevalence going forward.

In the next pages we present some of the most important items for better socialization of autistic children – we provide information and analyzes for their play activities, their communication skills and their socialization in general.

Differential diagnosis between high-functioning autism and Asperger's syndrom

There are many factors and symptoms that differ one case of HFA from another as well as one case of Asperger's to another. Authors and researchers also argue about the exact differences and precise differential diagnosis that should be made distinguishing between HFA and Apsergers' students. According to Todorov & Arnaoudova (2012), the differential diagnosis between Autistic disorder (AD) and Asperger's syndrome (AS) in most cases is quite difficult since most of the symptoms are clinically undistinguished. Several factors complicate the diagnosis of AS- an autism spectrum disorder (ASD). It is considered by some authors to be simply a milder version of autistic disorder. Problems in diagnosis include disagreement among diagnostic criteria, controversy over the distinction between AS and other ASD forms or even whether AS exists as a separate syndrome, and over- and under-diagnosis.

According to the same authors, from a historical point of view autism has been described for a first time by L. Kanner (1943). He formulated criteria, which have been added, modified and specified in different classifications later on. We should point out that in the first and in the second version of APA classifications (DSM-I, 1953 and DSM-II, 1968) the term autism was not elicited, and children, suffering from this disorder have been classified as children schizophrenia. In the third version of APA (DSM-III, 1980) autism was included in the category of pervasive developmental disorders as a distinct disorder. In DSM-IV (1994) and in DSM-IV-TR (2000) autism is defined as a psychopathological disorder, which is characterized as an impairment of many functions in the whole development of the child, manifested in the first 3 years of his life. It is more common in males than in females with a ratio of 4:1.

In IDC-10 (1993) three main domains of abnormal type of functioning are described: of social relations; communications and behavior repertoire, which is confined and stereotyped (Todorov & Arnaoudova 2012).

The basic diagnostic criteria in contemporary classifications:

1. onset of the symptoms prior to age 3 years;
2. delays or abnormal functioning of social interactions;
3. qualitative impairment in verbal and nonverbal communications, including lack of emotional reciprocity;
4. delays or difficulties in development of cognitive functioning, a relative lack of creativity and fantasy of thinking processes;
5. rigid, repetitive, stereotyped patterns of behavior, interests and activities, manifested by the requirement of an unalterable order in a large range of everyday functioning (Todorov & Arnaoudova 2012).

Asperger's syndrome is named after the Austrian pediatrician Hans Asperger, 1944. He studied and described 4 children in his practice, who lacked nonverbal communication skills and had difficulties in social adaptation. He related this disorder to psychopathy with social isolation under the name "autistic psychopathy" (Todorov & Arnaoudova 2012). For a long time his work remained unknown. The modern conception of AS came into existence in 1981, when L. Wing published series of examined patients with familiar symptoms and named the disorder "Asperger's syndrome". Boys are five times more likely than girls to be affected by AS. (The syndrome is much more common in boys than in girls – 5:1). It became standardized as a diagnosis in the early 1990's in ICD-10 (1994), DSM-IV (1994) and is currently defined under the category of pervasive developmental disorder, being an important matter research and discussion (Todorov & Arnaoudova 2012).

Asperger's syndrome is distinguished by a pattern of symptoms, rather than a single symptom. It is characterized by qualitative impairment in social interaction, by stereotyped and restricted patterns of behavior, activities and interests. The differences from AD are the lack of clinically significant delay in cognitive development or general delay in language and onset after 3 years of age. In all of the seven AS patients, diagnosed and observed by us, the disorder appeared after 3 years of age and no delay in cognition and language was registered. The lack of demonstrated empathy was possibly the most dysfunctional aspect of AS patients. Individuals with AS, like autistic ones experience difficulties in basic elements of social interaction, because they are insufficient to recognize the signals, reactions and feelings of others. Other important feature is the delay in motor development. They begin to walk later, have difficulties in performance of everyday activities (dressing, washing, grooming, using cutlery), have difficulties in education, although their relative normality of intelligence and language. Like autistic children they dislike any changes in routines (Todorov & Arnaoudova 2012).

People with AS often display behavior, interests, and activities that are restricted and repetitive and are sometimes abnormally intense or focused. Any changes make them nervous, even aggressive. They have heightened sensitivity and become

over stimulated or even aggressive by loud noises, lights, crowds or strong tastes or textures. As we mentioned before, children with AS do not have a delay in their intellectual development and speech. Nevertheless, language acquisition and use is often atypical. Individuals with AS may collect volumes of detailed information on a relatively narrow topic, that is of interest only for themselves. Pursuit of specific and narrow areas of interest is one of the most striking features of AS. Sometimes they provoke real surprise with their knowledge and the ability to commit to memory knowledge in mathematics, music, arts, geography, spatial orientation (Todorov & Arnaoudova 2012).

Their expertise, an unusual sophisticated vocabulary of vocabulary, and formal speech patterns make them seem like “little professors”. In this context, we would like to underline that not all autistic children have an intellectual retardation. Information is for about 70–75% of them. Others, that don’t have such a problem, are considered as high level AD. Intellectual and language retardation was registered in 17 of diagnosed and observed AD children. People with AS may not be as withdrawn around others as autistic ones; they approach others, even if awkwardly. They are looking for attention, able to speak for hours on questions and problems of importance only for them. A crucial distinctive point between AD and AS appears to be the level of cognitive function and the time of onset. Autistic disorder begins before 3 years of age and cognitive functions are impaired, while AS is most commonly diagnosed between ages four and eleven without significant delay in language or cognitive development. Other distinctive characteristics are much more subjective and practically impossible to be distinguished. The same problem exists with high functioning autistic patients, where, due to different reasons, the onset of the disorder is vague. The correct diagnosis is of great importance for the choice of adequate therapeutic approach. Further research of theoretical and mainly of clinical aspects would enrich and precise some diagnostic and differential-diagnostic criteria between the two disorders (Todorov & Arnaoudova 2012). As seen, there are certain features that distinguish HFA from Asperger’s syndrom.

REFERENCES

- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network-2012 (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASDs) Among Multiple Areas of the United States in 2008. National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities. Retrieved from: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/ADDM-2012-Community-Report.pdf>
- Todorov, S. & M. Arnaoudova (2012). On Differential Diagnosis Between Autistic Disorder and Asperger’s Syndrome. *Journal of IMAB – Annual Proceeding (Scientific Papers)* 2012, vol. 18, book 3.
- Wing, L. (1993). The Definition and Prevalence of Autism: A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol.2, Issue 2, April 1993, pp. 61–74 Hogrete & Huber Publishers.

ОБУЧЕНИЕ ПО ГРЪЦКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ЧРЕЗ
ПРИЛАГАНЕ НА ДИФЕРЕНЦИРАН ПОДХОД КЪМ
УЧЕНИЦИ С ДИСЛЕКСИЯ В ГОРНА УЧИЛИЩНА
СТЕПЕН

LEARNING IN GREEK LANGUAGE AND LITERATURE
BY APPLYING DIFFERENTIATED APPROACH TO
SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH DYSLEXIA

*Екатерини Цалокоста, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Aikaterini Tsalokosta, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail tsalokostakat@yahoo.gr

Резюме: В текста се представя обучението по гръцки език и литература, който се прилага с помощта на диференциарния подход. На фокус са учениците с дислексия в горна училищна степен.

Ключови думи: Дислексия, гръцки език и литература

Abstract: The report is dedicated to the subject of learning Greek language and literature in the condition of dyslexia, especially in the age period of secondary school students.

Keywords: Dyslexia, Greek language and literature

‘Dyslexia’ is a complex matter in Greece and an official definition of dyslexia has not yet been established. With the introduction of the Laws on Special Education since 1980’s (Law 1566/1985; 2817/2000; 3699/2008), dyslexia in Greece became synonymous with the term ‘Specific Learning Difficulties’ (Boutskou 2007). The terms ‘dyslexia’ and ‘Specific Learning Difficulties’ were introduced in the country mainly from foreign education systems (e.g. the Education Act in Britain 1981) (Lappas 1997). Furthermore, the descriptions of dyslexia in Greece are heavily influenced by a body of literature that originated in the UK or the US.

Although a number of Greek researchers stress the need for the Greek framework to consider social factors that are associated with dyslexia (Karakasidou 2011; Greek Dyslexia Association 2012), in Greek education, the causal model of dyslexia has a much stronger influence than the social model (Lappas 1997; Fotopoulou 2006). In the most recent descriptions of dyslexia, the focus is mainly on spelling, reading and writing difficulties and IQ associations (Greek Dyslexia Association 2012). What is more, the current assessment processes and support approaches for dyslexic

pupils mainly focus on cognitive abilities. The following section discusses in more detail dyslexia identification in Greece as well as the broader framework of dyslexia in Greek education.

Dyslexia identification in Greece

The assessment of dyslexic pupils in Greece takes place mainly in the Centres for Differential Diagnosis, Diagnosis and Support (CDDS – KEDDY in Greek) and only statements from CDDS centres are acceptable in Greek state schools (assessment can also take place at the University of Patras and in private dyslexia centres). Referrals to these centres usually originate from the child's family, after a consultation with the teacher or the special education teacher of the school the child is attending. The school is not involved in the assessment of dyslexic pupils in Greece and the CDDS team of professionals who assess the child is comprised of a special education teacher, a psychologist, a social worker, a speech pathologist and a child psychiatrist. Statements for dyslexia include the signatures of all of them (Law 3699/2008). Nevertheless, the tools employed in dyslexia assessments in Greece have been described as inadequate, since the child's response to interventions is not examined and teachers and parents are excluded (Porpodas 1997).

The area of dyslexia has attracted a lot of attention in the past twenty years (Squires, 2012). Research in the field of dyslexia has shed light on the difficulties that dyslexic pupils face. However, most studies on dyslexia are concerned with literacy skills in children's first language and tend to ignore pupils who learn additional, foreign or second languages. Similarly, language-learning theorists have so far overlooked the presence of pupils with difficulties in language classrooms. Further developments in both of these areas are needed to enable dyslexic language learners to access the language curriculum. The present study examines the inclusion of dyslexic pupils in language education. This is accomplished through the introduction of dyslexia-friendly practices (MacKay 2004) in classrooms where Greek language and literature are taught.

This text introduces the reader to this study and aims to present briefly the following analysis of this paper. An overview of the literature that guided this study is discussed along with the study's research questions. The study's rationale, challenges and contribution to knowledge are also presented.

Dyslexia and language learning: the research to date

The present project stems from an interest in responding to learner diversity in language education. It is common for teachers to deal with different learners (Ainscow et al. 2006). Although teaching a classroom means treating pupils as a group, there is the need for teachers to be aware of their pupils' individual characteristics when they are planning their lessons; teachers "are expected to show a range of skills in differentiating work for pupils" (Smeets & Mooij 2001: 440) and

account for their pupils' personality, family, linguistic and cultural background to help everyone to access the curriculum (ibid). However, apart from social, family and personality issues, pupils differ in terms of how they process information. Some manage this well, while others are confronted with difficulties. Due to neurological problems, some children have profound disabilities such as hearing, visual and movement impairment, while others need special adaptations in their everyday life and in school. Other pupils have difficulties only with the learning process, which usually stem from neurological or environmental issues, or a combination of the two. For this category of pupils, countries such as Britain and Greece usually adopt the umbrella term 'Specific Learning Difficulties' (SpLD, e.g. dyslexia, dyspraxia, ADHD, Asperger's syndrome).

Students with SpLD in mainstream schools usually lag behind their peers. Problems in comprehending mathematics (e.g. dyscalculia), hyperactivity (e.g. ADHD) or reading and spelling difficulties (e.g. dyslexia) hinder SpLD pupils' school progress and negatively affect their personal and social development. The present study focuses on dyslexia, a specific learning difficulty mainly associated with literacy skills (e.g. reading, spelling).

Dyslexia is a field that has been widely researched. When the term 'dyslexia' was first introduced, it was considered a medical problem stemming from genetic factors. The term 'word-blindness' would refer to children's problems with letters and words. In 1968, the World Federation of Neurology offered a definition of dyslexia, which presented it as a persistent reading disorder, despite "conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity"). However, the medical view of dyslexia started to fade in the 1980's, when the British Medical Association stated that dyslexia is an educational matter.

Nowadays, dyslexia is viewed as a difficulty that affects reading and spelling skills. A range of disciplines (e.g. psychiatry, biology, neurophysiology, educational psychology) have investigated dyslexia and have pointed towards the biological (brain functions), psychological (e.g. motivation) and social components (e.g. educational environment) of dyslexic pupils' difficulties. The two main views of dyslexia (causal, social) are discussed in the literature review section and are associated with the environmental adaptations that dyslexic pupils need.

Researchers' debates about dyslexia have contributed to our knowledge of dyslexic pupils' characteristics (Armstrong & Squires 2015). This information is valuable for educationalists, since an awareness of dyslexia is the prerequisite for the provision of effective learning opportunities for dyslexic pupils. However, the difficulties that learners with dyslexia demonstrate are shaped by the nature and the task demands of the various school subjects. Therefore, teachers need to modify these demands in order to help dyslexic pupils to access the curriculum. Since dyslexia mainly refers to literacy and sometimes language problems, dyslexic learners are likely to struggle considerably in language classes. These difficulties appear regardless of whether the context is monolingual, bilingual or foreign/additional/second language education.

Assessing dyslexia in bilingual or multilingual learners is an intricate process due to various factors (e.g. individual learner profiles, educational background, language variability). The research on this area has shown that dyslexic learners find it challenging to learn a foreign, second or additional language due to their literacy difficulties, and new visual learning demands (e.g. a new language system) will hamper their acquisition of language skills. However, education systems tend to overlook learner diversity. The latter, in combination with the empowerment of some languages over others, are factors that hinder dyslexic language learners' development). Furthermore, dyslexic language learners' difficulties pose challenges to language teachers who are required to respond to dyslexic learners' needs and help them to compensate for their difficulties. In the International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational needs, it is argued that teachers should receive training and gain practical experience to be able to move towards more inclusive practice for children with difficulties. However, in many education systems, this rarely happens with mainstream teachers or subject teachers. Although, in recent years, several studies have examined the fields of dyslexia inclusion and language education, the research in this area still remains sparse. The latter, in combination with the lack of training for language teachers, limits the opportunities for dyslexic pupils' inclusion in language classes. The inequality that is created for dyslexic pupils in language education conflicts with the comparatively high value that today's society assigns to foreign or second language learning (Reraki 2015).

REFERENCES

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Armstrong, D. & Squires, G. (2015). *Key perspectives on dyslexia: an essential text for educators*. London: Routledge.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), pp. 289–302.
- Fotopoulou, K. (2006) *Policy, Provision and Practice of Inclusive Education in Greece*. University of Manchester
- Greek dyslexia Association (2013). Retrieved from <http://www.dyslexia.gr/cms/>
- Karakasidou, O. (2011). *Social and educational aspects of people with dyslexia*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Lappas, N. (1997). *Specific Learning Difficulties in Scotland and Greece: perceptions and provision*. University of Stirling.
- Mackay, N. (2004). The case for dyslexia-friendly schools. In Reid, G. & Fawcett, A. (Eds) *Dyslexia in Context: Research policy and practice*, pp. 223–236. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Porpodas, K.D. (1997). *Dyslexia [Δυσλεξία]*. Athens, Morfotiki.
- Reraki, M. (2015) *Dyslexia friendly practices in Greek primary EFL classrooms*. Retrieved from: https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54579593/FULL_TEXT.PDF

- Smeets, E., & Mooij, T. (2001). Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), pp. 403–418.
- Squires, G. (2012). “Historical and socio-political agendas around defining and including children with special educational needs.” In: D. Armstrong and G. Squires (Eds.) *Contemporary Issues in Special Educational Needs: Considering the whole child*, pp. 9–24. London: Open University Press/McGraw Hill Education.

СПЕЦИФИКИ ПРИ УЧЕБНИЯ ПРЕДМЕТ „ГРЪЦКИ
ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА“, ИЗУЧАВАН ОТ УЧЕНИЦИ
С ДИСЛЕКСИЯ В ГОРНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
SPECIFICS IN SCHOOL SUBJECT *GREEK LANGUAGE
AND LITERATURE* LEARNING BY DYSLEXIC
SECONDARY SCHOOL STUDENTS

*Екатерини Цалокоста, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Aikaterini Tsalokosta, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail tsalokostakat@yahoo.gr

Резюме: Докладът представя анализ на обучението по един от учебните предмети в горна училищна възраст, а именно „гръцки език и литература“. Представената информация е от гледна точка на обучението на ученици с дислексия.

Ключови думи: Гръцки език и литература, дислексия

Abstract: The paper deals with the issue of teaching one of the school subjects to dyslexic secondary school students, namely *Greek language and literature*.

Keywords: Greek language and literature, dyslexia

The main characteristics of dyslexia involve difficulties in phonological awareness, verbal short-term memory and verbal processing speed; in particular pupils might struggle with identifying phonemes and manipulating sounds in words, with retaining information for a short period of time and with the time needed to process information. Those characteristics are also supported by a large body of evidence (Chourmouziadou 2019).

The systematic teaching of the ancient Greek language can help children with dyslexia, linguistics and psychology professors say. According to a theory of Harvard Classics Professor Eric Havelock (1903–1989), based on philosopher Plato’s ideas, ancient Greek generates many abstract concepts that activate unique parts of the brain. Havelock’s theory along with other findings by scientists and academics is included in the book “The Alphabet and the Brain: The Lateralization of Writing”, published in 1988 by Springer. The scientific results that contribute to the theory of Havelock include:

1. The “Broca’s area” in the left hemisphere of the human brain, which is linked to speech production, was activated more than usual due to the Greek alphabet, which for the first time had successfully employed vowels for writing.

2. The human brain was radically redesigned.

3. The above mentioned change in brain function caused a substantial change in the attitude of the ancient Greek alphabet's users, for which the need of communication with other citizens through the art of theater appeared (Chrysopoulos 2016).

Another published scientific research by a team led by Greek psychiatrist Ioannis Tsegos, showed that the measurable indicators of verbal intelligence and deductive thinking were accelerated across a group of 25 non-dyslexic children, ages 8–12, who were taught Ancient Greek through accepted methods for two hours per week. In another equal group of children that weren't taught Ancient Greek, the study revealed that the respective indicators were decelerated. Both groups were taught similar lessons. Australian university researcher Kate Chanock, however, took Tsegos' study a step further in her work "Help for a dyslexic learner from an unlikely source: the study of Ancient Greek" (2006: Literacy), the Australian researcher describes how she cured an English-speaking person from dyslexia by using Ancient Greek. "A severely reading-disabled adult student taught himself to read and write Ancient Greek, and in so doing, improved his ability to read and write in English", her abstract says (Chrysopoulos 2016).

Evidence suggests that reading and spelling can be mastered by all the pupils when specific cognitive skills are acquired. However, it is apparent that some children face difficulty with reading and writing even though their environment, education and intelligence are adequate; those children are described in the literature as having dyslexia and it seems that almost 10% of the population may exhibit the symptoms of this Specific Learning. It is also extremely likely that teachers in mainstream schools will have pupils with dyslexia in their classrooms. Nevertheless, recent research has shown that primary school teachers do not have adequate knowledge about dyslexia and they seem unprepared to teach pupils with reading and spelling difficulties in order to meet their needs (Chourmouziadou 2019).

Some countries have begun to understand the necessity of helping children with dyslexia in the mainstream classrooms. For instance, in UK the publication of the independent Rose Report (2009) was a helpful tool with information and recommendations about the identification and teaching of pupils with dyslexia. Unfortunately, Greece falls within the category of countries not having yet taken much action in recognising the problem and supporting pupils with dyslexia due to limited research in the field and lack of funding in education. Given this context, the aim of the present research is to investigate the knowledge of mainstream primary school teachers about dyslexia and to explore the factors that might affect their knowledge level (e.g. level of study and SpLD training). This study carries the potential to identify gaps in teachers' knowledge in order to promote better understanding of dyslexia and make suggestions for practice. Also, my personal experience as primary school teacher created the need to investigate this topic as I realised that Greek teachers are not well prepared to teach pupils with Specific Learning Difficulties and as a result pupils may fall behind academically. Thus, an investigation of teachers' understanding of dyslexia is called for. Finally, this study is unique because until now no research has been done on that context. Specifically there are not large studies exploring particularly the knowl-

edge of primary school teachers in Greece about dyslexia through questionnaires with knowledge questions (Chourmouziadou 2019).

With regards to the Greek language, Douklias et al. (2010) argue that slow word reading, difficulties with irregular word spelling and good phonological awareness skills are associated with surface dyslexia in Greek, which is a profile frequently reported. Also, research has concluded that the most important feature of the reading achievement in a transparent orthography is the reading fluency rather than the reading accuracy (Porpodas 1999). Thus, it is expected that Greek children with dyslexia have slow reading rate. Finally, the characteristics of the Greek writing system which is transparent for reading but inconsistent for spelling, make spelling performance harder than reading (Nunes, Aidinis & Bryant 2006). Many researchers point to the fact that the Greek educational system is rigid and highly centralised; as a result homogeneity in teaching is apparent and there is not much provision for pupils with special needs and especially for those with Specific Learning Difficulties (SpLD) like dyslexia (Lappas 1997). The Act 3699/2008 is the most recent law about Special Educational Needs (SEN) provision in Greece (MNER 2008). This legislation recommends special treatment for people with special needs and their assessment is assigned to KEDDI (Centres for Differential Diagnosis and Support) which consist of a multidisciplinary team and are supervised by the Ministry of Education. At this point it is worth mentioning that there are not standardised assessments for dyslexia in Greek. There are only a few tests assessing specific reading and spelling skills (e.g. Athena test and A test), therefore the accurate diagnosis of dyslexia by KEDDI is questioned. The 2008 law introduced the ‘parallel support’ which is one-to-one support in mainstream schools by specialist teachers for pupils only with severe SEN. However, because of the lack of specialist teachers in Greece pupils with SEN are supported by teachers without training in special needs. Moreover, the legislation recommended that pupils with milder learning difficulties (e.g. dyslexia) could attend an ‘integration class’ either in a small group or in an one-to-one setting for up to 15 hours per week. Unfortunately, in practice this extra support is not offered to the children with dyslexia or they receive only three to five hours per week (Anastasiou & Polychronopoulou 2009). As far as the training of primary school teachers in special education is concerned, research has shown a lack of appropriate training which results in downgrading the special teaching provided. Particularly, according to Riga (2012) the number of courses in Departments of Primary Education at Greek universities offered on special education was inadequate because only 1 course related to special education is compulsory out of 50 for successful attendance. Moreover, the attendance of students in the Greek universities is not compulsory and as a result a large percentage does not attend the lectures at all. Riga (2012) conducted a research with 20 primary teachers, examining teachers’ beliefs and attitudes towards inclusion of children with dyslexia in mainstream primary schools, using interviews, observations and review of documentation, and her results showed that many teachers felt that they were not appropriately trained to support children with SpLD (Chourmouziadou 2019).

In accordance with these findings is Nimorakiotaki’s (2009) study which investigated teachers’ attitudes towards the inclusion of pupils with moderate learning dif-

difficulties in mainstream primary and secondary schools of Greece. Particularly, the results of the study had a similar conclusion as the primary and secondary mainstream teachers interviewed mentioned that their initial training did not include SpLD training and there is also lack of Continuous Professional Development (CPD) in Greece. In terms of the confidence levels, Arapogianni (2003) conducted a small case study with eight secondary teachers of Greek language investigating the strategies used by teachers to support pupils with dyslexia as well as their knowledge and training on dyslexia and found that they were not confident to support pupils with dyslexia, which means that their training is inadequate. Finally, Lappas's ethnographic study (1997) explored the provision of Specific Learning Difficulties in Greece and Scotland using semi-structured interviews and observations and concluded that both parents and pupils with SpLD in Greece considered the support received from the teachers weak because of their insufficient training. However, findings from interviews need to be treated with caution because although they can search a topic in depth, personal bias are always present (Robson 2011; Chourmouziadou 2019).

REFERENCES

- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and over identification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), pp. 55–69.
- Arapogianni, A. (2003). Investigating the approaches that teachers in Greece use to meet the needs of children with dyslexia in Secondary schools. University of Birmingham, Birmingham.
- Chourmouziadou, C. M. (2019). Primary school teachers' knowledge about dyslexia: the Greek case. Retrieved from: https://www.academia.edu/37413463/Primary_school_teachers_knowledge_about_dyslexia_the_Greek_case
- Chrysopoulos, P. (2016). Ancient Greek Can Help Children With Dyslexia. Retrieved from: <https://greece.greekreporter.com/2016/10/14/ancient-greek-can-help-children-with-dyslexia/>
- Douklias, S. D., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2009). Surface and phonological developmental dyslexia in Greek. *Cognitive Neuropsychology*, 26(8), pp. 705–723
- Lappas, N. (1997). Specific Learning Difficulties in Scotland and Greece: Perceptions and Provision. University of Stirling, Stirling.
- Nimorakiotaki, I. (2009). Mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with moderate learning difficulties in Greek primary and secondary schools. Institute of Education, University of London.
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. *Handbook of orthography and literacy*, 13, pp. 201–218.
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), pp. 406–416
- Riga, M. (2012). Teacher beliefs about teaching children with dyslexia / learning difficulties in mainstream primary schools in Greece. University of Manchester.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3rd edition). Chichester: John Wiley & Sons.

КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО НА УЧЕНИЦИ С АУТИЗЪМ НА ВЪЗРАСТ 12–16 ГОДИНИ

COMMUNICATION STRATEGIES IN THE EDUCATION OF AUTISTIC STUDENTS AGED 12–16 YEARS

*Маргарита Зографу, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Margarita Zografou, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: magzograf@gmail.com

Резюме: В доклада се обсъждат комуникативните стратегии в образованието и в обучението на ученици с аутизъм на възраст между 12 и 16 години. Поставя се акцент върху някои от най-важните явления в тази област.

Ключови думи: Аутизъм, комуникативни стратегии

Abstract: In this paper we aim at discussing the communication strategies in the education of pre- and teenage autistic students – aged 12 to 16 years of age. We focus on some of the most important issues in this field.

Keywords: Autism, communication strategies

There is no one specific method, intervention or teaching strategy that is effective for all students with ASD. Integration of variety of approaches leads to the development of programs that promote the best outcomes for these students (Ontario Ministry of Education, 2007). All children function better in a predictable environment. Students with ASD require a structured learning environment to know what is expected of them in specific situations, to assist them in anticipating what comes next, and to learn and generalize a variety of skills (Iovannone et al. 2003, cited by Ontario Ministry of Education, 2007: 45–46). Rules and expectations should be clear and consistent and include specific information regarding the expectations for appropriate behaviour.

Integrating a variety of approaches leads to the development of programs that promote the best outcomes for students. Educational programs for students with ASD are developed through a process of information gathering and consultations to determine the individual learning profile for each student. The learning profiles for students with ASD are diverse and one specific method or program will not be appropriate for all students with ASD (Ontario Ministry of Education, 2007: 59).

There is an interesting approach and study evaluating video modeling as a time- and cost-efficient intervention that has been proven effective for children with autism

spectrum disorder. However, the comparative efficacy of this intervention has not been examined in the classroom setting. The study examined the relative efficacy of video modeling as compared to the more widely-used strategy of *in vivo* modeling using an alternating treatments design with baseline and replication across four preschool-aged students with ASD. The results offer insight into the heterogeneous treatment response of students with ASD (Wilson, 2013: 1819–1831).

One of the mostly used in the teaching activities with ASD children is the TEACCH method. It is a family-centered, evidence-based practice for autism, based on a theoretical conceptualization of autism, supported by empirical research, enriched by extensive clinical expertise, and notable for its flexible and person-centered support of individuals of all ages and skill levels. The TEACCH method is primarily used to assist the autistic individual in better understanding his/her environment. Structured teaching via the TEACCH method was developed by Professor Eric Schopler and many of his colleagues at the University of North Carolina at Chapel Hill. The TEACCH method is not considered an actual therapy but rather a therapeutic tool to help autistic individuals understand their surroundings (Edelson, n.d.).

According to the same source, autistic individuals often have difficulty with receptive and expressive language, sequential memory, and handling changes in their environment. The TEACCH method provides the individual with structure and organization. This method relies on five basic principles, they are listed below as follows:

1. Physical structure

Physical structure refers to the actual layout or surroundings of a person's environment, such as a classroom, home, or group home. The physical boundaries are clearly defined and usually include activities like: work, play, snack, music, and transitioning.

2. Scheduling

A schedule or planner is set up which indicates what the person is supposed to do and when it is supposed to happen. The person's entire day, week, and possibly month, are clearly shown to the person through words, photographs, drawings, or whatever medium is easiest for the person to comprehend.

3. Work system

The work system tells the person what is expected of him/her during an activity, how much is supposed to be accomplished, and what happens after the activity is completed. The goal is to teach the person to work independently. The work system is also organized in such a way that the person has little or no difficulty figuring out what to do. For example, the activity or task should be performed from top to bottom and from left to right.

4. Routine

According to the TEACCH method, the most functional skill for autistic individuals is a routine which involves checking one's schedule and following the established work system. This routine can then be used throughout the person's lifetime and in multiple situations.

5. Visual structure

Visual structure refers to visually-based cues regarding organization, clarification, and instructions to assist the person in understanding what is expected of him/her (Edelson, n.d.).

The primary aim of the TEACCH programme is to help prepare people with autism to live or work more effectively at home, at school and in the community. Special emphasis is placed on helping people with autism and their families live together more effectively by reducing or removing “autistic behaviours”. The principles and concepts guiding the TEACCH system have been summarised by The National Autistic Society in the United Kingdom as:

- improved adaptation: through the two strategies of improving skills by means of education and of modifying the environment to accommodate deficits;
- parent collaboration: parents work with professionals as co-therapists for their children so that techniques can be continued at home;
- assessment for individualised treatment: unique educational programmes are designed for all individuals on the basis of regular assessments of abilities;
- structured teaching: it has been found that children with autism benefit more from a structured educational environment than from free approaches;
- skill enhancement: assessment identifies emerging skills and work then focuses upon these;
- cognitive and behaviour therapy: educational procedures are guided by theories of cognition and behaviour suggesting that difficult behaviour may result from underlying problems in perception and understanding;
- generalist training: professionals in the TEACCH system are trained as generalists who understand the whole child, and do not specialise as psychologists or speech therapists (extract from Approaches to autism: an annotated list published by The National Autistic Society, 1993/ revised 2003, cited by The TEACCH approach, n.d.).

According to researchers (Gangadharan, Bhaumik & Gumber 2016: 3), despite the increasing prevalence of people diagnosed with ASD, the support services for individuals with this condition are isolated. There are even more limited opportunities for occupational skills developments, employment guidance or support for securing employment. Successful integration of people with ASD in the community needs an approach that enables the individuals with ASD to develop skills required for useful employment as well as independent or semi-independent living in the community. Good team working is needed between the professionals and family carers to support the transition of people with ASD from each development stage into another.

Some of the therapies, methods and approaches towards improving the condition of a high-functioning autistic child are (My Asperger’s child 2017).

1. Applied behavior analysis: Applied behavior analysis (ABA) is the applied research field of the science of behavior analysis and supports a wide range of treatment strategies. ABA is widely recognized as a safe and effective treatment for kids on the autism spectrum. It has been endorsed by a number of state and federal agencies,

including the U.S. Surgeon General and the New York State Department of Health. ABA principles and techniques can promote basic skills (e.g., looking, listening, imitating), as well as complex skills (e.g., reading, conversing, understanding another person's perspective).

2. Aripiprazole (Abilify): This drug may be effective for treating irritability related to AS and HFA. Side effects may include weight gain and an increase in blood sugar levels.

3. Avoidance diets: Some moms and dads have turned to gluten-free and/or casein-free diets to treat autism spectrum disorders. Many parents assert that these diets work, but anyone attempting such a diet needs guidance from a registered dietitian to ensure the youngster's nutritional requirements are met.

4. Cognitive behavioral therapy: This general term encompasses many techniques aimed at curbing problem behaviors (e.g., interrupting, obsessions, meltdowns, angry outbursts), as well as developing certain social skills (e.g., recognizing feelings, coping with anxiety). Cognitive behavioral therapy usually focuses on training the youngster to recognize a troublesome situation (e.g., a new place or an event with lots of social demands), and then select a specific learned strategy to cope with that situation.

5. Communication and social skills training: Kids with AS and HFA may be able to learn the unwritten rules of socialization and communication when taught in an explicit and rote fashion (much like the way students learn foreign languages). These young people may also learn how to speak in a more natural rhythm, as well as how to interpret communication techniques (e.g., gestures, eye contact, tone of voice, humor, sarcasm) (My Asperger's child 2017).

6. Computer-assisted therapy: Many remediation techniques have not taken into account that children on the spectrum suffer from difficulties in learning social rules by example. Computer-assisted therapy has been proposed to teach not simply using examples, but to teach the rule along with it. Learning starts from the basic concepts of knowledge and intention and proceeds to more complex communicative actions (e.g., explaining, agreeing, pretending).

7. Dietary supplements: Numerous dietary supplements have been tried in children on the autism spectrum. Those that may have some evidence to support their use include: Carnosine, Omega-3 fatty acids, Vitamin B-6, Magnesium, and Vitamin C (usually in combination with other vitamins).

8. Floortime: The Floortime/DIR approach is a developmental intervention to autism spectrum disorders. Its core principle is to understand the youngster's sensory differences, follow the youngster's lead, and use these to encourage the child to climb up the developmental ladder. This approach is based on the idea that the core deficits in autism spectrum disorders are individual differences in:

- (a) difficulties in communication and relation to others,
 - (b) motor planning problems,
 - (c) the inability to connect one's desire to intentional action and communication,
- and
- (d) the sensory system.

9. Guanfacine (Intuniv): This medication may be helpful for the problems of hyperactivity and inattention in kids with AS and HFA. Side effects may include drowsiness, irritability, headache, constipation and bedwetting (My Asperger's child 2017).

10. Melatonin: Sleep problems are common in kids with AS and HFA, and melatonin supplements may help regulate your youngster's sleep-wake cycle. The recommended dose is 3 mg, 30 minutes before bedtime. Possible side effects include excessive sleepiness, dizziness and headache.

11. Naltrexone (Revia): This medication may help reduce some of the repetitive behaviors associated with AS and HFA. However, the use of low-dose naltrexone – in doses as low as two to four mg a day – has been gaining favor recently. But, there's no good evidence that such low doses have any effect on AS and HFA.

12. Olanzapine (Zyprexa): Olanzapine is sometimes prescribed to reduce repetitive behaviors. Possible side effects include increased appetite, drowsiness, weight gain, and increased blood sugar and cholesterol levels.

13. Pivotal response therapy: Pivotal response therapy (PRT) is a naturalistic intervention derived from ABA principles. Instead of individual behaviors, this approach targets pivotal areas of a youngster's development (e.g., motivation, responsivity to multiple cues, self-management, social initiations). The youngster determines activities and objects that will be used in a PRT exchange. Intended attempts at the target behavior are rewarded with a "natural reinforcer" (e.g., if a youngster attempts a request for a stuffed animal, he receives the animal, not a piece of candy or other unrelated reinforcer).

14. Relationship based, developmental models: Relationship based models give importance to the relationships that help AS and HFA kids reach and master early developmental milestones. These are often missed or not mastered in young people on the autism spectrum. Examples of these early milestones are (a) engagement and interest in the world, (b) intimacy with a parent or other caretaker, and (c) intentionality of action (My Asperger's child 2017).

15. Relationship Development Intervention: Relationship development intervention is a family-based treatment program for kids on the spectrum. This program is based on the belief that the development of dynamic intelligence (i.e., the ability to think flexibly, take different perspectives, cope with change, and process information simultaneously) is key to improving the quality of life for AS and HFA kids.

16. Risperidone (Risperdal): This medication may be prescribed for agitation and irritability. It may cause trouble sleeping, a runny nose and an increased appetite. This drug has also been associated with an increase in cholesterol and blood sugar levels.

17. SCERTS: The SCERTS model is an educational model for working with kids on the autism spectrum. It was designed to help parents, teachers and therapists work cooperatively together to maximize progress in supporting the youngster. The acronym refers to the focus on:

(1) SC – social communication (the development of functional communication and emotional expression);

(2) ER – emotional regulation (the development of well-regulated emotions and ability to cope with stress); and

(3) TS – transactional support (the implementation of supports to help parents, teachers and therapists respond to the child’s needs, adapt the environment, and provide tools to enhance learning).

18. Selective serotonin reuptake inhibitors (SSRIs): Drugs such as fluvoxamine (Luvox) may be used to treat depression or to help control repetitive behaviors. Possible side effects include restlessness and agitation (My Asperger’s child 2017).

19. Sensory integration: The term Sensory integration means the ability to use all of one’s senses to accomplish a task. Unusual responses to sensory stimuli are common in kids on the spectrum. This treatment includes prism lenses, physical exercise, auditory integration training, and sensory stimulation such as “deep pressure”, which is firm touch-pressure applied either manually or via a hug machine or a pressure garment. Occupational therapists sometimes prescribe sensory treatments for AS and HFA kids.

20. Social stories: Social stories is devised as a tool to help kids on the autism spectrum better understand the nuances of interpersonal communication so that they can interact in an effective and appropriate manner. Although the prescribed format was meant for high functioning children with basic communication skills, the format was adapted substantially to suit children with poor communication skills and low level functioning. Social stories are being used in targeted ways to prepare AS and HFA children for social interaction and assist with coping skills.

21. TEACCH: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) emphasizes structure by using organized physical environments, predictably sequenced activities, visual schedules and visually structured activities, and structured work/activity systems where each youngster can practice various tasks. Moms and dads are taught to implement the treatment at home. One study found that kids treated with a TEACCH-based home program improved significantly more than a control group.

22. The P.L.A.Y. Project: The P.L.A.Y. Project is a community-based, national autism training and early intervention program. The program is designed to train moms and dads to implement intensive, developmental interventions for younger kids (2 to 6 years) with autism spectrum disorders. The program is operating in nearly 100 agencies worldwide, including 25 U.S. states and in 5 countries outside of the U.S. The P.L.A.Y. Project received a \$1.85 million grant from the National Institute of Mental Health to conduct a 3-year controlled, clinical study of the P.L.A.Y. Project model. The study compares the outcomes of 60 kids who participate in The P.L.A.Y. Project with the outcomes of 60 kids who receive standard community interventions, making it the largest study of its kind. Before and after the 12-month intervention, each youngster is assessed with a battery of tests to measure developmental level, speech and language, sensory-motor profile, and social skills (My Asperger’s child 2017).

There are certain additional treatments that can be applied on the high-functioning autistic child. Most children with HFA have no visible sign of disability, so you parents need to alert teachers, coaches, relatives and other grown-ups to the child’s

special needs. Otherwise, a well-meaning adult may spend time lecturing the child on “looking at me while I’m talking” – something that can be very difficult for the child to do. The tendency to fixate on a particular narrow topic is one of the hallmarks of HFA and it can be annoying to those who must listen to incessant talk about the favorite topic every day. A consuming interest can also connect a child to schoolwork and social activities. In some cases, children with HFA can turn their childhood fascination into a career or profession (for example Temple Grandin). The signs and symptoms of HFA vary for each child, and these children have a hard time explaining their behaviors and challenges. With time and patience, a specialist will learn which situations and environments may cause problems for the child and which coping strategies work. What also assists in these cases is maintaining a consistent schedule whenever possible. For example, if there have to be a change introduced, it should be done gradually (My Asperger’s child 2017).

With regard to all mentioned above, we can summarize that intervention methods for high-functioning autistic students are far beyond a few. There are options and alternatives where students can find themselves and accommodate to the most suitable for them methods. Specialists, and especially teachers, can be able to choose and wisely select the best options for their students. Even more. They can make a flexible and dynamic system of intervention methods that works best for each of their HFA students.

REFERENCES

- Edelson, S. (n.d.) Structured Teaching – The TEACCH Method. Retrieved from: https://www.autism.com/treating_TEACCH
- Gangadharan, S., S. Bhaumik, R. Gumber (2016). Supporting Young Adults with Autism Spectrum Disorders (ASD) to Maximise Their Potential. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*. pp. 1–4.
- My Asperger’s child (2017). Retrieved from: <http://www.myaspergerschild.com/2013/09/best-treatment-options-for-aspergers.html>
- Ontario Ministry of Education (2007). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. A Resource Guide. Retrieved from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/spiced/autismSpecDis.pdf>
- Wilson, K. P. (2013). Teaching Social-Communication Skills to Preschoolers with Autism: Efficacy of Video Versus In Vivo Modeling in the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Volume 43, Issue 8, pp. 1819–1831

ИЗКУСТВОТО В РАБОТАТА СЪС ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНИТЕ ДЕЦА – ИЗРАБОТВАНЕТО НА ТАКТИЛНИ КНИЖКИ

THE ART INCLUDED IN WORKING WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN – THE CREATION OF TACTILE BOOKS

*Маргарита Томова, ас. д-р, ФНОИ,
Софийски Университет „Св. Климент Охридски“*

*Margarita Tomova, assistant professor PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg

Резюме: Умение е да напишеш книга – тя да бъде интересна, разбираема, пре- прочитана, да остави следа в съзнанието и да желаеш да я споделиш. Предизвика- телство е да изработиш книга – която също да е интересна, разбираема, занимателна, да е визуално привлекателна и същевременно достъпна за тактилно възприемане, да подпомогне развиването на уменията за работа с книжки, да изгражда представи за околния свят.

Докладът анализира значимостта на тактилните книжки в учебния процес на зрително затруднените деца. Отбелязва се тяхната ролята в началното ограмотяване при децата с нарушено зрение. Изведени са някои базисни изискванията и препоръ- ки за изработването им.

Като краен продукт се представят създадени от студентите тактилни материали.

Ключови думи: зрително затруднени деца, тактилни книжки, начална грамот- ност

Abstract: It is a skill and an art to write a book, to make it interesting, comprehensi- ble and readable for the reader, to leave a mark in reader’s mind. However, it is a challenge to create a tactile book – which is also interesting, accessible, understandable, attractive and at the same time, it is supposed to be explored by touch, helping the visually impaired child to develop basic skills of working with books, emergent literacy skills and examine the environment.

The report analyzes the importance of the tactile books in the educational process of visually impaired children, their role in promoting emergent literacy skills in visually impaired children. There are listed some basic requirements and recommendations for their creation.

The tactile materials created by the students are presented as a final product.

Keywords: visually impaired children, tactile books, emergent literacy skills

Подготовката за ограмотвяването е подплатено от умения развити на базата на личния опит на детето. Речта, социалното му взаимодействие, буквите, думите и текстовете в детските книжки, както и стимулацията от плоскочечатните букви в ежедневието му – реклами, списания, телевизия, плакати, обяви и др. са един естествен път, с който се поставят основите на ограмотвяването. Този период (12/15 – 36–42-месечна възраст), който включва появата на първите думи и началото на комуникацията – като даване на отговори, привличане на вниманието и извършване на описание, обогатява експресивната и импресивна реч на детето, започва и разпознаването на символи и плоскочечатни букви.

При зрително затруднените деца (тотално слепи и децата с ниска зрителна острота) естественото ранно ограмотвяване на базата на визуална провокация от околната среда може да е засегнато. Следователно при подрастващите деца с нарушено зрение се налага систематично развитие и овладяване на различни умения, с които да се подпомогне процесът на началното ограмотвяване (Chen & Dote-Kwan 2018). Тези деца използват ограничени по вид определения (меко, студено) и по-малко функционални въпроси (какво е това?), по-често се използват думи за социално взаимодействие (моля, благодаря) (Bigalow 1987, по Chen & Dote-Kwan 2018). Използването на по-богати вербални описания, които съответстват на ежедневиите занимания на детето, могат да подпомогнат и да обогатят езиковото развитие на зрително затрудненото дете (Erickson & Hatton 2007), този вид описания трябва да се използват още в периода на ранното въздействие.

За разлика от зрящите си връстници, децата с нарушено зрение имат по-малко възможности за опознаване и взаимодействие с околната среда, по-ограничени стимули за развитие на ранното ограмотвяване, които може да не са обхванати от ранното въздействие (Koenig & Holbrook 2002). Потенциалните брайлови четци имат ограничен или никакъв сблъсък с брайлови букви, думи. Естественият сблъсък, който зрящите имат от най-ранна възраст с плоскочечатните букви в детски книжки, списания, бележки, реклами, вестници, телевизия – ги поставя стъпка напред в езиково отношение при постъпване в училище, в сравнение със зрително затруднените деца, които може да не са натрупали такъв запас от познания. Прочуванията показват, че родителите, които нямат достъп до брайлова литература, тактилни книжки и четат по-малко от веднъж седмично на децата си – превъзхождат тези, които имат достъп до тези материали и четат повече от веднъж седмично на своите зрително затруднени деца (Kamei-Hanan & Sacks 2012).

След проучване у нас за отношението на родителите към тактилните книжки установихме, че въпреки високия процент на лицата, които знаят как изглежда тактилната книжка, само 41,7% са виждали реално такава книга, а 58,3% от родителите не са имали достъп до тактилна книжка. В същото проучване 75% от участниците биха предпочели тактилна книжка за своето дете пред масовите, които се разпространяват на книжния пазар. Ако имаха възможност да изберат тактилна книжка 66,7% от родителите биха избрали образователна книжка (букви, цифри, фигури, цветове и др.), а 33,3% биха избрали приказки за своите деца. 53,3% от участниците отговарят положително на въпроса дали на книжния

пазар има подходящи книги за техните деца, но не е малък броят на тези – 41,7%, които не могат да намерят подходяща по вид, форма, изработка достъпна детска книжка – въпреки богатият избор от детска литература. 100% от участниците мислят, че тактилните книжки трябва да са достъпни и да се разпространяват на книжния пазар, да имат по-бърз, лесен и естествен достъп до тях (Томова 2020).

Паралелно с горното изследване проведохме и запитване сред специалисти, работещи с деца с нарушено зрение. Въпросникът целеше да проучи първоначалната грамотност сред зрително затруднените в предучилищна възраст. Радва относително високият процент на участниците (зрително затруднени деца), които имат желание да им се чете. Този процент при децата с нарушено зрение с възрастта ще нараства, за разлика от децата без зрителни увреждания, които ще желаят сами да откриват книгата в един по-късен етап – 75% от децата обичат да им се чете, докато по-малък е процентът – 25%, които понякога предпочитат тази дейност. Прави впечатление високият процент 83,3% на децата, които разпознават книгата като книжно тяло с всичките ѝ характеристики. По-малък е броят на тези, които понякога се справят с тази задача – 16,7% и не осъзнават, че книжното тяло е с различни параметри. Физическите параметри на даден обект при зрително затруднените изискват време, за да бъдат изследвани и генерализирани. 66,7% знаят как правилно да разположат книгата, как да я разгледат и разлистват, независимо от големината и вида ѝ. 33,3% не винаги успяват да се справят с тази задача. Несправянето и непознаването на книгата може да демотивира детето при последващ контакт. Предлагането на различни видове книги и изграждането на адекватни умения у зрително затрудненото дете може и да намали процента на децата, които срещат затруднения с тази дейност. Само 33,3% от децата могат да разпознаят илюстрациите в масовите детски книжки. Сред останалите – 33,3% – трудно ги разпознават, 25% могат да се ориентират само ако има релефни изображения, а 8,3% изобщо не ги разпознават. Малък е процентът на децата, които разпознават илюстрациите в текста, а това е водещо в една детска книга. Това е скелето, по което детето изгражда своята представа. При зрително затруднените тези ниши могат да се запълнят или с изследване на реални обекти, ако това е възможно или с изработването на подходяща тактилна книжка. Картинките в детските книжки са много съществен елемент, защото при повторен „прочит“, детето ги използва като опора. Половината от децата – 50% могат да разпознаят първият и последният звук при изговарянето на кратки думи. 25% се справят понякога, 16,3% рядко ги назовават, а 8,3% никога не се справят с тази задача. Този по-нисък процент на децата, които успяват да разпознаят букви в началото и в края на думата е поради по-късен сблъсък с буквите и думите, докато зрящото дете е заобиколено от текст във шрифт, който ще използва в по-късна възраст. Окуражаващ е процентът – 41,7% на децата, които назовават отделни букви на брайл, 33,3% се справят и с плоскопечатан шрифт, а 8,3% използват уголемен шрифт. Равен е броят на децата – 8,3%, които не ги разпознават или не проявяват интерес. Тази обща извадка на деца, които не проявяват интерес и не се справят е резултат отново от неадекватен и неподходящ шрифт или размер на шрифта.

Липсата на провокативна среда, която да заинтригува детето, липсата на достъп до подходящата литература, може да е една от причините за липса на интерес и невъзможност за разпознаването на отделни букви. Тук може да е подходящ похватът за изработване на тактилна книжка заедно с детето, като постепенно се стимулира интереса към буквите и думите (Томова 2019).

За да се подпомогне езиковото развитие на детето обикновено родителите биват съветвани да „говорят, говорят, говорят“, да описват всичко, което детето не може да види, като по този начин се обогатява опита на детето. Този основна препоръка е безсмислена, ако не се практикува в контекста на съвместни дейности, в противен случай това непрестанно говорене би се превърнало в един безполезен фонен шум (Hirsh-Pasek 2015).

Chen, Dote-Kwan (2018) предлагат похвата – Съвместно четене. Това е споделено четене, при което възрастният провокира детето, задавайки му въпроси свързани историята в книжката, да се окуражат коментари от страна на зрително затрудненото дете, да се изчаква търпеливо отговор. Такъв диалог подобрява взаимодействието между детето и възрастния, като определя на детето активна роля по време на четене (Zenvenberger & Whitehurst 2003). Стимулирайки детето да каже нещо за книгата или да правим паузи в познати фрази, където детето би ни допълнило, или да разиграваме римуване също са начини за затвърждаване и обогатяване речника на малкото дете с нарушено зрение на базата на личния му опит. Постепенно добавяме нови понятия, подплатени с адекватни обяснения или реални обекти.

Специалистите работещи с деца с нарушено зрение е необходимо да обяснят на родителите им колко е важно да се осигури една богата, провокативна, интересна, достъпна и адекватна за конкретното дете околна среда, която да стимулира познавателните му умения и езиково му развитие, което да е в контекста на ежедневиите занимания и е съобразено с личните интереси на детето.

Изработването на тактилни книжки по предпочитани от детето теми ще ги направи още по-привлекателни за него. Например, ако детето е много активно и подвижно и не се задържа много пред книгата, може да се изработи книга с различни движения (танци, подскоци, завъртания и др.). За слабовиждащите може да св използват снимки на съответните движения за изработването на книжката, а за тотално слепите – релефни изображения.

Препоръки за изработване на тактилни материали и стимулираща околна среда:

1. Назоваване, пеене, римуване, опипване на плоскопечатни и брайлови букви и цифри.
2. Поставяне на брайлови етикети или отличителен релефен символ на често използвани предмети и обекти от околната среда – любими книжки, играчки, прибори, маса, легло и др.
3. Демонстрация как се използва книгата, как се разгръщат страниците, как се разглежда, а съдържанието и корицата ѝ трябва да привлекат интереса на детето.

4. Подпомагане на детето при откриване на елементи в тактилната книжка. Използването на вербални, тактилни указания или физическа подкрепа под игрова форма може да даде насоки при откриването им. Назоваване и описание на откритите елементи.
5. Придвижване на ръцете (пръстите) върху редовете, за да се симулира четене. Може да се използва техника „ръка под ръка“. Поставяне на ръцете на възрастния под ръцете на детето, като детето следва движенията и натиска на „четящите“ ръце. Води се по тях и копира движенията им.
6. Създаване на тактилна книжка, съобразена с интересите, предпочитанията и опита на детето („Нещата, които харесвам“, „Моите любими места“), препоръчително е използването на различни текстури, различни обекти, които се асоциират с познати места и предмети – напр. малко парче верига, което да се свърже с люлка. Добавят се печатен и брайлов текст към изображението.
7. Окуражаването на децата да използват брайлова машина или плоча и шило, ако има налични. Безцелното писане, натискане на бутони или шило са подготовка в предбрайловия период, която е добре да предшества реалното огромотяване. Това съответства на драсканиците и имитация на писане сред зрящите им връстници.
8. Показването на детето на плоскопечатни и брайлови букви и надписи, като се стимулира да ги разглежда.
9. Провокиране на детето да изследва обкръжаващата го среда, по възможност да включи всичките си сетива (тактилност, слух, обоняние, остатъчно зрение). Подходящо е да се направи речник на брайл с думите, които детето използва (Chen, Dote-Kwan, 2018).

Някои от плоскопечатните детски книжки на книжния пазар също могат да бъдат адаптирани, за да се използват в предбрайловия период. Книгите може да са рамката, върху която да се добавят звуци, движения, песни, изображения. Съдържанието може да бъде обогатено, ако към книжката се добавят „история в кутия“ (няколко предмета, които са за съответната книга и детето си играе с тях, докато слуша историята), „сензорни кутии“, играчки и стимули съобразени с предвидената дейност (Drezek 1999).

Тактилните книжки развиват тактилните умения, предлагането на детето на играчки, различни предмети, умалени модели на обекти, части от реални обекти, различни повърхности са ценни стимули. Съпроводени с подходящите вербални обяснения те се превръщат в неизменна част от ранното огромотяване на зрително затрудненото дете.

Drezek (1999) дава пример за разработване на подобна дейност при малките деца с нарушено зрение. Подбора на тема може да е продиктуван от ежедневието – например „Къпане в банята“. Това е позната дейност по съдържание и значение. Когато се прави преход от леките и забавни книжки съпроводени със звуци е добре да подберем тема, която е сравнително близка на детето, за да осигурим по-плавен преход. Речникът в избраната тема за книжка е с познати

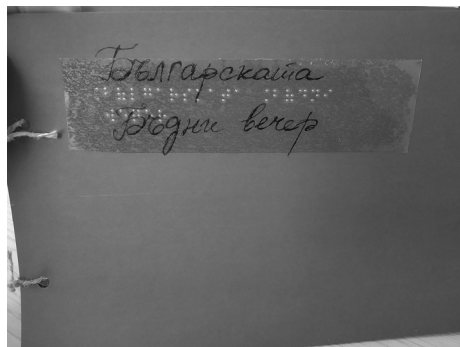
за детето думи – баня, вода, хавлиена кърпа, душ, пижама и др. Съдържанието може да включва частите на тялото, включено-изключено, топло-студено, чисто-мръсно и други понятия, които са по темата. Физическите дейности, които може да предвидим в тази книжка са – събличане и обличане, измиване и назоваване частите на тялото, завъртане главата на душа, като движението се извършва от китката. Все дейности, които стимулират тактилността. Подборът на материали за книжката трябва да съответства с нещата, които детето ще използва в банята и след нея (сапун, кърпа, чиста пижама след това и т.н.). По време на банята назоваване на частите на тялото и повтарянето им от детето. Наред с образователните дейности – заниманието трябва и да е забавно, а играта с вода винаги е! Разпределянето на елементите на страниците в книжката е добре да са по един, ако са по-дребни и са обвързани тематично може и да се комбинират, но да не се претовари съдържанието на страницата, защото това по-скоро би объркало детето повече, отколкото да привлече интереса му. На детето се дава необходимото време за разглеждане на материалите в книжката, обясняваме материала какъв е на допир, има ли аромат, цял ли е или е част от предмета. След тази дейност на подбор на тема, подбор на подходящите материали, обмисляне как да се подредят – остава да се добавят надписите на плоскочечатен и брайлов шрифт. Това може да е на брайлова хартия, която да се залепи върху книжката или да се използва прозрачно самозалепващо фолио, върху което да се изпише брайловият текст, а след това да се залепи върху плоскочечатния – така се спестява място. Първоначално детето изследва тактилните елементи в книжката, докато възрастният чете. При всяко следващо прочитане книгата става все по-позната и някои от фразите се запомнят, детето може да прокара пръсти по брайловите думички с помощта на възрастен, чрез техниката „ръка под ръка“ (техника описана по-горе). При първото запознаване с тактилната книжка детето е добре да се остави свободно да я разгледа, да я опознае непринудено, както постъпва и дете без нарушено зрение при първите си сблъсъци с книгата. Скоро, когато започва да се наслаждава не четенето, възрастният може да моделира четивното поведение-позицията на ръцете, натиск на пръсти, сканиране, локализиране и други конструктивни четивни навици.

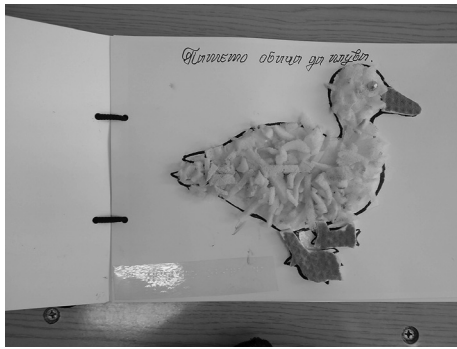
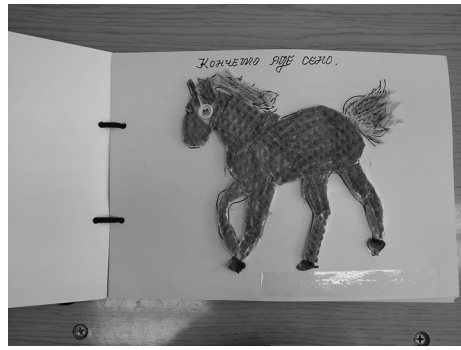
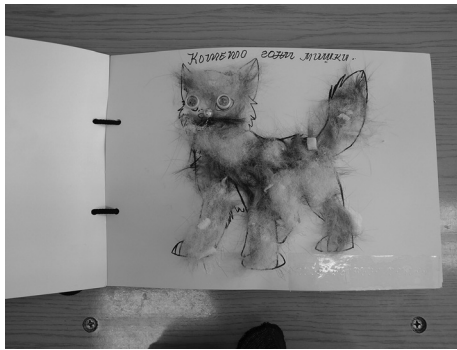
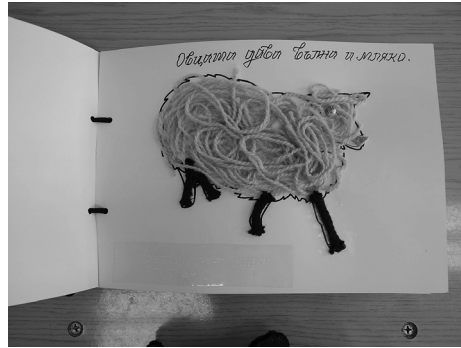
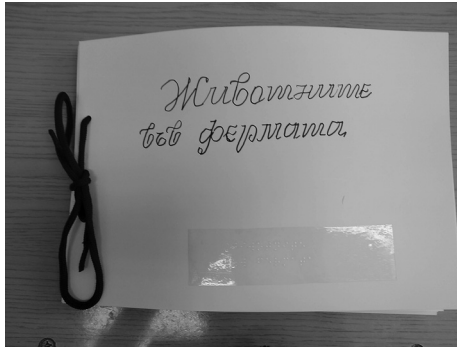
Използването на подобни похвати е необходимо да са съобразени с индивидуалността на конкретното дете и съответната семейна среда.

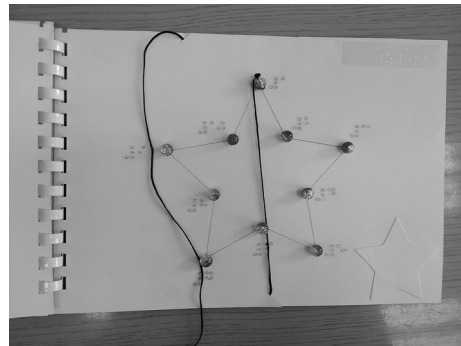
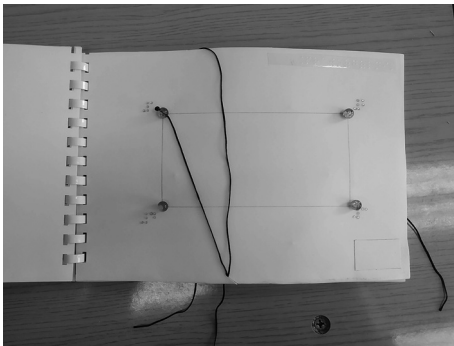
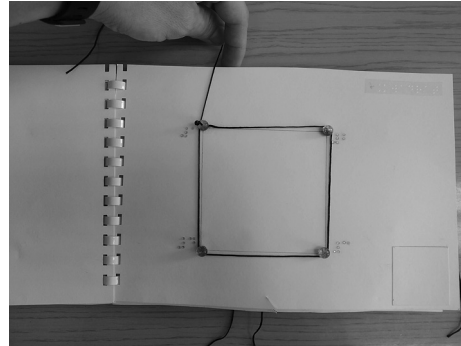
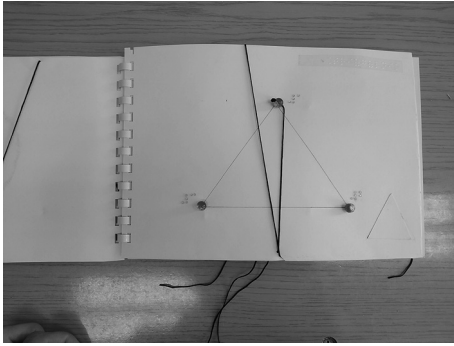
По време на съвместната работа със студентите по Специална педагогика ние определяме изработването на тактилните книжки като изкуство. Подборът на подходяща тема за тактилна книжка, да се съобразят материалите с конкретното дете, да се изработи така, че да е привлекателна, здрава, достъпна, интересна, образователна, да развива различни умения, да обогатява речника – творчеството, което се влагаме в направата ѝ.

Прилагаме малка част от изкуството на студентите по Специална педагогика. Благодаря им за ентузиазма и подкрепата!

Създадени от студентите тактилни книжки







БИБЛИОГРАФИЯ:

- Томова, М. (2019). Ролята на тактилните книжки в процеса на началното ограмотяване при зрително затруднените деца, Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по наука за образованието и изкуствата, брой: 112, редактор/и: проф. д-р Цеца Коларова, проф. д-р Мира Цветкова-Арсова, доц. д-р Анна Георгиева, доц. д-р Лора Спиридонова, доц. д-р Мая Димчева, гл. ас. д-р Христо Карагъзов, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2019, стр. 173–197, ISSN (print): 2682–9622
- Томова, М. (2020). Parent Attitudes to Tactile Books, ICEVI European Newsletter, Special Edition of ICEVI European Newsletter, 2020, pp. 119–128, ISSN (online): 2666-1527.
- Chen, D., Dote-Kwan, J. (2018). Promoting Emergent Literacy Skills in Toddlers with Visual Impairments, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 112, 5: pp. 542–550, First Published September 1, AFB press.
- Drezek, W. (1999). Emergent Braille Literacy with Move, Touch, Read, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 93, 2: pp. 104–107. First Published Feb 1, AFB press
- Erickson, K., Hatton, D. (2007). Expanding our understanding of emergent literacy. Empirical support for a new framework. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 101, 5: pp. 261–277, AFB press
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L., Bakeman, R., Owen, M., Golinkoff, R., Pace A., Yust, P., Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children’s Language Success. Retrieved on 02.2020 from

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797615581493>

Kamei-Hanan, C., Sacks, S. (2012). Parents' Perspectives on Braille Literacy: Results from the ABC Braille Study, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 106, 4: pp. 212–223, AFB press

Koenig A., Holbrook, M. (2002). Literacy focus: Developing skills and motivation for reading and writing. In L.R.Porgund, D.L. Fazzi. Early focus: working with young children who are blind or visually impaired and their families. Retrieved on 03.2020 from https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=6phnNX3SOu4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=working+with+young+children+who+are+blind+or+visually+impaired&ots=U8eylRvUUM&sig=P88qdC2Gp_hf8jTwtzeSxDulHA&redir_esc=y#v=onepage&q=working%20with%20young%20children%20who%20are%20blind%20or%20visually%20impaired&f=false

Zevenbergen, A., Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. Retrieved on 03.2020 from <https://psycnet.apa.org/record/2003-02622-009>

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ НА
УЧЕНИЦИ С УМСТВЕНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ ПО
ВРЕМЕ НА ИЗВЪНКЛАСНИ ДЕЙНОСТИ

POSSIBILITIES FOR SOCIAL INCLUSION OF STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITY DURING
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Мария Алексакуди, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“

*Maria Alexakoudi, PhD student, FESA,
Sofia Universtiy “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: alexakouditeacher2@yahoo.gr

Резюме: Докладът представя анализ на възможностите за социално включване при ученици с умствена недостатъчност. Поставя се акцент върху опциите, които създава участието в извънкласни дейности.

Ключови думи: социално включване, умствена недостатъчност, ученици

Abstract: In this paper we analyse the possibilities and social opportunities that assist and serve students with intellectual disability their social inclusion. It is emphasized on the options provided by the extracurricular activities.

Keywords: social inclusion, intellectual disability, students

Introduction

Social inclusion is one of the main aims in teaching students with intellectual disability. The States Parties to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities have agreed on various provisions such as ‘promotion of the full enjoyment by persons with disabilities of their human rights and fundamental freedoms’ (United Nations 2007: 1). The studies carried out by the convention served as a catalyst for the movement for the rights of disabled citizens around the World. First attempts for the inclusion of disabled citizens were focused on physical accessibility issues. But of course, not only physical but also social and mental inclusion are important determinants of well-being. Acceptance by others is one of the four basic human needs (Lloyd, Tse, and Deane 2006). So, social inclusion is considered as a necessity of life which provides emotional support and fosters positive psychological health (Hartup & Stevens 1999; Somyürek 2019).

In recent years, policies in Western countries focus on increasing the social inclusion of mentally disabled citizens as well as their independence and empowerment (Scior, 2011). However, implementation has proven more challenging and the high

rate of social exclusion still stands out as an ongoing problem (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). Individuals with intellectual disabilities typically require lifelong support and are often at risk of being excluded from participation in society (Schalock, 2004). Generally, social networks of disabled persons consist of family, support staff or other persons with disabilities. Since some of the citizens try to visit them in help centers, these relationships often not seen as reciprocal (Randt 2011). In a systematic review study conducted by Scior (2011) awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability among the general public of working age are examined. Findings showed that although people seem to broadly agree with the right of people with intellectual disabilities to be included in society, they are reluctant to interact with them, at least partly, to discomfort and anxiety. So, reducing anxiety concerning interactions is seen as one of the requirements (Pettigrew & Tropp 2006). Low awareness and negative attitudes at the general population level are also other major findings that should be changed through social inclusion efforts.

According to the results of the study conducted by Wilson et. al (2017) individuals with intellectual disabilities have been found to feel engaged and connected and develop a sense of social belonging through social support. Hall (2009) conducted a meta-analysis of 15 qualitative studies exploring the social inclusion of persons with disabilities. Six themes are identified as being critical to their social inclusion (Somyürek 2019):

- (a) being accepted as an individual beyond the disability,
- (b) having significant and reciprocal personal relationships,
- (c) being involved in activities,
- (d) having appropriate living accommodations,
- (e) having employment, and
- (f) receiving formal and informal supports.

Duggan & Linehan (2013) reviewed the literature and have identified four key strategies for inclusion of individuals with intellectual disabilities. These strategies are:

- circles of support,
- peer-based approaches,
- befriending strategies and
- programs that enhance social competencies.

Circles of support is formalized support by family and friends to help the disabled person achieve a personal goal. Peer-based approaches are related to supporting each other through shared experiences. Befriending strategies are planning interventions by disability organizations to make friends with volunteers and those with mental disabilities. Training programs are designed to train disabled individuals independent living, social and leisure time skills (Somyürek 2019).

Schools do more than teach children to read, write, and compute. Along with academic activities, schools usually offer extracurricular and nonacademic activities, which typically involve students of the same age and may be organized and supervised by school personnel. Examples of these activities include the school yearbook

and newspaper, school sports and recreational activities, school clubs and special interest groups, lunch, recess, pep rallies, assemblies, field trips, and school-sponsored after-school programs. For children with disabilities who qualify for special education, the child's Individualized Education Program (IEP) team, which includes the parents, will determine the appropriate education for the child, as well as the appropriate extracurricular and nonacademic activities. Consider the following example:

Sally, who is deaf, is in the ninth grade. She likes to write, so Sally decides that she wants to join the school newspaper staff. Sally and her parents share this with her IEP team. The team decides that Sally's participation on the newspaper is appropriate to her needs. They write appropriate accommodations to support her participation in this extracurricular activity into her IEP.

IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), the federal special education law, covers the provision of nonacademic and extracurricular activities: "In providing or arranging for the provision of nonacademic and extracurricular services and activities, including meals, recess periods, and the services and activities set forth in § 300.107, each public agency must ensure that each child with a disability participates with nondisabled children in those extracurricular services and activities to the maximum extent appropriate to the need of that child. The public agency must ensure that each child with a disability has the supplementary aids and services determined by the child's IEP Team to be appropriate and necessary for the child to participate in nonacademic settings." 34 C.F.R. § 300.117.

IDEA also defines nonacademic and extracurricular activities: "The State must ensure the following: (a) Each public agency must take steps, including the provision of supplementary aids and services determined appropriate and necessary by the child's IEP Team, to provide nonacademic and extracurricular services and activities in the manner necessary to afford children with disabilities an equal opportunity for participation in those services and activities. (b) Nonacademic and extracurricular services and activities may include counseling services, athletics, transportation, health services, recreational activities, special interest groups or clubs sponsored by the public agency, referrals to agencies that provide assistance to individuals with disabilities, and employment of students, including both employment by the public agency and assistance in making outside employment available." 34 C.F.R. (symbol) 300.107.

Conclusion

When an IEP team decides which supplementary aids and services are necessary for a child's participation both academically and in extracurricular and other nonacademic activities, these are written in the IEP. Some children with disabilities do not qualify for special education under IDEA but are eligible for a Section 504 Accommodation Plan. Accommodations for extracurricular and nonacademic activities are part of this plan when necessary for the child's equal participation. Children with disabilities have the right to an equal opportunity to participate in public school-sponsored activities. Including children with disabilities in academic

as well as extracurricular and nonacademic activities has been at the heart of special education since its inception in 1976 and since the passage of Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973.

REFERENCES

- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), pp. 199–207.
- Hall, S. A. (2009). The social inclusion of people with disabilities: A qualitative meta-analysis. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3, pp. 162–173.
- Hartup W. W. & Stevens N. (1999) Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8, pp. 76–79
- Lloyd, C., Tse, S., Deane, F.P. (2006). Community participation and social inclusion: How practitioners can make a difference. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 5(3), www.auseinet.com/journal/vol5iss3/lloyd.pdf (link is external)
- Randt, N. (2011). Social Inclusion for People with Intellectual Disabilities.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, pp. 203–216. doi:10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x
- Scior, K. (2011). Public awareness, attitudes and beliefs regarding intellectual disability: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 32(6), pp. 2164–2182
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, pp. 18–29.
- Somyürek, S. (2019) Social Inclusion of Individuals with Intellectual Disabilities. Retrieved from: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/social-inclusion-individuals-intellectual-disabilities> [14 March 2020]
- United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From social exclusion to supported inclusion: Adults with an intellectual disability discuss their lived experiences of a structured social group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), pp. 847–858.

ИЗВЪНКЛАСНИТЕ ДЕЙНОСТИ КАТО НАЧИН ЗА СОЦИАЛНО ВКЛЮЧВАНЕ НА УЧЕНИЦИ С УМСТВЕНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A WAY FOR SOCIAL INCLUSION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Мария Алексакуди, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“

*Maria Alexakoudi, PhD student, FESA,
Sofia Universtiy “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: alexakouditeacher2@yahoo.gr

Резюме: В настоящия доклад представяме извънкласните дейности в ролята им на важен фактор за социалното включване на учениците с умствена недостатъчност.

Ключови думи: извънкласни дейности, умствена недостатъчност, социално включване

Abstract: In this paper we present the extracurricular activities as an important factor for the social inclusion of students with intellectual disability.

Keywords: extracurricular activities, intellectual disability, social inclusion

Children with intellectual disability often lack age-appropriate social skills, which disrupts their social functioning. Because of the limited effectiveness of classroom mainstreaming and social skills training for these children, it is important to explore alternative opportunities for social skill acquisition. Participation in social activities is positively related to children’s social adjustment, but little is known about the benefits of activity participation for children with intellectual disabilities.

Numerous skill deficits interfere with the social functioning of children with intellectual (ID). Due to the limited effectiveness of social skill interventions for this population, it is necessary to explore additional opportunities for social skill acquisition. Research suggests that extracurricular activity participation positively influences adolescent development; however, little is known about the benefits of activity participation for children with ID. This study investigated the impact of frequency and type of extracurricular activity on the social competence of 7–12 year old children with ID (n = 42), in comparison to their typically developing peers (TD; n = 24). More time involved in unstructured activities was related to higher ratings of social competence. Greater participation in unstructured extracurricular activities was particularly beneficial for children with ID. Future research on the quality of involvement is necessary to further understand what specific aspects of activities facilitate social development.

Although mainstreaming may be beneficial, the social experiences offered within the mainstreamed classroom may not fully facilitate the social development of children with disabilities. In a review of the social attainments of children with ID in general education settings, Freeman and Alkin (2000) found that spending more time integrated into regular education classrooms was not related to social acceptance for children with disabilities. Similarly, when children with ID were placed in inclusive educational settings, they tended to have fewer reciprocal relationships than their typically developing peers (Wiener & Tardif 2004).

These children may need additional support to better prepare for the social demands of a mainstreamed classroom. Without the proper supports, children with ID are potentially at risk for negative peer experiences like bullying and rejection. Therefore, despite being in the physical proximity of their typically developing classmates, children with ID may continue to be socially excluded. It is necessary to focus on the social inclusion of children with cognitive delays and strive to find settings and situations in which these children can experience positive social interactions (Brooks, 2013).

To date, the research on social abilities for children with disabilities documents their skills deficits (Gresham & MacMillan 1997). Notably, studies indicate that children with ID tend to exhibit relatively low levels of involvement with other children during play, even under facilitative play conditions such as having regular playmates at their own home (Guralnick et al. 2009). Also, because lower levels of cognitive ability have been associated with lower levels of social development and peer adjustment (Bellanti & Bierman 2000), research has explored potential deficits in social cognitive functioning. Children with ID often struggle with accurately interpreting another child's intentions, especially when a situation incorporates multiple intentions (Leffert, Siperstein, & Widaman 2010). In addition to this situation, children with ID are more inclined than others to select a submissive response during a social problem solving task (Embregts & van Nieuwenhijzen 2009). Although some longitudinal research indicates that preschool children with ID can naturally increase their social reciprocity and positive social interactions over time, these changes typically apply to dyadic play and rarely apply to group play (Guralnick et al. 2007). The lack of appropriate social skills exhibited by individuals with ID has been connected with higher levels of loneliness when compared with their typically developing peers (Heiman & Margalit 1998). Negative social experiences have also been connected with depressive symptoms in individuals with ID (C. Nezu, Nezu, Rothenberg & DelliCarpini 1995).

The literature examining the social deficits of children with LD reveals similar problems as experienced by children with ID. It is estimated that about 75% of individuals with LD have social skill deficits (Kavale & Mostert 2004). Children with LD have shown significant deficits in an array of social skills such as helping others, expressing feelings, and having a positive selfattitude (Gresham & Reschly 1986). These social skill deficits have been connected to being less accepted than other children on sociometric measures (Ochoa & Olivarez 1995). In addition, children with

LD are more likely to be victimized by peers than children (Wiener & Tardif 2004). Peer victimization may be a further threat to the social development of children with ID. Finally, children with LD also show important deficits in social information processing skills. For example, when presented with a social situation, children with ID typically offer fewer solutions to social problems and are more likely than their non-learning disabled peers to select the less appropriate solution from an array of possible responses (Bauminger, Edelsztein & Morash 2005).

Initially, some of the social difficulties of children with ID were attributed to the amount of time they spent removed from the regular classroom setting and the stigma associated with being identified with a disability. It was suspected that being removed from the regular classroom could further isolate children with ID and incite teasing from peers. However, a study by Vaughn, Elbaum, and Schumm (1996) found that students with ID did not demonstrate changes in peer acceptance before or after they were identified as having an ID. In addition, despite full-time inclusion in a general education classroom with accepting teachers, students with ID were still less liked by their peers than other children. This situation suggests that, instead of stigma, factors such as the children's skill deficits are contributing to their low peer status.

Although it has been useful to describe the specific problematic social behaviors of children with cognitive and learning disabilities, there is a need for more research to identify the factors that influence the development of these skills, in particular social participation and social activities. Before exploring the potential correlates of social participation and social activities, it is important to have clarity when operationalizing these variables. Adopting the definition provided by researchers, participation is the involvement of a child within everyday activities of childhood. Social (outside of school) activities or extracurricular activities are situations in which youth are engaged with others. These activities can then be categorized as either structured or unstructured.

Structured activities involve a set of rules or standards for behavior (e.g., sports, art activities, student organizations), whereas unstructured activities are less constrained (e.g., free play, talking on the phone). Before investigating structured and unstructured activity participation in children with cognitive and learning disabilities, it is important to have an understanding of extracurricular involvement within the context of typical development. Researcher investigated the relationship between life satisfaction, social interest, and the frequency of structured extracurricular activities in high school adolescents. The authors defined structured extracurricular activities as mentally or physically stimulating pursuits, such as school-sponsored events, peer tutoring, athletics, and volunteering in homeless shelters. Students were asked to list their extracurricular activities since their enrollment in high school. Results indicated that adolescents who participated in a greater number of structured extracurricular activities reported higher ratings of school satisfaction than their less involved peers.

Research on social participation has also focused on predicting academic achievement. For example, in a longitudinal study of high-risk antisocial adolescents, students who participated in one or more extracurricular activity prior to the eleventh

grade had lower rates of school dropout and criminal arrest in comparison to at-risk adolescents who did not participate in these activities. Although causation cannot be established by this finding, extracurricular activity participation may provide necessary positive social support for high-risk youth.

Social activities may also have positive benefits for social development in younger children. Research shows that prior social experience promotes social interactions for preschoolaged children. For example, in an observational study by expert group of researchers the play behaviors of 3- to 5-year-olds who had previous experience in group child care were compared to children who had never attended a preschool environment. Compared to their inexperienced peers, preschoolers who had previous child care experience were more inclined to engage in cooperative play with their peers and less likely to spend time alone. In addition, experienced children spent less time with adults and more time engaged with their peers in play. Similar benefits of social experience have been found in research with school-aged children that examined student participation in extracurricular or outside of school activities, such as clubs, sports, or church activities. Researchers examined the relationship between extracurricular activities and the adjustment of fourth grade students. Involvement in extracurricular activities was predictive of higher teacher ratings of academic competence. Participation in sports activities in particular was associated with higher ratings of social maturity and competence. Researchers focused on participation in outside of school activities in children between the ages of 6 and 11. Consistent with other research on activity participation, children who participated in sports and clubs received higher parent ratings of social skills compared to children who were less involved in outside of school activities.

Other researchers examined the influence of consistent participation in extracurricular activities on interpersonal and academic competence over time in middle school- and high school-aged adolescents. Interpersonal competence was measured by examining aggressive behaviors (e.g., gets into fights) and student popularity (number and types of friends). Consistent activity participation was associated with increases in interpersonal competence (less aggressive behaviors and more friends) over time. Involvement in extracurricular activities that persisted throughout high school also was associated with high educational aspirations in young adulthood. Although this study provided little information about the level or quality of involvement in specific activities, it supports the potential for extracurricular activities to guard against social isolation and academic failure.

REFERENCES

- Bauminger, N., Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), pp. 45–61. Retrieved from EBSCOhost. doi: 10.1177/00222194050380010401
- Bellanti, C. J. & Bierman, K. L. (2000). Disentangling the impact of low cognitive ability and inattention on social behavior and peer. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), pp. 66–75.

- Brooks, B. A. (2013). Extracurricular Activities and the Development of Social Skills in Children with Intellectual and Learning Disabilities. Georgia State University
- Embregts, P., & van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(Part 11), pp. 922–931.
- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), pp. 3–26. Retrieved from EBSCOhost. doi: 10.1177/074193250002100102
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), pp. 377–415.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), pp. 23–32.
- Guralnick M.J., Connor R.T., Johnson C.L. (2009) Home-based peer social networks of young children with Down syndrome: A developmental perspective. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114 (5), pp. 340–355. doi:10.1352/1944-7558-114.5.340
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: Alongitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), pp. 64–79.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different education settings. *Journal of Special Education*, 32(3), 154.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31. doi: 10.2307/1593630
- Leffert, J., Siperstein, G., & Widaman, K. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (Part 2), pp. 168–180. doi:10.1111/j.1365-2788.2009.01240.x
- Nezu, C., Nezu, A. M., Rothenberg, J. L., & DelliCarpini, L. (1995). Depression in adults with mild mental retardation: Are cognitive variables involved?. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), pp. 227–239. doi:10.1007/BF02229696
- Ochoa, S., & Olivarez Jr., A. (1995). A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 29(1), 1.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Schumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 598–608.
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21. doi: 10.2307/1593629
- Wiener, J. & Tardif, C.Y. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21. doi: 10.2307/1593629

ЕФЕКТЪТ ОТ ОПТИМИЗИРАНЕ НА БРОЯ
ИНТЕРАКЦИИ МЕЖДУ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ТЕХНИТЕ
ВРЪСТНИЦИ

THE EFFECT OF MAXIMIZING THE AMOUNT OF
INTERACTIONS BETWEEN STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS AND THEIR PEERS

*Мария Аргиропулу, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Maria Argyropoulou, PhD student, FESA,
Sofia Univeristy “St. Kliment Ohridski”*

Резюме: Докладът цели да представи анализ на ефектите от удължаването на времето, което учениците със специални образователни потребности прекарват със своите връстници.

Ключови думи: Взаимодействие, специални образователни потребности, връстници

Abstract: The report is aiming at analyzing the effects that prolongation of the amount of time spent together interacting have on the students with special educational needs and their peers.

Keywords: Interaction, special educational needs, peers

According to the source “Understanding social interaction“ (2019), social interaction is a dynamic, changing sequence of social actions between individuals or groups. A social interaction is an exchange between two or more individuals and is a building block of society. Social interaction can be studied between groups of two (dyads), three (triads) or larger social groups. By interacting with one another, people design rules, institutions and systems within which they seek to live. Symbols are used to communicate the expectations of a given society to those new to it. The empirical study of social interaction is one of the subjects of microsociology. Methods includes symbolic interactionism and ethnomethodology as well as later academic sub-divisions and studies such as psychosocial studies, conversational analysis and human-computer interaction. With symbolic interactionism, reality is seen as social, developed interaction with others. Ethnomethodology questions how people’s interactions can create the illusion of a shared social order despite not understanding each other fully and having differing perspectives.

Social interaction is a dynamic sequence of social actions between individuals (or groups) who modify their actions and reactions due to actions by their interaction partner(s). Social interactions can be differentiated into accidental, repeated, regular and regulated. A social interaction is a social exchange between two or more

individuals. These interactions form the basis for social structure and therefore are a key object of basic social inquiry and analysis. Social interaction can be studied between groups of two (dyads), three (triads) or larger social groups. Social structures and cultures are founded upon social interactions. By interacting with one another, people design rules, institutions and systems within which they seek to live. Symbols are used to communicate the expectations of a given society to those new to it, either children or outsiders. Through this broad schema of social development, one sees how social interaction lies at its core. The empirical study of social interaction is one of the subjects of microsociology, which concerns the nature of everyday human social interactions and agency on a small scale. Methods include symbolic interactionism and ethnomethodology, as well as later academic sub-divisions and studies like psychosocial studies, conversational analysis and human-computer interaction. With symbolic interactionism, reality is seen as social, developed interaction with others. It argues that both individuals and society cannot be separated far from each other for two reasons. One being that they are both created through social interaction. The second reason is they cannot be understood in terms without the other. Ethnomethodology, an offshoot of symbolic interactionism, which questions how people's interactions can create the illusion of a shared social order despite not understanding each other fully and having differing perspectives (Understanding social interaction, 2019).

According to Hurst et al. (2015), today's students have taken to social networking like fish to water; yet, from our perspectives, there is little social interaction taking place in many of today's classrooms from kindergarten through college. The model of discourse in most classrooms is a one-way communication from the teacher to the students. For example, the first thing one kindergartener said to his mother after his first day of school was: "All teachers do is talk, talk, talk." He said the same thing after his first day of high school and his first day of college. His observations are not uncommon. As early as 1984, Goodlad wrote "the data from our observations in more than 1, 000 classrooms support the popular image of a teacher standing in front of a class imparting knowledge to a group of students" (p. 105). Smith wrote in 1998 that teachers talk 90% of the time in classrooms. Frey, Fisher, and Allen (2009) observed that "students are expected to sit hour after hour, taking notes, and answering the occasional question with little interaction with peers" (p. 70). The concept of teachers doing all of the talking in classrooms is in direct contrast to the philosophy that learning is primarily a social activity (Dewey 1963; Lindeman 1926) and the idea that the person who is doing the work is the person doing the learning (Hurst 1998). Teachers expend a lot of energy preparing lectures. They must read various texts and synthesize the information, pick out the most important points and organize them in a cohesive manner, write lecture notes, and then deliver the information to students who sit passively often thinking of everything but what the teacher is saying. Who is doing all of the work in this process? The teacher. The teacher is the one reading, writing, thinking, speaking, and therefore, the one who is learning. Vacca and Vacca (2002) contend that we need to shift "the burden of learning from teachers' shoulders

to students” (p. 7). Wilkinson, Soter, and Murphy (2010) agree “there needs to be a gradual release of responsibility for control of the discussion from teacher to students” (p. 156). Probst (2007) states, “it’s the student who should be doing most of the work” (p. 43 cited by Hurst et al. 2015).

According to Sharma (2019), some of the practical reasons behind the importance of communication skills for students:

1. Communication skills help to learn more from teachers: Students need practical and deeper knowledge about the subject they are learning in school and college. For better learning from teachers, they need to ask the question and they have to discuss their subjective and objective doubts. When teachers understand where they are confused about the subject then they can teach in their style, it will help students get high marks. Most of the students do not ask the question because of fear, hesitation and low confidence. Communication skills help them to listen, understand the point of view of teachers in the class. After listening and understanding what teachers are speaking about students can ask better questions with confidence and it will help them to gain more knowledge. That’s why teachers always encourage and guide students to listen to the topic with full presence of mind in the class. That’s how communication can help them to study well (Sharma 2019).

2. The quality of being friendly with others: It’s important to be friendly with others in school and college. Controlled verbal communication and physical expression help them to make new friends. Studying with good friends relieve stress. And it’s really important in a competitive environment and situation. Good communication skills build strong friendships. It will give confidence. And students get interested in visiting school and college daily. But all is possible when someone respects others, communicate when it is important and show positive expression in a certain situation. That’s how communication skills enhance the ability to understand and share the feelings of each other. It will build a strong friendly relationship and that can often be converted into business partnerships and love later in life (Sharma 2019).

3. Communication skills help in career development: Clear communication about the skills and knowledge, objective vocabulary in words while communicating with interviewers, confident physical expressions help students to get a job after the completion of the degree. That’s how effective communication makes a difference in the personality of students. Many students face communication problem in the interview that’s why learning and improved communication help them to build a career in their respective field (Sharma 2019).

4. Enhancement in teamwork and collaborative attitude: Positive behaviors, the gratitude of others, a collaborative effort in solving the problem with other team member are a great example of effective communication in the workplace. Effective communication increases productivity in business. It will improve the chances of promotion, earn other members respect. That’s how communication skills enhance the teamwork and collaborative attitude and it gives long term benefits. In future students will communicate with clients by text, audio and video conferencing in the job. If they are not effective in emails, tweets, and social engagement then it will negatively im-

pact their career progress. That's why listening, writing and verbal communication by using the Internet of things plays a big positive and negative role in students personal and career development. That's why students need to improve their communication skills while they are in school and college. So later in their career and life communication will not become the wall in their success (Sharma 2019).

5. Communication skills develop professionalism in the students: Students in the future will become doctors then they need to communicate effectively with patients. They need empathy, friendliness, professionalism in their speaking and attitude while interacting with patients. India or countries need good political, business and social leaders. In future students will become a political/business, entrepreneur, bureaucrat, and leaders. And without communicating effectively with people, and not listening problems people are facing not help them get votes, customers and support of people. They have to listen, it's their duty, they have to be patience, and they need to manage anger and lots of other things. As you know some of our current political leader's verbal and non-verbal communication is a bad, nasty and ill example that I think good teachers/parents never want to have similar in their kids/students. I am telling you because such negative communication is never will be good for the development practices of the country. Such communication increases social tension, riots, a war in between us. That's why it's really important for all us to think, understand and analyze the situation then speak. Communication is an expression, and freedom of expression is our right but expressions should be on right track, with right people, for the right cause, and on the right platform. Learning and practicing communication skills help students in the future to handle such kind of professional and social tensions. Following effective communication and avoiding the bad example of communication will make them a great leader, professional and socially impactful. All duties that we follow as a citizen, and do effectively with quality will help in the development of our country. So, this is what I think, how improvement in communication skills can be very helpful for students (Sharma 2019).

6. Communication skills are important for students in social networking: Communication in group activities, debate and family functions help students to analyze their communication skills level and standard. In conversation listen to other people opinions is very important to reach new conclusions about the subject. And it's not possible without communicating effectively with positive expression. It's really important to learn that, while communicating, students have to respect the feelings of others. Many times we talk with parents, friends, and in meetings and with employer very rudely. It's really important to communicate without causing distress to someone feelings. That's why communication skills are especially more important for students to learn because they are more energetic, enthusiastic, passionate and open-minded. It's not bad but overuse of such things can impact badly about their personality in society. Not only offline but online. Healthier communication with parents, teachers, colleges, cousins, classmates, and anyone can build students more trustworthy. It will build self-esteem and increase the confidence in students that will impact positively on their education (Sharma 2019).

7. Improvement in presence of mind and memory enhancement: When we communicate, listen, express and understand what we're talking about, it will improve our presence of mind. While communicating when we focus on listener not on the mobile phone then it will help to enhance our brain power and memory. Students need brainpower and sharp memory to become successful in everything they want to do, to achieve their dreams. The uses of communication skills increase their focus and they are ready for an answer because of the presence of mind. The presence of mind improves their vocabulary, communication skills and enhances memory like a genius. Every student wants to become a genius in their life but without the use of effective communication, it's not possible. So, these are reasons why communication skills are important for students to improve, learn and use. There are various online communication courses in which they can improve their verbal and non-verbal communication skills effectively. They can also learn communication skills from good speakers, teachers, journalists, and parents (Sharma 2019).

REFERENCES

- Hurst, B., Wallace, R. & Nixon, S. (2015). The Impact of Social Interaction on Student Learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. Volume 52, Issue 4 Sept/Oct 2013
- Sharma, V. (2019). Importance of Communication Skills for Students. Retrieved on 02.08.2019 from: <http://www.klientsolutech.com/importance-of-communication-skills-for-students/>
- Understanding Social Interaction (2019) Retrieved on 02.08.2019 from: <https://courses.lumenlearning.com/boundless-sociology/chapter/understanding-social-interaction/>

РАБОТА СЪС СИСТЕМАТА PECS С ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР: АНАЛИЗ НА СЛУЧАЙ

USING THE PECS SYSTEM WITH CHILDREN AND STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A CASE STUDY

*Мира Цветкова-Арсова, проф. дпн, катедра „Специална педагогика
и логопедия“, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“*

*Mira Tzvetkova-Arsova, Prof. Dsc, FESA,
Sofia University “St Kliment Ohridski”*

E-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg

Резюме: Комуникативната система чрез размяна на картинки (Picture Exchange Communication System – PECS) с деца и ученици от аутистичния спектър е позната в специалната педагогика като успешен начин за поставяне на начало и за развитие на уменията за общуване. Описани са шестте основни фази, през които се преминава в обучението за използване на системата PECS. Анализирани са частично случаи на ученици от аутистичния спектър, като се проследява и описва преминаването му през първите три фази от обучението.

Ключови думи: комуникативна система чрез размяна на картинки PECS, аутистичен спектър, фази, обучение, анализ на случай

Abstract: The Picture Exchange Communication System (PECS) with children and students with autism spectrum disorder (ASD) is well known in special education as a successful way to initiate and to develop communication skills. The six main phases of training for using the PECS system are described. A case study of a student on the autism spectrum has been partially analyzed, tracking and describing his passing through the first three phases of teaching.

Keywords: PECS, Autism Spectrum Disorder (ASD), phases, teaching, case study

През 1985 г. Bondy & Frost създават комуникативна система чрез размяна на картинки (Picture Exchange Communication System – PECS). Първоначално системата е замислена да посрещне потребностите от общуване на малки деца от аутистичния спектър, но впоследствие авторите ѝ установяват, че тя е полезна и за други деца със специални образователни потребности (СОП) и използването ѝ не бива да се ограничава само до една определена група деца и ученици.

В известна степен системата PECS стъпва върху анализа на езика от страна на известния психолог Skinner и книгата му „Вербално поведение“ от 1957 г. Причината за създаването на тази система се основава още и на факта, че деца и ученици от аутистичния спектър имат силно подчертан визуален стил на учене и

биха могли успешно да използват картинки и снимки в процеса на комуникация (Grandin 1995; Hodgdon 1996).

За първи път системата PECS се докладва през 1994 г. след прилагането ѝ спрямо група деца от аутистичния спектър в предучилищна възраст. От 66-те деца, които започват използването ѝ преди навършване на 5-годишна възраст и я ползват поне една година, 39 развиват впоследствие и реч като основно средство за общуване, а други 25 деца използват реч заедно със системата PECS. Това е важно да се подчертае предвид наличието на известни опасения у родители и учители, че използването на картинна система може да попречи на развитието на реч.

Въвеждането и използването на системата PECS предвижда преминаването през шест точно определени от авторите учебни фази. Всички деца и ученици започват от Фаза 1, в която се въвежда разбиране за общуването въобще (Bondy & Frost 2009). Преди обаче да започне самото обучение, е необходимо да се извърши анализ на стимулите (reinforcers), които ще имат стойност и значение за детето/ученика, за да подсилят и увеличат определено, желано негово поведение (Frost & Bondy 2002). У нас системата PECS е разглеждана и описвана от някои автори, сред които Шапкова-Танева (2012), Цветкова-Арсова (2014, 2015), както и бе обект на дисертационния труд на Люта (2018).

Фазите на обучение са следните (Bondy & Frost, 2009):

Фаза 1. Обучение в комуникативен обмен

В тази фаза детето/ученикът се обучава в изпълнение на физически действия, които имат комуникативна стойност или в изразяване на молба или желание за нещо. Един учител, стоящ срещу детето, му показва желан обект. Друг учител, стоящ зад детето, физически направлява ръцете му, за да подаде то картинката на този желан обект на учителя пред себе си, който веднага вербализира желанието – например, „Ти искаш сок!“, и дава на детето/ученика сок. В тази фаза не се изисква от детето да вербализира, да изговаря и да общува по друг начин, освен с подаването на картинката на съответния обект. Едва след като учителят пред детето вербализира желанието му и получи от него съответната картинка, обектът се получава, като дотогава ръката на учителя е празна и не държи нищо. Както посочват Bondy & Frost (2009), това се прави, за да не сметне детето/ученика, че ръката на учителя е стимулът за получаване на желан обект.

Фаза 2. Обучение в постоянство

След няколко успешни опита на самостоятелна размяна на картинка срещу желан обект между детето/ученика и учителя, започва фаза 2. При много ученици това може да се случи още след първата сесия, но при други може да отнеме известно време. Фаза 2 учи детето на постоянство в общуването в условия на увеличаваща се дистанция между него и учителя, включително и в ситуации, когато учителят не стои пред детето, а е на разстояние от него в

класната стая. Освен това учителят започва да включва и други хора в обучението, като други учители, помощник-учители и пр., за да не развие детето зависимост от общуване само с един комуникативен партньор. Във финалната част на фаза 2 детето бива учено да се доближи до картинката и да я вземе, и тогава да потърси комуникативен партньор, за да я подаде, като при това привлича вниманието му.

Фаза 3. Обучение в разпознаване

Тук ученикът бива учен да разпознава различни картинки на обекти. Съществуват различни подходи за развиване на това умения, като един от най-популярните е на детето/ученика да се покажат два обекта, единият от които да представлява силен интерес за него, а другият – не. Например, детето обича сок, но не обича мляко. Учителят показва и двете напитки, след което подава и техните картинки. Която картинка избере детето/ученикът, тази напитка ще получи. Още при първата сесия се очаква то да избере картинката на желаната напитка, за да я получи впоследствие. Тук се въвежда и още един елемент – след подаване на избраната картинка, учителят подканя детето/ученика да покаже и самия реален обект, без да вербализира или да го назовава – например, като каже: „покажи ми го“ или „взemi го“. Ако детето посегне или посочи към желанния обект, кореспондиращ на подадената картинка, му се разрешава да го вземе. Ако сбърка, се прилага стратегия за коригиране на грешката.

Фаза 4. Обучение в изречения от типа „Аз искам“

В тази фаза на обучение детето/ученикът се научава да използва последователност от две картинки – едната с изображение на „Аз искам“ и втората с обекта, който е желан. Причината да се преминава през тази фаза, че при типично развиващите се деца при използването на една дума, интонацията им указва дали думата се използва за цел молба, коментар или назоваване (Bondy & Frost, 2009). При деца и ученици от аутистичния спектър използването на една картинка с изображение на обект не може да даде тази информация, въпреки че донякъде по подразбиране може да се предположи, че става дума за молба или поискване на обекта, което обаче може невинаги да е вярно. Затова въвеждането на картинка, изобразяваща „Аз искам“, уточнява целта на общуване и конкретното желание от страна на детето.

Фаза 5. Обучение в отговор на въпроса „Какво искаш?“

Целта на тази фаза, както подчертават авторите ѝ, е да подчини общуването с целт молба от страна на детето/ученика на влиянието на думите, изречени от друг (учител или друго лице) и по този начин детето може да отговаря на прости въпроси. На детето/ученика се задава въпроса „Какво искаш?“, като в същото време учителят посочва към картинката с „Аз искам“. След това се прилага стратегия на намаляване на подсказването чрез посочване на картинката от страна на учителя и изчакване детето само да реагира на въпроса, като я вземе в ръка

или я посочи. Тъй като във фаза 4 детето е запознато с картинката с „Аз искам“, тя вече е в репертоара му и не е нова за него. По този начин в края на тази фаза детето/ученикът е в състояние както спонтанно да изрази молба/желание, така и да отговори на въпрос, свързан с изразяването на молба.

Фаза 6. Обучение в използване на допълнителни начини за начало на изречение

Тук учителят предлага други варианти за начало на изречението, като „Аз виждам“, „Аз имам“, „Аз чувам“ и т.н. Учителят пита „Какво виждаш?“, като същевременно посочва към картинката. Тъй като жестовото подсказване е използване в предишните фази на обучение, очакването е детето/ученикът да вземе в ръка картинката с „Аз виждам“ и да я подаде на учителя си. При получаването ѝ учителят казва: „Аз виждам топка“, без да дава истинска топка на детето. По този начин обектът е назован. За да се достигне до равнище на спонтанно коментиране от страна на ученика, по-нататък учителят може само да възкликне „Виж!“ , докато посочва обект. Още по-късно вокализирането може да се замени с подходящ лицев израз, повдигане на веждите, очакващ поглед или повдигане на раменете в опит да се попита детето какво вижда. Тъй като целта на тази фаза е да постигне спонтанно назоваване на това, което детето чува, вижда или има, тя може да отнеме повече време, тъй като в началото ѝ детето ще очаква подсказване или задаване на въпрос, докато се научи само да подема инициатива с назоваване на обекти.

Анализ на случай

По-долу ще опишем накратко преминаването през първите три фази на обучение в използване на системата PECS от страна на невербално момче от аутистичния спектър на 4, 5 години. Условно той ще бъде наречен Боби. Боби има и поведенчески особености, изразяващи се в кикотене, издаване на силни звуци, внезапно ставане от стола и тичане из стаята, посягане, сграбчване на обекти и хвърлянето им встрани, лягане на пода, размахване на ръце пред лицето и взиране в едната ръка, внезапно замръзване на тялото и оставане в това състояние за около 30 сек.

Наблюдението над него и обучението му в използване на системата PECS бяха прекъснати преди края на фаза 3, поради заболяване на ученика и впоследствие дългосрочното излизане на училищата и учениците в грипна ваканция през 2020 г. Преминаването през фази 1–3 отне пет седмици, като фаза 3 не бе завършена.

Най-общо частичният анализ на този конкретен случай може да послужи като отправна точка и ориентир за учители, помощник-учители и родители в очакванията им за хода на преминаване и реакциите през отделните фази на обучение в използването на системата PECS.

Фаза 1. Обучение в комуникативен обмен

По време на тази фаза Боби работеше с двама от своите учители в класната стая. Преди това, след анализ на подходящи за него стимули, бе избрано да се използват солети във форма на претцел за начало на обучението, които той особено обича.

В първия ден от прилагането на тази фаза, учителят, седящ пред Боби, му показва солета, а учителят зад него, насочи ръцете му към поставената на чина картинка със солета, която да бъде подадена. Учителят отпред вербализира „Ти искаш солета!“ и му я подаде. При първото упражнение задачата бе изпълнена добре. При последващите опити Боби на няколко пъти хвърли картинката на пода, след това я захапа и веднъж я задържа продължително пред погледа си. В тези случаи вторият учител я взимаше от пода или я изваждаше от устата му, и физически направляваше ръцете на Боби да подаде картинката на учителя пред себе си. След многократни упражнения по време на училищния ден, в края на деня Боби подаваше картинката сравнително бързо и получаваше солета.

Задачата бе повторена в следващите 3 дни с относителен успех, като в около 60% от случаите Боби подаваше картинката на солета, а в останалите – не.

На четвъртия ден поради влошено здравословно състояние (хрема) Боби бе раздразнителен и рядко реагираше при показване на солета с подаване на картинката ѝ. В следващите три дни Боби продължи да има здравословни проблеми, но реагираше сравнително добре, като успешните опити на подаване на картинката се увеличиха на около 70–80% от случаите (80% на третия ден или седми ден от началото на обучението).

Поради тази причина след 7 дни обучение в тази фаза бе преценено, че може да се премине към фаза 2.

Фаза 2. Обучение в постоянство

Във фаза 2 учителят увеличи разстоянието между себе си и Боби, като не седеше точно срещу него, а първоначално леко встрани. Отново бе използвана картинката на солета във формата на претцел. В първия ден от промяната Боби не подаваше спонтанно картинката и затова бе неколкократно физически направляван да я подава при показването на солета. На четвъртия опит бе постигнат успех. В този ден учителят седеше на различни места около чина на Боби, но без да се отдалечава от чина. На следващия ден учителят седна на съседен чин с цел увеличаване на дистанцията. При показване на солета, Боби дълго я гледеше, но не се сещаше да вземе картинката от чина си и да я подаде. След посочване с пръст от страна на учителя към картинката и насочване на погледа му към нея, Боби я взе и я подаде в замяна на солетата. Този вид подсказване продължи през целия учебен ден, както и в първата половина от третия ден на фаза 2. Едва в края на третия ден Боби самостоятелно взе картинката и я подаде на учителя, седящ на съседен чин.

В следващите три учебни дни учителят заемаше различни положения в класната стая – сядаше на съседни чинове, заставаще изправен около чина или се отдалечаваше на около 3–4 метра от чина на Боби. Това определено създаде объркване и напрежение у Боби, който не знаеше как да реагира и очакваше учителят да се доближи по-близо до него. На няколко пъти той гледаше втренчено учителя си в очакване да се приближи, на няколко пъти издаваше силни звуци, на няколко пъти изгубваше интерес и ставаше от чина си, приключвайки общуването. Наложил се намесата на втори учител, който да направлява физически Боби във взимането на картинката от чина, доближаването на първия учител, който е застанал на разстояние, и подаването ѝ. В няколко случая първият учител, стоящ на дистанция, подканяше вербално Боби да вземе картинката и да я донесе и подаде, за да получи солета. Едва в 1–2 случая през тези три дни бе постигнато самостоятелно взимане на картинката на солета и подаването ѝ на учителя, при това само в ситуации, в които той се намираще сравнително близо до чина на Боби.

Поради тази причина в следващия учебен ден (седми от тази фаза) учителят заставаще сравнително близо до чина на Боби: отляво, отдясно, срещу чина, за да може го подкани вербално, с поглед, с посочване с пръст, да вземе картинката на солета и да я подаде, за да получи солета. Това даде резултат и Боби разбра, че отдалечаването на учителя от чина не влияе върху общуването и ще има същия ефект, както при седене един срещу друг на чина.

В осмия и деветия ден учителят постепенно увеличаваше разстоянието между себе си и чина на Боби, подканяйки го в 99% от случаите да вземе картинката, да я донесе и подаде.

Едва на десетия ден от фаза 2 (2 седмици) Боби самостоятелно взимаше картинката на солета и я подаваше на учителя си, независимо от положението му в класната стая. Подканянията и подсещанията намаляха до 20%, предимно в случаи, когато учителят заставаще в най-отдалечените части на класната стая или близо до вратата, което явно създаваше известно объркване у Боби. При това Боби подаваше картинката на учителя си, гледайки го в лицето и привличайки вниманието му.

На единадесетия ден от фаза 2 бе включено и второ лице в обучението – помощник-учител. През този ден Боби често се оглеждаше около себе си, за да потърси учителя си и да му занесе картинката на солета. След многократни подканяния да я занесе и подаде на помощник-учителя си и показване на солета, Боби я подаде. През този учебен ден той подаде картинката на солета още 3 пъти на помощник-учителя си (от около 20 опита).

В следващите два учебни дни продължи общуването с помощник-учителя. Боби увеличи успешните си опити на 50% през втория ден и на около 70% през третия ден. През тези дни помощник-учителят заемаше постепенно различни положения в класната стая – от по-близо до чина на Боби, до все по-далеч.

В около 50% от случаите се налагаше подсказване с посочване на пръст или вербално указание за взимане на картинката и подаването ѝ.

На четиринадесетия ден от фаза 2 без подсказване, Боби за първи път подаде картинката сам, като я взе от чина си и отиде до учителя да му я подаде. Същия ден следобед той я подаде самостоятелно и на помощник-учителя. Същата ситуация бе запазена и на петнадесетия ден от фаза 2, за да се изгради устойчивост и постоянство в комуникацията, като самостоятелните реакции на Боби останаха на ниво от 80%. Бе преценено, че предвид поведенческите особености на Боби, не е реалистично да се очаква 100% успех на комуникативно поведение, предвид ангажирането му от време на време в кикот, насочването и задържането на погледа към друг обект в стаята, застиването в поза и други. Така фаза 2 приключи след три седмици обучение (15 учебни дни).

Фаза 3. Обучение в разпознаване

Тази фаза започна в петата седмица от началото на обучението. За целта бяха избрани два обекта: харесван – музикална играчка, и нехаресван/неинтересен – плюшена играчка. Бяха показани картинките и на двата обекта с включване на елемент правене на избор измежду двата обекта. Според очакванията, Боби избра картинката на музикална играчка. Учителят го подкани да я посочи, за да я получи, като Боби я взе в ръце. Бяха му бяха дадени 5 минути за игра с нея. През този ден показването на картинките запази разположението: картинката с музикална играчка отляво, а тази на плюшена играчка – отдясно.

Във втория ден от тази фаза картинките бяха поставяни в различни положения, за да е сигурно, че Боби не избира винаги и механично стоящата отляво картинка. Той направи във всички случаи избор на любимата играчка – 100%.

За съжаление след втория ден на обучение в трета фаза, Боби се разболя по-сериозно и отсъстваше от училище, а скоро след това и учебните заведения излязоха в грипна ваканция, което прекъсна обучението.

Като цяло можем да обобщим, че въпреки дефицитите си, Боби премина успешно и относително своевременно през първите две фази и започна добре фаза три от използването на системата PECS. За жалост след връщането към обичаен учебен процес е възможно част от придобитите умения да са забравени и да се наложи прилагането на повече подсказвания и подсецания с цел възстановяване на овладените вече умения за общуване в първите две фази.

В заключение: системата PECS е доказано средство за развитие на комуникация у деца и ученици от аутистичния спектър, при това с различни комуникативни способности. Тя успешно може да послужи като начална форма на общуване, а в някои случаи и като основна форма на общуване, при деца от аутистичния спектър, и следва да се има предвид като алтернатива за комуникация и при други групи деца със СОП.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Люта, Е. (2018). Автореферат към дисертационен труд на тема „Развитие на комуникативна способност при деца с аутизъм чрез PECS (система за общуване чрез картини)“, София, СУ „Св. Климент Охридски“.
- Цветкова-Арсова, М. (2014). Аутизъм. В: Д. Цветков (ред.). Хигиена и екология, том 1, трето изд., София: Камя, с. 407–411.
- Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания, София: Феномен.
- Шапкова-Танева, П. (2012). Как да работим с деца с аутизъм. Малки книжки в помощ на учителя, София: РААБЕ.
- Bondy, A., L. Frost (2009). The Picture Exchange Communication System. In: P. Mirenda & T. Iacono (eds.). *Autism Spectrum Disorder and AAC*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Bondy, A., L. Frost (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9, pp. 1–19.
- Frost, L., A. Bondy (2002). The Picture Exchange Communication System Training manual (2nd ed.). Newark, DE: Pyramid Education Products.
- Grandin, T. (1995). The learning style of people with autism: An autobiography. In K. A. Quill (ed.), *Teaching Children with autism: Strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar, pp. 33–52.
- Hodgdon, L. (1996). Visual strategies for improving communication. Troy, MI: Quirk-Robert.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ФУНКЦИОНАЛНА ОЦЕНКА НА КОМУНИКАТИВНИТЕ И ЕЗИКОВИ СПОСОБНОСТИ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И МНОЖЕСТВО НАРУШЕНИЯ

FUNCTIONAL ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE AND LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN AND PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND MULTIPLE DISORDERS

Неда Балканска, доц. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Neda Balkanska, Assoc. prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: nbalkanska@uni-sofia.bg

Резюме: При голяма част от групата да децата със специални образователни потребности се регистрират проблеми в общуването и изоставане в езиковото развитие. По тази причина търсенето на продуктивни пътища за обективна оценка на комуникативните и езикови способности при тези деца, представлява основна задача пред специалистите. Обект на настоящия доклад е методика за оценка на комуникативните и езикови способности, която е част от инструмент за диагностика, предназначен за деца с множество увреждания от предучилищна и училищна възраст. Методиката предлага изключително голяма свобода на приложение – тя може да се използва при деца с различни нарушения, в пълната си форма или само във връзка с отделни параметри от нея- социална, когнитивна, двигателна, езикова сфера и др. Допълнително предимство представлява възможността методиката да са адаптира и към деца в норма при определяне на лингвистичната им възраст.

Ключови думи: деца/ученици със специални образователни потребности; деца/ученици с множество нарушения; език и комуникация; езикова терапия.

Abstract: The report presents a methodology for assessing the language and communicative abilities of children with special educational needs and multiple disorders. Language disorders inevitably lead to communication problems that vary widely. In order to provide an objective assessment of the communicative abilities of the investigated person, special attention is also paid to non-verbal communication. In the language sphere, these responses, which are performed using the sign language, are also taken into account.

The way of processing and summarizing the data is presented, as well as the profile of the investigated person. All this helps the specialists in the development of an individual program for working with the child and allows the application of a flexible approach in the process of rehabilitation and education.

Keywords: children/pupils with special educational needs; children/pupils with multiple disorders; language and communication assessment; language therapy.

Въведение

Комуникацията и езикът са тясно свързани помежду си, затова тези две области са представени в един раздел в настоящия диагностичен инструмент. Комуникацията представлява процес на обмяна на информация посредством символи и знаци, които могат да бъдат кодирани под формата на език. Нарушенията в езиковата сфера неминуемо водят до проблеми в общуването, които може да варират в широки граници. Кодирането не се изчерпва само с езиковите средства. Информацията може да бъде предавана по различни начини-езикът и речта са само част от тях (Фиг. 1).



Фиг. 1. Връзка между език, реч и комуникация (Owens, 2016).

Други аспекти на общуването са паралингвистичен (включва прозодичните компоненти на речта- интонация, темп, словесно ударение), нелингвистичен (естествени жестове, изражение на лицето, движения на тялото или главата, физическата дистанция между партньорите) и металингвистичен (способности да се говори, анализира и разсъждава върху езика. Например овладяването на четенето и писането зависи от металингвистичното осъзнаване на езиковите елементи-звукове, думи, изречения) (Owens, 2016).

Словесните езици са възникнали преди около 50 000–100 000 години. Смята се, че първите „думи“ са били имитация на животински звуци или са изразявали различни емоции, като плач, викове и т.н. Въпреки че не е възможно да се определи с точност появата на езика, то абсолютно сигурно е, че той е възникнал като социално средство. С други думи, езикът е средство за постигане на социални цели. Този процес се осъществява на базата на споделени идеи, мнения, желания и стремежи. Ранните форми на общуване са били предимно на базата на жестове, които са включвали посочване и пантомима (Tomasello, 2008). Кооперативната природа на тези жестове се е различавала качествено от комуникацията на приматите, която е насочена към удовлетворяване на насъщните нуж-

ди. Най-вероятно, човешките същества от този период са изпитвали потребност от общуване заради прехраната си и страха за оцеляването си (Bickerton 2003). Предполага се, че вокалната комуникация е възникнала след конвенционалните жестове. Първоначално вокалните реакции са придружавали различните жестове или действия (Goldin-Meadow 2005). Граматиката се появява, за да направи възможно изразяването на по-сложни връзки и значения. Това е от изключително значение за преминаването на човешката комуникация от етапа на удовлетворяване на биологичните нужди към споделяне на информация. И докато езикът не е единственото средство за общуването, то комуникацията е в основата на езика, тъй като без нея той губи своята значимост.

Същност на методиката

За целите на диагностичния инструмент са проучени популярни методики в световен мащаб. За да се представи обективна оценка за комуникативните способности на изследваното лице, специално внимание се отделя и на невербалната комуникация. В езиковата сфера като пълноценни отговори се отчитат и тези, които се осъществяват с помощта на жестовия език. Структурата на настоящата методика е следната: всеки чеклист се състои от три колони – айтъми, точки (резултат) и коментар (Табл. 1).

Таблица 1. Структура на чеклиста.

АЙТЪМ	ТОЧКИ 4 3 2 1 0	КОМЕНТАР
-------	--------------------	----------

Посочените думи и изрази в айтъмите не са със задължителен характер за изследването. В зависимост от речниковия запас и речевите умения на изследваното лице те може да се заменят с други по преценка на специалистите. Подаването на инструкции също следва да е съобразено с конкретните нарушения на изследваното лице, напр. илюстрирането на стимулния материал е много подходящо за лица със слухови, интелектуални нарушения и нарушения от аутистичния спектър, но за деца със зрителни нарушения условието следва да се модифицира. В графата точки се поставя резултат от 0 до 4 в зависимост от качеството на изпълнение на поставените задачи. *Количественият анализ* се извършва по следния начин:

- 4 точки = лицето изпълнява айтъма постоянно, напълно правилно и спонтанно без подсказване, насочване или помощ.
- 3 точки = лицето изпълнява айтъма често и с вещина с минимално подсказване, насочване и/или помощ.
- 2 точки = лицето изпълнява айтъма понякога и/или частично, с известно подсказване, насочване и/или помощ.
- 1 точка = лицето изпълнява айтъма рядко и/или със значително подсказване, насочване и/или помощ.
- 0 точки = лицето никога не изпълнява айтъма по никакъв начин.

По отношение на количествения резултат за 100% се приема стойността, получена от резултатите на всички айтъми, включени в оценката на конкретното дете за изследваната област.

Поради качествения характер на методиката коментарът на изследващото лице е от изключително значение за цялостната оценка. Коментарът може да съдържа отбелязване на особеностите при изпълнението на конкретното упражнение, трудностите, които среща, нивата на помощ, които получава и т.н. Във връзка с разнородния характер на групата лица, за които е предназначена методиката, специалистът следва да подбере най-подходящите айтъми от всеки параметър, които съответстват на възрастта, индивидуалните особености, нивото на развитие на комуникативните му способности и речта. Някои от айтъмите в езиковата сфера се илюстрират с картинни примери. Ако детето е слабовиждащо, картините могат да се използват с помощта на увеличителни средства, а в случай на по-сериозно зрително нарушение, картинният материал трябва да се замени с обекти, които детето да разпознава тактилно и да се опитва да ги назове.

Чек-листът обхваща следните основни области:

I. Комуникация:

- Импресивна страна на комуникативния акт.
- Експресивна страна на комуникативния акт.

II. Езикова сфера:

- Състояние на импресивната форма на речта.
- Състояние на експресивната форма на речта.
- Състояние на писмената форма на речта.
- Състояние на звукопроизношението.

1. Импресивна страна на комуникативния акт:

- Отбелязват се безусловните реакции в отговор на стимулацията – трепване, преустановяване на дейността, усмивка и т.н.
- Отговор на тактилни стимули;
- Отговор на жестови стимули;
- Отговор на интонационни модели;
- Отговор на речеви стимули, подадени чрез различни модалности – в устна, писмена или жестова форма.

2. Експресивна страна на комуникативния акт:

- Общува чрез спонтанни реакции – плач, вокализация, спонтанна имитация на чуждото поведение и т.н.;
- Общува чрез естествени жестове, имитира чуждото поведение по инструкция;
- Отговаря на въпроси с „Да“ и „Не“;
- Назовава, жестува или дактилира названията на познати обекти;
- Диапазон на активния речник в словесна или жестова форма;
- Възможности за формулиране на конструкции от две и повече думи/знаци;
- Преобладаващи изразни средства – в устна, писмена, жестова или тактилна;

Оценка на езиковата сфера:

1. Състояние на импресивната реч (Табл. 2):

- Разбиране на конкретни понятия (от групата на съществителни имена)
- Разбиране на обобщени понятия, на действия по зададени изречения, разбиране на признаци и умалителните форми на съществителните имена;
- Разбиране на думи с противоположно значение, на пространствените предлози, на отделни изречения (от типа Петелът гони кучето. Кучето гони пилето.)
- Разбиране на свързан текст – напр. „Дядо и ряпа“
- Фонологична компетентност – фини (том – дом) и груби (Катя – куче) диференцировки. За глухите деца задачата следва да се улесни – напр. за фини диференцировки да се предложи дискриминация на едносрична срещу едносрична дума (слон – лев), а за груби диференцировки – многосрична срещу едносрична дума (самолет – кон)

Таблица 2. Чеклист за оценка на езиковата сфера.

II. ЕЗИКОВА СФЕРА		
Състояние на импресивната реч		
АЙТЪМ	ТОЧКИ 4 3 2 1 0	КОМЕНТАР
Умение за обобщаване (да показва по инструкция няколко предмета, които се отнасят към една тематична група – играчки, дрехи, съдове, мебели, плодове, зеленчуци, домашни и диви животни, превозни средства).		
Разбиране на действия (по зададени изречения показва сюжетни картини): Момичето седи/стои/лежи/ходи. Момчето яде/пие/чете/рисува. Птицата лети. Жабата скача. Змията пълзи. Строителят строи. Продавачът продава		

1. Състояние на експресивната реч:

- Характеристика на вокализацията;
- Диапазон на експресивния речник;
- Характеристика на фразовата реч- едно-, дву-, трисловни конструкции и съответната модалност – в словесна или жестова форма;
- Продукция на конкретни и обобщени понятия;
- Отговор на въпроси от типа „Какво прави?“, „Какъв цвят е?“ и т.н.
- Състояние на граматическата страна на речта – единствено–множествено число на съществителните имена и глаголите, съгласуване на при-

лагателните и съществителните имена по род и число, пространствени предлози, умалителни форми, антоними, притежателни и лични местоимения, време на глагола и т.н.

- Състояние на свързаната реч – разказ по серия картини, преразказ на текст от няколко прости изречения;
- Състояние на писмената реч – в ръкописен, печатен, компютърен вид.

По отношение на стимулните материали също е налице голяма свобода на ползване – ползват се, както тези, които са предложени в методиката, така и други подходящи картинни изображения. Те могат да се прилагат и за двете сфери на изследване – импресивна и експресивна реч. Единственото, което следва да се промени е същността на задачата- в първия случай (импресивните умения) – изследващото лице казва думата/изречението – детето посочва съответната картина. Във втория случай – изследващото лице показва картинката (задава въпроси) – детето назовава обектите (отговаря на въпросите).

Произношение

Тестът е конструиран така, че всеки звук е представен в различни позиционни и комбинаторни условия в думи (Табл.3).

Таблица 3. Извадка от теста за произношение.

А	агне	ограда	трева
О	олио	прозорец	дърво
У	учи	хралупа	кожух

За звучните съгласни звукове не са предвидени варианти, в които те са в края на думата поради тяхното обеззвучаване. За ограмотените деца думите се предлагат за четене, без да се фокусира вниманието върху техния смисъл. Целта е да регистрира качеството на произношение за всеки звук. За неограмотените лица думите могат да се онагледят и да се назовават. Изследващото лице записва резултата за всяка позиция на отделните звукове в артикулационната карта, като използва съответните символни означения, приложени в легендата към нея. Думите в теста не са константни, те могат да се заменят с други, които специалистът смята, че са по-подходящи за съответното дете, само следва да спазва представителството на всички позиции за дадения звук. След попълването на артикулационната карта, специалистът описва наблюденията си върху фонацията на детето и особеностите на речевото дишане.

Профил на детето или ученика със специални образователни потребности/множество увреждания

- Изготвянето на профила представлява заключителният етап от изследването. Той е свързан с обработката и обобщаването на всички данни, за-

едно с информацията, постъпила от заключенията на други специалисти и наблюденията на специалиста, провел изследването на детето или ученика със специални образователни потребности/множество увреждания.

- За по-голяма нагледност се предлага таблица, в която се отбелязва количественият резултат, регистриран по време на оценяването за всяка от изследваните области, и качествена оценка, която схематично трябва да представи проблемните зони в различните сфери, които се нуждаят от допълнителна работа и съответно формираните умения, които могат да бъдат успешно използвани в процеса на обучение и терапия при съответното лице. Резултатите се получават, като се съберат точките, получени за всеки отделен айтъм, като по отношение на количествения резултат за 100% се приема стойността, получена от резултатите на всички айтъми, включени в оценката на конкретното дете за изследваната област.
- Крайният точков резултат обаче трябва да се интерпретира внимателно. Като цяло методиката е насочена към качествено оценяване, а не толкова към количествено и към регистриране на проблемните области. Например, ако в някой от чек-листове са получени половината от възможните точки, това не означава непременно, че лицето се справя точно наполовина в тази област. Лицето може да е получило средни оценки във всички айтъми и всъщност да се справя на едно добро, междинно равнище.
- Всеки айтъм, за който лицето е получило оценки от 0, 1 или 2 точки, автоматично означава, че това е потенциална област или сфера, в която то има нужда от получаване на допълнителни знания и практика и е подходящо да се работи върху нея.
- Артикуляционната карта се попълва със съответстващите на особеностите на произношението на конкретното лице символи и представлява основата, върху която се изготвя индивидуалната програма за работа върху основните речеви параметри – звукопроизношение, фонация и речево дишане. На базата на регистрираните в картата резултати се определя кои звукове подлежат на постановка, корекция и автоматизация.

Заклучение

Предимствата на предложената методика се изразяват в достъпността на нейното приложение, адаптирането ѝ към различни групи деца от всички възрасти, както и възможностите за по-голяма точност при количественото и най-вече качествено оценяване на дефицитите в отделните области на развитие, които позволяват прецизиране на индивидуалната програма за работа с конкретното дете.

ЛИТЕРАТУРА

Астапов, В. М. (1995). Хрестоматия дети с нарушениями развития. Москва: Международная педагогическая академия.

- Балканска, Н. (2002). Граматическа компетентност на глухите деца от начална училищна възраст. Дис. Труд.
- Васильева, И. (2012). Тесты – готов ли ребенок к школе (развитие речи). Москва: Стрекоза Пресс.
- Гаганова, Н. В., Е. Г. Тунина (2001). Тесты для подготовки ребенка к школе. Москва: ОлмаПресс.
- Кирьянова Р. А. (2007). Диагностический материал для психолого-логопедического обследования детей. Санкт Петербург: Каро.
- Кирьянова, Р. А. (2006). Подготовка ребенка к школе. Санкт Петербург: Каро.
- Кузнецова, Я. В. (2005). Рабочая тетрадь логопеда и воспитателя коррекционных групп. Ростов-на Дону: Феникс Пресс.
- Нищева, Н. В. (2006). Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи. Санкт Петербург: Детство – Пресс.
- Радулов, Вл., Цветкова, М., Балканска, Н. (2015) Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания. София: МОН, проект BG051PO001-4.1.07 „Включващо обучение“.
- Bickerton, D. (2003). Symbol and structure: A comprehensive framework. In: *M.H. Christiansen & Kirby (Eds), Language evolution* (pp. 77–93). Oxford United Kingdom: Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2005). *The resilience of language*. New York NY: Psychology Press.
- Owens, R. Jr. (2016). *Language development*. Essex: Pearson.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ
ПО МАТЕМАТИКА ПРИ УЧЕНИЦИ С ЛЕКА СТЕПЕН
НА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ В ГИМНАЗИАЛЕН
ЕТАП

CHALLENGES IN THE PROCESS OF TEACHING
MATHEMATICS STUDENTS WITH MILD
INTELLECTUAL DISABILITY IN THE SECONDARY
SCHOOL LEVEL

*Панайотис-Христос Трихас, докторант, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Panagiotis-Christos Trichas, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: panagiotis.trichas@hotmail.gr

Резюме: В доклада се представят някои от предизвикателствата, с които срещат учениците с лека степен на умствена изостаналост и техните учители, в процеса на обучението по математика в училище.

Ключови думи: математика, лека умствена изостаналост

Abstract: In this report we present the challenges for both teachers and students who are intellectually disabled to cope with the Mathematical issues during the teaching process at school.

Keywords: Mathematics, mild intellectual disability

Introduction

A major aim is the social and academic participation of all students. The focus is on academic achievement in mathematics in students with an intellectual disability (ID). While inclusivity can mean anything from students with special educational needs (SEN) simply being present in regular classrooms, to creating classrooms that meet the academic and social needs of students with SEN, to aiming to foster equity in the classroom community, most field studies do not differentiate between these concepts of inclusive education.

The literature on the impact of inclusive instruction on students with SEN often does not distinguish between children with different categories of special needs. Many studies report positive outcomes for the achievement levels of students with SEN. However, only a few focus on students with ID, (Cole et al. 2004) carried out a longitudinal study comparing students with mild disabilities in inclusive settings with

those in separate classrooms. The study revealed no significant difference between the groups in reading and in mathematics. (Peetsma et al. 2001) also found no significant difference between students with mild ID in mainstream and specialist classrooms over the course of 2 years. However, after 4 years, students with mild ID in mainstream schools made more progress in mathematics than students with mild ID in separate classrooms. In a study by (Laws et al. 2000), children with Down syndrome improved significantly more than their age-matched peers in vocabulary, grammar, and digit span, but not in non-language-based memory. A longitudinal study (Sermier Dessemontet et al. 2012) showed that children with ID included in regular classrooms made slightly more progress in literacy skills than children attending special schools. However, no difference between the groups was found in mathematics. These results demonstrate the paucity of research on the mathematical development of students in inclusive classrooms. Furthermore, only the study (Peetsma et al. 2001) found significant long-term effects on mathematical attainment after 4 years. (Schnepel 2019) conducted an intervention study in inclusive classrooms with students with ID. The experimental group received a program to foster basic numerical competences while the control group carried out a program designed to support social participation. No effect from the mathematical intervention could be found. These results raise some questions. Is the mathematical learning success of students with ID restricted because of their intellectual limits? What progress do students with ID make in mathematics during one school year, and in which mathematics skills? Are there differences between students with different achievement levels?

Numerical development of students with ID

It is generally agreed that numeracy skills are critical in the daily lives of people with ID. Numeracy skills are indispensable for making sense of and ordering the world. They are important for everyday life and therefore for independent living and social participation, for example, when paying for things, checking one's change, or cooking. In the broader sense, numeracy also includes the ability to contextualize and fit the meanings of numbers into real world situations. However, only few studies have investigated the mathematical development of numeracy skills in students with ID. We report these findings in the following section. Before doing so, it is necessary to summarize the current state of knowledge on the numerical development of typically developing children.

Insights on the numerical development of typically developing children

Early numerical skills are often defined as "number sense." Number sense is an umbrella term for the mathematical competences of preschoolers, and it includes counting skills and principles and basic number knowledge (e.g., comparing quantities, reading numbers). Even though different authors use (slightly) different tasks to define number sense, they all agree on its importance for arithmetical development in primary school. Studies from the last decade show that these skills predict the math-

emathical development of students in the first years of school Researchers report that number sense performance in kindergarten accounted for 66% of the variance of first graders' arithmetic achievement. Number sense explains 50% of the variance of mathematical performance of students aged 6 to 7 years. There are 26% of the variance of mathematical performance at the end of grade 4 was predicted by number sense achievement at the end of kindergarten. Socio-economic status and working memory also have an impact on mathematical development.

When considering number sense, differentiating between non-symbolic skills (e.g., comparing dots, ordering cards with a different number of dots) and symbolic skills (number naming, comparing numbers), and the link between these skills, has been shown to be important. The mapping of numbers and quantities is predicted by symbolic, but not by non-symbolic skills. In a longitudinal study with children from kindergarten through third grade, (Missall et al. 2012) found that symbolic skills (comparing numbers, inserting a missing number in a number sequence) are the most robust factors for predicting later math performance.

The acquisition of these skills has been described by a number of different models, all of which emphasize the importance of counting skills and the linkage of numbers and quantities. In this paper, we use Krajewski's model of numerical development (Krajewski & Ennemoser 2013; Krajewski & Schneider 2009), which has also been found to be applicable when describing the numerical development of students with ID. The model has three levels (Krajewski & Schneider 2009). Each level is described by different skills.

Level I consists of basic numerical skills. At this level, children start to recite number sequences and recognize number words as special words. They are also able to discern quantities and to compare them in terms of more, less, and the same. However, they are not yet able to link numbers with quantities.

That competence is a characteristic of **level II**, which is described as the acquisition of the quantity-number concept. The concept develops in two phases: the imprecise and the precise quantity-number concept. In the first phase, children can determine if the numbers correspond to the categories a bit, much, or very much, but they cannot link numbers to their corresponding exact quantities. This imprecise knowledge becomes ever more precise and, in time, children understand the number word sequence as the order of precisely increasing quantities. Therefore, being able to recite the number sequence correctly is crucial for the development of the precise quantity-number concept. Finally, children are able to link number words and numbers to quantities. According to researchers (Krajewski & Schneider 2009) this "... represents the most important concept for the successful acquisition of elementary school mathematics."

At **level III**, children can compose and decompose numbers and identify the differences between numbers. They can define differences between two numbers using another number. This level of competence is important for learning addition and subtraction and understanding equations. Although the model defines levels, it should not be interpreted in a strictly hierarchical fashion. The level of competence depends on

the representation of tasks (e.g., the use of manipulatives) and the number domain. A student can have skills at level III for numbers up to 10 but have a level I understanding of numbers up to 100. The Krajewski model can help to elucidate the mathematical competence and learning gains of students with ID. This application is discussed in the following section.

Numerical competences and development of students with ID

Research shows that the mathematical development of students with ID is similar to that of students without ID but delayed and. (Bashash et al. 2003) investigated the understanding of counting principles and the principle of cardinality among students with ID aged from 7 to 18. No difference was found when they were compared with a control group of students with the same mental age. There was a high degree of correlation between counting competence and the number concept (e.g., “make a set of n ”). However, as the systematic research review of Researcher reports that many students with Down syndrome have problems with counting competence and therefore also have problems with the comprehension of the principle of cardinality and, in turn, with the number concept.

According to researchers (Brankaer et al. 2011) compared the processing of numbers and quantities between students without ID and those with mild ID (aged 10). Students with mild ID showed a similar, but delayed, development of number magnitude processing. They needed more time for the acquisition of the linkage of numbers to quantities and the numerical magnitude representation than did their age-matched peers. In a second study (Brankaer et al. 2013) showed that students with mild ID (aged 8) performed worse than age-matched peers on a symbolic and a non-symbolic representation task. Working memory could not explain these difficulties. According to another group of researchers many students aged 6 to 18 with mild and moderate ID have acquired basic numerical skills on level I of the Krajewski model. However, items on level II (linkage of numbers and quantities) and level III (part-whole relationships) were more difficult for most of them.

Another group of researchers (Sermier Dessemontet et al. 2019) analysed the patterns and profiles of progress in numerical skills of students with ID (aged 6 to 10 years) during one school year. The students attended special schools for students with ID. The results revealed four groups with different profiles, which reflect the structure of the Krajewski model. Students in three groups made significant progress, but those in one group did not. Those students who had inconsistent basic numerical skills and had no understanding of cardinality at the pre-test made less progress than those who had already acquired cardinality at the beginning of the study.

Conclusion

Education has a positive impact on the language skills of students with ID, but there is little or no evidence for any beneficial impact on the learning of mathematics. It is difficult to ascertain whether the mathematical learning success of students

with ID is restricted because of their intellectual limits or because of insufficient or inappropriate support. Our results confirm previous findings: Number sense, especially the quantity-number concept, is an important predictor for mathematical learning gains. But our findings also show that the very specific profiles of mathematics competence of students with ID have to be taken into account. Therefore, fostering these competences has to be adapted to the respective profile. However, sound research about successful and appropriate support is still lacking. The data also show that it is important to ensure that students have a firm understanding of number sense before moving on to computational skills. Therefore, programs for teaching mathematics to students with ID which focus primarily on addition and subtraction have to be critically re-examined.

The results of the cluster analysis indicate that the students with ID had very variable needs. This makes inclusive mathematics instruction very challenging for teachers. On the one hand, teachers have to select appropriate activities and materials for each student within very heterogeneous groups of students and differentiate learning goals and activities. On the other hand, joint learning situations and cooperative learning settings are important for social inclusion. A framework and materials for inclusive mathematics instruction which includes differentiation and ideas on how to adapt learning goals for students with ID could offer support for teachers. Such frameworks are being developed, however, their positive impact on the achievement of the students has yet to be proven.

REFERENCES

- Bashash, L., Bochner, S., & Outhred, L. (2003). Counting skills and number concepts of students with moderate intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), pp. 325–345.
- Brankaer, C., Ghesquière, P., & de Smedt, B. (2011). Numerical magnitude processing in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), pp. 2853–2859.
- Brankaer, C., Ghesquière, P., & de Smedt, B. (2013). The development of numerical magnitude processing and its association with working memory in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), pp. 3361–3371.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majid, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional setting. *Mental Retardation*, 42(2), pp. 136–144.
- Krajewski, K., & Ennemoser, M. (2013). Entwicklung und Diagnostik der Zahl-Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In: M. Hasselhorn, A. Heinze, & W. Schneider (Eds.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen*, pp. 41–65. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K., & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), pp. 513–526.
- Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools. *A comparison. Educational Psychology*, 20(4), pp. 447–457.

- Missall, K. N., Mercer, S. H., Martínez, R. S., & Casebeer, D. (2012). Concurrent and longitudinal patterns and trends in performance on early numeracy curriculum-based measures in kindergarten through third grade. *Assessment for Effective Intervention*, 37(2), pp. 95–106.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), pp. 125–135.
- Schnepel, S. (2019). Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung – eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen. Münster: Waxmann.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research. JIDR*, 56(6), pp. 579–587.
- Sermier Dessemontet, R., Moser Opitz, E. & Schnepel, S. (2019). The profiles and patterns of progress in numerical skills of elementary school students with mild and moderate intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 24(2), pp. 1–15.

ОЦЕНЯВАНЕ И КОНСТРУИРАНЕ НА ИНДИВИДУАЛНИ
НЕВРОРАЗВИТИЙНИ ПРОФИЛИ ПРИ ДЕЦА
СЪС СОП В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО
ОБРАЗОВАНИЕ

ASSESSMENT AND CONSTRUCTION OF INDIVIDUAL
NEURODEVELOPMENTAL PROFILES IN CHILDREN
WITH SEN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE
EDUCATION

*Пенка Шапкова, гл. ас. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Penka Shapkova, senior assistant professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: shap_pepe@abv.bg

Резюме: Докладът е посветен на интересна и широко обсъждана в педагогическата практика тема. Засягат се някои важни аспекти на приобщаващото образование. Изследователски интерес представлява темата за способностите за учене на децата със специални образователни потребности. В този контекст се разглеждат особеностите на *невроразвитийните функции* при децата, като инструмент на ученето, оценяването и конструирането на индивидуални *невроразвитийни профили* както предпоставка за ефективна терапия и обучение, като и връзката на индивидуалните когнитивни профили с уменията (възможностите) за учене.

Ключови думи: приобщаващото образование; СОП (специални образователни потребности); невроразвитийните функции; синдром на функционално откъсване; динамично оценяване; индивидуални когнитивни профили; възможности за учене;

Abstract: The article is devoted to an interesting and widely discussed topic in pedagogical practice. Some important aspects of inclusive education are addressed. Research interest is the topic of learning abilities of children with special educational needs. In this context, the peculiarities of neurodevelopmental functions in children are considered as a tool for learning, assessing and constructing individual neurodevelopmental profiles as a prerequisite for effective therapy and training, as the relationship of individual cognitive skills profiles with learning skills.

Keywords: inclusive education; SEN (special educational needs); neurodevelopmental functions; functional detachment syndrome; dynamic evaluation; individual cognitive profiles; learning opportunities;

„Затова ние трябва да обясним обстойно не само явленията на небето, как става движението на слънцето и месеца и по силата на какво се случва всичко на земята; особено трябва да разкрием с една проницателна метода каква е природата на духа...“
Лукреций, *De Rerum Natura*, Книга I, Строфи 127–131

Интеграция, включване, приобщаване, понятия, които определяме като актуални през последните години, особено когато става въпрос за деца със специални образователни потребности. У нас на различни научни форуми се дискутира темата за приобщаващото образование. През последните години се публикуват редица трудове (научни доклади, статии, книги и др.) фокусиращи върху концепцията за приобщаващото образование, като нова образователна парадигма.

Като пряк участник в процесите на интеграция, включване и приобщаване на деца със специални образователни потребности не мога да не изразя мнение, че пътят от теорията към практиката никак не е лек. Педагогическите специалисти все още търсят отговори на въпросите: **„Как да се осъществи на практика приобщаващото образование?“**, **„Как да направим децата успешни учащи се в класните стаи?“**

P. Evans (2000) посочва, че обучението на децата със СОП в масовите училища си остава като цел в дневния ред на повечето образователни системи в света. В някои страни се постига известен прогрес, а в други – нещата са в застой. Включващото обучение се третира като политически и финансово по-изгодно. Авторът отбелязва още, че едно сравнение между специално училище и „включващо масова училище“ с доказана добра практика показва, че второто се нуждае от повече фондове. (по данни на Цокова 2009)

Факт е, че в много страни по света, като: САЩ, Великобритания, Германия, Холандия, Италия, Франция, Испания и др. до днес се запазва статута на специалните училища, където учат голям брой деца със специални образователни потребности. През последните години страната ни промени законодателството си, включвайки интегрираното обучение и приобщаващото образование като приоритет, по примера на други държави и в частност държави от ЕС. Въпросът, обаче е: как се прилага разбирането за понятията включване и приобщаване, в различните национални контексти и доколко страните са готови за промени в областта на образованието за деца със специални образователни потребности.

Bailey (1998) дава следното определение: **„Включващото обучение означава то да се провежда в масово училище с останалите ученици, по същата учебна програма и същото време, в същата класна стая, с пълното приемане от страна на всички и по начин, който кара ученика да не се чувства различен от останалите ученици.“**

Истината е, че липсата на единни определения и концепции за СОП и включващо обучение и прави сравнението между практиките в различните страни по света много трудно. (Цокова 2009)

Остава въпросът: *„Концепцията за приобщаващото образование у нас надгражда ли тази за включващото обучение?“*

От стартирането на идеята за интегрираното обучение в педагогическата практика от 2002 г., а после и на образователната политика за включващото обучение в България, имах възможност да бъда не само наблюдател, но и пряк участник в тези процеси на промяна. Участието ми се изразяваше във включване в проекти, ангажирани с обучение на педагогически специалисти в цялата страна, организирането на лекции и обучителни семинари по проблемите на включващото обучение в различни градове, корекционно-терапевтична работа с деца със специални образователни потребности, подкрепа на родителски организации, участие в проекти за подкрепа на деца със СОП с благотворителна цел и др. В търсене на *„Мостове за приобщаване“* се убедих, че само разбирането на дефинициите затова какво е включващо или приобщаващо образование не е достатъчно, за да помогнем на децата със специални образователни потребности да станат част от общността и да бъдат независими личности. Аз приемам идеята за приобщаване като цяло, но разбирам, че няма еднозначни отговори, няма и най-точни рецепти, но има образователни реалности, които могат или не могат да отговорят на нуждите и потребностите на децата с различни нарушения в развитието. Безспорно това е една иновативна образователна стратегия, която обаче има и своите силни и слаби страни. В този смисъл, в търсенето на решения за прилагането на принципите на включване и приобщаване на децата със специални образователни потребности, от особена важност е подготовката на специалистите, които да предложат ефективни и полезни стратегии за подкрепа на личностното развитие на тези деца.

От особена важност е да се научим да разбираме децата, като ги наблюдаваме по-дълго време, да се научим да чуваме, това, което те не могат да изразят с думи, да развиваме техните способности за учене, да стимулираме тяхната емоционална интелигентност и да се доверим на мъдростта им.

Ето какви послания носи *„Лисабонската декларация – Приобщаващото образование през погледа на младите хора“* (www.european-agency.org), от 2007 г., един документ, своеобразен алманах по приобщаващо образование, обединяващ мненията на деца и младежи със специални образователни потребности от 29 държави:

- Имаме право на същите възможности като всички други, но с необходимата подкрепа, отговаряща на нашите потребности. Някоя от потребностите не бива да бъде пренебрегвана;
- Нашите проблеми стават по-видими за обществото;
- По време на занятия и при изпит някои от нас имат нужда от повече време;
- Понякога се нуждаем от личен асистент в клас;
- Имаме нужда от достъп до адаптирани материали, за да учим заедно с нашите съученици;

- Свободният избор на предметите и занятията в училище понякога е ограничен от недостъпната архитектурна среда, недостъпните технологии и липсата на материали, оборудване, книги;
- Имаме нужда от учебни предмети и знания, които ще са значими в живота ни по-нататък.
- Нуждаем се по време на обучението си да получим адекватни съвети, относно това какво бихме могли да правим след завършване на училище, но да бъдат отчетени нашите индивидуални потребности;
- Все още липсват достатъчно знания за хората с увреждания. Учителите, другите ученици и някои родители понякога имат негативно отношение към нас. Другите трябва да знаят, че могат да попитат човек с увреждане, дали има нужда от помощ или не;
- Приобщаващото образование е най-добро, когато условията са подходящи за нас. Това значи, че трябва да са налице необходимата подкрепа, ресурси и обучени учители. Учителите трябва да бъдат мотивирани, да бъдат добре информирани относно нашите потребности и да ги разбират. Трябва да бъдат добре обучени, да ни питат от каква се нуждаем и да има добра координация помежду им през цялата учебна година;

В член 24 от *Конвенцията на Организацията на обединените нации (ООН) за правата на хората с увреждания* се декларира, че приобщаващото образование предлага най-добрите възможности за учащите с увреждания, че държавите трябва да преминават от медицински модели, в които уврежданията се определят като препятствия, към социални модели, които акцентират върху възможностите за приобщаване. С други думи в педагогическата практика ще важи един от принципите на Специалната педагогика: „*първо детето, а после увреждането*“. Необходимо е насочване на вниманието към това, което децата могат да правят, към техните индивидуални силни страни и „*островчета на компетентност*“, а не към това, което не могат да правят.

Потребностите на децата с нарушения в психо-физическото развитие следва да бъдат център на приобщаващото образование. Училището за всички е училище, което трябва да осигури приспособена към многообразието на учениците среда, към разнообразните потребности от обучение, с цел развитие личностния потенциал на всяко дете.

Приобщаването на децата със СОП е възможно чрез **учене**. Мъдрото управление на училищните процеси в контекста на приобщаващото образование е важно, за да могат децата да бъдат подкрепяни да развият своите индивидуални способности и да превъзмогват трудностите.

Вълнуващи за мен като специалист са въпросите „*Как функционират децата със СОП в условията на приобщаващото образование?*“; „*Какви са техните възможности за учене?*“; „*Как да бъде подкрепяно личностното развитие на всяко дете, така че то да развие потенциала си за учене?*“.

За да отговорим на тези и други подобни въпроси изчерпателно и задълбочено, е необходим сериозен теоретичен анализ. Поради това аз ще разгледам

някои теории, които смятам за интересни и даващи важно познание, в опитите на всеки учен-изследовател да си обясни как функционира *ученето като когнитивен процес* при децата изобщо. На база това познание могат да се направят съществени изводи за начините, чрез които децата (в частност децата със СОП) учат, за различията в ученето, за стиловете на учене, което да се превърне в отправна точка в работата на педагогическите специалисти в търсенето им на решения за корекция и терапия на нарушенията в развитието.

Човешкият мозък е уникален. В него съществуват приблизително 30 би-лиона синапси или нервни връзки. Претъпканата мрежа позволява множество силни връзки, разпад на връзките или погрешни връзки, една безкрайна комбинация от невроразвитийни възможности. Всеки от нас се ражда с изключително сложен мозъчен строеж, който създава безброй разклоняващи се пътища от възможности и пречки. Истината е, че всички ние живеем с умове, които са „оборудвани“ да имат постижения в една област и да се провалят в друга. Способностите и не способностите ни са подложени на проверка и са предизвиквани през училищните години и всеки ден от кариерата ни. Всички се изправяме пред вечно надвисналата заплаха от неуспех да се отговори на очакванията, които ни се налагат отвън и онези, които сами си създаваме. Често умът е принуден или се опитва да учи или да изпълнява нещо по начин, за който не е конструиран. (Ливайн 2009)

Невронауката отдавна знае, че за да функционира пълноценно човешкият мозък лявото и дясното полукълбо постоянно използват електрически импулси, за да комуникират помежду си, което е изключително важно, защото всяко полукълбо изпълнява различни функции, позволяващи ни да живеем в този свят. По-нови изследвания показват, че когато двете полукълба на мозъка не съзряват с еднаква скорост, балансът на електрическите импулси между тях се нарушава и пречи на комуникацията. Днес съществуват доказателства, че именно този проблем на комуникацията е причина за множеството поведенчески, обучителни и социални трудности при децата.

Нови диагностични методи и образни изследвания показват поразителни сходства между мозъците на деца с СДВХ, аутизъм, синдром на Аспергер и дислексия. На практика се забелязва, че всички проблеми, свързани с поведението и обучението, имат общ корен, а именно: дисбаланс на електрическата активност между различни мозъчни области и най-вече между лявото и дясното полукълбо, известен като *синдром на функционалното откъсване*. Децата с посочените нарушения в развитието имат общи симптоми на този синдром, но се различават по засегнатата част на мозъка и тежестта на нарушението. Това ново откритие в науката за мозъка – синдром на функционалното откъсване дава основание на редица изследователи да заключат, че функционалното откъсване на връзките не е резултат от мозъчна травма, което означава, че може да бъде коригирано. Оттук идва и понятието „*откъснати деца*“. Откъснатите деца са различни от останалите, защото се чувстват различно. Повечето от тях не чувстват добре тялото си, нямат усещане за тялото си в пространството или за връз-

ката му със земята; изглеждат непохватни, лишени от координация, ритъм; имат слаб или абнормен мускулен тонус, което се забелязва от лошата им стойка или тремава походка, при някои от тях е нарушен синхрона на едното око („мързеливо око“). Тези деца са откъснати от сетивата си и повечето от тях не преживяват пълноценно петте си сетива (зрение, слух, осезание, вкус и обоняние), чрез които типично здравите деца се учат да взаимодействат със заобикалящия ги свят. Когато трябва да използват повече от едно от сетивата те се объркват и също така лесно се разсейват от всичко, което виждат, чуват, усещат, което силно затруднява концентрацията на внимание. Тези деца често са емоционално и социално откъснати. Те не умеят да интерпретират израженията на лицата, както и тоновете на гласовете, които биха им подсказали какво мислят околните. Докато другите изразяват емоции, те могат да запазят каменно изражение, което води до нарушаване на социалните интеракции. (R. Melillo 2009)

Изследвания в областта на когнитивната психология и сродните области разкриват, че всеки човек има редица силни и слаби страни сред многобройните мозъчни функции, които влияят върху ученето, като формират както *начина, по който се учим*. Изследванията показват също, че когато преподавателите развият по-големи знания за това как учат учениците, как да установят потребностите от учене на отделните студенти и как да използват това прозрение, за да помогнат на отделен ученик да се научи, могат да се случат революционни неща. Така учителите ще открият, че има техники за справяне със сложни проблеми в обучението, а учениците могат да формират самочувствие и по-голям интерес към училището (по данни на www.allkindsofmimds.org)

Най-основният инструмент на ученето понякога се нарича невроразвитийна функция. Собственият ни ум и този на децата са като огромна кутия с инструменти, определяни като невроразвитийни функции, които могат да се сортират в осем невроразвитийни системи. Подобно на системите, които функционират в тялото ни, невроразвитийните зависят една от друга. Mel Levin (2002) описва тези системи по следния начин:

- Система за контрол на вниманието;
- Паметова система;
- Езикова система;
- Система на пространственото подреждане;
- Система на последователното подреждане;
- Моторна система;
- По-висша мисловна система;
- Система на социалното мислене;

Вниманието е административното бюро на мозъка, централата на умствените регулатори, която контролира ученето и поведението.

Паметта е сложна, многоаспектна операция, която върши работата си в много и разнообразни мозъчни зони, редица от които все още не са локализираны от невро учените. За успеха в училище се изисква интензивна употреба на паметта. Детето може да разбира даден факт, процес или понятие, но без памет-

та нищо от тези обяснения няма да може да се извлече или приложи. Без сътрудничеството на правилните паметови функции, ученето се проваля. Ако децата не могат да съхранят поне основното от информацията, урокът губи голяма част от стойността си. Поради тази причина деца с намален паметов капацитет са етикетирани като „тъпи“ или „умствено изостанали“. Истината е, че никой не притежава свършена памет по всички показатели. С напредването през класовете в училище децата непрекъснато се изправят пред нови изисквания към паметта. (Mel Levin 2002)

Езикът никога не действа в изолация. Той непрекъснато си сътрудничи с другите невроразвитийни системи. Езикът има съществена роля в моторните функции. Децата с проблеми с експресивния език са изправени пред комуникативни бариери у дома и в училище. Ефективният устен език корелира с уменията да се пише. Често дефицитите в устната реч се трансформират в дефицити в писмената реч. Проблеми в четенето могат да произтичат от дисфункции на фонологичното и фонемното съзнание. Голям брой деца по света и у нас, диагностицирани с дислексия, се нуждаят от интензивна помощ за преодоляване на фонологичната дисфункция, с цел разбиране на кода на четенето и по-добри академични постижения. Децата могат да усилят езиковите си умения чрез четене, писане, слушане и говорене в сфери, които представляват личен интерес за тях.

Колко добре е организиран умът на всяко дете? Детето се среща с изискванията за **последователно и пространствено подреждане** по цял ден в училище. Централите на тези две подреждащи системи се намират в противоположни краища на мозъка, като последователността е центрирана в лявото полукълбо, а пространственото подреждане в дясното. Ефикасността им нараства с напредването на годините в училище. При децата се наблюдават сериозни различия в едната или двете подреждащи системи. Тези системи помагат в ученето на децата да се ориентират от най-простите инструкции до най-сложните начини за изпълнение на една или друга задача. Често децата изпитват трудности при овладяването на информация за дните на седмицата, месеците, годишните времена, буквите от азбуката в правилен ред, таблицата за умножение, както и трудности в ежедневните препятствия, свързани със подреждането на вещи, ориентация в пространството, завързването на обувките и т.н. Съхраняването на последователности в кратковременната памет се оказва сложно за някои деца, които изпитват трудности да запомнят последователни вербални инструкции. Ето защо при някои деца със СОП (визирам децата с интелектуална недостатъчност) е необходимо учебният материал да бъде редуциран, учебното съдържание да се предлага като поредица от *малки стъпки*, да се върви от простото към сложното от непознатото към познатото. Учителите и родителите трябва да насърчават децата с дефицити в пространствената памет да прехвърлят по-голяма част от визуалното учене във вербалната памет. Подобна техника за справяне е, когато детето вербално назовава действията, които са нужни при изписването на буквите: „Първо тръгвам нагоре, а после се връщам надолу“. Подреждането на пъзели, конструкторите „Лего“, работата с глина, художествено-творческите

дейности и др., дават възможност на децата с пространствени дефицити да се чувстват ефективни. Музиката, ритмичните песни и танци от рано в живота на децата могат да са в подкрепа на последователното подреждане.

Основните компоненти на моторната система са: груби моторни движения, фина моторика, графомоторната, музикално-моторната и оромоторната функция. При различните деца тези компоненти на моторната функция са засегнати по определен начин. Някои деца демонстрират добри фини моторни умения и в същото време изпитват трудности при използване на графомоторни умения (писане). Съществува връзка между оромоторната и графомоторната функция в детска възраст. При някои деца с артикулационни нарушения в предучилищна възраст се установяват дефицити в писмената реч, по-късно в началните класове, при постъпване в училище. Има деца с дефицити в оромоторната функция, които се свързват с нарушена артикулация на звуковете и думите или заекване. Те пишат по-добре, отколкото говорят, поради което се затруднява участието им по време на учене в класната стая.

Пет са формите на **висшето мислене**: мислене с понятия; мислене за разрешаване на проблеми; критично мислене, мислене с правила; творческо мислене. При децата със СОП всяка една форма на висшето мислене може да представлява област на дисфункция или сила.

Системата на **социално мислене** е свързана със социалните умения, които са от особена важност за успеха на децата в училище. Към тях се отнасят уменията за самообслужване, възможностите да се създават приятелства, уменията за общуване, разрешаване на конфликти, социално приемливо поведение, емпатия, социални интеракции с възрастните (учители, родители, специалисти). При децата с нарушения от аутистичния спектър дефицитите в системата на социалното мислене се отразяват на способностите им за пълноценно учене и качеството им на живот в по-късна възраст.

Ето някои случаи от логопедична ми практика, разкриващи **индивидуални когнитивни профили** със силни и слаби страни.

С. е на 11 г. с диагноза: „*хиперактивност и дефицит на внимание*“. Детето системно дразни околните с поведението си. Поради слаб контрол на вниманието К. има нужда от търсене на честа стимулация, забавление, нови неща за игра и търсене на възможности за провокация на околните. По отношение на домашните работи демонстрира непостоянство, като често забравя да ги изпълни, а липсата на самоконтрол и импулсивно поведение тревожи и отблъсква другите деца. Идентифицират се дефицити в езиковата сфера. В същото време Г. е любезен, чувствителен към всички живи същества, изключително емпатиен, подкрепящ децата в училище, рисува графити по стените, чете добре.

М. е на 10 г. При психолого-педагогическото оценяване се установяват дефицити в трите академични области: четене, писане и смятане. Детето не желае да пише, среща трудности при самостоятелно писане и под диктовка. Изпитва трудности да си спомни формата на буквите, както и много прецизни последователности от мускулни движения на пръстите на ръцете, нужни за изписването

им. При писане упражнява силен натиск върху химикалката, лесно се отвлича от процеса, като играе с нея, поставя я в устата, често щрака, създавайки излишен шум в класната стая, стои твърде наведен над страницата. Прави впечатление, че използва повече китката при писане, отколкото пръстите на ръцете. Почеркът е размазан и нечетлив. Писането става болезнено бавно, изискващо свръх усилия от страна на детето. Изпитва сериозни трудности при извършване на математически операции (събиране, изваждане, умножение, деление), както и по време на четене на думи, изречения, текст. М. демонстрира силни страни по отношение на общата моторика (отлично кара колело, умело играе футбол), обича да се занимава с различни приложни дейности, като моделиране, апликиране и др.

Оценяването на функционирането на различните области на детското развитие (двигателна, когнитивна, езикова, социална), в педагогическата практика, се осъществява чрез прилагането на различни тестове. В действителност винаги, когато участвам в оценка на способностите и потребностите на деца със СОП, забелязвам аспекти на мозъчно функциониране, които преди това не съм наблюдавала. Така разбирам, че съществуват индивидуални различия в двигателното, когнитивното, езиковото, социалното функциониране на тези деца, както и различия в начините, чрез които те учат. Личното ми мнение е, че **динамичното оценяване** на децата със СОП в психолого-педагогическата практика дава повече възможности за по-правилно **идентифициране на силните и слаби страни** на техните невrorазвитийните профили както и за определяне на академичните им възможности. Именно въз основа на подбора на адекватни психолого-педагогически методи за оценка на развитието на децата със СОП е възможно **конструирането на индивидуални невrorазвитийни профили**.

Въз основа на анализа на различни литературни източници, имащи отношение към разглежданата тема, както и на база опыта ми от педагогическата практиката, формулирах следните важни **изводи**:

- Всяко дете със СОП се отличава със специфичен невrorазвитийен профил с лични силни и слаби страни.
- При децата със СОП се наблюдават дефицити по отношение на невrorазвитийните функции. Често тези дисфункции създават трудности и бариери в ученето.
- Всички невrorазвитийни системи трябва да функционират заедно, за да се осъществи процеса на учене;
- Компенсирането на дефицитите в различните области на детското развитие е възможно, поради пластичността на нервната система;
- Множество фактори, като гени, семейна среда, културни фактори, общуване с връстници, здравословно състояние, емоциите, образователен опит взаимодействат, за да определят силните и слаби страни на детето
- Качеството на обучение, което едно дете получава може да повлияе върху когнитивния му профил. Най-нови изследвания с усъвършенствано сканиране на мозъка показват ясно, че доброто обучение води до положителни промени в мозъчната структура. Например може да се наблюда-

дава увеличение на мозъчна тъкан, когато определени части на мозъка са правилно стимулиран;

- Съществува връзка между особеностите на индивидуалните невrorазвитийни профили при децата със СОП и способностите им за учене;

Всички ние: специалисти, родители, учители, участваме активно в процесите на конструиране на детския ум. Ето защо от нас зависи правилното идентифициране на различията, на силните и слаби страни в индивидуалните невrorазвитийни профили на децата със СОП. Това ще създаде възможности за планирането на ефективни стратегии за терапия и обучение, както и за прилагането на повече работещи механизми за подкрепа на личностното развитие на тези деца в условията на приобщаващото образование.

Оказва се, че през последните две години страната ни предлага модели на приобщаващо образование на държави от ЕС, което може да се определи като *ноу-хау* или *иновативни практики*. Такъв е „*Моделът за приобщаваща училищна среда*“, разработен от Центъра за приобщаващо образование у нас, който е представен на международни партньори от Португалия, Гърция и Румъния. Искрено се надявам България да се превърне в страна -пътеводител, независимо от ограничените финансови ресурси, да носим верен компас във времена, които налагат преосмисляне на ценности, на опитности, да успеем да дадем своя принос в еволюцията на образованието.

ЛИТЕРАТУРА

Цокова, Д. (2009). Интеграция и включващо обучение на деца със специални педагогически потребности: на къде сме се насочили?, В Сб. „*Съвременни тенденции в интеграцията и обучението на деца с умствена изостаналост*“, София.

Levine, M. (2002). *A mind at a time*, New York.

Levine, M. (1991). *Fine motor disfunction: Therapeutic strategies in the Classroom*, New York.

Melillo, R., Leisman, G. (2009). *Autistic spectrum disorders as functional disconnection syndrome*, Annual Review in Neuroscience, New York.

Melillo, R. (2009). *Disconnected Kids: The Groundbreaking Brain Balance Program for Children with Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Neurological Disorders*, New York.

Интернет източници:

www.european-agency.org

www.allkindsofmimds.org

ОБРАЗОВАТЕЛНИ СТРАТЕГИИ В СПОРТА ПРИ
ИНТЕГРИРАНИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

EDUCATIONAL STRATEGIES IN SPORTS FOR
MAINSTREAMED STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS
IN PRIMARY SCHOOL

*Спиридон Паноргиас, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Spiridon Panorgias, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: spyrospan73@hotmail.com

Резюме: В доклада се представят големите възможности, които могат да се използват успешно в интеграционния процес на ученици със специални потребности

Ключови думи: Образователни стратегии, спорт, интеграция

Abstract: In this paper we suggest that and analyse sports having big opportunities to be used as a successful mainstreaming tool for students with special needs in the primary school level.

Keywords: Educational strategies, sports, mainstream

All children can benefit from the exercise, energy release, and pure enjoyment of playing sports, and this includes children with special needs. About 18% of children in the U.S. have a disability or chronic condition. Special needs children are sometimes not encouraged to exercise because their parents or guardians fear they'll be hurt. But physical activity is as important for special needs children, as it is for any child. Participating in sports can help instill a sense of self-confidence and improve skills in relationship building and working as part of a team. And it can help in weight management, a common problem among today's kids.

The benefits of sports

- The benefits of regular physical activity are many:
- Better overall fitness
- Improved cognitive benefits
- Better control of weight
- Healthier bone density
- Better emotional and psychological health
- Improved social skills

- Improved motor skills
- Improved self-esteem
- Reduced risk for diseases such as diabetes
- Reduced risk for some types of cancers
- Types of sports for special needs children (Sports and Children with Special Needs 2019).

Just about any sport or activity can be modified to allow special needs children to get the cardiovascular, flexibility, and strength-training benefits that allow kids to stay healthy and fit. Children in a wheelchair, for instance, can play basketball or tennis. Children without the use of limbs or those with mental disabilities can enjoy the therapeutic benefits of horseback riding.

Sports and activities especially good for special needs children:

- Swimming
- Bicycling
- Soccer
- Football
- Handball
- Gymnastics
- Boccia
- Weightlifting (Sports and Children with Special Needs 2019).

Some sports don't require any modification. For instance, the buoyancy felt in the water while swimming offers a sense of freedom for wheelchair-bound children. Other activities can be modified to make them a better fit. Therapeutic riding programs, for example, can help children learn to ride a horse with proper instruction and the use of special devices to keep them safe, whatever their special needs might be. Competition-level participation is available, as well, with a variety of wheelchair sports teams and leagues, plus the Special Olympics. Parents of special needs children should encourage participation in sports and physical activity in general. Don't approach sports as something they can't do, but rather guide them toward participating in sports in which they can succeed and have fun doing so. To ensure safety, first see to it that your child gets a complete physical exam to be certain that he or she is healthy enough to play the desired sport. Also make sure that the coach understands your child's disability and how it might affect the way he or she plays or takes instruction. The coach needs to know how to properly communicate and work with your child to make sports participation the positive, safe, and healthy experience it should be (Sports and Children with Special Needs 2019).

Multiple Sports

These programs provide structure and support for a variety of athletic activities. Connecting with these programs, your child will be able to choose from among different sports.

- Special Olympics: Special Olympics offers opportunities in a variety of sports for individuals with intellectual disabilities. They offer over 30 Olympic-style

individual and team sports. Special Olympics is a worldwide organization and is highly recognized.

- Unified Sports: The Unified Sports program brings athletes with and without disabilities together. It is part of Special Olympics. Their programs include a Rivalry Series where well-known college sports rivals face off with teams including both university students and local Special Olympics athletes.
- Paralympics: Paralympics provides competition for athletes with physical impairments. They include 29 different sports activities, including team sports such as wheelchair basketball as well as individual sports such as archery (Mauro 2019).

Baseball

- The Little League Challenger Division and the Miracle League both allow children with physical and mental disabilities to play baseball in a supportive, non-competitive environment. Little League Challenger Division: Teams in this division are set up according to abilities rather than age. The formats include tee-ball, coach pitch, and player pitch games. Scorekeeping is discouraged. The players can enjoy wearing the same uniforms as other Little League players.
- Miracle League: This league was founded in 1998 with attention to the playing surface, ensuring it is free from safety hazards for players who use wheelchairs or walkers. Every player is a winner and everyone scores a run each inning (Mauro 2019).

Soccer

American Youth Soccer Organization and US Youth Soccer both offer programs designed to get children with physical and mental disabilities on a soccer field.

- AYSO VIP Program: This Very Important Player program gives everyone a chance to play. They use buddies to assist the players as needed.
- US Youth Soccer TOPSoccer: This program helps communities establish programs to place young athletes with disabilities on teams (Mauro 2019).

Hockey

- American Special Hockey Association provides an adaptive ice-hockey experience for people with physical and developmental disabilities, while Special Hockey International offers „hockey for the developmentally challenged.“ American Special Hockey Association: This program gives people with physical and developmental disabilities the chance to play ice hockey in an environment adapted to their level of ability.
- Special Hockey International: This program focuses on those who are developmentally challenged. Teams are formed by ability rather than age. There are dozens of clubs throughout North America and Europe. They play to develop

individual skills, without standings or championships. But they have a yearly SHI tournament for fun and camaraderie (Mauro 2019).

According to Evans (2019), many parents of special needs children lament their children being left out of sports programs and other games at school. While many schools are supportive of the mainstreaming and inclusion method for education, special needs children are often left behind when it comes to sports. While many symptoms of special needs, including inattention, lack of impulse control, and trouble following directions make sports difficult, or it is problematic when schools and other programs try to set up a team. Sports programs are limited for those children with special needs, but the benefits these children can receive from a team activity is outstanding.

Many children with special needs have difficulty interacting with peers, and the presence of bullying makes it challenging for some children to want to participate in sports programs. However, sports programs tailored to special needs children help encourage social interaction and working as a member of a team. Several of these programs include older and younger children, and the elders become mentors to the younger ones. Many parents of special needs children are calling for more sports programs – they say when a child is not stimulated, he just sits there. Parents view these programs as a way for children to receive stimulation, which is ultimately better for them. These stimulating activities improve both social interaction and physical capabilities (Evans 2019).

In addition to social benefits of sports programs, physical advantages also improve a child's life. Oftentimes through participation in sports programs and other physical activities, children with special needs can do things they would not have been able to do before the programs. For example, one four-year-old girl with cerebral palsy had difficulty bending her legs, and her parents would have to carry her around wherever they went; after cheerleading classes for special needs children, this girl was able to bend her knees and roll on the ground. Many of these physical activities can be challenging, but most special needs children do the movements with smiles on their faces. In the case of the girl with cerebral palsy, the cheerleading class gave her a chance to do things she would not normally be able to do, and it gave her a sense of “normalcy“ and ability to act like a kid.

Sports programs dedicated to children with special needs also prevent a source of ridicule from other children, and it provides a sense of satisfaction when they succeed. Most people can remember scoring a goal, getting a ball through a basket, or doing a cartwheel for the first time –these accomplishments are ones every child deserves. If your special needs child is not involved in a sports program, now is the time to find one. While your child's school might not have a program for special needs, many private facilities will have or will consider creating a class for your child. Find other parents of children with special needs who are interested in a sports program – many companies are more likely to create a program if there is a large interested party (Evans 2019).

Conclusion

Every child has the right to enjoy the fun of playing sports, the joy of teamwork, the achievement of hitting a ball, making a goal, or crossing the finish line. Whether part of a team sport or enjoying an athletic activity geared for individuals, they can benefit from active pursuits. Many programs have been developed to get children and adults with disabilities in the game.

REFERENCES

- Evans, C. (2019). Sports Programs for Special Needs. Retrieved from: <https://www.specialneeds.com/activities/general-special-needs/sports-programs-special-needs>
- Mauro, T. (2019). Sports Programs for Your Child With Special Needs. Retrieved from: <https://www.verywellfamily.com/special-needs-sports-programs-3106922>
- Sports and Children with Special Needs (2019). Retrieved from: <https://www.stanford-childrens.org/en/topic/default?id=sports-and-children-with-special-needs-160-20>

ОБРАЗОВАТЕЛНИ СТРАТЕГИИ В СПОРТА ПРИ
ИНТЕГРИРАНИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ НА ВЪЗРАСТ 6–14 ГОДИНИ
EDUCATIONAL STRATEGIES IN SPORTS FOR
STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AGED 6–14 YEARS
IN THE MAINSTREAM EDUCATION

*Спиридон Паноргиас, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Spiridon Panorgias, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: spyrospan73@hotmail.com

Резюме: В този доклад представяме възможностите, които предоставя спорта и спортните занимания в посочената възрастова група, при ученици в начална училищна възраст, които са със специални образователни потребности и се обучават в общообразователни училища.

Ключови думи: спорт, СОП, начална училищна възраст

Abstract: In this paper we present the educational strategies we apply in sports and physical education while mainstreaming students with SEN in the primary school level of education.

Keywords: sports, SEN, primary school age

Sporting endeavors are a quintessential part of childhood, and experts agree that children benefit from them. According to the Women’s Sports Foundation, girls do better in school, boost their self-esteem, and learn teamwork and goal setting. Boys can learn leadership skills, establish new friendships, and channel their energy. Both sexes can establish a life-long relationship with physical fitness, too. Children with physical and mental disabilities, however, often face hurdles when they try to join sports teams. Incredibly, competitive coaches may not want a child with limitations on their team. Others fear that they won’t be able to effectively coach the child or manage medical emergencies that could occur. That does not – and should not – stop parents from getting their children with disabilities onto the playing field. In addition to the Fairfield County TopSoccer program, about 500 children play on more than a dozen clubs in Queens, Nassau County, and Suffolk County, says Ann Marie Toth, the chairperson for the Long Island Junior Soccer League’s TOPSoccer program. Teams are divided by age and ability, which means that it’s possible to have children from a wide range of ages on the same team if they play at a similar level (Greviskes 2010).

“The participants seem to gain confidence, a sense of belonging, accomplishment, and camaraderie”, Toth says. “That confidence has allowed them to pursue other sports and activities.” Danny Bernstein, who runs the Backyard Sports program for children with disabilities in Westchester County, takes a similar approach. Baseball, soccer, and basketball games are modified to accommodate the children’s needs, and each child is paired with a peer mentor or staff member who can help them stay on task, learn new skills through simple, visual coaching, and ultimately achieve their goals. Creativity is key for Bernstein. Basketball hoops are lowered to make shooting easier. In other programs, like New York Road Runners’ Mighty Milers, wheelchair-bound track athletes wheel around cones while their able-bodied teammates jump over hurdles (Greviskes 2010).

Studies show about 20 percent of all youths have a disability or chronic condition. Children with disabilities are twice as likely as others to be overweight or obese due to a sedentary lifestyle. However, children who participate in sporting activities see great benefits, according to Action for Healthy Kids, a Chicago-based public-private partnership dedicated to promoting student health. The advantages include:

- Motor skills development
- Socialization
- Improved confidence
- Decreased body fat
- Improved physical fitness
- Greater emotional well-being
- Increased independence (Including all children 2018).

The organization said students without disabilities benefit from inclusive sports as well, in these ways:

- Increased appreciation for and acceptance of individual differences
- Increased understanding of diversity
- Meaningful friendships
- Greater respect for all people
- Preparation for adult life in an inclusive society
- Better academic outcomes (Including all children 2018).

If programs that cater to children with disabilities are not available in your area, it’s possible to integrate disabled and able-bodied children as long as parents and coaches take a realistic approach, advises Richard Horowitz Ed.D., the author of *Peaceful Parenting: Parent Empowerment and Child Empowerment*. Parents should understand their child’s abilities. Children in wheelchairs may need to join special leagues, like The Miracle League of Westchester, which has a rubberized baseball field that allows children with disabilities to use their wheelchairs to get around the diamond. Children with emotional or behavioral challenges might choose individual sports like track, swimming, or golf over team-based activities where emotions run high and children can easily upset each other (Greviskes 2010).

The move toward equity for students with disabilities started in 1973 with Section 504 of the Rehabilitation Act, which ensures that children with disabilities have

equal access to education. In 2010, the U.S. Government Accountability Office (GAO) found schools did not understand that their Section 504 responsibilities included student athletics. The GAO found students with disabilities participated in athletics at consistently lower rates than those without disabilities because schools lacked guidance regarding their responsibilities (Register 2017).

In 2013, the U.S. Department of Education's Office for Civil Rights (OCR) clarified the obligation of school districts to provide students with disabilities with an equal opportunity to participate in extracurricular sporting activities. The OCR said changes that make reasonable accommodations, such as using light along with a starter pistol so hearing-impaired runners can compete, can make a difference because they offer students with disabilities the chance to participate. The office said the requirement does not mean school districts must create separate, parallel sports programs for students with disabilities. These students must legitimately earn their place on a sports team (Common barriers 2019).

Parents must also explain their child's disability to his or her coach. Teammates should be informed of the disability and what it means to be disabled so that they understand their teammate's situation. "Being compassionate is not sufficient," Horowitz says. "There are specific skills and information that the adult coaches and non-disabled peers need to learn about participants with disabilities." Participating in track or yoga are two popular ways for children with disabilities to participate alongside their able-bodied peers. The Mighty Milers charts children's progress while they walk or run a half mile two to five times a week. During the 2008–2009 school year, the program served about 500 kids in adaptive physical education classes. Last year, they served more than 800 students with disabilities, says Jennifer Slomack, senior communications manager for the New York Road Runners (Greviskes 2010).

Running can be a good activity for those with physical disabilities because it's a straightforward sport that serves as a component of other sports; and, unlike those sports, running focuses on each athlete's personal best. Programs like Mighty Milers allow children to take a run-walk approach so they can be successful regardless of their ability. They can also push or wheel around the track if they're using wheelchairs. Likewise, yoga is popular with children with disabilities because the exercise can be customized to meet their needs, says Laurie Jordan, the director of Kaia Yoga's "Little Sprouts" Children's Programs. Yoga studios can tailor their classes to enhance relaxation, promote self-control, increase body awareness, develop coordination, and improve self-esteem. Classes usually follow a specific structure, so children can predict what comes next, which is important for children with special needs who need routines. As with all sports, many coaches have similar advice: "When it comes to coaching special needs children, you are looking at a population of athletes not with disabilities, but with different levels of ability", says Bernstein, who runs Backyard Sports. "With this mindset, a coach can easily and successfully work with inclusive teams of both typical and special need learners." (Greviskes 2010).

Barriers to participation in sporting activities

John Register, associate director of Paralympic Outreach and Development for the U.S. Paralympics, said youth with disabilities face two main barriers to taking part in sporting activities: attitudinal (a lack of understanding or awareness of how to include people with disabilities in a sport) and physical (a lack of accessible facilities and venues). The public needs to stop defining people by their disabilities to overcome these barriers. “People with disabilities are not inferior, nor do they seek pity”, he said in an article titled, “Overcoming the Barriers of Participation for Students with Disabilities.” “A person with a disability wants to be viewed for who they are and not for what society determines their disability to be.”

Indeed, the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) said those with disabilities might face additional obstacles to participation, including:

- Communication barriers
- Experienced by people who have difficulties hearing, speaking, reading, writing, or understanding, and who use nontraditional ways to communicate.
- Policy barriers
- Experienced by people who are denied reasonable accommodations or access to publicly funded programs or activities.
- Social barriers
- Experienced when people are excluded in from activities or programs based on their disability (Common barriers 2019).

Creating Programs for Students with Disabilities

Consider safety

Student safety should be foremost on the mind of anyone arranging physical activity programs that include special-needs children. Most students with disabilities have individual education plans (IEPs) that identify learning goals and objectives for the student. Interscholastic athletic directors who are organizing programs that include special-needs students should consult with members of the school’s IEP team.

Integrate wellness

With IEP accommodations in mind, determine which sporting activity can be accomplished to support health and encourage learning.

Connect students, parents, and school

Work with students (both those with and without disabilities), school personnel, and parents to develop a plan that supports the defined activities.

Increase participation

Develop a program that focuses on student participation based on the highest possible ability level. Such an effort may require adaptations such as changing equipment, modifying space, or providing peer assistance.

Encourage healthy lifestyles

Urge all students to make positive choices about healthy lifestyles even if they have physical limitations. Researchers said central to creating inclusive sports activities are leaders who will take the reins of school programs (Porter 2016).

REFERENCES

- Common Barriers to Participation Experienced by People with Disabilities (2019). Retrieved from: <https://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- Greviskes, A. (August 10, 2010). The Benefits of Sports for Children with Special Needs. Retrieved from: <https://www.nymetroparents.com/article/The-Benefits-of-Sports-for-Children-with-Special-Needs>
- Including All Children: Health for Kids With Disabilities (2018). Retrieved from: <https://www.actionforhealthykids.org/including-all-children-health-for-kids-with-disabilities/#fivestepplan>
- Porter, C. (March 10, 2016). Inclusion Programs Continue to Expand Participation Opportunities. Retrieved from: <https://www.nfhs.org/articles/inclusion-programs-continue-to-expand-participation-opportunities/>
- Register, J. (January, 31 2017). Overcoming the Barriers of Participation for Students with Disabilities. Retrieved from: <https://nfhs.org/articles/overcoming-the-barriers-of-participation-for-students-with-disabilities/>

КОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ И ПСИХОСОЦИАЛНО
РАЗВИТИЕ ПРИ ЛИЦА С УВРЕДЕН СЛУХ
COGNITIVE PROCESSES AND PSYCHOSOCIAL
DEVELOPMENT IN HEARING IMPAIRED INDIVIDUALS

*Стойка Йорданова, ресурсен учител,
Обединено училище „Св. Климент Охридски“, кв. Рудник, гр. Бургас
Милен Замфиров, доц. дпн ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“*

*Stoyka Yordanova, resource teacher,
“St. Kliment Ohridski” Unified School, Burgas
Milen Zamfirov, Asoc. Prof. Dsc,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mails: Stoika_64@abv.bg, m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът описва мисленето на глухите ученици, преминаването им през нормативните възрастови етапи, но с относително по-забавени темпове и своеобразна специфика. Продължителността на всеки стадий се обуславя от комплекс фактори, поради което би могло да се твърди, че децата с увреден слух са изключително хетерогенна група. Въпреки това, за децата с предлингвистична значителна и дълбока глухота се откриват някои типични особености в стадиялното развитие на интелекта.

Направен е стадиялен модел на психосоциалното развитие при глухите ученици

Ключови думи: увреден слух, мисловни процеси, стадиялен модел

Abstract: The paper is focused on the cognitive development of hearing impaired students and the specific pathway how they resolve the normative psychosocial crises. The duration of each stage is dominated by a set of specific predictors, thus it is suggested that the hearing impaired students can be considered a relatively heterogenous group. Nevertheless, those having prelinguistic significant and profound hearing loss, have common features of the stage cognitive development.

The authors outline a stagial model of psychosocial development of hearing impaired students.

Keywords: hearing impairment, cognitive processes, stage developmental model

Увод

Под влияние на Ж. Пиаже, Н. Furth (1966) се опитва да докаже, че глухите хора, които разглежда като лингвистични, преминават аналогични на норма стадии на интелектуално развитие и показват по-съществени отклонения едва в стадия на формалните операции, когато ролята на езика нараства. Според него

възрастните глухи хора, със своята добра адаптация в социума демонстрират относителната самостоятелност на интелектуалните процеси от езика. През последните години тези твърдения на Furth се подлагат на сериозни критични обсъждания. За обяснение на когнитивния дефицит отново се използва теорията на Пиаже, но акцентът се поставя върху ограничеността на практическия и социалния опит. Тези хипотези се оказват алтернативни на концепциите за негативния когнитивен ефект на езиковия дефицит. Според това гледище ролята на езика не се омаловажава. По-скоро стремежът е да се преодолее традиционното схващане, че единствено словесно-оралните езици задоволяват комуникативните и познавателни потребности. Дефицитите в опита биха могли да се преодолеят чрез активна употреба на мануални или други символни системи.

В зависимост от критериите, които се приемат за съществени признаци на интелектуалното развитие, в различните теоретични системи се обособяват различни онтогенетични стадии. Най-обоснована е онтогенетичната схема на Ж. Пиаже, която, както беше описана, се дели на няколко стадия: сензомоторен, предоперационен, предоперационен, конкретно операционен и формално операционен (Замфиоров 2015).

Голяма част от експерименталните проучвания показват, че мисленето на глухите ученици преминава аналогични на норма стадии, но с относително по – забавени темпове и своеобразни черти. Продължителността на всеки стадий се обуславя от комплекс специфични фактори, поради което би могло да се твърди, че децата с увреден слух са изключително хетерогенна група. Въпреки това, за децата с предлингвистична значителна и дълбока глухота се откриват някои типични особености в стадиялното развитие на интелекта.

Според Т. В. Розанова (1978) и др. практическят анализ и синтез, степента на обобщеност и разнообразието на действията се задържат, поради развитие на нагледно-действието мислене без участие на езика, чрез който се предава социалният опит и се реализира регулативно-оценъчния аспект на поведението. Като главен недостатък на нагледно действието мислене се посочва, че при глухите деца за неоправдано дълго време се запазват трудностите в прехода от предметно – действени към чисто мисловни форми на интелектуалните операции и обратно. В норма словесните обозначения позволяват още през третата година да се извършват мисловни действия с образите на обектите. Мисленето придобива известна самостоятелност от действието.

В периода след три годишна възраст децата навлизат в стадия на конкретно-образното мислене. Като способности за мисловна дейност се прилагат нагледният анализ и синтез, сравнението, абстракцията, нагледното обобщение и класификация. В способностите на децата е оперирането както с реални предмети и обекти, така и с техните представни образи. Смирнов (1966) проучва закономерностите в анализа, синтеза и сравнението на зрително възприемани предмети от глухите деца. Установяват се трудности при необходимост от осмисляне на свойствата в съответствие с ново предназначение, т.е. да се премине от един към друг аспект на възприемане. Резултатите от други психологически изследвания –

Ц. Попзлатева (1987) и др. показват, че в края на предучилищния период слухово увредените деца не срещат трудности в абстрахирането на нагледно зададени признаци и в поставянето им като критерий за групиране и класификация. При усложняване условията на анализа и при необходимост да се абстрахират два или повече признака децата се затрудняват и преминават към външни опорни действия, т.е. мисловните процеси протичат на по-ниско равнище. Засегнат е процесът на речевата регулация и антиципацията на междинните решения. Децата с увреден слух без целенасочено обучение не овладяват понятия с по-голяма степен на обобщеност („цвет“, „форма“, „големина“), чрез които се фиксират няколко признака и се извършва по-сложна класификация.

Психологическите изследвания на К. Верисотска, Х. Майкълбаст (Попзлатева, 1999) и др. показват, че скоростта на зрителното възприятие и разпознаването на нагледни обекти от глухите деца във възрастта от 8 до 10 години е по-ниска в сравнение с чуващите им връстници. Съществено влияние оказва миналият опит, тъй като при разпознаване на рядко включвани в практиката предмети различията са значително по-големи. Към 11–12-годишна възраст скоростта на възприятието значително се повишава и достига равнището на норма. А. Поросятников (1911) установява, че глухите деца на 8–12 години разпознават с по-малка точност фигури и обекти, които са трудни за вербализация. За тях се оказва по-трудно да отделят свойствата на предметите и на техните части. Непълнотата на анализа и синтеза води до неточното им обединяване в единно цяло. Ж. Шиф и Е. Кудрявцева (Попзлатева 1999) установяват, че по-лесно се възприемат ярките и контрастните признаци в сравнение със съществените. И. М. Соловьев (Попзлатева 1999) също посочва, че глухите деца различават първо специфичното, индивидуалното, а по-късно общото, същественото. Възприятият образ се формира предимно по отношение на познатата ситуация за детето и в по-малка степен се отнася с клас подобни предмети.

Глухите деца срещат трудности и в различаване на формата и контура на предметите. За тяхното възприемане е необходимо взаимодействие на зрителния и кинестетичния анализатор в практическите действия с предметите. Процесът се облекчава от владенето на съответните знакови обозначения. Изследване на А. Дячков (Попзлатева 1999) с необучавани глухи деца показва, че 7–8-годишните, които са от семейства на чуващи родители и не владеят жестовите обозначения, много слабо различават формата на обектите. Кръг, кълбо, триъгълник се диференцират значително по-лесно от куб, паралелепипед, цилиндър, квадрат, правоъгълник. Децата, които владеят жестова реч, значително по-добре разпознават формата. Оказва се, че това е в пряка зависимост от знанието на жестовите обозначения за форма. Най-добри резултати показват обучавани в специални предучилищни заведения деца, които показват способност за отделяне на техните контури (Замфиров 2015).

Б. Бейн проучва възприемането на големината на обекти, поставени на различно разстояние от изследваните лица. Резултатите показват, че у слухово увредените деца на 10–11-годишна възраст е сформирана константност на възприяти-

ето за големина. Зрителният образ не е в зависимост от разстоянието, на което се намира предметът. По константност на възприятието липсват различия с чуващите (Замфиров 2015).

Изследователите отчитат известни задръжки на глухите подрастващи в уменията за възприемане на пространствено-времевите отношения, изобразени на картина. За да се отрази различната отдалеченост на предметите, обемността, релефността и моментите на движение се използват законите на линейната и въздушната перспектива. В норма адекватното възприемане на изобразените обектите се формира в предучилищна и начална училищна възраст при постоянно речево общуване с възрастните. Езикова депривация възпрепятства своевременното овладяване на това умение. Глухите ученици трудно разпознават предметите, ако те са частично закрити от други, ако са изменени по законите на перспективата по големина, форма и цвят или ако имат необичайна форма, когато се изобразява момент на движение Розанова (1983).

Заедно с това, в експерименталните изследвания на Попзлатева (1987) със 7–8-годишни глухи деца се отчита наличие на голяма вариативност в индивидуалните способности за преход от практически анализ към чисто мисловен анализ. Към края на предучилищния период и началото на училищната възраст равнището на нагледното мислене е силно зависимо от педагогическите условия на развитието. За възрастта 10–11 години авторът отбелязва, че различията от чуващите връстници силно намаляват, но остават някои своеобразия, свързани преди всичко с трудности в намиране на сложните отношения в нагледно представените образи.

Резултатите показват, че според овладяването на речта, езиковите средства постепенно се включват в мисловния процес на глухите деца, но бавно се поемат всички функции, свойствени за нормалното развитие. Проявяват се недостатъчно реализирани възможности за развитие на конкретно-понятийното мислене на базата на вече усвоени значения. Ако при чуващите ученици на 10–11-годишна възраст се наблюдава преход към абстрактно-понятийното мислене, то при глухите продължава да се усъвършенстват форми на конкретно-понятийното мислене. Забелязва се бавен преход от първоначалното запознаване с текста към неговия анализ и осмисляне. Големи са различията в способността да се решават словесни задачи. Най-често се разбират единични думи и се търси връзка между тях, което не води до решение. Рядко се извършват умозаклучения за причина, следствие или цел във вербално представена информация, въпреки че се владеят речеви конструкции за изразяване на подобни зависимости. За 13–14-годишните глухи ученици Т. Розанова (1978) отбелязва, че те са в стадия на конкретно-понятийното мислене, но с преход към следващия по-висш стадий. Значително е усъвършенствано уменията да се мисли обратимо. Въпреки че анализът не е напълно разгърнат, се правят умозаклучения по данни, включени в разказ, като се установяват причинно-следствени и целеви зависимости.

В горна училищна възраст словесно-логическото мислене продължава да се усъвършенства. Овладяват се понятия с различна степен на абстрактност, уточнява се йерархията на понятията. Извеждат се общи закономерности. Равни-

щето на мисловната активност се доближава до тази на чуващите, но все още съществуват редица специфики. Много автори отбелязват, че у глухите ученици има неизползвани резерви за развитие на словесно-логическото мислене – Т. А. Григорева, Т. С. Зикова, М. Титова (Попзлатева 1999), Розанова (1983).

Стадии на психосоциалното развитие и глухите ученици

Стадиите на психосоциалното развитие са разработени в парадигмата на епигенетичната теория на Е. Ериксън. Той приема, че изграждането на личността включва осем етапа в хода на целия жизнения цикъл, като всеки етап – от раждането до смъртта – е посветен на решаването на жизнени кризи и успешното му преминаване води до изграждане на сила на Аз-а. Приема се, че етапите са взаимозависими и се надграждат един друг по кумулативен начин (чрез натрупване, надграждане), като всеки един е предпоставка за следващия (Ериксън 1996) Авторите Schlesinger и Meadow (1972) се опитват да направят взаимовръзка между стadiите на Ериксън и развитието на глухите. По-подробно този опит е описан от Ц. Попзлатева (2010).

Според Е. Ериксън (1996) психосоциалните стадии са следните (първите четири стадия са схематично описани, докато последните четири са по-подробни с оглед на описанието, дадено от Schlesinger и Meadow (1972):

<i>Възрастови кризи</i>	<i>Сили на Аз-а</i>
Доверие с/у недоверие (до 1,5 г.)	Надежда
Автономност с/у срам/съмнения (1,5–3 г.)	Воля
Инициативност с/у вина (3–6 г.)	Целенасоченост
Трудолюбие с/у малоценност (6–12 г.)	Компетентност
Идентичност срещу дифузия (12–20 г.)	Вярност
Интимност с/у изолация (20–35 г.)	Любов
Продуктивност с/у стагнация (35–65 г.)	Грижа
Интегритет с/у отчаяние (над 65 г.)	Мъдрост

Това е кулминационната стъпка в схемата на Ериксън, когато юношите активно се опитват да синтезират своя опит, за да формират стабилно чувство за лична идентичност. Ериксън подчертава ролята на точното самопознание и свързването с реалността. Хората започват да разглеждат себе си като продукти на миналия си опит и да чувстват контуинитета на опита.

Положителното разрешаване на предишните кризи – постигането на доверие, автономия, воля и трудолюбие, улеснява формирането на идентичността, докато провалите в разрешаването им могат да доведат до дифузия на идентичността.

Верността, способността да се поддържа ангажираност независимо от противоречивите ценностни системи, е силата на Аз-а, която възниква по време на юношеството (Ериксън 1996).

Schlesinger и Meadow (1972) (по Попзлатева, 2010) твърдят, че глухият юноша попада в тази възрастова криза с непреодолени успешно предишни кризи,

тъй като развитието в предходните стадии са повлияни от езиковата депривация. Въпреки активното търсене на позитивна идентичност, глухият юноша се сблъсква с много хора, които го отхвърлят или не оценяват неговата уникална компетентност.

Родителите също преживяват криза, защото не знаят как да помогнат на своето дете. Много от тях вярват в мита, че един ден детето ще чува, ще говори, няма да общува с ръце, ще се подготви академично на нивото на чуващите.

В периода на юношеството родителите за първи път започват да осъзнават по-реално социалните и професионални перспективи на своите глухи деца. Техните реакции се колебаят от силна загриженост до пренебрегване на проблемите. Пропастта между поколенията може да стане непреодолима, ако юношите отрекат чуващия свят на своите родители, а родителите отрекат глухия свят на своите деца. Schlesinger и Meadow (1972) (по Попзлатева, 2010) очертават пътя към идентичност на глухите юноши в няколко посоки – затваряне в „света на глухите“ или отричане на глухотата и идентификация с чуващото общество.

Интимност срещу изолация (младост – 20 до 35 години)

На този етап човек трябва да е готов и да е способен да обедини собствената си идентичност с тази на друг човек. Тъй като истинското себеразкриване и взаимността правят човека нараним, задължителното условие за тях е здравето чувство за идентичност. Любовта е силата на Аз-а, което набира сили по време на този етап. (Ериксън 1996).

Schlesinger и Meadow (1972) (по Попзлатева 2010) отчитат, че много глухи младежи демонстрират разпокъсаност на идентичността. Формираната училищна идентичност в социалната среда на глухи съученици дава неадекватни предпостави за идентификацията в по-широката социална общност. Така младежите, които не могат да изградят самоконтрол над поведението в извън училищната среда, могат да срещнат сериозни трудности в периода на съзряването.

Психотравмите често учудват учители и родители, за които децата трябва вече да са подготвени за външния свят. Всъщност вероятният негативен изход от тази възрастова криза се отличава с инфантилни характеристики в любовта и професионалната област. Интимността се трансформира в изолация, а работата в тотално избягване на опити за реализация на способности, без преживяване на чувство за отговорност.

Когато успяват в борбата с кризата на съзряването, любовта и работата съпътстват по-нататъшния жизнен път Schlesinger и Meadow (1972) (по Попзлатева 2010).

Генеративност срещу стагнация (зрялост – 35 до 60/65 години)

Това е времето в жизнения цикъл, когато човек се стреми да актуализира идентичността, която е била формирана и споделена с избраните други хора.

Генерирането или създаването на поколение, артефакти, идеи и продукти се включва на този етап. Сега възниква добродетелта полагане на грижи и любов: генеративните възрастни се грижат за другите чрез полагането на родителски грижи, преподаване, наблюдаване на подчинените и други, докато стагнираните възрастни са абсорбирани от своите собствени лични потребности (Ериксън, 1996).

Клиничните наблюдения и изследвания Schlesinger и Meadow (1972) (по Попзлатева, 2010) показват, че много глухи родители срещат трудности в отглеждането на детето – част от тях се чувстват некомпетентни родители и повярват грижите на възрастните в семейството, а други постигат компетентност и зрялост в отглеждането на децата, но е възможно да развият чувство за неадекватност.

Някои глухи майки развиват симбиоза със своите чуващи деца и очакват те да бъдат техен защитник в чуващия свят.

Интерес представляват изводите на Schlesinger и Meadow (1972) и Schlesinger (2000) (по Попзлатева 2010), че глухите майки се справят по-добре със своите глухи, отколкото със своите чуващи деца. Често се срещат предпочитания за раждане на глухо дете. Авторите обобщават, че създаването на поколение и родителската грижа могат да бъдат възпрепятствани от непреодолени предишни кризи.

Интегритет срещу отчаяние (старост – над 65 години)

Този последен етап се фокусира върху възприеманото завършване или осъществяване на собствения жизнен цикъл.

Последната добродетел, която трябва да възникне, е мъдростта. Мъдрият човек разбира относителната природа на познанието и приема, че собственият му живот е трябвало да протече по начина, по който е протекъл (Ериксън 1996).

Заключение

Фактът, че глухите индивиди могат да постигнат равнището на цялостност и мъдрост, се демонстрира в много случаи. Изследователите признават, че не се познава добре влиянието на глухотата върху кризите на възрастните. Една част от глухите възрастни се доказват в света на чуващите, други трудно се приспособяват, трети изграждат малцинствена общност, а някои никога не намират своята идентичност Schlesinger (2000) (по Попзлатева 2010).

Описаните когнитивни процеси и психосоциални стадии при хората с различни увреждания показват само, че подобни изследвания са перспективни и могат да намерят широко място в предоставянето на адекватно обучение на учениците с умствени, зрителни и слухови нарушения.

Допълнително може да се отбележи, че докато изследванията в областта на когнитивните процеси са не малко, то проучванията в областта на математиче-

ските процеси и мисловната обработка от учениците с различни нарушения не са толкова много.

ЛИТЕРАТУРА

- Еиксън, Е. (1996). Идентичност: Младост и криза, София, Наука и изкуство.
- Замфилов, М. (2015). Специфични форми на работа по математика и информатика за деца и ученици със специални образователни потребности. София: „Св. Климент Охридски“.
- Носковой, Л. (1984). Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. Москва.
- Попзлатева, Ц. (1999). Психология на развитието при слухо-речева патология. София.
- Попзлатева, Ц. (1987). Психични особености на самооценката при юноши с тотално увреден слух. Сп. *Психология*, кн. 3.
- Попзлатева, Ц. (2010). Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността. София: Ес принт.
- Розанова, Т. (1983). Условия развития понятийного мышления у глухих детей. Сп. *Дефектология*, кн. 6.
- Смирнов (1966). Смирнов, А., Проблемы психологии памяти. Москва.
- Furth (1966). *Thinking without Language*, New York, Macmillan Publishers Ltd.
- Schlesinger & Meadow (1972). Schlesinger, H. and K, Meadow. *Sound and Sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley.

ОСНОВНИ ПРЕДИКТОРИ ЗА ПОЯВА НА ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО

BASIC PREDICTORS FOR APPEARANCE OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

Теодора Яръмова, логопед, ОУ „Иван Вазов“, гр. Смолян
Teodora Yaramova, Secondary School “Ivan Vazov”, Smolyan
E-mail: kejka@abv.bg

Резюме: Въпросът дали може да се установи наличието на дислексия, преди да започне ограмотияването е много обсъждан и атрактивен в логопедичната практика. Още в предучилищна възраст у голям брой деца, изложени на риск от дислексия, се наблюдават някои сходни затруднения. Идентифицирането на тези проблеми дава възможност да се вземат мерки, които да намалят нежеланите последици в по-късен етап от училищното развитие. Осъществяването на ранна диагностика може да открие областите, в които детето има трудности. Познаването спецификите на проблемите, засягащи всички сфери на функциониране, позволява разработване на стратегии за справяне и механизми за подкрепа, които да дадат възможност на детето с дислексия да реализира своя потенциал.

Ключови думи: устен език, предиктори, ранна диагностика, дислексия на развитието

Abstract: The question of whether can be dyslexia detected before literacy begins is highly debated and attractive in logopedic practice. As early as preschool age, a number of children at risk of dyslexia experienced some similar difficulties. Identification of these problems enables taken of measures to reduce the undesirable effects at a later stage of school development. Implementation of early diagnostics can highlight areas in which the child has difficulty. Knowing the specifics of the issues affecting all areas of functioning allows the development of coping strategies and support mechanisms that enable the dyslexic child to reach his or her potential.

Keywords: oral language, predictors, early diagnostics, developmental dyslexia

Във време, когато почти половината от всички ученици със специални образователни потребности се числят към групата на специфичните нарушения на способността за учене, възниква въпросът дали този етикет всъщност не е резултат от грешни диагностични критерии или недостатъци във функционалната оценка на образователните потребности.

Относителната честота на нарушенията на декодирането в световен мащаб е обезпокоителна – приблизително 20% от учениците имат трудности с четенето, достатъчно тежки, за да попречат на академичните им постижения (Lyon 1995a, 1997, 1998). Това са 15 милиона деца в училищна възраст в целия свят.

Цифрата е тревожна и се очаква да продължи да нараства, ако не се предприемат промени по отношение на ранната диагностика и терапия.

Дислексия на развитието е най-често срещаното нарушение на ученето. Уменията за четене при диагностицираните с дислексия ученици варират във времето на проява и се срещат в различна степен на тежест (Hessler, 2001). Проучванията показват, че трудностите при четене остават и в зряла възраст, и въпреки че при някои ученици с дислексия точността при четене се подобрява, темпото остава бавно, а процесът – неавтоматизиран (Lyon 1995a; Shaywitz 1996). Нарушенията на писането също търпят динамика, но проявата им отслабва по-недоловимо.

С цел диагностика и превенция на дислексия е необходимо разработване на стандартизирана методология за оценка на езиковото развитие още в детската градина. Целта на едно такова проспективно проучване на деца с висок риск от дислексия е да се идентифицират ключовите когнитивни фактори и индивидуалните по-дълбоки дефицити, които биха възпрепятствали развитието на писмената дейност (четене, писане). Само вникването в специфичните невролингвистични дефицити ще позволи успешно да се идентифицират затрудненията и оптимално да се работи за тяхното преодоляване.

Ранната терапия – в детската градина и в първи клас – е изключително важна за смекчаване на трудностите при оgramотояване. В по-горните начални класове учениците с дислексия вече се нуждаят от много по-интензивно обучение, индивидуална работа и логопедична рехабилитация на комуникативното нарушение за по-дълъг период от време. По-големите ученици с дислексия често имат изградени отрицателни нагласи за четене и писане, които трудно търпят промяна.

Оценка на езиковото развитие на деца в предучилищна възраст се извършва посредством процедури (в България все още нестандартизирани), чрез които се установява състоянието на перцепцията на основни сетива, когницията, нивото на езиково разбиране и генериране. Проучват се: сензорните възприятия на детето; способността му да сравнява признаци на предмети; осъзнаването на прости вербални инструкции и сложни линейни (логико-граматични) конструкции; лингвистичните му умения по отношение на фонематични възприятия, фонологична компетентност, езиково разбиране и речева изява.

Повечето от определенията за дислексия се позовават до голяма степен на множество критерии за изключване, на база на които при идентифицирането ѝ децата се диагностицират въз основа на липсващи способности, а не на това, което умеят (Lyon 1995b). Ако, обаче, наред със слабостите се открият и силните страни, не само ще се повиши мотивацията, но ще е налична стабилна основа, върху която да се надгражда (Смайт 2009).

Според глобалния стандарт за диагностична здравна информация (Международна класификация на болестите – 10-та ревизия) дислексията (Specific reading disorder) е специфично нарушение в развитието на уменията за четене, при предоставено адекватно обучение, интелект и зрение в норма (ICD-10 2016).

Специфична характеристика при дислексия са перцептивните нарушения, свързани с неспособността за разпознаване, разграничаване и разбиране на стимули от заобикалящата среда. Възприятията са част от когнитивната сфера, затова в случая е налице и когнитивен дефицит от базисен тип – засегнато е входното равнище на езика (Ценова 2017, с. 225). Перцепцията има важна роля в развитието на познавателната дейност. Стимулирането на зрителните, слухови, пространствени, времеви и проприоцептивни възприятия е част от подготовката за ограмотяване.

Невербалният гнозис е изключително важен за развитието на краткосрочна слухова памет и способност за функциониране сред шумовите дразнители на околната среда. Слуховото възприятие за прости ритми и сложни ритмови структури като надмодална перцепция представлява умение за възприемане на различни интервали от време. Нормативно децата на 5-годишна възраст повтарят правилно прости ритми, а на 6 и повече години следва да могат да възпроизведат серия от ритмични последователности. **Трудности при повтарянето на определен ритъм сочат дефицити в невербалната памет.** Това предполага проблеми със съхраняването на звукове, развитието на активния речник и установяването на устойчиви връзки между образ и звук. Изброените затруднения са признаци за **предразположеност към дислексия.**

Зрителният гнозис е възрастово и социално обусловен – придобива се чрез обучение и научаване. Той представлява способност за разпознаване на възприеманите чрез зрението обекти, които се категоризират в обобщени групи въз основа на характерни белези. В предучилищна възраст децата имат добре развито централно детайлно зрение и конвергенция, могат да поемат и обработват големи количества зрителна информация, т.е. умеят да разпознават зрителни думи (обекти), владеят визуален език. Децата в статистическа норма до края на етап детска градина разпознават и назовават всички цветове и основни геометрични фигури (Матанова, Тодорова 2013, с. 19). **Трудностите при назоваване на оптични стимули могат да насочат към експресивна недостатъчност.** Освен това зрителната преработка влияе на четивните постижения и много от децата с проблеми в четенето имат дефицит във визуалната перцепция.

Нарушенията на слуховите и зрителни възприятия – дискриминация и памет, са причина за наличието на повтарящи се неточности в експресивната реч. развитието на интелектуалната дейност и нивото на протичане на психичните процеси, елемент от които е и речта, обуславят формирането у детето на представи за семантични противопоставяния. Способността за сравняване на визуално възприети обекти и посочване/именуване на семантични противоположности е показател за степента на осъзнатост признаците на предметите. **Употребата на прилагателни имена при децата с езикови нарушения е оскъдна или липсва, поради факта, че менталния речник е с ограничен капацитет.**

Развитието на слуховата и зрителна функции са основа за развитие на **краткосрочната и дългосрочна памет** (обработка, съхранение и използване

на информацията). Способността да се запаметяват и възпроизвеждат последователности от стимули, събития, думи отразява състоянието на свързаната организация на движения, действия, мисли и по своята същност е надмодална висша корова функция. Умението на детето да използва език при комуникация е отразено до голяма степен в неговата способност да обработва последователна информация. Отчитане на изоставане в развитието на краткотрайната памет може да се разглежда като предиктор за настъпване в следствие на обучителни и поведенчески проблеми (като трудности при използване на фонетика, затруднения при следване на инструкции и четене с разбиране, ниска концентрация, социална незрялост). **Нарушенията в суксесивния гнозис могат да насочат към разстройство на активното внимание и дислексия.**

Намаленият обем на краткосрочната и дългосрочна памет; особеностите на възприемане, съхранение и извикване на информация; дефицитите в зрителната и слухова перцепция са причина за трудности в пространствената и времева ориентация. **Нарушенията на пространствения гнозис** обикновено са свързани с праксисни (възприемане на ред и последователност, графемо-фонемно съотнасяне) и езикови (разбиране и употреба на предлози и логико-граматични конструкции) затруднения. **Дефицитите във времевия гнозис** се проявяват като трудности при формиране на представи за време и наличие на грешки в глаголните времена. Описаните разстройства на надмодалната перцепция **насочват към бъдеща диагноза дислексия.**

Вече има емпирични доказателства, че **ранните затруднения по отношение на устния език са силен предиктор за последващи трудности в писмената дейност** (по Тодорова 2016 и Ценова 2017). Детето с трайни езикови затруднения е по-предразположено към проблеми с ограмотвяването. При ранното изследване на езиковия статус, с цел диагностика на дислексия в по-горен етап на образование, водеща е оценката на лингвистичните умения чрез изследване на метафонологичните компетенции, нивото на езиково разбиране и изява.

Най-често сочените причини за трудности в предучилищна възраст и след това в училище при усвояване на четенето са дефицити в: бързото автоматизирано назоваване, фонемния гнозис и фонологичното познание.

Способността за **бързо серийно назоваване** е показател за ефективността при извличане на фонологична информация и точен индикатор за развитието на четивните умения (Щерева 2012: 20 и Щерева 2018: 112). **Дислексия обикновено се установява не по бавната реакция, а по това, че времето за отговор при отделните стимули е различно, т.е. детето не може да спазва равномерен ритъм** (Смайт 2009). При дислексика се отчита затруднено кодиране и съхранение на информация. Паметовите дефицити обуславят трудности в лингвистичната преработка и засягат езиковото функциониране (Тодорова 2005).

Говорната перцепция или **фонемният гнозис** представлява умение за диференциране и идентифициране на звуковете в думите. Децата могат да разпознават сходни и различни звукове в дума или псевдодума още преди да се научат да работят с отделни фонемни в рамките им (Щерева 2018). Затрудненото фо-

немно възприятие се изразява в нарушена когнитивна компетентност за разграничаване на близки по акустика фонемни. Лек дефицит обикновено е причина за поява на специфични артикулационни нарушения, а **тежка недостатъчност води до специфични езикови нарушения. Дефицитите в езиковото функциониране могат да се проявят в двете измерения на речта – устна и/или писмена.** При децата с нарушение на четенето е налице несъответствие между дългосрочните фонологични представи и процеса на възстановяване на фонологичните образи. Те се справят по-успешно при семантично подобни стимули, отколкото при фонологично сходни такива (Матанова, Тодорова 2013: 95 и Тодорова 2016: 59).

Най-показателният предиктор в предучилищна възраст за поява на дислексия на развитието е дефицита във фонологичното функциониране. Ролята на фонологичното осъзнаване за развитие на функционална грамотност е значима, а според някои автори нарушенията в тази лингвистично-когнитивна сфера са изцяло отговорни за проявите на дислексия. Метафонологичните компетентности и писмената дейност се развиват паралелно и са взаимозависими. Ориентирането в звуковата структура на думите, които могат да бъдат сегментирани и синтезирани, е силен индикатор за бъдещите постижения при четене и писане.

Фонологичното осъзнаване при детето преминава през няколко етапа в периода на предучилищно развитие (Chard & Dickson 1999), които най-общено са:

- **чувствителност към срички** (започва да разпознава или да работи със срички, преди да може да посочи звука в началото и този в края на дума);
- **идентификация на начало и край на думите** (определя пръв и последен звук, преди да е способно да разпознае или да работи с отделни фонемни в рамките на думата);
- **фонемна сегментация** (осведоменост за звуковия състав на думите и умение да се разделят, сливат или променят фонемите в рамките на думите, за да се съставят нови такива).

Нивата на формиране на фонологичното осъзнаване следват общи закономерности и последователност, и имат ролята на предиктор за усвояване и развитие на процесите четене и писане (Щерева 2012: 28; Щерева, 2018: 93).

Способността за манипулиране със звукове е резултат от целенасочено възпитание в умение, т.е. свързана е със средата и обучението (Матанова, Тодорова 2013). Спазвайки принципа от ниското към високото ниво на лингвистична сензитивност, препоръчително е преди да започне да работи за дискриминация вътре в думата, у детето да са изградени умения за декомпозиране на изречения. Осъзнаване структурата на изречението, съставено от отделни думи, е важен етап от формирането на фонологична компетентност у детето. **Затруднения в областта на словесния анализ са предпоставка за по-сериозни трудности при оgramотяването в начална училищна възраст, които насочват към нарушения при овладяването на писмения език.**

Най-ясно формирането на фонологично познание у детето проличава, когато започне да долавя и възпроизвежда рими в песни и стихове. Развитието на усет към римата е важен елемент в осъзнаване фонологичната структура на езика. Усвояването на умение за разпознаване на рими и римуване у детето с дислексия е възпрепятствано от специфичното му функциониране. **Дислексикът се справя трудно с прости задачи за откриване на римувани думи** (Матанова, Тодорова 2013: 95 и Тодорова 2016: 60).

С фонологичното осъзнаване (по-късно и със скоростта на декодиране и разбиране на текст) корелира способността за преработка на слухова информация – осъзнаване на думи, изречения и текст. Общото смислово разбиране е маркер за наличието или липсата на нарушение на рецептивната реч. Със затруднена преработка на словесна информация, а често и с проблеми във вербалната памет, са свързани дисфункциите в речевия гнозис. Понеже звуковият анализ е съставна част от разбирането на речта, **при наличие на фонологичен дефицит се отчита и нарушено смислово възприятие на речта**.

Затрудненото разбиране на по-сложни граматични конструкции е обусловено от ограничения пасивен лексикален фонд. Осъзнаването на съдържанието и сюжета на слухово възприет текст не се изразява само в разпознаване на думи, извличане на значенията им и слушане на взаимосвързани изречения. Процесът изисква високо ниво на когнитивни умения за разбиране на логико-граматични конструкции, които отразяват причинно-следствени връзки. Способността на детето да разбира текст се повлиява от неговата мотивация и цел като слушател, от уменията му за осъзнаване, от вниманието му и предварително усвоените знания. **Ако въпросите към прослушан текст представляват трудност, това е идентификационен критерий по отношение на езиковата реализация, сочещ дислексия**.

Повечето трудности, срещани при реализиране на процесите четене и писане, се дължат на бедните метафонологични умения или липсата на такива. Това е и същността на фонологичния модел при дислексия: въпреки че други компоненти на езиковата система обикновено не са засегнати, не може да се получи достъп или да се използват невролингвистичните и когнитивни умения от по-високо ниво, поради невъзможност да се преведат думите в техните фонологични форми (Shaywitz & Shaywitz, 1996: 258). Неспособността за сегментиране на думите в срички и в абстрактни съставни единици – звукове демонстрира **фонологичният дефицит** при дислексия. Спорен е въпросът дали наличието на неустойчива употреба на говорни звукове и парафазии предимно в многосрични думи е част от дислексичните прояви.

С особености във функционирането на фонологията са свързани и други две области от формалната структура на езика – морфология и синтаксис. Морфологичното равнище на езиковата система представя морфемния строеж на думите, правилата за граматическото им оформяне и промяна. Неправилна употреба на различните словоформи на думите и тяхната замяна са причина за некоректно използване на префикси, суфикси и флексии (напр. невладеене на смислоразли-

чителните представки на думите). Това е следствие от развитие извън нормата на граматичните обобщения, което предсказва дислексични прояви в училищна възраст. Характерни прояви на **морфологичен езиков дефицит** са: неточности в езиковото кодиране и декодиране на словоформи за род и множествено число; наличие на затруднения при посочване на категории за време, пространство и посока, както и при използване на понятия, свързани с тях.

Показател за наличие на **синтактично нарушение** са ненормативните прояви в езиковото генериране като: наличие на непълни изречения; неправилен словоред; затруднения в съгласуването на думи; скъсени еднотипни изказвания и липса на различни видове изречения в речта; трудности при разбиране и продуциране на структуриран комплекс изречения; неумение за съставяне на разгърнат преразказ и разказ на текст. Устойчивият характер на грешките в езиковото кодиране при детето с дислексия обуславя грешки и в езиковото декодиране.

Дефицит на семантично равнище се отчита при нарушения в: номинативната функция на думата; ограничен смислов контекст; невъзможност за формиране на обобщени понятия; затруднения при разбиране и употреба на предлози; трудности при осъзнаване на фрази с преносно или абстрактно значение; липса или недостиг на синоними. Нарушенията на лексикалната сфера в предучилищна възраст са идентификационен критерий за дислексия на развитието.

Качеството на езиковата продукция се определя от менталния речник. Практикуването на устен език и натрупаният лингвистичен опит играят важна роля в развитието на експресивната и рецептивна реч. Способността за употреба на речта се определя от наличието на определено ниво езикови компетентности за комуникация в различен контекст. Умението за разбиране и пренасяне значението на езика в различни ситуации отразява комуникативната функция на речта. Децата с езикови нарушения имат ограничен опит във вербалното общуване и стеснена възможност за получаване на информация (Матанова 1998). Освен това при тях се отчита нежелание и неумение да поддържат общуването или предпочитание към комуникация с жестове, т.е. налице е **прагматичен езиков дефицит**.

Всички компоненти на езиковата система се развиват във взаимодействие и следват закономерно етапите на еволюционното детско речево развитие. Стимулирането на едно от равнищата на езика допринася за развитие на други. Изоставането в някоя област води до негативен ефект и в останалите. **Наличието на дисхармония в индивидуалното развитие на детето е отличителна характеристика при дислексия** – в някои сфери се констатира дефицити, докато в други такива липсват (Ценова 2017: 219). Ранната оценка и разпознаване на предикторите, сочещи бъдещи затруднения при оgramотвяване, са необходимо условие за превенция и максимално намаляване проявите на нарушения на четенето и писането, още преди постъпване на децата в училище. Не е задължително всички посочени специфични индикатори да са налице, за да се отчете риск от поява на дислексия на развитието. В настоящия доклад са описани основни, най-често изтъквани критерии за идентифициране на специфични

нарушения на способността за учене, сочени от различни автори в областта на логопедията. В Международния класификатор на болестите (ICD-10 2016) е отбелязано, че за да се установи разстройството, се взема предвид тежестта му (степен на проява на симптомите) и хода на протичане (променливата структура на нарушението).

Продължава да е актуален в българската логопедична практика проблемът с отсъствието на унифицирана методология за оценка на езиковите и говорни нарушения. Според Ценова „диагностиката е извършвана и продължава да се извършва не по точни количествени параметри, а на база описание на нарушенията и сравнение с нормата“ (Ценова 2017: 231). Необходимо е, обаче, да се погледне отвъд етикета, за да се гарантира, че детето се оценява в цялост и адекватно. Оценката на комуникативните нарушения изисква диагностично мислене и интуиция (Ценова 2017: 227).

ЛИТЕРАТУРА

- Матанова, В. (1998). Диагностика на комуникативни нарушения. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Матанова, В., Тодорова, Е. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. София: Институт за психично здраве и развитие.
- Смайт, И. (2009). Дислексия. Ръководство за учители и родители. София: Център за приобщаващо образование.
- Тодорова, Е. (2005). Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I. София: Логопедичен център Ромел.
- Тодорова, Е. (2016). Дислексия: Специфични нарушения на способността за учене. София: УИ Нов български университет.
- Ценова, Ц. (2017). Логопедия: Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Дита М.
- Щерева, К. (2012). Фонологичното осъзнаване на децата: Превенция на дислексия. София: Глосса терапи.
- Щерева, К. (2018). Четенето и свързани фактори. София: Глосса терапи.
- Hessler, G. L. (2001). Who is really learning disabled? In: R. Sornson & B. Sornson (Ed.), *Preventing early learning failure*, pp. 21–36. Virginia USA: ASCD Alexandria.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1996). Unlocking learning disabilities: The neurological basis. In: S. C. Cramer & W. Ellis (Eds.), *Learning disabilities: Lifelong issues*, pp. 255–260. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Chard, D. J., Dickson, S. V. (1999). Phonological Awareness Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), pp. 261–270. doi:10.1177/105345129903400502
- Lyon, G. R. (1995a). Research initiatives in learning disabilities from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10(1), pp. 120–126. doi:10.1177/08830738950100S126
- Lyon, G. R. (1995b). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45(1), pp. 1–27. doi:10.1007/BF02648210

- Lyon, G. R. (1997). Report on learning disabilities research. Testimony given before the Committee on Education and the Workforce in the U.S. House of Representatives, July 10, 1997. Retrieved on 16.02.2020 from <http://www.ldonline.org> or from <https://www.cdl.org/wp-content/uploads/2003/01/Testimonies-to-Congress.pdf>
- Lyon, G. R. (1998). Report on learning disabilities research supported by the National Institute of Child Health and Human Development. Address to the Committee of Labor and Human Resources of the U.S. Senate, April 28, 1998 Retrieved on 16.02.2020 from <https://www.cdl.org/wp-content/uploads/2003/01/Testimonies-to-Congress.pdf>
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(1), 307-312. doi:10.1056/NEJM199801293380507
- International Classification of Diseases – 10th Revision, Version: 2016. Retrieved on 16.02.2020 from <https://icd.who.int>

НЕВРОПСИХОЛОГИЧНИ ДЕТЕРМИНАНТИ НА ВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЯ С УСТЕН И ЖЕСТОВ ЕЗИК

NEUROPSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF VERBAL COMMUNICATION WITH ORAL AND SIGN LANGUAGE

*Цанка Златева Попзлатева, проф. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Tzanka Zlateva Popzlateva, Prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: popzlateva@sofia-uni.bg

Резюме: Докладът представя съвременната научната дискусия за жестовата комуникация на глухите хора. В систематизиран вид са предложени теоретични и емпирични аргументи, които осветляват несъстоятелността на широко разпространената представа сред научната общност за нейния невербален характер. Защишава се тезата, че жестовият език е вербален език, управляван от граматични правила, които са различни от тези на устния език. Въпреки визуално-двигателната модалност, комуникацията с жестов език протича по невропсихологически модел, идентичен с този на вербалната комуникация чрез устния език.

Обсъждат се резултати от първите емпирични проучвания върху визуалната фонология и лексика на българския жестов език. Направени са обобщения за неговия биосоциален произход и перспективата на по-нататъшното му развитие. Акцентира се върху възможните ползи както в развитието на глухите деца, така и на чуващите, особено тези със специални образователни потребности.

Ключови думи: вербална комуникация, невропсихологически модел, жестов език, езикови подсистеми, глухи ученици.

Abstract: The report presents the contemporary scientific discussion on the communication of deaf people with sign language. Theoretical and empirical arguments have been systematized to shed light on the insolvency of the widespread perception among the scientific community of its non-verbal nature. The thesis is that sign language is a verbal language governed by grammatical rules that are different from those of the oral language. Despite the visual-motor modality, communicative communication through the means of sign language proceeds in a neuropsychological model identical to that of verbal communication through oral language.

The results of the first empirical studies on visual phonology and vocabulary in Bulgarian Sign Language are discussed. Summaries of its biosocial origin and the prospect of its further development have been made. Emphasis is placed on the potential benefits to both deaf and hearing children, especially those with special educational needs.

Keywords: verbal communication, sign language, neuropsychological mode, language subsystems, deaf students.

В края на ХХ в. научната общност призна за революционно откритие факта, че жестовата комуникация в националните общности на глухите хора се реализира чрез строги граматични правила на лингвистична система, развивана във визуална модалност – знаков/жестов език. Лингвистичното изследване на Stokoe (1960/2005) за първи път описва сублексикалната система на американския знаков език (ASL), в която визуалномануален код („керемѝ“) изпълнява смислоразличителните функции на звуковоартикуляционния код (звуковите фонемѝ). Отхвърлена е традиционната гледна точка, че фонологичната звукова субстанция е фундаментална характеристика на езика.

През 70–80-те години на ХХ в. интересът на американските изследователи в областта на науките за езика, психолингвистиката, невропсихологията, психологията на развитието и др. бързо нараства. В сравнителен план с устния език са проучени характеристиките на семантиката, морфологията и синтаксиса на ASL, неговото овладяване в онтогенезата, мозъчната специализация за обработката му и др. Научно е аргументирано, че ASL не е дериват или дегенерат на словесния език, а функционира по собствени граматични принципи и правила, сравними по сложност с всички естествено възникнали устни езици. Подобно на говоримите езици, ASL има стар произход и своя индивидуална история. Той разширява и обогатява речника си по специфични и разнообразни пътища. Заявено е, този визуално-пространствен начин на комуникация не е форма на пантомима или иконични образи, а неговият езиков потенциал позволява експресия на всички равнища в абстрактната мисъл. (Belludgi & Klima 1972).

От 90-те години на ХХ в. научните изследвания върху жестовата комуникация в националните общности от глухи хора бързо се активира във Великобритания и другите европейски държави, а след това и в тези на азиатския и африканския континент. Националните жестови езици се разпознават, като естествено възникнали и независимо една от друга, лингвистични системи. Събрани са доказателства за подобни на ASL езикови феномени – визуалната фонология, парадигматични и синтагматични отношения в лексиката, визуален морфосинтаксис и др. Научните факти опровергават дълго поддържаното становище, че тези езици са дериват от националните устни езици. Все по-убедително се аргументира, че не са самостоятелни езикови системи, които обаче споделят всички предимствата на естествените устни езици в ученето и овладяването на висшите форми на човешкото поведение и неговата съзнателна саморегулация.

В този период българската научна общност също е насочила фокус към жестовата комуникация на глухи хора (виж. Попзлатева 2017). С активното участие на българската общност на глухите хора стана възможно да бъде успешно реализиран научен проект за изследване на българския жестов език, инициран от МОН в рамките на проект BG05M2OP001-3.003-0001 „Подкрепа за равен достъп и личностно развитие“ по ОП „Наука и образование за интелигентен

растеж“ 2014–2020 г., съфинансиран от ЕС чрез Европейския социален фонд. Резултатите от многоаспектните проучвания в рамките на този проект са обобщени в „Речник на българския жестов език“ (2017) и „Теоретично описание на граматиката на БЖЕ“ (2017). Получени са данни, които са в синхрон с базовите познания за жестовите езици на глухите хора в САЩ, Великобритания и други национални езици, но също и за специфики произтичащи от културните фактори. Това познание може да се оцени като сериозен напредък в осъзнаването на БЖЕ като естествено възникнала и развиваща се лингвистична система, базирана върху когнитивния потенциал на човешкия мозък да разбира и продуцира идеи във визуално-мануална модалност. Разкриват се широки перспективи за по-нататъшни изследвания в областта на езикознанието, психолингвистиката и невропсихологията на развитието с теоретичен характер, но също и с очертан научно-приложен ефект в езиковата терапия и специалното образование както на глухи деца и възрастни, така и на други категории деца със СОП.

Днес е общо признание фактът, че националните жестови езици са съпоставими с естествените устни езици по лингвистична сложност, когнитивните и социални функции. Това е основателен мотив да бъде променено традиционното съдържание на понятието „вербална комуникация“. Ако лингвистичните характеристики на устните езици, свързани с използването на структурирани фонологични, лексикални, морфологични и синтактични кодове за експресия и разбиране на идеите в комуникативния обмен са водещи в дефиницията на понятието „вербална комуникация“, то е логично в съдържанието на това понятие да бъде включена комуникацията с жестов/знак език. В жестовите езици някои от несегментирани и образни средства (жестикулации, лицева мимика, интонация, визуални емблеми, пантомима, и др.) са лексикализирани, но подобно на комуникацията с устен език, лингвистичните и паралингвистичните средства синхронизирано участват в комуникативния обмен на идеи с висш ранг на абстракция.

Нуждата от промяна в традиционната представа за „вербална комуникация“ и „вербалност“ има ключово значение за по-нататъшния напредък на научното познание в различни области. Все по-очевидно става, че са засегнати изследователските парадигми на науките за езика, но също и тези в психологията, неврокогнитивната наука и науките за образование, включително логопедия и специална педагогика. В този смисъл е логична промяната в интерпретацията на утвърдени понятия, като „вербален интелект“, „вербална флуентност“, „вербално мислене“, „вербална памет“, „билингвизъм и билингвистично обучение“, „невербална комуникативна терапия“ и др. Тяхното разпознаване във връзка с лингвистичната природа на жестовия език отваря нови хоризонти за науката, но и за образователната и клиничната практика.

В рамките на дискусията, дали е „вербална“ или „невербална“ комуникация с жестов език (ЖЕ), особено ценни са аргументите от научните изследвания в невропсихологията и неврокогнитивните науки. В тях познанието за това, как човешкият мозък е специализиран да обработва естествените езикови системи,

включително и визуалните жестови езици, все по-бързо се разширява. В рамките на невроконструктивизма Johnson (2005) предлага теорията за интерактивната специализация на човешкия мозък. Той стартира от концепцията за „вероятностна епигенеза“ на Gottlieb (2002), оборваща предетерминистичните схващания за еднопосочното влияние на гените (нативистки) и обосновава съществената роля на интеракциите между качествата на индивида (биологични и психологични) и характеристиките на неговата външна среда (природна, социална, включително езикова), които закономерно се променят на различните стадии в индивидуалното развитие. От тази позиция е логично очакването, че флуентните в жестов език хора развиват специализации на мозъчни структури, които са типични за обработката на устния език, но също и такива, които отразяват различията в сензорната модалност, използвана от двата езика. Потвърждение на тези очаквания могат да се открият в съвременните невропсихологическите изследвания с флуентни в ЖЕ лица – глухи и чуващи, които израстват в семейства с глухи родители и придобили компетентност в жестов език по естествен път, като първи език (E1).

База данни за мозъчната специализация в обработката на жестов език започва да се събира в парадигмата на лезия случай, но бързо се включват методите на когнитивната невропсихология, а през 21 век силно нараства използването на неврообразните технологии на неврокогнитивната наука. Първоначално фокусът е към покриващите се специализации на мозъчни структури и функции в устния и жестовия език, след което вниманието се пренасочва постепенно към спецификите в мозъчната обработка на двата езика (Campbell et al. 2008). За един кратък период невропсихологическият подход към американския жестов език се разпространява и започва да се прилага към британския жестов език (BSL), скандинавските жестови езици, за да обхване днес широк кръг от национални езици. От последното десетилетие на XX в. до сега е събрана обширна база данни за специализацията на човешкия мозък в обработката на жестовия език по главните дистрибуции: лява-дясна, предна (anterior) – задна (posterior), горна (dorsal) – долна (ventral),

Първите невропсихологически експерименти на Poisner, Klima & Bellugi (1987) с лезия случаи глухи пациенти категорично подкрепят хипотезата, че специализацията на темпоралните (включително зоната на Вернике) и фронталните (включително зоната на Брока) области в лявата хемисфера са обвързани с обработването на жестовия език. Глухите пациенти с лявохемисферни поражения показват симптоматика на афазия. В едни случаи експресивното използване на ASL е силно нарушено, редуцирано, много забавено и не е комплектовано със синтаксис и морфологични маркери. Лезията е идентична с тази на чуващи хора с аграматична афазия. В други случаи на лявохемисферни поражения глухите пациенти допускат грешки в структурните елементи на жестовия знак и продуцират еквиваленти на фонетичните парафазии, но изказването в ASL е граматически перфектно. В трети случаи, локалните мозъчни лезии в лявата хемисфера водят до нарушена в морфологията и синтаксиса на ASL.

При дяснохемисферни поражения на глухи пациенти се появяват пространствени дефицити, но те не се отнасят до пространствения синтаксис и морфология на ASL, т.е. липсва афазия. Изказванията с жестов език остават флуентни и смислени, като следват граматическите правила в ASL. Наблюдаваните визуално-пространствени нарушения са идентични с тези на чуващи пациенти с дясностранни поражения. Пространствената дезорганизация се появява във всички лингвистични задачи – не постигат цялостен образ в пъзел-задачите, липсва перспектива в рисуването, показват невниманието към лявата страна на пространството и др. Така се постига обобщението, че дясната хемисфера на глухите хора с Е1-ЖЕ развива мозъчна специализация за невербалните визуално-пространствени функции.

Poisner, Klima & Bellugi (1987) контрастират резултати на глухи носители на ЖЕ с ляво и дясно локализиращи мозъчни лезии в задача, изискваща да възпроизведат случки от своя живот. Установява се, че при лявохемисферните лезии е нарушена граматичната страна на описанието с ASL, но не се установяват нарушения при отразяване на пространствените отношения в тях. При дяснохемисферни лезии описанията са граматични, но отразяват силна дезориентация в пространството. Изследователите обобщават, че употребата на пространството за представяне на синтактични конструкции в ASL и контролът върху пространствените отношения в средата са специфично засегнати в двата случая на мозъчни поражения. Това аргументира наличие на диференцирани функции на лявата хемисфера (ЛХ) за визуално-пространствената граматика на жестовия език и на дясната хемисфера (ДХ) – за невербалната информация и поведение (Poisner, Klima & Bellugi 1987).

Лингвистичните изследвания на ASL и другите жестови езици, включително българския жестов език (Тишева и колектив 2017), се посочват, че в жестовия език се откриват глаголни фрази, маркирани със специален лицев израз. Прави се обобщение, че лицевите сигнали в жестовия език имат двойствена функция – афективна и граматическа. В невропсихологично изследване Swisher (1993) сравнена мозъчната обработка на лицеве сигнали в четири експериментални групи – глухи пациенти с леви и с десни мозъчни лезии, здрави глухи и чуващи лица. Установява се, че всички лицеве сигнали се обработват от здравите чуващи в ДХ, докато здравите глухи хора включват ДХ само за афективните лицеве сигнали, обработката на лингвистичните е в ЛХ. В синхрон с това, глухите пациенти с дяснохемисферни увреждания кодират/декодират лингвистичната лицева експресия адекватно, но обработката на афективната лицева експресия е напълно блокирана. При глухите пациенти с лявохемисферни лезии е блокирана обработката на лингвистична лицева експресия, а тази на афективната лицева експресия е съхранена.

Доминантната на ЛХ в обработването на жестовия език е потвърдена и в другите изследвания в лезия-случай (цит. по Campbell et al. 2008; Emmorey et al. 2009).

Интеграцията на неврообразните технологии в невропсихологичските експерименти през XXI в. са нов скок в познанието за невропластичността на чо-

вешкия мозък при обработката на жестовите езици. Специално организирани изследвания контрастират мозъчните активации при три групи лица изследвани лица: чуващи с Е1-УЕ, глухи с Е1-ЖЕ и чуващи бимодални билингвисти с Е1-ЖЕ и Е1-УЕ. Пионерски са проучванията на изследователския екип на Neville (Neville et al. 1998), в които са прилагани ERPs, а по-късно fMRI техника. Използвана е батерия от задачи за пасивна и активна обработка на стимули от различни езикови равнища: отворен и затворен клас думи, псевдодуми/псевдознаци, граматически правилни безсмислени изречения, граматически неправилни смислени, изречения с проста синтактична структура и изречения със синтактично сложна структура. Резултатите показват, че мозъчната обработка на първия език (Е1) в трите групи протича по сходен начин, като активно са ангажирани класическите езикови зони на ЛХ. Обработването на семантично-лексикалната информация протича в постериорните темпорално-париентални региони, а фонологичната, морфологичната и синтактичната в фронтално-темпоралните осъществява. Проявени са също някои специфики, обяснявани с различията в сензорната модалност на двата езика. Отговорите на затворен клас думи (функционални) при чуващи с Е1-УЕ са най-широко представени в anterior областите на ЛХ, докато при глухи с Е1-ЖЕ и чуващи с Е1-УЕ/ЖЕ) активността в anterior областите е билатерална и се разширява към билатерално към posterior париенталните области. При възприемане на изречения от глухите с Е1-ЖЕ и чуващи Е-УЕ/ЖЕ е наблюдавано подобно допълнително активиране на хомологични области в ДХ.

Най-новите изследвания в парадигмата на неврокогнитивната наука използват предимствата на неврообразните техники, за да изяснят функциите на по-малки по размер мозъчни зони в лявата (ЛХ) и дясната (ДХ) хемисфера. Особен фокус са тези мозъчните активации, които се появяват при обработката на знаков език в ДХ региони.

В редица публикации са обсъждани мозъчните активации, свързани с граматичните особености на жестовия език при отразяване на пространствените отношения и движенията. Обръща се внимание, че жестовите езици често използват конструкции на локативен класификатор, докато в устните езици отразяват пространствените отношения главно чрез предлози. Emmorey et al. (2010) цитират резултати за мозъчната обработка на класификатор-конструкции за предлозите в ASL от глухите с Е1:ЖЕ и бимодалните чуващи с с Е1:УЕ/ЖЕ, които показват билатерални активации на париенталния кортекс. Интересен е установеният факт за влиянието на ASL върху мозъчната обработка на устния език. Оказва се, че чуващите бимодални билингвисти (Е1-УЕ, ЖЕ) декодират пространствените отношения в устния език, чрез предлози, също билатерално. Това се интерпретира като индикатор за прилагане на пространствените конструкти от граматиката на ASL в декодирането на устния език (Emmorey et al. 2009). Цитирани неврообразни изследвания за британския жестов език от Campbell et al. (2008) откриват активация само в левия париенталния дял (ЛХ), като тя е по-обширна за изречения с много знаци-класификатори (топографски) и по-ограничена при изречения, съдържащи

малко класификатори. Авторите правят обобщение, че по-важна е находката за самото включване на париянталния лоб, тъй като подобна липсва при говоримите езици. Чуващите с E1:УЕ включват париянталния лоб във всички нелингвистични задачи, които изискват пространствен анализ на сцена и осъзнаване на позициите на части от тялото (Campbell et al. 2008).

Изследователите се обединяват в позицията, че функционалната мозъчна реорганизация, свързана с активирането на париянталния дял, най-вероятно е следствие от пространствената граматика на ЖЕ, но също и с допълнителните пространствени трансформации в перцепция на жестовия знак. За декодиране на движенията на ръката в пространството като лингвистичен знак, е важно да бъде отчетена посоката на тези движения. Посоката на това движение е отчитана винаги от гледната точка на говорещия и за да бъде идентифициран перцептивно, жестовият знак трябва умствено да бъде преобърнат на 180 градуса. В прегледа на проучвания за обработката на ASL от Emmorey et al. (2009) и тези на BSL от Campbell et al. (2008) се посочва, че при глухи хора с E1-ЖЕ и чуващи бимодални билингвисти (E1-УЕ/ЖЕ) е налице подобрена способност да генерират и трансформират умствени образи. Тези промени във функциите на мозъчните структури се обясняват с ежедневния опит в общуване с ЖЕ.

Сравнителните неврообразните изследвания разкриват също иновационни факти за невропластичност на човешкия мозък във връзка с обработването на движенията. Bavelier et al. (2001) подкрепени и от други изследвания, проявяват разлики в зоните, обработващи движението в дорзал-визуалния път (MT/MST). При чуващите (E1-УЕ), тази активация е билатерална, а при глухи с E1-ЖЕ и чуващи с E1:УЕ/ЖЕ е лявохемисферна. Този факт се интерпретира в посока на ранното усвояване на жестов език и придобитите умения за диференциране на лингвистично значимите движения от останалите, както и с изграждащата се функционална специализация за обработката на език в лявата хемисфера (ЛХ). Приема се, че мозъчната функция за невербалните движения постепенно се реорганизира лявостранно (цит. по Emmorey et al. 2009).

Като особен фокус на неврообразните изследвания се очертават мозъчните функции за обработка на лексикализираната лицевата експресия в жестовия език. В проучване на McCullough, Emmorey & Sereno (2005) са сравнени мозъчните активации на глухи лица с E1-ЖЕ и на чуващи лица с E1-УЕ при възприемане на два типа статични лицеве експресии: емоционални (щастие, тъга, гняв, изненада и страх) и лингвистични (граматични маркери в ASL). За проследена активацията на горната темпорална гънка (STS) и вретеновидната (fusiform) гънка е установено следното:

- Чуващите лица с E1-УЕ имат очертана дясностранна активация на STS (ДХ) както за емоционални, така и за лингвистични лицеве стимули. Глухите лица с E1-ЖЕ показват силна лявостранна активация на STS (ЛХ) при възприемане на лингвистични лицеве експресии.
- Активацията на чуващите с E1-УЕ в зоната на вретеновидната (fusiform) гънка за всички лицеве стимули е двустранна, с тенденция към дясно-

хемисферна асиметрия. Обратно, глухите лица с Е1-ЖЕ активират лявостранно (ЛХ) вретеновидната гънка при всички лицеви стимули (лингвистични и афективни).

Според изследователите ежедневиият опит в наблюдение и декодиране на лингвистични и емоционални лицеви експресии в комуникацията с жестов език вероятно поставя в конкуренция енергийните ресурси на активното внимание към глобални (афективни) и към локалните (граматични) изрази на лицето, което подобрява ефективността и промяната на латерализацията на функциите на вретеновидната гънка при глухите хора с Е1-ЖЕ (цит. по Emmorey et al. 2009).

Тъй като въпросът дали тези подобрения протичат във връзка с жестовия език или от блокирания слухов вход остава недостатъчно изяснен, Emmorey и др., (2009) провеждат ново проучване, което включва група от чуващи лица с бимодална билингвистична компетентност (Е1-УЕ/ЖЕ). Резултатите потвърждават предишните находки за глухите с Е1-ЖЕ, но за чуващите бимодалните билингвисти (Е1-УЕ/ЖЕ) активациите на STS са идентични с тези на чуващите (Е1-УЕ) или дясностранни (ДХ). В тази група е наблюдавана двустранна обработка в STS за граматичните лицеви стимули. Обобщението е, че само глухите лица с Е1-ЖЕ включват устойчиво ЛХ при разпознаване на лицеви изрази, независимо дали те са емоционален или лингвистичен. Подобна невронната реорганизация е интерпретирана във връзка с глухотата, като се допуска също влияние на по-добра компетентност за четене по устните или по-голямо внимание към социални сигнали на лицевия израз във всички контексти. Отчита се факта, че бимодалните билингвисти, за разлика от глухите (Е1-ЖЕ), използват прозодиката в говоримия език. Emmorey et al. (2009) обобщават, че паралелното овладяване на устен и жестов език реорганизира по уникален начин функциите на човешкия мозък и неговите структури частично се активират по начин, подобен на този при глухите (Е1-ЖЕ) и частично по начин, подобен на чуващите (Е1-УЕ).

Заклучение

Предложената дискусия върху съвременните изследвания на жестовия/знаковия език с акцент върху неговата функционална мозъчна организация аргументира действието на невропсихологически модел, който е съпоставим с този на естествените устни езици. Категорично се очертават различията в percepцията и продукцията на лингвистичните и нелингвистичните средства за комуникация, както и в тяхната мозъчна база. Глухите хора и чуващите бимодални билингвисти показват подобрене в „невербалната интелигентност“ в сравнение с чуващите, но те обработват визуалния жестов език като активират традиционните езикови зони в лявата хемисфера. По-широко активиране на отделни зони в дясната хемисфера, изследователите обясняват с пространствените характеристики на самия език и специфичните особености в percepцията на жестовия знак. Всичко това е основание за приемане на факта, че общуването с жестов

език е „вербално“, както са вербални и включените в неговата обработка когнитивни процеси – памет, мислене, интелект.

ЛИТЕРАТУРА

- Попзлатева, Ц. (2017). Въведение към речник на българския жестов език. В: Речник на българския жестов език. МОН.
- Тишева, Й. и др. (2017). Теоретично описание на граматиката на българския жестов език. МОН.
- Bavelier, D, Brozinsky C, Tomann A, Mitchell T, Neville H, Liu G. (2001) Impact of early deafness and early exposure to sign language on the cerebral organization for motion processing. *J. Neurosci*, 21: 8931–42.
- Campbell, R., M. MacSweeney, D. Waters (2008). Sign Language and the Brain: A Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 1 Winter 2008.
- Emmorey, K., & McCullough, S. (2009). The bimodal bilingual brain: effects of sign language experience. *Brain and language*, 109(2–3), pp. 124–132.
- Gottlieb, G. (1992). Individual Development and Evolution. N.Y.
- Johnson, M. H. (2005). Developmental cognitive neuroscience (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell.
- Poisner, H., Klima E.S. & Bellugi, U. (1987). What the hands reveal about brain. Cambridge.
- Stokoe, W. (1960/2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10 no. 1.
- Swisher, M. V. (1993). Perceptual and Cognitive Aspects of Recognition of Sing in Peripheral Vision. In: M. Marschark & M. D. Clark (eds.) *Psychological perspectives on Deafness*.

**Секция ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО
И ПЕРСПЕКТИВИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И
НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ**

**Section: GOOD PRACTICES AND PERSPECTIVES IN
PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

**НОВИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНЕТО
НА КИНОДРАМАТУРГИЯ**

**NEW TECHNOLOGIES AND TEACHING
OF FILM DRAMATURGY**

*Албена Пунева, докторант, Катедра „Телевизионно, театрално и
киноизкуство“, ЮЗУ „Неофит Рилски“*

*Albena Puneva, PhD Student, Department of Television, Theater and
Cinema Art, South-West University “Neofit Rilski”*

E-mail: albena.puneva@gmail.com

Резюме: Текстът ще изследва как в дигиталната епоха се променят изразните средства на кинодраматургията. Целта му е да представи класическите похвати като база на всяка драматургична форма. Анализирайки най-добри примери на съвременно документално и игрално кино, искам да разкрия класическите драматургични принципи, като основа на художественото майсторство. Намерението ми е да разсъждавам и върху идеите на Красимир Крумов от неговата „Поетика на киното“ за преподаването и изразните средства на кинорежисурата.

„Бум“-ът на информационно-комуникационните технологии, виртуалната среда, без която не си представяме вече нито работата си, нито развлечението си, нито обучението си, направиха различни и възприемането, и самото създаване на филмите. Новите автори, които навлизат във филмовото изкуство търсят познанието и опита, които да обогатят светогледа им. Задача на преподавателя по филмова дра-

матургия и режисура е да помага на студентите и младите творци да разграничават истинските стойности на изкуството от подменените. Разкриването на класическите принципи, живи в днешните най-ярки филмови произведения, би било полезен тласък за професионалното им развитие.

Ключови думи: сценарий, драматургия, образование, дигитално поколение, сериал

Abstract: The text will explore how the expressive means of film dramaturgy change in the digital age. It aims at presenting classical techniques as the basis of any dramatic form in contemporary film and television series. Analyzing together with students some examples of the best feature films, the author as practitioner and film director, strives to depict the classical dramatic principles as the basis of artistic mastery. Her intention is also to reflect on the ideas of Krasimir Krumov from his „Poetics of the Cinema“ about the expressive means of film directing and film dramaturgy.

Filmmaking and the perception of films have forever changed in the age of “boom” of information and communication technologies, in the virtual environment, without which we can no longer imagine our work, our entertainment, our training. New authors entering the art of film seek knowledge and experience that will enrich their worldview. The task of a film directing teacher is to help students and young artists distinguish the true values of art from the replaced. Discovering the classic principles alive in today’s most iconic film productions would be a useful boost to their professional development.

Keywords: Scriptwriting, dramaturgy, education, digital generation, series

Създаването на филмово произведение означава създаване на филмова драматургична форма. В театралните и филмови училища на студентите се преподава драматургия: в теоретичен план- принципи на класическата и модерната драматургия, в практичен план – как се пише за сценарий за игрален и документален филм, за телевизионен сериал, за късометражен филм. Киното като индустрия, телевизията като тотално средство за информация и забавление, интернет като необятна възможност за заснемане и общуване чрез всякакви видове документални и игрални форми – означават непрекъснато създаване на „визуални продукти“. Младите хора, които работят в тази сфера и търсят своята реализация във филмовото изкуство, имат нужда от принципни насоки, от „техниките на занаята“, за да подготвят сценариите си. Във филмовите училища наред с драматургията те изучават продуцентство, режисура, монтаж, актьорско и операторско майсторство и различни други дисциплини, свързани с изкуството кино. Новите технологии и дигиталната култура направиха образното мислене и представяне на идеи лесно постижимо. Студентите и учениците бързо и лесно снимат, монтират и общуват чрез клипове или кратки „видеа“. Всъщност и голяма част от преподаването на техниките на драматургичните форми е също чрез видеа и филмови прожекции.

Прави ми впечатление, че за днешните студенти по екранни изкуства е не-обичайно и трудно да подготвят предварително литературен сценарий и след това да снимат по него. Но професионалното заснемане на пълнометражен филм

изисква драматургичен сценарий, а за търсенето на продуциране са необходими убедителни и интригуващи трийтмънт, синопсис, анотация. Младите автори се стараят да овладеят техниките и тънкостите на последните три форми, които са по-кратки и са неизменна част от работата по сценария и последващото представяне на филма. Режисьорската книга, сториборд-ът, направени върху литературния (драматургичния) сценарий за тях са по-стабилната база, върху която да стъпят когато снимат филма. За късометражните филми и късите форми това е удобно. Но липсата на категоричен филмов драматургичен сценарий при заснемането на пълнометражен филм прави последващата работа по филма и по-сложна.

В етапа на средното образование представите на учениците за драматургията се свеждат до запознаването с по една пиеса на Есхил, Софокъл, Шекспир и Молиер, които са задължителната част учебната програма. За съжаление, почти липсват или не са популярни добрите театрални школи, които да им вдъхнат любов към театъра, а оттам и към разбирането на драматичното. Във висшите училища и в колежаите драматургията е включена като съществена част в преподаването на сценични и екранни изкуства.

Как би бил най-полезен преподавателят по драматургия на екранните изкуства за днешните студенти?

Днес, повече от 120 години от първата филмова прожекция на братя Люмиер, не е възможно да си представим живота на съвременния човек без интернет и социални мрежи. Те не само ни информират, определят миогледа и изграждат художествения ни вкус, но и самият живот, реалността гледа към нас от екраните, влиза в съзнанието ни, въвлеча ни в безкраен поток. С резкия подем на компютърните технологии и компютърната графична образност, с нарасналото влияние на музикалните клипове и риалити-телевизията, с увеличаването на броя на филмовите фестивали, на правенето на филми с телефоните и пращането им по и-мейл, ние сме еволюирали по отношение на начина, по който виждаме нещата.

Човекът иска да разбере външния свят и самия себе си и такава е мисията на киното като изкуство. Човечеството е ненаситно за изкуство. Нито едно изкуство още не е изчезнало. Напротив – още младо, изкуството кино започва енергично да пропагандира произведения от по-големите си събратя и да усвоява все по-нови възможности, развивайки се сякаш с магическа бързина. Киното е важно средство за социална информация. В средата на двадесети век то поражда нова техника – телевизията. А днес, в двадесет и първи век „...компютърният образ е част от човешката цивилизация. Той влиза в диалог с други образи и се съотнася с различни естетически категории (например – нарагив, сюжет, композиция, ракурс и др.). На друго ниво, обаче, същото това изображение се състои от файлове, които комуникират с други файлове – на това равнище *образът е част от специфично компютърния, вместо човешкия свят.*“ (Братоева, „Нови медии, нова естетическа реалност“ 2005)

В днешната кинодраматургия „...образите са бързи, предаваната информация е визуална, стремителна; използването на мълчанието е подчертано; специ-

алните ефекти и музиката са засилени и по-изявени. Понятието за време често е по-субективно и нелинейно, по-романизирано като тон и представяне. Но докато методите и техниките на повествуване са еволюирали и прогресирали въз основа на потребностите и технологиите на времето, разказваческото изкуство си остава същото“ (Фийлд 2016: 13)

За бъдещия филм началото на форма е драматургичният сценарий. Сами по себе си изразните средства в изкуството не представляват форма. Нужно е да предявят определено съдържание за да се изявят като образ. Затова анализираме кинодраматургията на готовия филм. Какво е филмовият сценарий? История, разказана в картини, в конструкция на драматично действие с действащи лица.

В нямото кино се е изисквала лесно читаема, ясна композиция, лаконична за кратки кадри. Днес драматургичната тенденция е към психологизъм, към задълбочаване на конфликтите и характерите, към обяснение на мисленето и на поведението, а не просто – показване на резултатите. Съвременният кинокадръ е натоварен с текст, музика, по-тънка актьорска игра и изисква продължителност и непрекъснатост – дълбочинен мизансцен. Това усложнява композицията и забавя монтажа. Синтетичният език на филмовото изкуство непрекъснато създава нови „жанрови структури“, които обединяват елементите на чистия жанр – епос, лирика, трагедия, комедия, съединяват се документален и художествен подход.

Проблемът, който разглежда един филм, го прави съвременен или не. Човек цял живот търси отговор на въпросите, пред които го изправя животът, а драматичното действие и актьорската игра му помагат да влезе в контакт със себе си. Да разбере себе си, като съпреживее чувствата на героя от сцената. Да се ориентира в сложния, страшен и объркан реален свят наоколо...

Предложих на студентите дискусия по два филма, образци в жанра си, за да им помогна да усетят принципите на изграждане на драматично действие. Искях съвместният ни анализ да ми помогне да се доближа до тях. Зарадва ме силната им емоционална реакция. Затова смятам, че този начин на обсъждане на драматургичната структура е удачен.

Сравняваме два от най-добрите образци на приключенския жанр: направената преди около десетина години екранизация по трилогията „Милениум“ на шведския журналист Стийг Ларшон. „Момичето с татуирания дракон“ и епичният почти четиричасов гангстерски филм „Имало едно време в Америка“ (1984) на Серджо Леоне.

Не е възможно да разкрием всички тайни на майсторите, но насочвам вниманието на студентите към начините да се разказва и, преди всичко – към изграждането образите на героите. Визията, ритъмът, композицията, актьорската игра – целта на абсолютно всички изразни средства на режисьора е да въплъти идеите на драматургията. Занаятът и изкуството на филма са умение и изкуство на драматургията.

Трилогията „Милениум“ от Стийг Ларшон (1954–2004) разкрива един действителен свят на аморални финансови афери, на екстремистки заговори и на изкривено правосъдие. Тя покори Европа и пожъна неочакван успех в Америка.

„Чел съм криминални романи през целия си живот. Винаги ме е притеснявало, че по принцип се отнасят за един или двама души, но няма много за обществото“ – казва Ларшон. „Искам да изляза извън този конкретен модел: водещ герой, поддържаща роля и персонажи за фон. В реалния живот хората са интегрирани в обществото. Това се случва и в моите книги. Малките персонажи не просто се появяват, за да си кажат репликите – те си взаимодействат и оказват влияние върху събитията. Това не е изолирана вселена.“ (Винклер 2010).

Какво е станало източник на вдъхновение за Стик Ларшон?

В последното свое интервю пред шведския журналист Ласе Винклер, Стик Ларшон разказва, че е работил със свой колега над статия за класическите детективски истории, популярни сред младите читатели в Швеция през петдесетте, шейсетте и седемдесетте години. „Обсъждахме на шега как биха изглеждали тези герои като четиридесетгодишни, когато се изправят пред една следваща загадка“, отговаря Ларшон. Така се посажда семенцето. А искрата се ражда няколко години по-късно: „Мислех за Пипи Дългото чорапче“, казва той, като има предвид най-прочутата героиня на шведската детска авторка Астрид Линдгрен, момиче, което е толкова силно, че може да вдигне кон.

„Каква щеше да бъде Пипи днес? Каква щеше да бъде като възрастна? Как биха наричали човек като нея, социопат ли? Хиперактивен? Грешка. Тя просто вижда обществото в различна светлина. Щях да я направя 25-годишна и бездомничка. Тя няма приятели, липсват ѝ социални умения. Такъв беше първоначалният ми замисъл.“ (Винклер 2010.) От този замисъл се ражда великолепната героиня на Ларшон – Лизбет Саландер.

Ларшон чувства, че е нужна противотежест на Саландер и за пореден път се обръща към един от героите на Линдгрен, този път Кале Бломквист, момчето детектив. „Но сега той е 45-годишен журналист [наречен Микаел Бломквист]. Алтруистичен всезнайко, който издава списание „Милениум“.

Ларшон познава добре механизмите на криминалната литература. Всяка пролет и есен, докато работи за информационната агенция, му възлагат да пише обзори на излезлите преводни криминални романи. „Включвах петте най-добри романа за този период, казва той. Странно, но сред авторите, които отличавах, почти всички бяха жени.“

В своята трилогия той си играе с условностите на жанра. Първата книга, „Мъжете, които мразеха жените“, е традиционна криминална загадка. Втората, „Момичето, което си играеше с огъня“, е в стил „самотен отмъстител“, а третата, „Взривената въздушна кула“, е съчетание от шпионски роман и съдебен трилър.

А сега да погледнем в Америка с приказното заглавие „Имало едно време в Америка“.

„Серджио Леоне създава сценария си от 227 стр. по гангстерската история „Хулиганите“ на Хари Грей. Филмът започва с кръвопролитие и включва какво ли не насилие, сексуални перверзии и човешка жестокост, но „фокусът му рядко се отклонява от онази печал, която се долавя в партитурата на Енио Мориконе и

очите на Роберт де Ниро – тихите погледи са главното средство за постигане на това настроение... Иронията, разбира се, е, че тези очи принадлежат на крадец, контрабандист, убиец, изнасилвач и предател... Въпреки че Леоне отделя повече време на богаташа контрабандист Нудълс, тъкмо прекършеният бавен старец Нудълс докосва сърцето ви. Заглавието на филма предполага вълшебна приказка и в него има предостатъчно великани човекоядци и девиси в беда, опасности, приключения и какво ли не още. но преди всичко притежава отзвук, състрадание и съжаление. Филмът на Леоне е истински шедьовър, а Де Ниро – особено когато е печален – е сърцето му.“ (Леви 2019).

Връщаме се на „Момичето с татуирания дракон“.

След като във втората серия я убиват и погребват, ексцентричната и свръхинтелигентна Лисбет Саландер все пак оцелява. В болницата в Стокхолм, където претърпява сложна мозъчна операция, хакерката лежи близо до баща си, зловещия Залаченко, когото пък тя едва не убива. Лисбет продължава да е обвинена в тройно убийство. Закрилниците на Залаченко от тайнствената Секция, служители от Полицията за сигурност, прокурори, полицаи и част от самата държавна машина се съюзават с намерението да я унищожат. Микаел Блумквист ще тръгне по следите на конспирацията, а сестра му Аника Джанини ще поеме защитата на Лисбет на предстоящия процес. Междувременно, макар и в тежко здравословно състояние, Саландер няма да се предаде, а ще продължи да се бори и отмъщава: първо от болницата – естествено, с помощта на верния си компютър – и накрая на самия процес. И така ни се иска – тя да не спира да воюва и да побеждава злото!

„Добрата драматургия също трябва да се появява от срещата на подобни контрасти, от сблъсъка на такива антагонистични начала. Тя трябва да концентрира в себе си такива точки, където се допират крайностите – гърлото на вулкана и дъното на океана“– пише Красимир Крумов в своите „Фрагменти“ (Крумов 2012: 549). По този начин, свързвайки съвременното визуално мислене с основни естетически принципи, смятам, че трябва да се оформя вкуса и да се създават драматургични умения на младите филмови автори. Техните творби са вдъхновени и се създават за публика, твърде различна от поколението, на което принадлежа. Но радостта е в диалога, в обмена на опит и той има дълбок смисъл.

Младото поколение зрители са дигитализирани откакто се помнят. За тях думата -екран се асоциира с компютъра, а възприемането на филм на голям екран е особен вид преживяване. Пълната кинозала с публика, която живее, диша, смее се и плаче с действието на филма, винаги ще е най-голямото предизвикателство за филмовия творец. Това звучи носталгично като въздишка от миналия век. Но киното дава много на зрителите си – младите чувстват, че то открива севивата им, предлага им добро обучение за останалите изкуства. Като публика те са необходим съюзник в творческия процес, сътрудник, чийто нужди, осъзнати или не, кинотворецът се стреми да разбере. И преподавателят може да помогне много с опита си.

ЛИТЕРАТУРА

- Братоева-Даракчиева, И. (2005). Нови медии, нова естетическа реалност. – В: „*Старо*“ кино – нови медии – „нови“ зрители (с. 69–75). София: НАТФИЗ, „Валентин Траянов“, 2005.
- Крумов, Кр. (2012). Поетика на киното. София: Агата-А.
- Сид, Ф. (2016). Киносценарият. Основи на киносценаристиката. София: Колибри.
- Шон, Л. (2019). Де Ниро Един живот. София: Бард.

Интернет -източник:

- Винклер, Л. (2010). Мъжът, който създаде момичето. Retrieved on 13.03.2020 from <https://e-vestnik.bg/9585/stig-larshon-za-milenium-parvoto-i-edinstveno-intervyu-predi-smartta/>

ЦИФРОВИЗАЦИЯ – ДРУГОЙ ВЗГЛЯД DIGITALIZATION – A DIFFERENT VIEW

*А.Г. Луканкин, доцент, к.ф.-м.н., Московский региональный
социально-экономический институт*

*A. G. Lukankin, Assoc. Prof., PhD,
Moscow regional social-economic Institute*

E-mail: a-lukankin@yandex.ru

Резюме: В статье представлена точка зрения автора о роли и месте цифровизации в современном образовании. Основная идея заключается в необходимости пересмотра процесса создания и использования электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: проблемы образования, цифровизация образования

Abstract: The article presents the author's point of view on the role and place of digitalization in modern education. The main idea is to review the process of creating and using electronic educational resources.

Keywords: problems of education, digitalization of education

Сегодня государственные власти продолжают много говорить о необходимости существенных изменений в жизни нашей страны, а ключевым инструментом к этим изменениям должно стать внедрение цифровизации на всех уровнях жизни и деятельности наших граждан, бизнеса, самого государства и системы образования. В основе этих процессов государственной трансформации лежит Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», в котором наряду с прочими отражены и вопросы цифровой трансформации. При этом отсутствует общепризнанное определение этого процесса (Селютин 2018). Процесс трансформации российского образования происходит уже несколько десятилетий и характеризуется неоднозначностью. Главной причиной этого является отсутствие четко сформулированной цели: образование – кому и зачем?

Для советского периода было характерно глубоко укоренившееся представление о том, что социального роста легче добиться через личное приобретение знаний и редких умений, которые найдут значимое общегосударственное применение. Это был социальный лифт для наиболее способных и востребованных людей. Савельев С.В. (Савельев 2016) отмечает, что коммунистический период церебрального сортинга за два десятилетия сумел радикально изменить направление эволюции людей и начать культивирование обладателей лучших человеческих качеств. Парадоксальность ситуации заключалась в том, что, убирая из

популяции прекрасные плоды предыдущей биологической эволюции, коммунистический отбор был направлен на реальное разведение обладателей совести, сочувствия, трудолюбия, терпимости и социального послушания. По мнению Савельева, компания фантазёров-революционеров решила вывести целую популяцию обладателей лучших человеческих качеств, которые сложились в виде, своего рода, религиозных мечтаний. Задавшись этой фантастической целью, они стали применять для оценки способностей такие простые понятия, как «совесть», «душа», «вера», «добро», «зло», «ложь» и «правда». Такой церебральный сортинг в СССР перевёл их в реальные критерии поведения, значимые для выживания. За несколько поколений отбора эти иллюзии воплотились в способ мышления. По его мнению, последствия столь масштабных деяний даже ещё больше углубили структурные различия в организации мозга населения России и остального мира.

В период постсоциалистической трансформации нашего общества стала высказываться иная точка зрения. Так, например, выступая в Екатеринбурге на конференции «Россия-2050», А. Чубайс (Панорама 2019) отметил, что сейчас в стране молодёжь имеет слишком много «развращающих» возможностей учиться бесплатно. «Образование — тоже ресурс, а значит, бесплатно его быть не должно, я имею в виду профессионального или углублённого образования. Сейчас у нас оно в качестве развращающего советского пережитка осталось и это даёт определённым кругам какие-то ложные надежды, что сын тракториста или слесаря может что-то от государства бесплатно хапнуть. Образование, квартиру, дальше что? Сейчас, к счастью, не Советский Союз, и мы с вами прекрасно понимаем, что это, так сказать, рабочие единицы и перспектива у них вполне определённая. И как вариант экономии — три класса им давать, остальное платно. Налоги посчитать сумеют и хорошо. Мы им не перекрываем возможности таким образом — кто хочет, будет вертеться, поднимется, я хочу сказать, что хватает тратить государственные деньги впустую», — сказал он. Далее Чубайс подчеркнул, что Россия должна сделать окончательный выбор в подобных вопросах и «прекратить играть в социализм».

В этой ситуации действует искусственный отбор мозга, описанный Савельевым (Савельев 2016). Странам «золотого миллиарда», для поддержания высокого уровня жизни своего населения, необходимы значительные ресурсы. По этой причине такие социальные системы крайне нестабильны и требуют внешних источников содержания. Таким странам, проявляющим чрезмерную заботу о собственном населении, приходится заниматься жестоким финансовым и физическим грабежом всех, кто находится вне их собственных территорий. В результате возникает локальная эволюционная стабильность, вызванная двумя причинами. С одной стороны, государство формирует искусственную доминантность своего населения, неоправданно высоко оплачивая его труд. С другой — изобретаются крайне затратные социальные льготы, обеспечивающие пищу, репродукцию и вызывающие полную зависимость населения. По мнению автора, социально наследуемые формы поведения очень легко модифицировать в

любом поколении. Для этого достаточно на 20 лет изменить условия или правила воспитания детей, как мы получим любой желаемый уровень заданного культа, национальной веры или искренней убеждённости. «При этом не имеет никакого значения содержательная часть новодельных социальных инстинктов. С лёгкостью можно убедить целое поколение наивных подростков в реальности говорящих розовых слонов, кусачих вампиров или коварных мойдодыров. С тем же успехом можно воспитать глубочайшую уверенность в том, что кривоватые и диковатые подростки являются представителями высшей расы, наследниками ариев, а их предком был марсианин, удачно полюбивший царевну-лягушку. В пустые центры мозга, предназначенные для социальных инстинктов, можно загрузить любую абракадабру, а спустя пару десятилетий пожинать запрограммированные или неожиданные плоды. Совершенно ясно, что следствием такого направленного отбора становится увеличение числа всё более покладистых и пассивных граждан с маленьким мозгом. Большой творческий мозг не нужен и даже вреден для выполнения ограниченного числа социальных правил поведения общественных гоминоид». По мнению Савельева, на сегодняшний день любое государство стремится свести рассудочную активность мозга населения к нулю. Это достигается назойливой социальной ориентацией граждан на пищеварение, размножение и бытовую конкуренцию. Автор считает, что возможным финалом такого процесса может стать средняя масса мозга европейца около 1 кг. Эта общая тенденция социализации за счёт снижения индивидуальной изменчивости уже внесла большой вклад в уменьшение массы мозга современного человечества. По мнению Савельева, не требует особых доказательств то, что подобный отбор невероятно развил лицемерие, имитацию духовности, подражание морали и справедливости, усовершенствовал двойные стандарты и изощрённую лживость.

Человек – единственный биологический вид на планете Земля, который эволюционирует по церебральному принципу. А для эволюции мозга сегодня мы располагаем только одним инструментом – системой образования. Только образование позволяет перевести индивидуальные навыки в наследуемые свойства вида. Цель образования определит его содержание. Поставленные задачи определяют технологии. А технологии – формы организации учебного процесса. Объятая цифровизация образования может быть инструментом, но не целью.

ИКТ изменили личность, её поведение, мотивы и цели. Виртуальность и реальность смешались. Происходит алгоритмизация и аутизация общества. По мнению С.В. Савельева цифровизация мозга – это переход от человеческого подхода к решению каждой проблемы с помощью мозга и осознанного поведения к решению, с помощью наборов алгоритмов, т.е. своего рода насекомизация человека. Литературу и кино заменяют игровые программы. Фантастический мир в них заменён динамической искусственной реальностью. Мозгу нравится экономить на создании образов героев, событиях, ландшафтах и деталях обстановки (Савельев 2016). Энергетические расходы на фантазии становятся минимальными, а условная и недорогая среда — вполне достаточной для замены реальности.

Чрезвычайное обнищание школ, связанное с переходом к рыночным отношениям, отсутствие надлежащего оборудования, инструментов, материалов, пособий вынуждает заменять всё это виртуальной реальностью. Можно собрать на экране компьютера виртуальную электрическую цепь. С одной стороны, это замечательно. Ученик не испытывает страха перед тем, что он сделает ошибку и что-то сгорит или сломается. Но, при этом, возникает опасность утраты чувства реальности. Дети, уже в реальной жизни, перестают прогнозировать последствия своих действий. А в виртуальной среде гарантированы биологическая безопасность участника действий. Так как мозгу абсолютно безразличны как иллюзии, так и реальность, занятие оценивается по энергетическим расходам. Для мозга любые случайные фантазии столь же реальны, как и окружающий мир. Поэтому, если подростка вырывают из столь комфортного мира и возвращают в дорогостоящую, с позиции мозга, реальность, то возмущённый геймер пытается всеми силами избавиться от обидчика. Суицид, стрельба в школах, убийство родителей заигравшимися подростками еще не стало тривиальным и повсеместным событием, но уже добралось и до нашей страны.

Виртуальная среда, социальные сети превращаются в современные иллюзии культового типа ничем не отличающиеся от архаичных религий. Ранее моделированием реальности занимался только сам мозг. Сегодня компьютерный виртуальный мир, электронное моделирование реальности были усилены системой социальных интернет-взаимодействий, что моментально превратило его как в значимую для эволюции человека систему искусственного отбора, так и в религию. По сути дела, эта новая социальная иллюзия, которая, по мнению Савельева (Савельев 2016) может быть названа виртуанством, поскольку содержит все признаки очередного культа: «Мировая сеть создаёт иллюзию всезнайства и открытости мира, который включается нажатием пары клавиш. Виртуанство обещает невиданное цифровое равенство и возможность личного влияния на любой процесс. Наличие обратной связи гарантирует иллюзию причастности простодушных обывателей к созданию независимого от них и нереального мира. О таком масштабе самозадуривания и контроля за паствой ни одна архаичная религия не могла даже мечтать».

Средством преодоления указанной проблемы может быть возврат к фундаментальному образованию. Сегодня, уставшие от различных, теоретически вроде бы безупречных, нововведений учителя и методисты начинают понимать ценность и полезность традиций. Необходимо разумное сочетание возможностей, которыми обладают новейшие информационные технологии, с уже хорошо проверенными методиками. Иногда многие математические и физические понятия можно доступно объяснить, если посмотреть на них более широко, иллюстрируя их примерами и задачами из повседневной жизни.

В своём интервью журналу «Клуб КРИЛЕ» первый космонавт Болгарии Георги Иванов сказал (Иванов 2019): «Стимулират се и талантиливи деца за рисунки, макети на космически кораби. Във всички тези конкурси ежегодно участват над 1000–1500 деца. Но много други деца не знаят, че и сега на борда на

МКС лети българска апаратура. Не знам кой е виновен за това положение. Вероятно медите не публикуват достатъчно такива новини. За да знаят деца, трябва да бъдат обучавани. За мен е важно на какви деца ще оставим нашата родна планета, какво образование ще имат те, какво възпитание и особено какви нравствени ценности ще имат. Дали ще оцеее планетата, зависи от децата и от нас. Ето защо те трябва да получат високотехнологично образование. Без математика, без химия, без физика не може. С неграмотни деца не можем да очакваме добро добро бъдеще за Земята.»

ЛИТЕРАТУРА

- Иванов, Г. (2019). Справихме се с нещатна ситуация на „Съюз-33“, защото бяхме проиграли много такива. *Клуб КРИЛЕ*, 2(272), 6–8.
- Савельев, С.В. (2016). Церебральный сортинг. Москва: Веди.
- Селютин, А. (2018). Цифровизация — не в нацпроектах, а в головах from https://www.allcio.ru/cionews/want/141368.html?fbclid=IwAR3rfLpsKMnfVRW_Z4hn4GwtLr1znkfvBRI5O2KfxOIXIAnD92fKQ90OyXM
- Панорама (2019). Чубайс предложил ограничить бесплатное школьное образование тремя классами. From <https://panorama.pub/19561-chubajs-predlozhil-ogranichit.html?fbclid=IwAR0m63IIQkiO-DaqJBsFaIoRoL20po6fqMnmtdR12MkCabJEenSboohL9qM>

СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗБИРАНЕТО ЗА ХРАНЕНОТО НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

CURRENT TRENDS IN UNDERSTANDING THE NUTRITION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Бианка Станкова, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Емилия Хинкова Евгениева, доц. д-р, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Bianka Stankova, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Emilia Hinkova Evgenieva, Assoc. Prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Email: biankaice@abv.bg, e.evgenieva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Храненето и хранителният режим са част от цялостната политика за здраве. Разминаването между пазарните политика и достигането на свръхпечалба, от една страна, и жизнените потребности на съвременния човек, от друга, е факт. Резултатите са очевидни и отложени във времето. Все повече деца остават недохранени. Все повече деца развиват хронични заболявания в резултат на лошата храна. Все повече деца са с наднормено тегло. Задачи, които се решават чрез взаимодействие на институциите, навременни мерки и постоянство в работата на възрастните. Живеем във време, в което думата диета се превърна в необходимост, а следваме логиката на функциониране на собственото тяло, в начин на живот. Вече няма време и възможност да се работи и мисли в средноаритметични стойност. Всяко дете, всеки член на обществото изисква своето внимание, за да бъдат удовлетворени неговите уникални потребности

Ключови думи: политики на хранене, хранителен режим, качество на живот

Abstract: Nutrition and nutrition are part of an overall health policy. The discrepancy between market policies and the achievement of excess profits, on the one hand, and the vital needs of modern people, on the other, is a fact. The results are obvious and delayed. More and more children remain malnourished. More and more children are developing chronic illnesses as a result of poor nutrition. More and more children are overweight. Tasks that are solved through synergies between institutions, timely measures and persistence in adult work. We live in a time in which the word diet has become a necessity, and following the logic of functioning of one's own body is a way of life. There is no longer time and opportunity to work and think in the interim. Every child, every member of society demands his or her attention in order to meet his or her unique needs.

Keywords: nutrition policies, diet, quality of life

Промоцията на здраве в съвременното общество е комплексен процес, в който се включват дейности, свързани с физическа активност, хранене, околна среда, сигурност за живот и т.н. Всяка едно от дейностите е важна и е свързана с останалите. Международните организации се опитват да създадат среда, в която страните с различно развитие да имат близка философия и политика по тези въпроси. Процесът обаче е труден и бавен, тъй като се изправя пред културата на консумизма. В доклада „A Future for the World’s Children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission“ се посочва, че „Въпреки значителните подобрения в оцеляването, храненето и образованието през последните десетилетия, днешните деца са изправени пред несигурно бъдеще. Измененията на климата, екологично влошаване, мигриращи популации, конфликти, всеобхватни неравенства, и хищни търговски практики, заплашват здравето и бъдещето на децата във всяка страна. През 2015 г. страните от света се договориха за устойчивото развитие (SDGs) в резултат на това, почти 5 години по-късно, някои държави имат отбелязан голям напредък към постигането им, а други не толкова.“ (Clark 2020: 605).

Разликата в развитието поражда неравенство и несигурност у подрастващите. Правителствата все още не разбират, че инвестицията в здраве и образование на децата, е инвестиция в устойчивото развитие на обществото. Ефектът от лошото хранене, проблемите с екологията, които са присъщи и за богатите и за бедните страни, се отразяват на здравето на децата, макар по различен начин, но с един и същи ефект. За него говори още през 2014 г. Михаил Околийски, ръководител на офиса на СЗО в България. „Според СЗО има убедителни доказателства за връзката между високата енергийна стойност на храната, високата консумация на наситени мастни киселини, трансмастни киселини, захар и сол, както и на ниската консумация на плодове и зеленчуци със затлъстяването, сърдечносъдовите заболявания, диабета и някои видове рак (Околийски 2015: 4)“.

Храненето е ключов елемент при определяне качеството на развитие и живот на децата е отбелязано в доклада на УНИЦЕФ от 2019 г. – „Положението на децата по света. Децата, храната и храненето. Правилно развитие на един променящ се свят“. В доклада е формулирана „тройната тежест от недохранването – непълноценното хранене, скритият глад и наднорменото тегло“ (УНИЦЕФ 2019: 13). Първата тежест е в „непълноценното хранене“, което води до изоставане в развитието и се отразява на възможностите на индивида да участва активно в живота на обществото и да допринесе за цялостния просперитет на обществото. Втората тежест е „скритият глад“, който е резултат от липсващи елементи в храната и довежда до анемия, която е предпоставка за нарушаване на способностите на учене и качествено когнитивно развитие. Третата тежест е „затлъстяването“, което при децата води до повишена опасност от ранна поява на диабет тип 2, депресия и стигматизация. Проблеми, които пряко се отразяват върху социалната активност и реализацията на пазара на труда. В условията на урбанизация, свръх ускорено развитие на технологиите, промяната в ритъма на живот и поставянето му на свръх бързи обороти, води до създаване на негативни предпоставки за живот, в частност в промяна на храненето. Глобализацията

на живот довежда до концентриране на производството на преработени храни в единични компании и налагането им на пазара. В същия доклад се посочва появата на нови понятия в областта на храненето като „хранителни пустини“, в които живеят милиони деца в урбанизирана среда с нисък социален профил на семействата на децата и липсващ достъп до пълноценна храна. Другото понятие е „хранително бласто“, в което децата злоупотребяват с висококалорични и с ниско качество храни, така наречените джънк храни. В резултат на направените проучвания и анализи докладът „Положението на децата по света 2019“ завършва с „План за поставяне на първо място на правата на децата за пълноценно хранене: 1) Овластяване на семейства, деца и млади хора да търсят качествена храна; 2) Насърчаване на доставчиците на храна да вземат правилни решения за децата; 3) Създаване на условия за здравословно хранене на всички деца; 4) Мобилизиране на подкрепящите системи – здравеопазване, водоснабдяване и санитарно-хигиенни условия, образование и социална закрила – да подкрепят подобряването на храненето на всички деца; 5) Събиране, анализ и използване на висококачествени данни и материали за направляване на действията и проследяване на напредъка“ (УНИЦЕФ 2019: 8).

Съвременното състояние на храненето, културата на хранене и качеството на храните е предмет на проучване, анализиране и въвеждане на система от промени, чрез които да се повлияе върху констатираните дефицити. В България през 2014 г. се провежда Национално проучване на факторите на риска за здравето сред населението. В резултатите, публикувани в докладите в „Българско списание за обществено здраве“ през 2016 година се прави анализ на риска за здраве по възрасти и спрямо самооценка на здравето състояние и информацията за здраве, здравните нагласи, поведенческите фактори на риска за здраве като тютюнопушене, употреба на алкохол, физическа активност, хранене. Изследването е детайлизирано по възрасти до и над двацет годишна възраст. Децата и младежите са изследвани в три възрастови групи: от една до шест години, от седем до девет, от десет до деветнайсет, над двацет. Проучено е влиянието на поведението на майките по време на бременността, кърменето и захранването. Върху сведенията, които са събрани от майките, е насложен социално-икономическият статус и рисковете, които майките коментират за храненето. При децата на възраст от 1 до 6 години е установена връзка между по-високия социално-икономическият статус и по-доброто здраве. Образованието, обучението и информираността на родителите също се асоциира като определящ фактор на ранното детско развитие. Проследяването на здравето се осъществява чрез задължителни профилактични прегледи диспансеризация, регламентирани с Наредба №39 на МЗ от 16 ноември 2004 г. Наблюдават се ръст, тегло, обиколка на гърдите, оценка на психическо развитие, физическо развитие, зъбен статус. Данните по отношение на здравословното хранене на малките деца показват, че само 12,5% от майките споделят, че винаги хранят децата си по здравословен начин, 74% от майките споделят, че през повечето време хранят децата си здравословно, а само 2% съобщават, че не хранят децата си здравословно. В същото

време се наблюдава подценяване на наднорменото тегло на децата от страна на майките. Важна оценка в изследването е, че 90,3% от майките считат, че в програмата на децата в детските ясли и детските градини трябва да има часове, в които да се обсъжда здравето и храненето.

Храненето и хранителните навици са едни от поведенческите фактори на здравето. През 2008 година се прави национално изследване „Здрави деца в здрави семейства“ (Цолова и кол. 2010). Авторите се позовават на данни от международно проучване „в 35 страни в Европа и Северна Америка (HBSC) установява широко разпространение на факторите на риска сред подрастващите. Сред 15-годишните всеки четвърти пуши цигари, като преобладават редовните пушачи. Алкохол консумира всеки трети, като ежеседмична е консумацията при 34% от момичетата и 24% от момчетата. Значителна част от подрастващите са с ниска физическа активност, храненето не е здравословно – недостатъчна е консумацията на плодове и зеленчуци, ежедневен е приемът на бонбони и други сладки изделия, честа е употребата на газирани напитки.“ (Цолова и кол. 2010: 34). След това авторите установяват, че хранителните навици са много разнообразни. Над 40% от децата не закусват, не обядват всеки ден 23,4% от момичетата и 38,5% от момчетата, над 80% от анкетираните вечерят всеки ден. В изводите си авторите на изследването посочват, „че режимът на хранене и хранителният прием при учениците не отговаря на препоръките и изискванията за здравословно хранене“ (Цолова и кол. 2010: 43)

В страните от ЕС се предприемат политики, които са насочени към преодоляване на проблемите, свързани със здравето и цялостното развитие на личността. В България, до влизането ѝ в ЕС, е разработен Национален план за действие „Храни и хранене“ 2005–2010, на основание на сравнително изследване на храненето и хранителните навици, направено през 1998 и 2004 г. Планът включва три основни линии: храни, безопасност на храните, устойчиво доставяне на храна. След влизането в ЕС в страната се следват общоевропейските политики и се разработва Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести 2014–2020. Една от целите е повишаване информираността на населението за храненето и хранителните навици. Част от тази информираност се постига чрез обучение и образование.

Проблемите на храненето и хранителните навици са били винаги на вниманието на педагогическите специалисти. В учебните програми по различните предмети се включват теми, които са пряко свързани с видовете храни, полезните им съставки и необходимостта от разнообразно хранене. Темите се организират около познавателни ядра и спомагат за формиране на навици и култура на хранене. В Закона за предучилищно и училищно образование, приет през 2016 г., здравословният начин на живот, част от който е и храненето, е поставен на специално внимание в девета ключова компетентност, в „Чл. 77. (1) Общобразователната подготовка обхваща следните групи ключови компетентности: ... 9. умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“ (Закон за предучилищно и училищно образование 2016).

Девета ключова компетентност е насочена към умения за здравословен начин на живот.

Тя е специфична за българската образователната система. Произтича от традиционния педагогически опит, и следва данните от изследванията на здравето на подрастващите, от последните години.

Традиционният опит в системата на образование показва, че темите за здравословен начин на живот, екология и хранене включват система от учебни знания, които формират у подрастващите съществени умения. В учебните програми се включват теми, свързани със състава на храните, здравословните и нездравословните хранителни навици, режима на хранене и и т.н. Училищната политика за формиране на умения за хранене е насочена към развиване и подкрепа на правилния режим на хранене, чрез схемите за „Училищен плод“ и „Училищно мляко“.

Друг е въпросът дали тези умения са достатъчни и дали формират устойчиво поведение у подрастващите към фактори, които влияят на здравето. Според изследването проведено през 2007 г. „Само 1/3 от учениците смятат, че храната, предлагана в училището, е разнообразна и здравословна; близо половината от тях – че часовете по физическо възпитание, включително извънкласните форми, са достатъчни.“ (Цолова и кол. 2010: 56). Наблюдаваният разноразнобой в целите на институциите и начина на тяхното реализиране трябва да бъде проучен и анализиран от позицията на днешния ден.

В тази обстановка се поставя въпроса за храната и храненето на деца със специални образователни потребности. Той е особено актуален днес в условията на отворените информационни пространства. „Понастоящем липсва методично указание, отразяващо изискванията за хранене на деца с неврологични увреждания и умствена изостаналост, които са с повишен риск за нарушения в храненето и хранителния статус. Липсват и указания за специфичните изисквания към храненето на деца с детска церебрална парализа, синдром на Даун и епилепсия“ (Дулева и кол. 2010: 59). В същото време в общественото пространство вече има информация за немалко изследвания и диети, които се използват от родителите на тези деца. Информацията за тях се предава от уста на уста. Няма системно изследване и анализ на резултатите от тях. Нито от организациите, които ги предлагат, нито от институциите, които имат непосредствено отношение към отглеждането и възпитанието на децата с проблеми в развитието. Това поражда митове и спомага за развиване и разширяване на недоверието към институциите. Според нас трябва да се започне изследване, в което да се поставят следните дискуссионни въпроси.

1. Оценява ли се сериозността на проблемите с храненето и хранителния режим на децата от учителите и родителите им.
2. Информирани ли са за системата от мерки, които са приети от страна на институциите в тази посока.
3. Каква е самооценката на културата на хранене от страна на деца, родители и учители, заинтересовани страни.

Събирането и анализирането на тази първична информация, ще помогне за ориентиране в актуалното състояние на храненето и хранителния режим на подрастващите. Още повече, че през настоящата година изтича действието на „Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести 2014–2020“. При очертаване на общата тенденция, ще съберем и първична информация за състоянието на проблема при децата със специални образователни потребности.

ЛИТЕРАТУРА

- Дулева В., С. Петрова, Л. Рангелова, Е. Чикова-Ишченер, К. Ватралова (2016). Основни аспекти и указания за хранене на деца с неврологични увреждания и умствена изостаналост. Издание на Националния център по общественото здраве и анализи. Том 8, кн. 4.
- Цолова Г., Н. Василевски, П. Димитров, А. Манолова (2010). Изследване на факторите на риска за хронични неинфекциозни болести сред ученици на 14–18 г. в зоните на програма Синди – България, 2008. Издание на Националния център по общественото здраве и анализи. Том 2, кн. 3.
- Околийски, М. (2016). За промяна в състава на храните на българския пазар, Сп. *Социална медицина*, бр. 3–4, стр. 4–6. DOI:
- Национално проучване на факторите на риска за здравето сред населението в Р България – 2014 г. *Българско списание за общественото здраве*. Издание на Националния център по общественото здраве и анализи. Том 4, кн. 2. 2012.
- Положението на децата по света. Децата, храната и храненето. Правилно развитие на един променящ се свят. Резюме. Публикувано от УНИЦЕФ, Служба за глобална визия и политика 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, САЩ.
- МЗ, Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести 2014–2020 http://www.mh.government.bg/media/filer_public/2015-04/17/programa-preventsia-hronichni-nezarazni-bolesti-2014-2020.pdf 16
- МЗ, Наредба № 2 от 7 март 2013 г. За здравословно хранене на децата на възраст от 0 до 3 години в детските заведения и детските кухни. В сила от 01.09.2013 г. Издадена от министъра на здравеопазването. Обн. ДВ, бр. 28 от 19 март 2013 г.
- МЗ, Наредба № 39 от 16 ноември 2004 г. За профилактичните прегледи и диспансеризацията в сила от 01.01.2005 г.
- МОН, Закон за предучилищното и училищното образование Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
- МС, Национален план действие „Храни и хранене“ 2005–2010. Р България. Министрески съвет. https://ncpha.government.bg/files/Action%20Plan%20Foods%20and%20Nutrition_last_all.pdf
- Helen Clark, Awa Marie Coll-Seck, A Future for the World’s Children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission“ www.thelancet.com Published online February 18, 2020, Vol. 395, ISSUE 19224, P605-658, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1)

МЕТОДИКА ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА МОРФОЛОГИЧНОТО
РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
METHODOLOGY FOR RESEARCH OF THE
MORPHOLOGICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN
PRE-SCHOOL AGE

*Божанка Николова, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Bozhanka Nikolova, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: jani_stoianova@abv.bg

Резюме: Докладът представя методика за изследване на морфологичното развитие на деца без и със специфични (първични) езикови нарушения в предучилищна възраст. Основание за подобно изследване дават както недостатъчно задълбочената проученост на морфологичните грешки при деца със специфични езикови нарушения, така и спецификата на българската морфологична система, която изобилства от флексии (окончания). Редица психолингвистични изследвания доказват, че за всички деца в предучилищна възраст са изключително характерни т.н. свръхгенерализации. Те представляват абсолютизиране на морфологичните модели, като същите се прилагат дори върху форми, неизискващи употребата им. Детето прилага езиковите правила, несъобразявайки се с езиковите изключения. Методиката включва изследване на формообразуването при съществителните (число и членуване), при прилагателните (род и число) и при глаголите.

Ключови думи: морфологичното развитие, свръхгенерализации, специфични езикови нарушения в предучилищна възраст

Abstract: The report presents a methodology of research of the morphological development of children in pre-school age of children without and with specific (primary) language impairments in pre-school age. The reason for this study is given by the insufficiently detailed study of the morphological errors in children with specific language impairments, as well as the specificity of the Bulgarian morphological system, which is full of flexions. A number of psycholinguistic studies have proven that so-called overgeneralization is extremely characteristic of all children in pre-school age. Overgeneralization is an absolutization of morphological models. They apply even to forms that do not require their use. The child applies the language rules without respecting the language exceptions. The methodology involves studying the formation of nouns, adjectives and verbs.

Keywords: morphological development, overgeneralization, SLI in preschool age

За пълноценното езиково развитие на детето важна роля играят както генетичният фактор и биологичното съзряване, така и средата, в която детето расте и общува с възрастните. Сложният процес на езиково овладяване преминава през определени стадии, но в самото начало на този процес детето разполага само с два източника на данни: последователност от звукове (изказвания) и извънезикова, ситуативна (паралелна) информация. Наличието на паралелна информация е изключително важно, защото чрез нея се извличат значенията, съдържащи се в звуковата последователност. Звуковият поток, заедно с паралелната информация, представляват т.н. „входни данни“ (Стоянова 2011: 12–13). Входните данни през първите три години от живота на детето влияят много съществено върху овладяването на езика. Предполага се, че до към 3-годишна възраст децата вече са овладели лексика, попадаща във всички лексикално-граматически класове (части на речта), както пълнозначни, така и служебни думи. Това означава, че децата са преодолели до голяма степен телеграфното изпускане на предлози, частици и съюзи.

Овладяването на граматическите категории и значения на пълнозначните думи изисква усвояване на сложни морфологични вариации в рамките на морфологичните парадигми, но това не е възможно в толкова кратък период. Затова едно от най-типичните явления в овладяването на морфологията е появата на свръхгенерализирани форми. Те се наблюдават при всички деца в предучилищна възраст. Източник на явлението свръхгенерализация е формирането на твърде общи правила и разпространението им върху случаи, подчиняващи се на по-специфични правила. (Стоянова 2006: 78–79)

Предучилищната възраст предполага използването на свръхгенерализации както от деца без езикова патология, така и от деца с наличието на такава (специфични езикови нарушения¹), независимо от езика, на който говорят. Факт е, обаче, че поради своите морфологични особености българския език е много „по-благоприятен“ за наличието на свръхгенерализации, за разлика от английския, например.

Стоянова (2011) прави следната съпоставка: Децата, овладяващи английски език, който по своята същност е аналитичен, трябва да усвоят ограничен брой морфонологични варианти, например, трите аломорфа на английската морфема -s ([s], [z] [ɪz]), която е полифункционална и служи като окончание за множествено число на съществителните, като маркер за изразяване на притежание и като флексия за 3 л. ед. ч. на простото сегашно време на глаголите. За разлика от тях, децата, овладяващи български език, който по своята същност е богато

¹ По своята същност специфичните езикови нарушения са първични, т.е. не са следствие от интелектуален и сензорен дефицит, двигателни разстройства, малформации на говорните органи, психични разстройства и неблагоприятни емоционални и социални влияния на средата. Те представляват несформираност на езиковите операции по поражането и разбирането на вербални съобщения. Тази патология се съотнася основно с предучилищната възраст, когато нейните прояви са най-силни и типични. Ако не бъде преодоляна преди постъпването на детето в училище, рефлектира негативно върху овладяването на писмения език (Ценова 2012а).

флективен, трябва да усвоят множество морфонологични вариации, съпътстващи по-голяма част от именните и глаголните форми.

В периода на свръхгенерализиране децата използват само един от множеството формални варианти за изразяване на дадено морфологично значение. Стоянова (2006, с. 80–81) дава следните примери за свръхгенерализации в ранна детска възраст, налични в собствения ѝ корпус с данни:

(3) В: А ти можеш ли да се храниш самичка?

Д (на 2;5): Не *мога*. = Не мога.

В: Не можеш? А кой те храни?

Д: Мама.

(6) Д (на 1;9): *Изпечела* мама сандвичите. = Изпекла мама сандвичите.

В: *Изпекла* мама.

Д: *Изпекла* мама.

* Съкращението В означава „възрастен“, а Д – „дете“.

В първия от двата цитирани примера децата свръхобобщават доминиращия в парадигмата алтернант, а във втория – извеждат причастieto от аористната основа за 2/3 лице. Подобни грешки се наблюдават и в по-късна възраст, като се предполага, че при децата със специфични езикови нарушения тяхното количество е значително по-голямо.

Теория за U-образното овладяване

В психолингвистиката на развитието съществува популярна теория, описваща овладяването на формите и морфологичните правила, наречена теория за U-образното овладяване. Отнесена е основно към формалната структура на английския език и според нея изучаването на морфологичната реализация се характеризира с три основни фази на развитие. Първата фаза включва ранното езиково овладяване и по време на нея се генерират предимно коректни форми на правилните и неправилните глаголи за минало време или на правилните и неправилните форми за образуване на множествено число на съществителните. По време на втората фаза протича т.нар. процес на свръхгенерализирано прилагане на правилата, при което неправилните форми се продуцират грешно и грешките са зависими от общите езикови правила. С други думи, наблюдава се абсолютизиране на езиковите правила, дори там, където се наблюдават изключения. През третата фаза подобни свръхгенерализации отшумяват и детето идентифицира някои форми като изключение от правилата в системата. U-образната теория показва механизмите за овладяване на формообразуването на глаголите и съществителните имена. Първоначално пътят на научаване включва всички форми (правила и изключения) като самостоятелни единици в менталния (психологическия) речник. На следващия етап детето вече осъзнава и овладява общите правила за формообразуване в системата и именно там то допуска най-много грешки. През последната фаза то идентифицира и изключенията от правилата и ги прилага по правилния начин. Резултати от естествен експеримент дават множество примери за свръхгенерализирани глаголи, съществителни и прилагателни (за бълг. ез. виж Стоянова 2006).

Експериментални данни за свръхгенерализации представя Е. Тодорова (2005), която проучва формообразуването на съществителните имена при деца в училищна възраст, съответно със и без дислексия.

Проблемът за взаимовръзката между проявите на първичен езиков дефицит в предучилищна възраст и наличието на дислексия при деца в училищна възраст, е един от най-сложните и най-често изследвани напоследък проблеми (Ценова 2012б: 86–95).

Детайлното проучване на морфологичните вариации при деца със специфични езикови нарушения би повлияло положително върху терапевтичните стратегии за преодоляването на морфологичния дефицит, а това от своя страна би спомогнало и превенцията на дислексия.

Настоящата методика е съставена съвместно с проф. Юлияна Стоянова. Целта на изследването е да изясни до каква степен децата в предучилищна възраст без и със специфични езикови нарушения са овладели закономерностите на формообразуването – изменението на думите съобразно различните граматични категории род и число, време и др., без да се променя тяхното основно (лексикално) значение.

При изработването на методиката и подбора на стимулите бяха използвани два основни източника:

- Реално регистрирани морфологични грешки при деца на възраст между 1,6- и 6-годишна възраст, отчетени от проф. Юлияна Стоянова в личната ѝ база данни;
- Особеностите на българската морфологична система, които предполагат свръхгенерализации.

Методиката включва общо 6 тестови задачи, в три части: формообразуване при съществителните (3 тестови задачи), при прилагателните (1 тестова задача) и при глаголите (2 тестови задачи). Поради големия обем на стимулите, в настоящия доклад са изведени само по няколко примера.

Част 1. Формообразуване при съществителните имена

Образуването на множествено число в българския език става с помощта на окончания, различни за съществителните от трите рода в българския език, макар че има и съвпадащи окончания. Разнообразието от окончания е голямо, но най-продуктивни са окончанията **-и**, **-а** и **-ове** (при едносричните съществителни от м.р.). Формообразователните правила се съпровождат от множество изключения.

Тестова задача 1. Образуване на форми за множествено число на съществителните имена

Процедура: На детето се подават две картини, графични изображения на един и същ стимул – обект, съответно в единствено и множествено число. Изследваният генерира съществителното име в единствено число, а детето трябва да генерира формата за множествено число.

Тестова задача 1. включва генерирането на общо 40 форми за множествено число: 25 съществителни имена от мъжки род, 5 – от женски род и 10 – от среден род;

Стимули, същ. имена от м. р.:

- Едносрични: един кон – много коне;
- Многосрични: един вятър – много ветрове; един дядо – много дядовци и др.

Стимули, същ. имена от ж. р.: една ръка – много ръце и др.

Стимули, същ. имена от ср. р.: едно пате – много патета; едно знаме – много знамена и др.

Тестова задача 2. Образуване на бройна форма при съществителните имена от мъжки род

Процедура: Детето трябва да довърши изречение, започнато от изследващия, като същевременно му се подава картина, графично изображение на някои от горепосочените в тестова задача 1. стимули на съществителни от мъжки род. Например: Изследващият започва изречението „Митко държи два ...“, а детето трябва съответно да довърши: „балона“.

Тестова задача 2. включва генерирането на общо 20 бройни форми.

Стимули, същ. име от м.р. за образуване на бройна форма:

1. В кошницата има три ... (хляба).
2. На поляната пасат няколко ... (коня). и др.

Тестова задача 3. Членуване на определени съществителни от женски род

При членуването на определени съществителни от женски род, които окончатват на съгласен звук, като например *захар, песен, сол*, децата правят морфологични грешки. Те идентифицират тези съществителни от женски род като такива от мъжки род и съответно ги членуват с *-а* или *-ът*. Детето казва „Мамо, подай ми захара.“, вместо правилното „Мамо, подай ми захарта.“

Процедура: Пред детето се поставят реални предмети (плюшени играчки мече и куче, пакетчета сол и захар) и изследващият под формата на театър разиграва приказката „Мече и Шаро – приятели“. На определени места изследващият спира и от детето се очаква да членува конкретни съществителни от женски род, които изследващият вече е използвал в предходно изречение в нечленувана форма.

Стимули, същ. имена от ж. р., завършващи на съгласен звук: сол, захар, кръв, песен.

Част 2. Формообразуване при прилагателните имена

При образуване на формите на прилагателните за ж. и ср. род ед. ч. и на формите за мн. ч. стават няколко звукови промени, като към целта на настоящото изследване отношение имат следните две:

1. Прилагателните, образувани с наставка *-ен*, обикновено загубват суфиксното *-е-*, например: бавен – бавна, бавно, бавни и др.

Много относителни прилагателни, образувани с наставка -ен и означаващи веществен произход на определения обект, не изпускат суфиксно -е-, например: дървен – дървена, дървено, дървени.

2. Прилагателни, чиито нечленувани форми за м. р. ед. ч. завършват на -ъв, -ък, ъл, -ър, изпускат -ъ- от крайната сричка, напр.: малък – малка, малко, малки; сладък – сладка, сладко, сладки; тежък – тежка, тежко, тежки; тънък – тънка, тънко, тънки; топъл – топла, топло, топли и др. (ГСБКЕ 1983: 164–165).

Тестова задача 1. Образоване на форми за род и число на прилагателните имена

Процедура: На детето се подават по две картини, като вниманието му се насочва върху това, че на тях са изобразени различни лица, предмети, но двете лица/двата предмета имат еднакви качества. Изследваният подава прилагателно в основна форма и провокира генерирането на форма за ж., ср. род или мн. ч.

Тестова задача 1. включва общо 11 форми.

Стимули, прилагателни имена:

1. **силен** Мъжът е силен. Детето също е... (силно).
2. **малък** Столът е малък. Котето също е... (малко). и др.

Част 3. Формообразуване при глаголите и причастията

Глаголите **ям** и **дам** в 1 л. ед. ч. имат съкратена основа, а в останалите 5 форми на спрежението основите са съответно **яд-** (ядеш, яде, ядем, ядете, ядат) и **дад-** (дадеш, даде, дадем, дадете, дадат). Децата често образуват и формата за 1 л. ед. ч. с разширената основа (яд-а, дад-а). Поради тази причина може да чуем в речта на малко дете „яда супа“, вместо „ям супа“.

Друг тип морфонологично редуване се среща в консонантния завършек на основата:

Редуване: -ш/с: пиша – писах; -г/ж: мога – **може**; -ж/з: кажа – казах; -к/ч: пека – печеш; **пекох** – **пече**

Децата неправилно образуват формите за 1 л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. на глаголи от типа на: **може** вместо мога, **можат** вместо могат; **печа** вместо пека и т.н.

Друга типична грешка, която е регистрирана в спонтанната продукция на децата, е свързана с процеса, познат в граматиките като **имперфективация** – образуване на несвършени глаголи от свършени основи. Децата свръхобобщават наставките –ва/-ава/-ява- за сметка на наставките –а/-я-, които са по-архаични и освен това водят до морфонологични редувания. Например в процеса на имперфективация на глаголите: *подредя* – *подреждам* и *оградя* – *ограждам* се получава редуване д/жд (а освен това се променя мястото на ударението: от последната сричка в свършения по вид глагол към предпоследната – в несвършения). Като свръхобобщават наставката –ява-, децата получават **подредявам** (вместо подреждам) и **оградявам** вместо ограждам (грешките са извадка от личен корпус данни на проф. Юлияна Стоянова).

За провокирането на подобни грешки при образуване на глаголи в сегашно време несвършен вид може да бъде използвана следната процедура:

- Първо, да подадем на детето свършената по вид основа от типа на *огражда, подрежда* или в сегашно време, свързана с модален глагол (напр. Вили *може/трябва да огради, подреди...*), или в бъдеще време (напр. Това дете *ще огради, ще подреди...*); или в някое от миналите глаголни времена (напр. Вчера Вили *подреди /е подредила/ подредила* играчките си).
- Второ, да поискаме детето да назове същото действие, което да се случва в момента, тъй като това изисква образуване на несвършен глагол (ограждам, подреждам) от подадената вече свършена основа: Сега (в момента) Ники прави същото. Какво прави Ники сега, в момента? Правилният отговор в случая е „Ники *подрежда* играчките си.“

Спонтанната детска продукция показва, че децата допускат грешки и когато трябва да изведат свършената основа на глаголите от несвършената – в процеса на образуване на форми за минало свършено време и минало свършено деятелно причастие, което участва в образуването на минало неопределено време и на преизказни форми. Тогава тестовият подход е да подадем глагола в сегашно време и ситуация на минало действие, например:

„Вили сега, в момента **огражда** къщичката с оградка. А Ники е направил това още вчера. Какво е направил Ники вчера?

Очакваме глагол в минало свършено време (Ники *огради*), в минало неопределено (Ники *е оградил*), или преизказна форма на аорист (Ники *оградил*).

Тестова задача 1. образуване на форми на глаголите

Процедура: На детето се подават по две картини, онагледяващи две различни лица, които извършват едно и също действие. Разликата е в това, че едното действие е приключило, а другото се извършва в момента. В единият случай от детето се изисква да генерира правилната глаголна форма за сегашно време, а му се подава някое от миналите глаголни времена, а в другия случай – обратното.

ограждам/ огражда – оградих, оградил (евентуална грешка: ограждавам)²

- Вчера Иво е оградил с ограда дърветата. Сега Симо прави същото. Какво прави Симо? *Симо огражда дръвчето.*

подреждам/подрежда–подредих, подредил, подреден (евентуална грешка: подреждавам)

- Вчера Петър подредил книгите си. Сега Ники прави това. Какво прави Ники? *Ники подрежда книгите си.*

Тестова задача 2. образуване на императивни форми на глаголите (форми за повелително наклонение)

Специални прости форми за повелително наклонение съществуват само във второ лице, ед. и мн. число, т.е. само в този случай, когато волята на говорещото лице може да бъде предадена лично и непосредствено на изпълнителя. Тези

² Евентуалните грешки са очаквани на базата на сгрешени форми, ексцерпирани от корпуса на проф. Ю. Стоянова.

форми се образуват от основа на -и (след гласна -й), като формата за единствено число няма лично окончание, а формата за множествено число има окончание -(е)те чети – четете; пей – пейте; идвай – идвайте (ГСБКЕ 1983: 366)

Няколко глагола в българския език образуват повелителните си форми по особен начин, като изключения: на глагола „дам“ повелителните форми са „дай, дайте“, на глагола „ям“ повелителните форми са „яж, яжте“, на глагола „видя“ – „виж, вижте“. Изключения от общите правила правят и повелителните форми „дръж, дръжте“ от „държа“; „влез, влезте; излез, излезте“ съответно от „вляза“ и „изляза“; „донес, донесете; занес, занесете“ от „донеса“ и „занеса“, но срещу последните форми книжовния език има и пълни форми „занеси, занесете; донеси, донесете“ (Пашов 2002: 179). Именно при тези изключения децата допускат морфологични грешки. За тестирането им е подходяща следната експериментална постановка.

Процедура: На детето се подава по една картина за всяка повелителна форма. На нея е изобразено животинче, което извършва определено действие. Детето бива подканено от изследващия „да посъветва, помоли, заповяда“ на животинчето определено действие, подсказано му от изследващия. Целта е детето да използва повелителната форма. Тестовата задача 2. включва генерирането на 8 повелителни форми.

- дръж (**евентуална грешка:** държи) Мечо ще изпусне гърнето с мед. Кажи на Мечо да държи здраво. – Мечо, дръж!
- стой, стойте (**евентуална грешка:** стои/стойте) Котетата правят бели! Кажи на котетата да стоят мирно. – Котета, стойте мирно! и др.

Настоящата методиката предстои да бъде апробирана в пилотен експеримент с деца в предучилищна възраст. Планирано е изследването на морфологичното развитие да се приложи на деца в предучилищна възраст в три възрастови групи: 4–5-годишни, 5–6-годишни и 6–7-годишни, съответно с установен граматичен дефицит (патология) и без такъв (норма). Очакваните резултати са свързани със завишено количество на неправилно генерирани словоформи при децата със специфични езикови нарушения.

Резултатите от подобно изследване биха послужили за изготвянето на стандартизирани морфологични тестови батерии в предучилищна възраст и съответно нови терапевтични насоки при терапията на специфични езикови нарушения. Механичното привнасяне на тестови батерии и терапевтични стратегии от чужди езици като руски, английски и други, без отчитане на морфологичните особености на българския език, не водят до продуктивни резултати.

ЛИТЕРАТУРА

- ГСБКЕ (1983). Граматика на съвременния български книжовен език. Т. 2. Морфология. София.
- Пашов, П. (2002). Българска граматика. Пловдив: Хермес.
- Стоянова, Ю. (2006). Психолингвистични изследвания. София: Вета Словена-ЖГ.

- Стоянова, Ю. (2011). Ранно езиково развитие. София: ЛЦ Ромел.
- Тодорова, Е. (2005). Диагностика на езиков дефицит при дислексия. София: ЛЦ Ромел.
- Ценова, Ц. (2012а). Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: ДиМакс.
- Ценова, Ц. (2012б). Нарушения в овладяването на писмения език. София: Веда Словена-ЖГ.

ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

LINGUISTIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*Боряна Георгиева Василева, докторант, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Boryana Georgieva Vasileva, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: vasileva.boriana@abv.bg

Резюме: Докладът се фокусира върху езиковото развитие на децата в предучилищна възраст, отчитайки неговото важно значение за формирането на детската личност. Във възрастта между 3 и 7 години езиковите умения се развиват динамично и интензивно в средата в която растат децата . Правилната реч е важно условие за нормалното психическо, физическо, познавателно, социално и емоционално развитие на всяко дете.

Проблемът за езиковото развитие се разглежда в много изследвания и публикации от различни автори поради факта, че проследяването му дава възможност за ранно идентифициране на езикови нарушения. Те акцентират върху навременната превенция като важна предпоставка за компенсиране затрудненията на децата преди постъпването им в училище. Отчита се фактът, че в предучилищната възраст е важно да бъдат проследени както експресивната страна на езика, така и тази, която отразява разбирането му. Проучванията показват, че чрез разширяване на езиковите умения децата получават знания в различни области, овладяват значението на думите, свързват ги в различни по вид изречения, граматически правилно изразяват мислите си. Авторите спират вниманието си върху това, че езикът в предучилищна възраст се овладява като единство от лексика, фонетика и граматика.

Ключови думи: Езиково развитие, езикови нарушения, предучилищна възраст.

Abstract: The article focuses on the language development of pre-school children age, bearing in mind its importance for the formation of a child's personality. Between the ages of 3 and 7, language skills develop dynamically and intensively in an environment where children grow up. Proper speech is an important condition for normal mental, physical, cognitive, social and emotional development. The problem of language development has been addressed in many studies and publications by various authors due to the fact that its tracking enables early identification of language disorders. They emphasize timely prevention as an important prerequisite for offsetting children with disabilities before they go to school. It is recognized that in the pre-school age it is important to track both the expressive side of the language and the language that reflects its understanding. Studies show that by expanding language skills, children gain knowledge in different fields, mas-

ter the meaning of words, connect them in different sentences, grammatically express their thoughts. The authors draw attention to the fact that language pre-school age is mastered as a unity of vocabulary, phonetics and grammar.

Keywords: Language development, language disorders, pre-school age

Въведение

Предучилищната възраст е важен период за езиковото развитие на всяко дете. Основна задача в този период е формирането на умения за общуване, чрез които децата могат да адресират своите послания едно към друго или към възрастните да осъществяват положителни социални контакти. Усвояването на езика е процес, който продължава през целия живот от раждането до зрелостта. Езиковото развитие се разглежда в много изследвания и публикации от различни автори поради факта, че проследяването му дава възможност за ранно идентифициране на затруднения. Според тях превенцията и навременните интервенции са предпоставка за добър изход и положителни резултати с цел компенсиране затрудненията преди постъпване на децата в училище. В предучилищната възраст е важно да бъдат проследени както експресивната страна на езика на децата, така и импресивната (разбирането на езика). Създавайки по-голяма информираност за езиковото развитие на децата, езиковите нарушения в предучилищна

възраст могат да бъдат откривани своевременно и по този начин ще се осигури подкрепяща среда за децата възможно най-рано.

Целта на доклада е да се разгледа ролята на езиковото развитие в периода на предучилищна възраст, като важна предпоставка за цялостното развитие на децата.

Изложение

Според различни автори през последните години интересът на обществото към предучилищното образование нараства значително, което се дължи както на социално-икономическото му значение, така и на факта, че предучилищното образование е първото ниво на образователната система и е насочено към формирането на обща култура, развитие на интелектуалните и индивидуалните личностни качества на децата. Предучилищното детство се определя като важен възрастов период, в който децата придобиват съвкупност от компетентности, знания, умения и отношения. Езиковото развитие в тази възраст е доказано условие за развитието на вътрешния свят, разширяването и обогатяването на социалния опит на децата. Овластяването на езика е важен и сложен процес, който привлича вниманието на редица учени и изследователи, които отчитат развитието на речта като една от основните характеристики, която се свързва с всички области на детското развитие. Според авторите при деца с установени езикови нарушения се наблюдават трудности и в останалите сфери на развитие. Усвоя-

ването на речта при децата в периода на предучилищна възраст, се разглежда като важна и основна предпоставка за когнитивното, личностното и цялостното им психическо развитие. В периода между 3 и 7 години, кръгът на общуване се разширява като излиза извън границите на семейството. Според изследователите важно и необходимо условие е пълноценното общуване на децата с възрастните и техните връстници. Чрез пълноценно общуване се обогатява детската реч, овладява се значението на думите, свързват се думите в различни по вид изречения, граматически правилно се изразяват мислите .

Отчитайки важното значение на предучилищната възраст, много изследователи гледат на нея като на най-значимия период от детското развитие. На едно от първите места те поставят динамиката на езиковото развитие също така и превенцията на езиково-говорните нарушения. Проблемата за развитието на детската реч е обект на вниманието на много психолози, педагози, лингвисти, фиолози, психолингвисти, логопеди и др. Нарушенията на езиковото развитие при децата представляват една от най-динамично развиващите се области в съвременната логопедия. Според различни автори с всяка година се увеличава броя на децата с нарушения на езика. Езиковите нарушения се описват от изследователите на детската реч, като промени в комуникативните умения, при които един или всички компоненти на речта са засегнати. Според тях речта е средство за познание и комуникация, най-важното средство за социализация на децата. Детската личност се формира в дейността и общуването с други хора.

Проблемите с езиковите нарушения на децата в тази ключова възраст стават все по-честа причина родителите да се обръщат към специалисти (педиатър, невролог, логопед, психолог и др.), които използват своите диагностични методи за идентифициране на езиково-говорни нарушения. Според учените изучаващи детската реч проследяването на езиковото развитие в предучилищна възраст, ранното откриване и диагностично оценяване на децата с езикови нарушения, са важни за навременното им отстраняване. Развитието на речта и преодоляването на езиковите нарушения във възрастта от 3 до 7 години имат важно значение за формирането на психичните процеси, мислите, волята и цялата индивидуална личност на детето. Забавянето или нарушенията в неговото функциониране може да повлияе на детското когнитивно, социално, емоционално, сензорно или двигателно развитие.

Езиковите нарушения в периода на предучилищно детство засягат и социалното развитие на децата. Речта е средство за познание и комуникация, най-важното средство за социализация на децата. С помощта на речта, детето общува лесно навлиза в света на възрастните около себе си, научава нови и интересни неща. Чрез обмен на комуникация предава своите чувства, мисли, желания, преживявания и споделя проблеми. Езиковото развитие е важно средство за овладяване на знанията, необходима предпоставка за бъдещата социална роля ученик на децата от предучилищна възраст.

Усвояването на речта се разглежда като многостранен процес който включва развитието на различни аспекти на детската личност. Авторите, които изслед-

ват детската реч смятат, че тя не е вродена способност, а се развива в процеса на онтогенеза успоредно с физическото и психическото развитие на детето и служи като индикатор за цялостното му развитие. Според учените лингвисти човек е биологично предразположен към научаването на езика и усвояването на речта зависи от индивидуалното развитие на всяко дете и съответства на степента на съзряване на нервните структури. Според тях речта дава тласък за развитието на мисленето и интелекта (Тищенко 2009 с.8).

Съсредоточаването върху езиковото развитие в предучилищна възраст се обосновава от факта, че речта е висша психична функция, която има изключително значение за онтогеничното развитие на детето (Тихаева 1981).

Развитието на детската реч в периода от 3 до 7 години се разглежда от учените като важно условие за увеличаване общата култура на децата, тяхното психично, нравствено, социално, емоционално, познавателно и естетическо развитие. Авторите разглеждат речта като външна реч свързана с процеса на общуване и вътрешна реч свързана с процеса на мислене. Пасивната реч – разбирането на речта, активната реч е разговорната реч. Активната реч при децата е по-бедна от пасивната реч (Люблинска 1978).

Според Стоянова (2011: 16) през целия период на детско развитие се запазва разликата между обема на пасивния речник (броя на думите, които детето разбира) и активния речник (броя на думите, които е в състояние активно да използва). Според авторката съотношението е 2:1 в полза на пасивния речник.

Изследователите на детската реч смятат, че тя е отражение на речта на възрастните в тяхното обкръжение, зависи от речевата практика, възпитателно-образователния процес както и от разнообразието и културата на речево общуване. Езикът като средство за общуване се разглежда от много автори като изградена система от кодове за обозначаване на предмети, явления и събития. За основна езикова единица се определя думата, която служи за назоваване и означаване на предмети. В предучилищна възраст речта присъства във всички дейности на децата, служи за обмен на информация. В този важен за децата период се развиват всички страни на речта (речник, звукова култура, граматика), формите и нейните функции. Чрез развитие на звуковата страна на речта се формират фонематичен слух и правилно произношение (Урунтаева 2001).

Развитието на езика се извършва в определена последователност в онтогеничен план. Швейцарският психолог Жан Пиаже основател на Женевската школа смятал, че овладяването на езика зависи от когнитивното развитие на децата. Според други изследователи децата имат вродена предразположеност за научаване. Много от учените посочват, като важен компонент за детското езиково развитие общуването между децата и възрастните. Доказано е, че децата овладяват езика с подкрепата на възрастните, като подражават на речта на своите родители (Стаматов 2000).

Авторите приемат, че речта е изява на езика със различни функции: номинативна за обозначаване на предмети, действия, състояния, отношения, признаци; комуникативна за обмен на информация знания, мисли, чувства, осведомителна

(съобщителна, информационна) . Като главна функция те определят комуникативната, която се осъществява чрез устната и писмената реч. Според тях речта може да бъде свързана с конкретна ситуация, да бъде вътрешна, скрита реч или външна. Външната реч има две прояви устна и писмена. Устната е диалогичната и монологичната реч, а писмената реч се осъществява чрез четенето и писането (Ценова 2008).

В началото на езиковото си развитие децата използват еднословни изказвания, когато се обогати пасивният и активният речник започват да ги комбинират в двусловни така се поставя началото на граматиката в детският език. В зависимост от индивидуалното развитие и темпа с който овладяват езика някои деца започват да говорят по рано, други проговарят по късно (Стоянова 2006).

В предучилищната възраст се усвояват основите на езика и речта. Езиковите и речевите умения играят основна роля в обучението и социалните взаимоотношения. Според много автори развитието на езика в тази възраст поставя основата за успешно учене в училище.

Изследователите на детската реч смятат, че забавянето на езиковите и речевите умения, може да засегне няколко функционални области. Идентифицирането на деца, които имат забавяне на езиковото развитие в предучилищния период, трябва да бъде приоритет за педагогическите специалисти, педиатрите, логопедите и терапевтите. Езиковите нарушения включват ограничен пасивен и или активен речник, неправилна употреба на думи и техните значения, трудно изразяване на идеи, неправилни граматически модели, затруднения при следване на указания или промяна в модела на разговор (Heidi 2012).

Нарушенията на детската реч са широко разпространени в предучилищна възраст, обект на разглеждане са от много автори. Ранната им диагностика и терапия са важни за личностното и социално развитие на децата. Изследователите смятат, че за да функционира правилно езикът не трябва да се различава по съдържание, форма и употреба от съответните норми за възрастта. Децата са носители на езикова патология, когато езиковите им способности са под очакваните за възрастта им и нивото на развитие. Дефицитът в някоя от лингвистичните области на функциониране (фонология, морфология, синтаксис, семантика, прагматика) определя езиковото нарушение (Василева 2018).

През последните години различни изследователи на детската реч отчитат увеличаване на броя на децата с речева нарушения, също така и намаляване нивото на речево развитие на деца, при които не се наблюдава речева патология. Това налага необходимостта от търсене на нови методи и техники за формиране на лексико-граматическата страна на езика (Медведева 2014).

Авторите смятат, че високият процент на езикови нарушения в предучилищна възраст се дължи на факта, че тази възраст е сензитивен период за развитието на детската реч, и навременната намеса за преодоляване затрудненията е предпоставка да не се допуска да се отразят върху психическото развитие на децата. Фокусират се върху превенцията и навременното преодоляване на речеви нарушения. Според тях ефективната логопедична намеса трябва да бъде насочена

на към диагностика и разпознаване на речевите нарушения, тяхната структура и проявления (Балъ, Дроздова 2010).

Според Ценова (2017) езикови нарушения на развитието на децата са в резултат на различни ендеогенни и екзогенни фактори. Като ендеогенни фактори се посочват ендокринните заболявания, възрастта на родителите, поредността на недохранване, авитаминоза, външни травми, радиационно облъчване и др. Друг важен фактор, който авторката посочва като причина за речевите патологии, са социално-психологическите условия за живот на децата, които имат отношение върху протичането на нарушението и възможностите за преодоляване.

Проблемите с езиковите нарушения на децата от предучилищна възраст стават все по-честа причина родителите да се обръщат към специалисти (педиатър, невролог, логопед и психолог и др.), които използват своите диагностични методи за идентифициране на езиково-говорни нарушения. Според изследователите на детската реч, липсата на единна система за класификация и диагностика води до закъснение в преодоляването на езиковите нарушения.

Редица автори отчитат необходимост от създаване на интегриран комплексен подход за медицинска, психологическа и педагогическа подкрепа за деца с нарушения на речта, тяхна цел е създаването на единна корекционно-терапевтична дейност, и разработването на нови технологии стимулиращи речевото, когнитивното и личностно развитие на детето и спомагащи за преодоляване на комуникативните затруднения. В центъра се поставят интересите на децата, и стремежа за преодоляване на всяка проблемна ситуация за тях. Смятат, че корекционно-развиващите дейности трябва да се осъществяват в синхрон между всички специалисти като се използва единна система от методи (Егорова 2017).

Изследователите стигат до заключение, че чрез системното психологическо и педагогическо въздействие може да се повлияе върху развитието на децата, и по този начин могат да се отстранят нарушенията в речта. Според тях, тези нарушения не се преодоляват сами и могат да повлияят неблагоприятно в бъдеще за това профилактиката и превенцията на речеви нарушения във възрастта от 3 до 7 години, се посочва като важна предпоставка за успешното обучение при постъпване на децата в училище (Солтыс, 2015).

Езикът и речта са важни и значими за децата, чрез овладяване на езика и усвояването на речеви умения в предучилищна възраст децата реализират потенциалните си възможности. Чрез развитие на свързаната реч, граматически правилна реч, звукова култура, семантичната страна на речта се натрупват знания, интелектуални и практически умения, отношение (Ангелова, Ангелов, 2006: 253–259).

Заключение

Речта оформя културата на поведение и общуване, предизвиква мисленето, стимулира въображението на всяко дете. Усвояването на езика е процес, който протича през целия живот на човека. Доказано от редица автори е, че речта

на децата се развива особено бързо през периода на предучилищното детство. Чрез свободното общуване децата се научават да изразяват молбите си с думи, да разбират въпросите и поставените задачи отправени към тях, да участват в комуникация с връстници и възрастни. Комуникацията между децата дава възможност за разнообразяване на съвместните им дейности и възможност за обединяване около обща цел. При езиково развитие в норма те усвояват речта под влияние на речта на околните. Усъвършенстват устната си реч, като обогатяват своя пасивен и активен речник, активно овладяват езика като единство от лексика, фонетика и граматика. В тази ключова възраст между 3 и 7 години децата усвояват умения за самоконтрол на своя изказ и увеличават говорната си активност.

Според световната статистика броят на езиковите нарушения при децата в предучилищна възраст непрекъснато расте и затова е важно ранното им откриване. Изучаването на речевата патология помага да се разкрият закономерностите на езиковото развитие в норма, като според изследователите е необходимо да се диференцира норма и патология. Езиковите нарушения се отразяват върху познавателните процеси, имат негативно отражение върху всички сфери на детско развитие. На по-късен етап могат да доведат до трудности при формиране на писмената реч и невъзможност за използването на речта като пълноценно средство за общуване. Ранното идентифициране на езикови нарушения в предучилищна възраст е предпоставка за навременното им коригиране, преди постъпване на децата в училище. Устната реч подготвя усвояването на писмената реч. Развитие на речта е едно от най-значимите неща в живота на децата, има важна роля за личностното им развитие. Според много автори уменията за общуване на деца са основа за успешното им бъдеще.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Л. М., Ангелов Б. (2006). Основи на педагогическата компетентност София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, с. 253–259.
- Василева, В. (2018). Logopedical prevention and diagnostics of communicable disorders in children in pre-school and primary school education. // *Proceedings of University of Ruse*, volume 57, book 6.2.
- Стаматов, Р. (2000). Детска психология. Пловдив: Хермес
- Стоянова, Ю. (2006). Психолингвистични изследвания. София: Вета Словена – ЖГ.
- Стоянова, Ю. (2011). Ранно езиково развитие. От първите звукови последователности до многословни изказвания. София: ЛЦ Ромел.
- Ценова, Ц. (2008). Основи на логопедията. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Ценова, Ц. (2017). Логопедия Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Дитам ООД.
- Бальс Н.Н., Дроздова В.Н. (2010). Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Минск: Адукацыя і выхаванне.
- Егорова О.А. (2017). Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи. //М.:Специальное образование.

- Люблинска А. А. (1978). Детска психология. София: Наука и изкуство .
- Медведева, Ю.Е. (2014). Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. // *Вестник Мининского университета*, №3.
- Солтыс И. В. (2015). Комплексная профилактика и коррекция речевых нарушений у детей дошкольного возраста. // *Научные исследования: от теории к практике* „Интерактив плюс“ (Чебоксары).
- Тихеева Е.И.. (1981). Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Москва: Просвещение.
- Урунтаева Г.А. (2001). Дошкольная психология. Москва: Издательский центр „Академия“, 336 с.
- Heidi M. Feldman.(2005). Evaluation and Management of Language and Speech Disorders in Preschool Children // *Pediatrics in Review*. DOI: 10.1542/pir.26-4-131

РАЗВИТИЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКОТО ТВОРЧЕСКО МИСЛЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ С ПОМОЩТА НА ЕЛЕМЕНТАРНА КОМБИНАТОРИКА

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN PRIMARY COURSES WITH THE HELP OF AN ELEMENTARY COMBINATOR

*Валентина Чилева, асистент д-р,
Югозападен университет „Неофит Рилски“*

*Valentina Chileva, Assist. Prof. PhD,
South-West University “Neofit Rilski”*

E-mail: valantin_duma@abv.bg

Резюме: Развитието и усъвършенстването на учебно-възпитателния процес по математика е тясно свързан с тенденциите на самата наука. Съвременната математика излиза извън изчислителните граници и се ориентира към разглеждане на различни творчески перспективи, които чистите математически данни предоставят. В обучението по математика съществуват множество похвати, които педагозите използват за провокиране и организиране на творческа дейност при учениците. Прилагането на задачи за елементарно комбиниране и изразяването на взаимоотношения с помощта на четирицветната теорема предоставя отлична възможност за развиване на творческото математическо мислене на учениците в началните класове.

Ключови думи: творческо мислене, комбинаторика, четирицветна теорема

Abstract: The development and refinement of the mathematics teaching and learning process is closely related to the trends of science itself. There are many techniques in mathematics education that educators use to provoke and organize creative activity for students. Applying elemental combining problems and expressing relationships using the four-color theorem provides an excellent opportunity to develop students' creative mathematical thinking in elementary grades.

Keywords: creative thinking, combinatory, four-color theorem

Познавателната дейност на учениците в началните класове се обуславя от редица специфични особености. Учебното съдържание е структурирано така, че да запознае учениците с отделните аритметични действия, да въведе някои математически понятия и да изгради пространствени представи за геометричната характеристика на заобикалящите ги обекти.

За трайното и съзнателно усвояване на предвиденото учебно съдържание е необходимо това знание да се прилага по нов, нетипичен начин за учениците, което изисква наличие на математическо творческо мислене.

Математическото творческо мислене предизвиква у учениците необходимостта да приложат не само различно перспективно отношение, но и да се позоват на основни математически зависимости. Развиването на точно такова мислене е продължителен, целенасочен процес, който се осъществява с помощта на творчески задачи.

„Творческите задачи в учебните комплекти от последните години са разнообразни, сравнително равномерно разпределени и все по-често се превръщат в цел на обучението по математика“. (Стоименова 2005: 146)

В педагогическия процес на обучение особено внимание се обръща на творческото мислене. Според И. Стаменова „творчеството допринася за развитието на изследователския усет на учениците при изследването на проблеми от заобикалящата ги действителност, както и за овладяването на ефективни стратегии за решаването на житейски задачи“ (Стаменова 2018: 32).

Наличните творчески задачи в обучението по математика са строго фиксирани като брой и типово съдържание, а това не винаги е достатъчно за развиване на високо равнище на творческо мислене. Тази цел се постига с помощта на специално конструирани задачи от областта на комбинаториката.

Комбинаториката е раздел от математиката, в който се изучават въпросите за избор и разполагане на елементите на крайни множества по определени, зададени правила. Терминът „комбинаторика“ има латински произход и означава съчетаване, съединяване. Самият термин е въведен в науката математика от немския учен Г. Лейбниц. През 1666 авторът издава своя труд „Разсъждения върху изкуството на комбинаториката“, в който са въведени специални символи и термини за подмножества и операции с тях.

В Западна Европа открития в областта на комбинаториката правят изследователите А. Езра (XII в.) и Л. Гершъм (XIV век). Първите теоретични постановки на комбинаториката извежда Б. Паскал през XVII в. Авторът представя правило за бързо смятане на комбинации известно като триъгълник на Паскал (фиг. 1).



Фиг. 1. Триъгълник на Паскал

Всяко число от вътрешността на триъгълника е сума от двете числа, непосредствено разположени над него. Математически това свойство се записва по следния начин:

$$\binom{n}{k} = \binom{n-1}{k-1} + \binom{n-1}{k}$$

В тази формула с k се означават елементите, които са избрано от цялото множество n елементи.

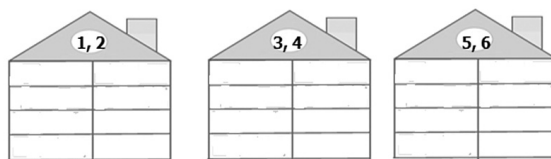
През XVIII век въпросът за комбинаториката и нейното развитие като наука започва да придобива все по-голяма популярност, което привлича вниманието на редица автори. Така Л. Ойлер, разработвайки своята теория на графите предлага задачи с комбинаторен характер като разлагане на числа, съчетаване на числа и построяване на магически квадрати. Швейцарският математик Я. Бернули публикува своето съчинение „Изкуството на предположенията“, в което авторът подробно излага известни по това време факти за комбинаториката и формули за изчисления с числа, състоящи се от n елементи.

За баща на съвременната комбинаторика се смята унгарският математик П. Ердеш. Той работи върху проблеми от дискретната математика, теория на графите и теория на числата. В областта на комбинаториката авторът въвежда анализ на вероятностите при наличие на дадена комбинация.

Комбинаториката е свързана с почти всички области на математиката. В обучението на учениците в началните класове тя може да се приложи при усвояване на аритметичния, алгебричния и геометричния учебен материал.

Математически задачи с комбинаторен елемент могат да се предложат на учениците още в първи клас. При запознаване с двуцифрените числа се предлагат задачи от вида:

Попълнете празните квадратчета, като съставите колкото можете двуцифрени числа с дадените цифри.



Фиг. 2 Комбиниране на цифри

При усвояването на трицифрените, четирицифрените и многоцифрените числа могат да се предложат задачи, изискващи творчество и математическо мислене на високо равнище.

Колко четирицифрени числа могат да се образуват от цифрите 3, 5, 8, 9?

Разсъжденията на учениците преминават през няколко стъпки:

- Всяка една от цифрите може да бъде на мястото на хилядните \Rightarrow за 1-вата цифра има 4 възможности
- Мястото на стотиците може да се заеме от останалите 3 цифри \Rightarrow за 2-рата цифра има 3 възможности
- Мястото на десетиците може да се заеме от останалите 2 цифри \Rightarrow за 3-тата цифра има 2 възможности
- Мястото на единиците може да се заеме от останалата 1 цифра \Rightarrow за 4-тата цифра има 1 възможности

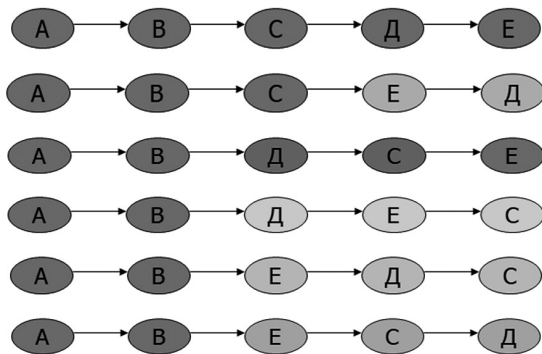
Всичките възможности са $4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 24$

Обикновено елементарна комбинаторика се прилага от учениците, когато съставят n цифрени числа със зададени определени параметри. Резултатът е точен брой числа, който е оптимален. За развиване на математическото творческо мислене е целесъобразно вариантите на комбиниране да се изразят с помощта на граф.

Петима приятели решили да отидат на театър. Те купили билети за 1-во, 2-ро, 3-то, 4-то и 5-то място. Колко варианта съществуват на заемане на тези места?



Нека приятелите означим с буквите на техните имена А, В, С, Д и Е. На отделни редове на дъската се записват възможните комбинации, които учениците предлагат (фиг. 3).



Фиг. 3. Граф на комбинаторни варианти

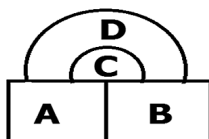
Получава се схема, която се анализира и се установява, че възможностите за заемане на места са следните:

- 1 място \Rightarrow 5 възможности
- 2 място \Rightarrow 4 възможности
- 3 място \Rightarrow 3 възможности
- 4 място \Rightarrow 2 възможности
- 5 място \Rightarrow 1 възможности

Общо съществуват $5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 120$ начина за заемане на тези 5 места. В случаите на представяне на комбинациите схематично позволяват, не само да определи броят на възможните комбинации, но и да се онагледят взаимното разположение на обектите.

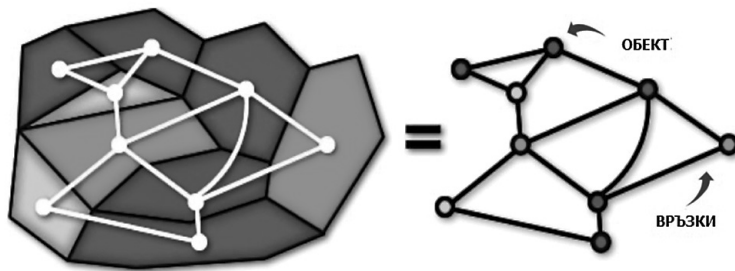
Различните видове групи или редици от еднородни елементи (например цифри, букви, предмети, лица и т.н.), образувани от елементите на дадено множество по определено правило, се наричат **съединения**. Учениците съставят такива съединения с помощта на задачи от комбинаториката, които се превръщат в ефективно средство за развитие на математическото творческо мислене, когато се включи и четирицветната теорема.

Първ научни идеи за четирицветната теорема развива немският математик А. Мьобиус (1887), които обвързва самата теорема със своето проучване за теорията на векторите. Авторът разглежда четирицветното присъствие в контекста на графите като извежда твърдението, че всеки граф независимо от неговата сложност и размери може да бъде оцветен точно с четири определени цвята по начин, при който никои два свързани върха да не са от един и същи цвят. Тази зависимост може да се изрази схематично (фиг. 4).



Фиг. 4 Модел на четирицветна теорема

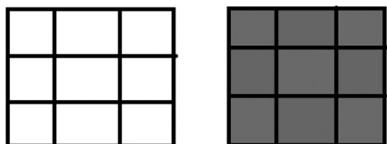
Друг учен, който също проявява особен интерес към четирицветната теорема, е британският математика А. Де Морган. Той разглежда четирицветното присъствие в контекста на топографията. Оцветяването на географска карта е естествено топологичен проблем и зависи само от свързаността на държавите, а не от техните специфични форми, размери или положение. Авторът представя всяка държава чрез отделна точка (върх), а съседството между две съседни страни бива представено чрез линия (ребро), свързващо тези две точки. Свързващите линии не могат да се пресичат, но се намират в определени взаимоотношения. Получава се чертеж, който представлява своеобразен граф (фиг. 5).



Фиг. 5. Граф на четирицветна теорема

Въвеждането на задачи, съдържащи елементи от четирицветната теорема в обучението по математика в началните класове е целесъобразно да става поетапно като първоначално се работи с познати за учениците геометрични форми. Предоставят се задачи за комбиниране на цветове по предварително зададени взаимоотношения между обектите.

Оцвети квадратчетата така, че тези, които имат общи страни да са в различни цветове. Използвай само два цвята.

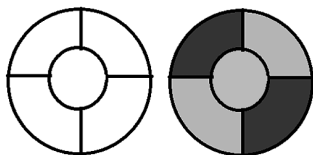


Фиг. 6. Двухцветно комбиниране

След изпълнението на задачата от учениците се получава геометрична фигура с двухцветно комбинаторно съдържание. Комбинирането на два цвята е първата стъпка от запознаването на учениците с четирицветното присъствие.

Разширяването на знанията на учениците за четирицветната теорема продължава със задачи, които изискват комбинирането на три цвята.

Оцвети елементите на фигурата така, че тези, които имат общи страни да са в различни цветове. Използвай три цвята.

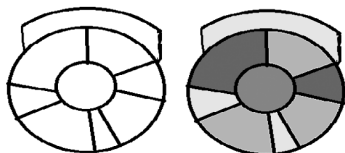


Фиг. 7. Трицветно комбиниране

След изпълнението на задачата от учениците се получава геометрична фигура с трицветно комбинаторно съдържание. Комбинирането на три цвята е по-сложно за учениците и изисква творчески поглед върху разположението на елементите на геометричната фигура и тяхната свързаност.

Разширяването на знанията на учениците за четирицветната теорема продължава със задачи, които изискват комбинирането на четири цвята.

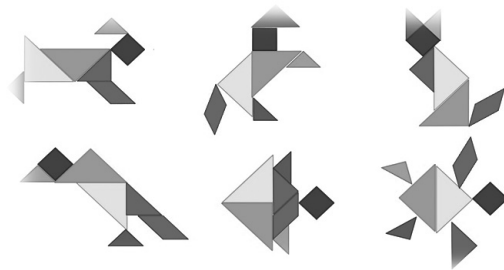
Оцвети елементите на фигурата така, че тези, които имат общи страни да са в различни цветове. Използвай четири цвята.



Фиг. 8. Четирицветно комбиниране

След изпълнението на задачата от учениците се получава геометрична фигура с четирицветно комбинаторно съдържание, което завършва цялостната им представа за четирицветната теорема.

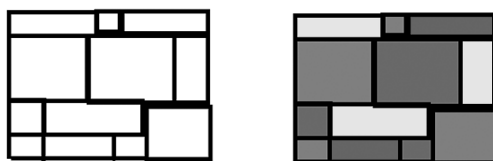
Целесъобразно е работата по овладяването на четирицветното комбинирание да продължи със задачи, изискващи прилагането на математическо творческо мислене на високо равнище. Например интересна е задачата за комбинирание на елементи от играта „танграм“ като условието е да се съставят фигури, в които да не се докосват два елемента от един и същ цвят.



Фиг. 9. Четирицветно комбинирание на обемни елементи

Подходящо е след като учениците решат няколко задачи за комбинирание на цветове да се предоставят такива, при които комбинирането да бъде съобразено с повече от едно условие.

Оцвети геометричните фигури така, че тези с общи страни да са в различен цвят, а също цвета на квадратите и правоъгълниците да бъде различен. Използвай само четири цвята.



Фиг. 10. Четирицветно комбинирание на геометрични фигури

При такъв тип задачи е необходимо учениците да проявят по-голямо творчество, защото процесът на цветово комбинира трябва да удовлетвори няколко условия.

Използването на четирицветно комбинирание съчетано с цифрово е изключително ефективно средство за стимулиране на математическото творческо мислене. То изисква от учениците да приложат вече усвоени знания по нов начин като изпълнят предварително зададено условие.

Колко двуцифрени, трицифрени и четирицифрени числа можеш да съставиш без да поставяш една до друга цифри с еднакъв цвят?

1 2 3 4

Фиг. 11. Четирицветно комбиниране с числа

При такъв вид комбиниране учениците прилагат знанията си за състава на числата като условието за цветово комбиниране им подсказва, че при всяко посочено от тях число не бива една и съща цифра да означава два съседни числови реда.

Задачи с комбинативен характер могат да се предложат не само при затвърдяване на геометричните знанията на учениците и знанията за естествения състав на числата, но и при затвърдяване на знанията им за аритметичните действия с числа. Целесъобразно е да се предложат задачи за комбиниране на подходящи събираеми, множители, умаляемо и умалител, делимо и делител.

Всяко празно квадратче замества различно число. Произведението на числата от четирите квадратчета е записано в центъра на всяка група. С помощта на четири цвята оцвети квадратите така, че да няма два свързани квадрата с един и същи цвят. Намери числото, което се крие зад отделните цветове.

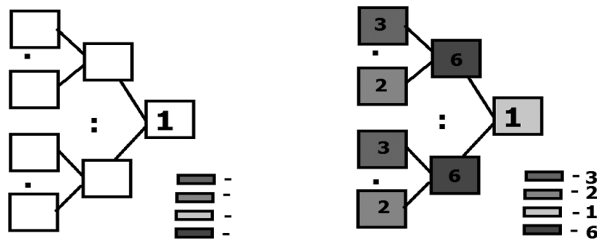


Фиг. 12. Четирицветно комбиниране при таблично умножение

Комбинирането на подходящи цифри, които не са предварително зададени, но които трябва да притежават определена свързаност по между си съчетано с четирицветно комбиниране представлява своеобразно предизвикателство за учениците. За преодоляването на това предизвикателство се изисква творчески подход съчетан с математически поглед върху ситуацията.

Комбинаторните задачи, свързани с числово изчисляване, могат да съдържат повече от едно аритметично действие.

Попълни празните квадратчета с подходящи числа така, че да получиш дадения отговор като оцветиш квадратите така, че в края на всяка линия да стои различен по цвят квадрат. Открий липсващите числа за всеки цвят!



Фиг. 13. Четирицветно комбиниране при таблично умножение и деление

Творческият потенциал на задачите, изискващи елементарно комбиниране се определя преди всичко от условията, които трябва да удовлетворят построените комбинации. Колкото повече на брой са тези условия, толкова по-задълбочена творческа мисъл изисква тяхното изпълнение. Колкото по-разнообразни по характер са поставените условия, толкова по-широкоспектърен трябва да бъде математическият поглед над ситуацията.

Необходимостта от развивана на математическото творческо мислене на учениците още в начална училищна възраст се обуславя от изискванията на съвременното общество за възпитаване на креативни и нестандартно мислещи личности. Това изискване обосновава необходимостта от нова педагогическа концепция в обучението по математика в началните класове, „за създаване на оптимални условия за развитие и възпитание на детето, в духа на адекватно социално поведение, съобразена с реалните характеристики на субектите на педагогическите процеси“ (Дерижан 2010: 354). Удовлетворяването на съвременните образователни цели налага прилагането на иновативни педагогически подходи един от които е прилагане на елементи от областта на комбинаториката. Процесът на комбиниране позволява да се развият и усъвършенстват всички мисловни процеси, което в съчетание с усвояването на математически знания удовлетворява заложените в учебната програма знания и компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бородин, А. А. С. Бугай (1987). „Выдающиеся математики“. Киев: „Радянська школа.
- Ванева, В. (2009). Методика на обучението по математика в началните класове, Русе: Университетско издателство „Ангел Кънчев“.
- Велева, А. (2012). Педагогика на творчеството, Русе: Университетско издателство „Ангел Кънчев“.
- Дерижан, И. (2010). Детето с отклоняващи се от социалните норми поведение – предизвикателство пред съвременното училище, В: „Съвременното образование – мисия и визия“, Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Манова, А. (2012). Методика на обучението по математика в началните класове. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Стаменова, И. (2018). Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност. София: Образование и познание.
- Стоименова, Я. (2005). Организация на творческата дейност на учениците в началните класове. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

СТЕРЕОТИПИ В РАБОТАТА НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ И МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

STEREOTYPES IN THE WORK OF THE PRIMARY TEACHER AND THE MODERNIZATION OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP TRAINING

*Георги Иванов, проф. доктор на педагогическите науки,
Педагогически факултет, Тракийски Университет
Ангелина Калинова – докторант, Педагогически факултет,
Тракийски Университет*

*Georgi Ivanov, Prof. Doctor of Pedagogical Sciences,
Faculty of Education, Thracian University,
Angelina Kalinova – Doctoral Student, Faculty of Education,
Thracian University*

E-mail: georgiiv@mail.bg, angy_80@abv.bg

Резюме: В тази разработка се разглеждат актуалните проблеми на обучението по технологии и предприемачество в началното училище, свързани с утвърдените стереотипи на преподаване и учене. Обект на изследването е технологичното обучение в началния етап на основното образование, а предмет – възможностите за модернизация на обучението по технологии и предприемачество.

В настоящото изследване правим опит да дадем отговор на въпросите:

1. Как началните учители, които са обучавани приоритетно да използват репродуктивния подход и учебно-трудова инструктаж като основен метод в обучението по домашен бит и техника, могат да подпомагат личностното развитие на учениците в обучението по технологии и предприемачество?
2. Какви са особеностите на приложението на индивидуалния и диференциран подход в обучението по технологии и предприемачество в началното училище?

Основен метод в изследователската ни работа е анкетирането и интервюирането.

Ключови думи: обучение по технологии и предприемачество, модернизация, стереотипи

Abstract: This paper addresses the current issues of technology and entrepreneurship education in primary school, related to the established stereotypes of teaching and learning. The object of the research is technological training in the initial stage of primary education, and the subject – the opportunities for modernization of training in technology and entrepreneurship.

In this study, we attempt to answer the following questions:

1. How can primary teachers, who have been trained as a matter of priority, use the reproductive approach and instructional instruction as a basic method in home and technical education, can support students' personal development in technology and entrepreneurship education?
2. What are the peculiarities of the application of the individual and differentiated approach in technology and entrepreneurship education in primary school?

A major method in our research is questionnaire and interviewing.

Keywords: technology and entrepreneurship training, modernization, stereotypes

Когато говорим за модерно образование, днес си представяме модерна учебна зала в бяло, подобна на офис, компютри и взиращи се в тях ученици. Но всъщност „модерното образование“ е съвсем различно нещо. Считаме, че модерното образование означава наличие на цели, съответстващи на съвременното развитие на обществото, прилагани ефективни подходи и осъществявани от учителя демократични методи. Важно е в обучението да се постига активна познавателна и гражданска позиция на всеки ученик, да се подпомага личностното му развитие, независимо от неговите познавателни, емоционално-афективни и психо-моторни възможности.

В стратегията за учене през целия живот (УЦЖ), в точка 3.3.4. „Стимулиране на образование и обучение, съобразено с потребностите на икономиката и промените на пазара на труда“ като важен национален и образователен приоритет, е записано, че „Сред първите предизвикателства е да се насърчи придобиването от всички граждани на универсални ключови компетентности, като умения за учене, инициативност и предприемчивост, културна осъзнатост, както и т.нар. „меки умения“ като умение за работа в екип, за вземане на решение, за разрешаване на конфликти и т.н. (Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 г.: 21)

Училището е призвано да развива способностите на всички деца. За осъществяване на ефективен процес на обучение е необходимо да се вземат под внимание особеностите на обучаемия. Според сега действащите правила в един училищен клас са събрани деца от една и съща възраст, на които се предлага учебен материал, съобразен със средното развитие на способностите им. Да се съобразят изцяло особеностите на мисленето на всеки ученик, свойствата на неговата памет, на отделните сетива, а също характера и волята му, не е възможно в рамките на учебния час. Дори за учениците от една и съща възраст посочените особености са твърде различни. Затова един и същ учебен материал от едни ученици се усвоява по-бързо, а от други – по-бавно. Това обуславя необходимостта от индивидуален и диференциран подход в обучението.

В настоящото изследване правим опит да дадем отговор на въпросите:

1. Как началните учители, които са обучавани приоритетно да използват репродуктивния подход и учебно-трудова инструкторка като основен метод в обучението по домашен бит и техника, могат да подпомагат личностното развитие на учениците в обучението по технологии и предприемачество?

2. Какви са особеностите на приложението на индивидуалния и диференциран подход в обучението по технологии и предприемачество в началното училище?

Основен метод в изследователската ни работа е анкетирането и интервюирането. На началните учители се задават въпроси, свързани с техния професионален опит. Въпросите са така структурирани, че дават информация за приложението на диференцирания подход в тяхната ежедневна учебно-възпитателна работа. Акцент се поставя не толкова върху знанията на учителите за индивидуалния и диференциран подход, отколкото върху практическото им приложение.

Като са използвани предимствата на електронните формуляри в Google, в периода от 1 февруари до 15 март, 2020 г. е проучен професионалният опит на начални учители от цялата страна. В анкетната карта всеки учител има възможност да представи както професионалния си опит, така също и отношението си към модернизацията. Отношението към модернизацията в обучението по ТП е имплицитно представено чрез отговорите на въпроси, свързани с новостите в учебната програма и учебното съдържание на учебниците, с които изследваните лица работят. Резултатите от проучването се представят в проценти. Често те надхвърлят 100%, тъй като на учителите е дадена възможност да посочат повече от един отговор. Различните възможности в отговорите дават по-ясна представа за различните вариации и комбинации в организирането на педагогическото взаимодействие, които учителите използват.

В педагогическата реалност битува една утвърдена, но не целесъобразна практика – в своята работа голяма част от началните учители използват ориентировката по така наречения „среден“ ученик. И докато с учениците, които имат характерен за възрастта темп на развитие се работи сравнително безпроблемно и лесно, не така стои въпросът с онези ученици, които се характеризират с темп на развитие, изпреварващ нормалния за възрастта. Учениците, които пък работят по – бавно, които се намират под ситуационното средно равнище, стават неуспяващи ученици. От друга страна децата, ако учениците не изживяват радост и не постигат успехи в обучението, те започват да скучаят по време на часовете и загубват интерес към учебната работа. Учениците със специални образователни потребности са друга голяма група обучавани, чиято мотивация също зависи от изживяната радост и постигнатите успехи.

Очевидно е, че ориентировката към т.нар. „среден“ ученик противоречи на целта за подпомагане личностното развитие на всеки ученик. В тази връзка по време на изследването на началните учители се поставя задача да опишат *„Какво правят в обучението по технологии и предприемачество, за да предотвратят изоставането на отделни ученици, които, без да са освидетелствани, поради различни причини срещат затруднения в учебно-трудова дейност.“*

Голяма част от изследваните учители (70,4%) споделят, че при учениците, които изпитват някакви обучителни затруднения прикрепят учениците, които се справят по-бързо с учебно-трудова задача, за да им помагат. От една страна е разбираемо, че много учители (51,9% от изследваните) помагат на учениците,

изпитващи затруднения, да изработят своето изделие. В други случаи (25,9%) педагозите предоставят възможност на учениците, които не са успели да изработят изделието, да направят това у дома. В една малка част от случаите (3,7%) учителите предлагат на затруднените се ученици да изработят подобно изделие или споделят, че реагират адекватно според създалата се ситуация. Вярно е, че в практиката е невъзможно да се предвидят всички възможни ситуации и техния успешен изход. Но да се остави личностното развитие на всеки ученик на случайността и импровизацията, е колкото трудно, толкова и опасно занимание с неясни последици. Добре планираната и организирана работа на учителя изисква предварително диференциране на задачите по степен на трудност така, че в максимална степен да бъдат осигурени условия за личностна изява на всеки ученик според неговите индивидуални познавателни и практически възможности. Практиката да се прикрепят по-бързо справящи се ученици към онези, които се затрудняват, ощетява развитието както на първите, така също и на вторите. Ако пък в много от случаите учителят помага на ученика да изработи изделието си, то радостта от успеха не би могла да бъде пълна и лично изживяна от ученика. Случаите на предоставяне на възможност за довършване на работата у дома са показателни, че по време на часа някои ученици не само че не изживяват радост от успеха, но вероятно изживяват сериозни фрустрации. Тези системни неуспехи демотивират и най-успешните ученици.

Като контролен на учителите е зададен *въпросът* „ *Какво правите в обучението по технологии и предприемачество, за да компенсирате изоставането на ученик по педагогически причини?* “

Процентът на анкетираните педагози, които помагат на ученика да изработи изделието си се запазва (51,9%). Една част от учителите (37%) отново използват метода „прикрепяне“ на едни ученици към други, за да им помагат. Ако се съберат процентите на първите с тези на вторите, се оказва, че много голям процент от респондентите (близо 89%) не използват диференцирания подход в обучението по технологии и предприемачество. Прикрепяйки едни ученици към други и изработвайки изделието на затруднените се ученици, учителите по-скоро създават условия за репродуциране на утвърдените стереотипи, свързани с работата по инструкция и образец. В тези условия учениците са лишени от възможността да бъдат оценени контекстуално, в създадена проблемна ситуация и чрез извършването на мисловна и практическа дейност. Техните силни страни често остават скрити и акцентът е поставен върху материалния резултат (изработено изделие). За да е налице модернизация в образованието, е необходима смяна на ролите учител – ученик. В тази връзка съвсем актуално звучи мнението на Е. Василева, че „Личностно ориентираният образователен процес се базира на задълбочените знания за особеностите в развитието на децата и съответстващите за тази възраст потребности от сигурност, любов, самоактуализация; на добрата мотивация за работа, на зачитането на многообразието и особеностите на детската индивидуалност; на добро познаване и афиширане на най-силните страни на личностна изява; на стимулирането на нестандартните и творчески

изяви, на непрекъснатите добре дозирани поощрения за всяко постижение; на навременната индивидуална корекционна дейност; на осигуряването на правото на избор; на добро разбиране на нормативната база и нейното непрекъснато адаптиране към типологията на децата и темповете на тяхното развитие. (Василева, с. 20)

Интерес представляват случаите (70,4%), в които учителите дават на учениците друга задача, която е по силите им. Тъй като резултатите надхвърлят 100%, а отговорите в два от дистракторите са във високи проценти, се допуска, че в едни случаи учителите дават посилна на учениците задача, а в други ги прикрепят към по-бързо справящи се с дейността деца. Тази колебливост е от една страна обнадеждаваща, тъй като би могла да се тълкува по посока на положителни тенденции по отношение на модернизацията. В същото време тя е показателна за неяснота от страна на учителите в контекста на приложението на личностно-ориентирания подход и подпомагане личностното развитие на всеки ученик. Изграждането на личността в синхрон със съвременното обществено развитие и промените в учебните програми е сложен и продължителен процес, който изисква целенасоченост, перманентност и постоянство. Като се вземе предвид фактът, че въпросът към педагозите касае изоставането на ученик по педагогически причини, то би могло да се счита, че дадените от тях отговори очертават не обнадеждаващи тенденции по посока на ученето през целия живот и професионалното самоусъвършенстване.

По отношение на учениците с изпреварващо интелектуално развитие се потвърждава предварителното ни допускане, че тези обучавани също се намират в ситуация на „заплаха“. Учениците с изпреварващ темп на развитие също се нуждаят от специални предизвикателства, за да се подпомага развитието им. Така например 40,7% от анкетираните начални учители твърдят, че подпомагат развитието на тази група ученици, като ги изпращат да помагат на учениците, които изпитват трудности. Друга част 81,5% споделят, че дават на тези ученици допълнителни задачи, за да подпомогнат тяхното развитие. Тъй като отново процентните стойности надхвърлят 100%, получените резултати биха могли да се тълкуват многопосочно. Единствената и най-важна тяхна еднозначност касае непостоянството и нецелесъобразността на смяната на подходите. Редуващите се подходи на прикрепяне и даване на допълнителни задачи в някаква степен може и да са полезни за утвърждаването на добри взаимоотношения в групата, но те със сигурност на претендират за педагогическа целенасоченост и постоянство в дългосрочен план. Обезпокояващ е фактът, че немалка част от педагозите (11,1%) оставят учениците с изпреварващ темп на развитие (или така наречените надарени деца) да се занимават сами в часа. С приканване да дадат някаква нова идея 3,7% от анкетираните учители подпомагат личностното развитие на тези ученици.

Със закриването на помощните училища учениците със СОП се интегрират в масовото училище. Има много варианти, описани в научната литература, които да направят училището привлекателно място и за тази група ученици. Най-лесно

изпълнимият подход е диференцираният. Адаптирането на учебния или практически материал за работа улеснява обучението на тези деца и във висока степен ги мотивира за учебен процес. Така например в обучението по технологии и предприемачество учениците със СОП също имат желание за изява, но често познавателните им и практически възможности са твърде ограничени. Отново немалка част от респондентите (33,3%) споделят, че прикрепят учениците със СОП при онези, които се справят по-бързо. Тази практика лишава децата със СОП от възможността да постигнат нещо самостоятелно и често у тях се формира нагласа за пасивност вместо за активност. Обнадеждаващ е фактът, че 81,5% от изследваните начални учители дават такава задача на децата със СОП, която е посилна за тях. По обясними причини малка част от педагозите (3,7%) твърдят, че с тези ученици работи специален ресурсен учител, който дава индивидуални насоки и обяснения в хода на дейността. Заради надхвърлянето на стандартните процентни съотношения считаме, че изследваните лица невинаги успяват да диференцират дейността по степен на трудност за децата със СОП или да адаптират материалите за работа. Поради тази причина в едни случаи те прикрепят учениците със СОП към други ученици, за да им помагат. Като се има предвид по-трудния и сложен процес на обучение на учениците със СОП и необходимостта да се постави акцент върху тяхната ефективна социализация (поне в начален етап) получените резултати са удовлетворяващи и приемливи в контекста на подпомагане на личностното развитие на тази трудна за обучение и интегриране група ученици. От друга страна обаче възниква въпросът дали този подход е полезен за децата, които се развиват с изпреварващ темп, тъй като точно те биват прикрепяни към децата с обучителни затруднения и учениците със СОП, за да им помагат.

Една от тясно гравитиращите към технологичното обучение ключова компетентност е най-общо наречената „Социална и гражданска компетентност“, заложена за изграждане по силата на Новия закон за предучилищно и училищно образование. Тя се свързва с гражданското образование като задължителна иманентна характеристика на съвременния социум. От своя страна гражданското образование се характеризира със своята гъвкавост и подвижност, тъй като то се осъществява чрез много от учебните дисциплини, изучавани в училище. Същността на гражданската компетентност и съставляващите я знания, умения и отношения е добре описана от Европейската референтна рамка.

Според дадената там дефиниция, тази компетентност включва уменията, които „са свързани със способността за ефективно участие, заедно с други хора, в дейности от общ или обществен интерес, включително за устойчиво развитие на обществото. Това включва умения за критично мислене и за интегрирано решаване на проблеми, както и умения за аргументиране и конструктивно участие в дейности на общността, както и във вземането на решения на всички равнища, от местно и национално до европейско и международно равнище.“ (Официален вестник на Европейския съюз, с. 11/4. 06. 2018 г.)

По-голям интерес представлява една друга компетентност, която не е спомената в учебните програми по технологии и предприемачество за начален етап.

Тази компетентност е т.нар. личностна компетентност, социална компетентност и компетентност за придобиване на умения за учене. По дефиниция на Европейската референтна рамка тя включва „способността човек да разсъждава за себе си, да управлява ефективно времето и информацията, да работи конструктивно с други хора, да запазва своята устойчивост и да управлява собственото си учене и кариера. Това включва способност за справяне с несигурността и сложността, за придобиване на умения за учене, за подпомагане на собственото физическо и емоционално благосъстояние, за поддържане на физическото и психичното здраве, за воденето на здравословно осъзнат и ориентиран към бъдещето начин на живот, за съпричастност и за управление на конфликти в един приобщаващ и подкрепящ контекст.“ (Официален вестник на Европейския съюз, с. 10/4.06.2018 г.)

По-конкретно в уменията на тази компетентност се включва „...способността за определяне на собствените възможности, за съсредоточаване, за справяне със сложността, за критично разсъждаване и за вземане на решения. Това включва способността за учене и работа както в сътрудничество, така и самостоятелно, и за организиране и постоянстване в собственото учене, за неговата оценка и споделяне, за търсене на подкрепа, когато е уместно, и за ефективно управление на собствената кариера и социални взаимодействия. Лицата следва да са устойчиви и да могат да се справят с несигурността и стреса. Те следва да могат да общуват конструктивно в различни среди, да работят съвместно с други хора в екип и да преговарят. Това включва демонстриране на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, както и способност за вдъхване на доверие и за съпричастност. (ОВЕС, с. 10/4.06.2018 г.)

В учебните програми тази компетентност, от една страна, и гражданската компетентност, от друга, са обединени в една обща – „Социални и граждански компетентности“. В раздела „ДЕЙНОСТИ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА КЛЮЧОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ“ в учебните програми са предложени дейности, чрез които биха могли да се изграждат различните компетентности. Никъде обаче не са представени съставляващи те ги знания, умения и отношения. Едва ли всички начални учители са запознати със съдържанието на ключовите компетентности, но все пак ние решихме да проверим в каква степен и по какъв начин те изграждат ключовите компетентности. Затова ги попитахме: „*Какво правите в обучението по технологии и предприемачество за изграждане на една от ключовите компетентности от Европейската референтна рамка – социалната и гражданска компетентност?*“

Голяма част от изследваните начални учители (74,1%) споделят, че изграждат тази компетентност, като изработват с учениците изделия, свързани с празници и характерните за тях обичаи и традиции. Едновременно с това учителите използват и различни форми за организиране на дейността – индивидуални, групови, екипни. В други случаи (48,1%) с изработените изделия се организират изложби и базари. В контекста на изграждането на тази компетентност резултатите са задоволителни. Основание за това е фактът, че учителите включват

учениците не само в индивидуални форми на работа, но и в групови и екипни. Голям процент от респондентите (88,9%) твърдят, че използват груповите форми на работа, като поставят една обща задача на всички групи, но дават възможност на членовете на всяка от тях да разпределят дейностите помежду си, да обсъдят, да се договорят и да постигнат съгласие. Тази форма на работа е екипна и е разновидност на груповата. Тя е по-сложна за изпълнение, но по-благоприятна от гледна точка на подпомагане формирането на умения за сътрудничество, за толерантност и за работа в екип. В екипната форма на взаимодействие всеки ученик има възможност да осмисли своите силни страни и да се включи в общата работа с такава дейност, която е по силите и възможностите му. По този начин на практика учениците осмислят и поговорката „Сговорна дружина – планина повдига.“ и виждат смисъла от участието в общи проекти.

Организирането на базири за подпомагане на хора в нужда е благоприятно за развитието на качествата инициативност и отговорност, развива се и чувство на емпатия. Според редица съвременни автори като Д. Голман, С. Дейвид и др. емпатията е едно от основните социални умения. Емпатията е „умението да разбираш чувствата на другите, да възприемаш нещата от тяхна гледна точка и да уважаваш разликите в начина, по който хората усещат нещата.“ (Голман: 360) Според Голман емпатията е важна способност, тъй като тя е свързана с морала, който пък стои в основата на човешките ценности. Връзката между емпатията и морала определя житейските принципи, от които се ръководи поведението на личността.

Резултатите от проучването са основание за следното заключение: фактът, че в българското училище има учители, които прилагат индивидуалния и диференциран подход е радостен и обнадеждаващ. По отношение на модернизацията е логично да се мисли, че тя е процес, който се осъществява бавно, защото трудно се преодоляват утвърдените стереотипи на мислене. Въпрос на бъдещи проучвания е по какъв начин началните учители повишават своята квалификация и реализират принципа „учене през целия живот“.

ЛИТЕРАТУРА

- Василева, Е. (2008). Съвременното начално училище – ученикът, образователното пространство, учебникът. София.
- Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.
- Дейвид, С. (2017). Емоционална пластичност. София.
- Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 година. (2013). София.
- Официален вестник на Европейския съюз (2018). ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот.

КЪМ НЕОБХОДИМОСТ ОТ РАЗВИТИЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА TOWARDS A NEED OF MEDIA LITERACY DEVELOPMENT IN THE KINDERGARTEN

Данаил Данов, доц. дн, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Danail Danov, assoc. prof. DSc., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: dkdanov@uni-sofia.bg

Резюме: Провеждането на изследвания по медийна педагогика е ключова и неотложна задача, свързана както със стандартите и изискванията, произтичащи от членството на България в Европейския съюз, така и от съвременните реалности, характерни за българския контекст, в който децата масово започват да влизат в интернет още преди да могат да четат и пишат. Това налага систематизирани усилия от страна на предучилищното образование, насочени към развитие на медийната грамотност, най-малкото като начин за предотвратяване на редица негативни явления – неетично използване на интернет, липса на онлайн сигурност, онлайн тормоз и т.н., а също така и като компетенция, спомагаща за възходящото развитие на децата и на по-късна възраст. Настоящото изследване прави критичен анализ на практиките в тази област и предлага препоръки за тяхното оптимизиране.

Ключови думи: медийна педагогика, медийна грамотност, детска градина, предучилищно образование

Abstract: Media pedagogy related research is a key task faced by the Bulgarian education due, on the one hand, to the requirements arising from the country's EU membership, and on the other – resulting from the specifics of the Bulgarian context where the majority of kids start accessing the internet before they are able to read and write. This means that the Bulgarian educational authorities should make systematic efforts in the field of media literacy formation, firstly, to prevent various negative effects subsequent to early internet usage such as its unethical use, violations of online privacy, online bullying etc., and secondly, to assist acquisition of digital competences, needed for children's further upward development. This article offers a critical analysis of the media literacy formation practices existent in the Bulgarian kindergartens.

Keywords: media pedagogy, media literacy, kindergartens, preschool education

Медийната грамотност е термин в академичната литература, чрез който мнозинството автори дефинират способността за достъп, анализ, критична оценка и създаване и разпространение на медийно съдържание (Ангелов 2007, Livingstone 2005, Рачева 2018). Академичният ни и практически опит в тази област ни карат да приемем по-широко определение на този термин, като с него ос-

вен разнообразните технически умения за използване, създаване, разпространение и анализ на медиите като среда, средства и съдържание, обозначаваме още нов образователен подход, основаващ се на критичното мислене и прилагането на средствата на дигиталната култура за личностно и професионално израстване, както и съзнание за активно гражданско участие (Данов 2018, 2020, Celot & Tornero 2016).

С термина „критично мислене“ се обозначава комплекс от широк кръг когнитивни умения и интелектуални нагласи, необходими за ефективното разпознаване, анализиране и оценяване на аргументи и правдиви твърдения, за откриване и преодоляване на собствени предубеждения и пристрастия, както и за формулирането и представянето на убедителни доводи в подкрепа на направени заключения. (Bassham, Irwin, Nardone & Wallace 2010).

Бихме могли да го обобщим и като тип самостоятелно, но и социално мислене, при което намирането на информация е начална, а не крайна точка на процес, основаващ се на задаването на въпроси, с цел – решаването на проблеми (Кластер 2001). Разбирано в този си смисъл критичното мислене със сигурност следва да бъде сред основните цели, задавани на децата от най-ранна, включително и предучилищна възраст. Колкото до последния компонент на медийната грамотност, съзнанието за активно гражданско участие, той със сигурност е значим, но неговото развитие е резултат от продължителен процес, излизащ далеч извън рамките на предучилищното образование. Ще приключим аргументацията си с извода, че рационалното използване на медиите като среда, средства и съдържание – същност на доминиращото в България разбиране на медийната грамотност – съвсем не е тъждествено на виртуозно справяне с компютърни игри, и/или на налични развити умения за създаване и разпространение на движещи се образи и триизмерни изображения, а изисква задължително наличие на способност за анализ и оценка, водещи до правилно разбиране и интерпретация на медийната информация. Тази способност е възможна само когато субектите на медийната грамотност успешно са преминали през два отделни етапа на използването и овладяването на медиите. Първият етап е свързан с осъзнаването на онова, което предлагат медиите – какви потребности могат да удовлетворяват, как и в каква степен; как и какви форми на зависимост създават те и как може да им се противостои. Това е труден и дълъг период, защото медиите – особено в по-ранна възраст – влияят върху емоциите и много често посланията им въздействат на подсъзнателно ниво. Осъзнаването на подсъзнателното е сложен процес, изискващ постоянна и компетентна външна намеса, минаваща през аналитичното (а не емоционалното) обяснение на действителността. Проблемът се задълбочава от това, че свободният достъп до технологиите ускорява тяхното усвояване на психомоторно и частично – на когнитивно, но не и на афективно ниво.

В съчетание със силното въздействие на медиите върху емоционалното поле на познанието този дефицит допринася за създаването на неправилни нагласи към медийното съдържание, непозволяващи коректната му интерпретация. Дефицитът е преодолим едва след преминаването през втория етап – на

придобиване на умения за критично възприемане на медийното съдържание – на деконструиране и конструиране на посланията и техните символи, което изисква време и педагогическа подкрепа. И ако времето е въпрос, намиращ своите решения в осъществено желание за повече съвместни занимания, обяснения и инструкции между по-възрастни („знаещи“) и по-млади („незнаещи“), същността на педагогиката – как да помогнем – остава неосъществима, тъй като нерядко педагогическият арсенал на родители и учители по отношение на медийните технологии е по-несъвършен от този на техните деца и възпитаници. Непознаването на механизмите на медийното въздействие блокира реализацията на медийната педагогика и не позволява формиране и развитие на медийна грамотност.

Следователно медийната грамотност е очакваният резултат от прилагането на медийната педагогика в процеса на възпитание, педагогическо взаимодействие и обучение. Формирането на медийната грамотност в така описан контекст създава критични медийни потребители, хора, които не се поддават на манипулацията на медийните ефекти и въздействие, нито пък изпитват желание самите те да манипулират чрез генерираното от тях медийно съдържание. Следователно въпросът има две страни: на създаване и на получаване. Първата – която очевидно в настоящите условия на бурно технологично развитие, позволява придобиването на подобни умения още в ранна детска възраст – налага включването в образователните програми на занимания и игри, които освен че засягат приложно-техническата същност на медийните средства, създават и естетически отношения и нагласи, пряко свързващи ги с морално-етичните категории на възпитанието. Научава децата как да създават адекватни медийни ефекти и продукти. Докато втората страна образува подрастващите в критичност и аналитичност при потреблението на медиите, позволява им да виждат, откриват и разбират ролята на тези ефекти, дава им познание, което ги предпазва от отрицателните страни на медийното въздействие. Което превръща медийната педагогика, в неотменна част от гражданското възпитание, обогатява го с нова посока на развитие, наречена медийна социализация, самата – предпоставка за активно гражданско съзнание.

Изследователската ни хипотеза бе, че прилагането на средствата на медийната педагогика в условията на педагогическото взаимодействие в детската градина съдейства целенасочено за формирането и развитието на медийната грамотност, при това – във всичките ѝ компоненти. Тази хипотезата предпостави и основните цели на изследването, които са да:

- очертае наличието на параметрите на различните елементи на медийната грамотност по отношение на използването на медиите сред децата в изследваната възраст;
- идентифицира пречките, затрудняващи формирането и развитието на медийната грамотност сред тях;
- предложи информация, свързана с медийните навици и нагласи на потребителите в изследваната възраст, подпомагаща развитието на медийната педагогика като ключово условие за растеж и възход на медийната грамотност в България;

- предложи методически насоки за формиране и развитие на медийна грамотност

Така формулираните цели означаваха намиране на решение на следните задачи:

- Идентифициране на медийните средства, които използват децата от детската градина
- Яснота относно навиците им, свързани с използването на различните видове медии – най-вече, въпрос, свързан със семейната среда
- Проследяване на поведението на децата като функция на медийната им грамотност и употреба на медийни средства и технологии
- Анализ на способността на децата да оценяват достоверността на медийната информация
- Анализ на родителското отношение към медийните навици на децата
- Анализ на отношението на педагогическия екип в детските градини както към медийните средства, така и към медийното поведение на децата
- Проверка на наличието и прилагането на правила, свързани с употребата на медиите и медийните средства.

При решаването на поставените изследователски задачи използвахме опита си, акумулиран при поредица наши изследвания, провеждани в рамките на проект „Повишаване на медийната грамотност в България“ (Enhancing Digital Media Literacy in Bulgaria), подкрепен от посолството на САЩ в България, както и в пряката си работа си със студентите от специалността „Медийна педагогика и художествена комуникация“, Факултет по науки за образованието и изкуствата (ФЕСА), СУ „Св. Кл. Охридски“ през учебните 2017–2019. Този опит ни позволи да установим какви медийни средства познават и използват децата в изследваната възраст, и кои от тях – и за какви цели – прилагат. Това стана възможно чрез създадените за целта специализирани анкетни карти, попълнени от родителите на 165 деца (при раздадени 200). Наред с това събрахме и анализирахме подобни изследвания (*desk-research*), провеждани през последните три години в различни страни (България, Великобритания, Германия, Нидерландия и др. (Children’s Media Literacy Audits in UK, 2012–2013, www.ofcom.org; Mapping Digital Media: Country Reports-UK, USA, Germany etc., 2012-2014, www.opensocietyfoundations.org/projects/mapping-digital-media).

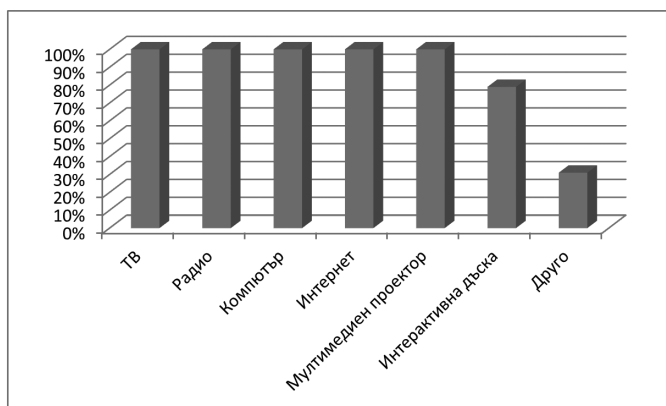
Използваните от нас разнообразни и описани по-горе методи позволиха висока степен на яснота относно следните шест основни критерии:

- (1) Идентифициране на **видовете медии**, използвани в условията на педагогическо взаимодействие в детската градина;
- (2) Анализ на **медийните навици** на децата в изследваната възраст;
- (3) Анализ на **степената на развитие на медийна грамотност** по отношение на различните ѝ компоненти;
- (4) Изясняване на **критериите за оценка**, по които родители, учители и педагози преценяват развитието на медийната грамотност сред целевата група (както и това, доколко тези критерии съвпадат);

(5) Анализ на **отношението към медийните навици** на децата, демонстрирано от страна на родители и педагози;

(6) Наличие на **експертиза** за потвърждение на развиващите личността функции на медийната грамотност.

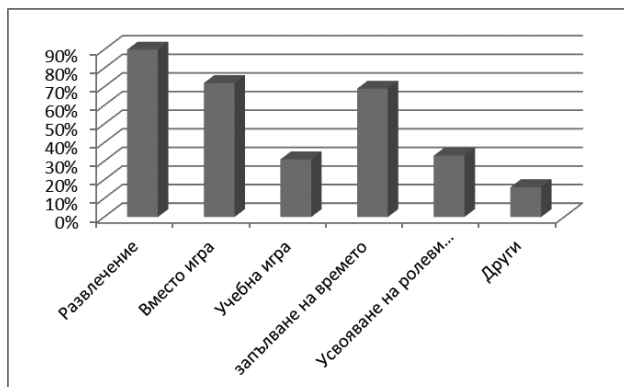
Изследването ни, засегнало 165 деца (от шест различни детски заведения) показва, че контекстът на педагогическото взаимодействие в детските градини позволява на децата условия за достъп до медиите, изцяло под контрола на учителите. Нещо повече, тук именно учителите са факторът, който може да развива или да ограничава медийната грамотност на децата. От отговорите на анкетите става ясно, че в детските градини съществува относително висока степен на разнообразие на медийни източници и средства: 100% наличие на ТВ, 100% наличие компютър и мултимедия проектор, 100% наличие на интернет, 100% наличие на касетофон и/или CD плъър. Що се отнася до интерактивната дъска, оказва се, че само 19% от засегнатите в проучването ни детски градини разполагат с такава.



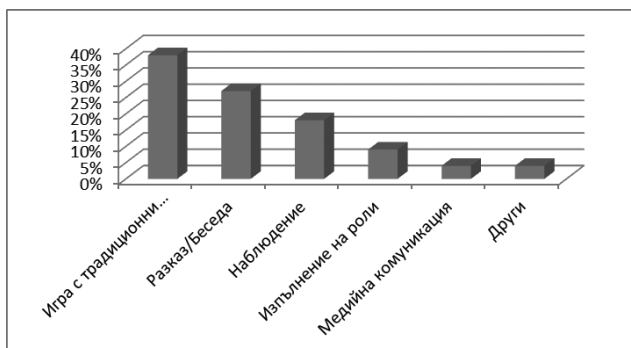
Фиг. 1. Наличие на медии (по вид), използвани в условията на педагогическо взаимодействие

Неформалността на обстановката, пълната доминация на игровите ситуации, в които децата са поставени, им помагат да се чувстват добре и да усвояват непрестанно нови неща, включително и медийни средства, съгласно съществуващи и регламентирани изисквания. Заниманията с децата са така организирани, че предполагат широко разнообразие на детската активност, съхраняване на индивидуалния темп на развитие, съчетаване на организирани форми на взаимодействие и възможности за самостоятелна активност – и по този начин отговарят на основните педагогически принципи за общуване (Русинова, Гюров, Баева, Гюрова, Велинова 2000). Работата, основаваща се на практико-опознавателния подход, предполага едновременното усвояване на знания и умения, като при това създава разнообразни положителни емоции и нагласи, и осигурява пълноценната реализация на децата. Децата, пряко подпомагани и водени от учителите си, усвояват света чрез комуникацията помежду си, като за тях при този процес

доминиращо е игровото начало – те най-вече се забавляват. Друг е въпросът, че създаването на възможности за по-целенасочена употреба на медийните средства при педагогическото взаимодействие с децата, т.е. при използването и на медийната комуникация като педагогическо средство, рязко би засилило положителните аспекти на медийната грамотност по отношение на развитието на критичното им мислене, и оттам – на бъдещото им възходящо развитие, защото в рамките на групата децата не само биха усвоили конкретни умения за ползване на медийните средства; те биха получили и определени нагласи (включително и за анализ, и оценка на медийното съдържание), които да подпомагат реализацията им и в условията на семейството. Към момента обаче използването на медийната педагогика – под формата на прилагане на дигитални средства – в детските градини има основно подкрепяща роля (най-вече за разнообразяване и развличане на децата), но не и като ключово средство при усвояване на познанието. Това ясно се вижда от графики 2 и 3, едната – показваща целите на прилагането на медии и медийни средства при педагогическото взаимодействие, и другата – разкриваща относителния му дял в рамките на цялостната работа с децата.

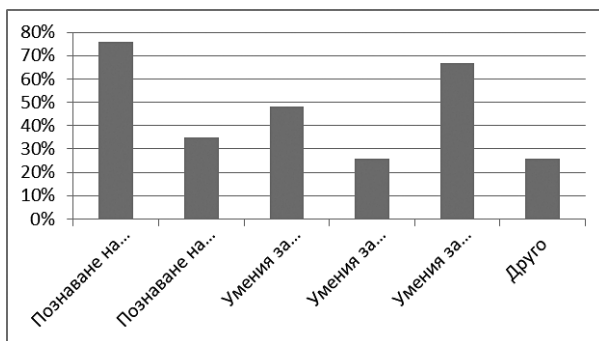


Фиг. 2. Цели при използването на медийни средства в детската градина



Фиг. 3. Относителен дял на използването на дигитални средства сред цялостното педагогическо взаимодействие в детските градини

Учителите в детските градини споделят, че при използването на техническите средства най-често пускат на децата екранизирани версии на приказки, записи на песнички или им предлагат анимиран вариант на мултимедия/CD за представяне на някаква нова информация като по-илюстративна форма за предаване на познанието. Добре се вижда обаче, че традиционните средства на общуване сериозно преобладават и заемат над 90% от цялостната дейност с децата. Това до голяма степен предпоставя и ниската степен на засягане на развитието на медийната грамотност от страна на педагогическия състав при децата в доучилищна възраст, който като цяло – и подобно на родителите – не притежава яснота относно същността и компонентите на медийната грамотност.



Фиг. 4. Разбиране на термина „медийната грамотност“ сред учителите в детските градини

Освен че липсва еднозначно разбиране на термина, медийната грамотност в детската градина – дори и когато се развива – върви основно по отношение на компонента *ДОСТЪП* (или по-скоро *ДОСЕГ*, тъй като децата не боряват сами с медийните средства). Оформя се мнението (при съпоставка с анкетите с родителите), че децата развиват сами този елемент без активна и целенасочена педагогическа намеса. В тази посока на мисли насочва и фактът, че учителите споделят, че рядко обсъждат подробности от самата „кухня на медийното съдържание“, т.е. въпроси от рода на фикционалност–реалност, естетика на образите, приучаване към здравословни навици за медийно поведение и/или употреба.

Изследването ни не попадна на данни за наличие на координиране на усилията между родители и учители по посока формиране и развитие на медийна грамотност, тъй като очевидно нито едните, нито другите споделят помежду си информация относно медийното поведение на децата. Вероятните причини са недостатъчната яснота по отношение на същността на медийната грамотност, неразбирането на ползите от нея (поради относително краткото време на развитието и изследването ѝ на фона на дългогодишните педагогически традиции и практики). Резултатът обаче не позволява ролята на лидера – каквато учителите имат по отношение на децата – да се използва относно развитието на медийната грамотност и да съдейства за създаването на връзка в тази област между семей-

ното възпитание и педагогическото взаимодействие – дори и по отношение на първия компонент – достъпа до медиите. Това впоследствие (а може би и още на този етап) рефлектира върху развитието на компонентите анализ и оценка, тъй като нито един от участвалите в проучването учители не посочва, че разполага с инструкции, относно формирането на медийната грамотност при децата, нито пък с конкретни критерии за измерване на степента ѝ на развитие.

Като изводи, относно условията за формиране и степента на реализация на медийната грамотност в контекста на педагогическото взаимодействие в детската градина, можем да посочим, че:

1. Наличие на разнообразни медийни средства съществува
2. Медийните средства се използват основно за развлечение, запълване на времето, по-добра илюстрация на даден тип познание
3. Относителният дял на използване на средствата на медийната комуникация е много нисък (под 10%) в сравнение с прилагането на традиционните средства
4. Отношението на педагогическия състав към прилагането на медийната педагогика е разнопосочно и е функция на преобладаващите стереотипи към медиите и/или индивидуалните нагласи на учителите
5. Няма наличие на инструкции и указания за използване на тези средства съобразно възрастовите особености на децата
6. Учителите не разбират същността на медийната грамотност и връзката ѝ с цялостното развитие на децата
7. Децата нямат пряк достъп до самите медийни средства, а само досег до медийното съдържание, т.е. условията на педагогическо взаимодействие в детската градина не съдействат за разширяване на медийни знания и умения, а само за създаване на положителни нагласи към него (желание да гледат и/или слушат)
8. Анализ и оценка на медийното съдържание не се прилага, тъй като учителите не притежават специализирана подготовка за това
9. Не са налице проучвания относно връзката между развитието на медийната грамотност и цялостното развитие на децата
10. Няма взаимодействие между родители и учители по посока формиране и развитие на медийната грамотност сред децата.

Изследването ни показва, че е необходима спешна подготовка и издаване на методики по медийна грамотност за учители в детските градини, както и съответните им форми за практическо усвояване и прилагане – квалификационни курсове и въвеждане на задължителна подготовка по медийна педагогика за учителите. Това би съдействало наличните в детските градини медийни средства да се използват ежедневно като част от овладяването на знанията, формирането на уменията и изграждането на нагласите, предвидени в образователните направления, регламентиращи подготовката на подрастващите. И не на последно място, необходимо е тясно сътрудничество между педагози, методисти, журналисти, продуценти, издатели и разпространители на медийно съдържание, в об-

ластта на етиката на медийното съдържание, за да се гарантира коректното му използване.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б. (2007). Медийна и комуникативна компетентност, София: ИСУ.
- Данов, Д. (2016). Педагогика на медийната комуникация, София: ИСУ.
- Данов, Д. (2020). Медийната грамотност: преосмисляне на опита, София: ИСУ.
- Доклад на УНИЦЕФ на тема „Онлайн поведение на децата в България, 2017“, достъпен на <http://eta.unicef.bg/bg/article/Onlayn-povedenie-na-detsata-v-Balgariya/1173>, посетен на 08.02.2019
- Клустер, Д. Какво представлява критичното мислене, 200, достъпен на https://litenet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm, посетен на 06.02. 2020
- Рачева, В. (2018) Развитие на дигитално-медийна грамотност при децата в предучилищна възраст и в началното училище, в Децата и медиите (Данов ред.), София: ИСУ.
- Русинова, Гюров, Баева, Гюрова, Велинова (1996) Теоретичен модел за педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст, В: *Годишник на Софийския университет „Св. Кл. Охридски“*, ФНПП, т. 86, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски, с. 140–167
- Bassham, Irwin, Nardone & Wallace (2010). Critical thinking: a student's introduction. (4th. ed.). New York, NY: McGraw-Hill), p. 1.
- Browne, K. (1998). Media and Adolescent Behavior, Routledge, London.
- Celot, P. H. P Tornero (2016). Media Literacy in Europe, EAVI, Brussels.
- Livingstone, S. (2005). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, Routledge, London.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНОВАТИВНИ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИЕТО
APPLICATION OF NEW TECHNOLOGY IN EDUCATION

Данаил Данов, доц. дн, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Danail Danov, Assoc. Prof. DSc., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: dkdanov@uni-sofia.bg

Резюме: Настоящият доклад разглежда възможностите на съвременните дигитални медийни технологии в качеството им на средства, подкрепящи обучението и позволяващи на преподаватели и обучаеми много по-висока ефективност и степен на включване в образователния процес. Тези технологии, с оглед на голямата си универсалност на прилагане и мотивиращия си характер относно създаване, търсене, обработка, представяне и съхранение на информацията, стават неотменна част на образователната среда и позволяват високата ѝ степен на адаптация към нуждите и потребностите на всички субекти на образованието.

Ключови думи: дигитални технологии, образование, обучение

Abstract: This article offers a critical review of the opportunities through which modern digital technological tools support education and allow higher efficiency and inclusion for both teachers and learners. Moreover, due to their universal character of usage and motivating capabilities in regard to creation, search, processing, presentation and storage of information, digital tools bring about the design, existence and maintenance of a particular educational environment that can be easily adapted to learners' and teachers' interests and individual needs.

Keywords: digital technology, education, teaching and learning

Под иновативност най-често се разбира въвеждането на някаква промяна в рамките на нещо съществуващо и утвърдено – чрез нов метод и/или начин на изпълнение (Oxford Dictionary of English). Без да оспорваме под каквато и да е форма коректността на подобна дефиниция, към нея бихме добавили и още нещо: иновативността е налице, когато чрез нов метод или начин на изпълнение някаква идея се превръща в работещо решение.

Разглеждана в полето на обучението иновативността със сигурност се отнася до прилагането на разнообразни по вид процедури, методи и средства на учебна дейност, които се различават от тези, традиционно използвани в образователните практики по това, че водят до постоянно повишаване на нивото на ефективност. За това под иновации в образованието ще разбираме всякакъв вид успешно работещи педагогически, научни, методически, обучителни и техноло-

гични нововъведения. Тук се спираме само на онези от тях, които са свързани с прилагането на дигиталните технологии.

Аудио-визуални ресурси

Ще започнем от използването на аудио-визуални средства в обучението, обект на различни изследвания от страна на педагози, психолози, IT специалисти и др. Според Rasoul et al. (2016) субектите на образователния процес:

а) оценяват високо тези средства и ролята им за процеса на учене и преподаване;

б) разглеждат включването на им като фактор, влияещ позитивно върху отношенията между преподавател и обучаеми, както и между самите обучаеми;

в) обединяват се около тезата, че техническите ресурси предоставят по-задълбочено и подробно познание;

г) споделят мнението, че тези ресурси предизвикват цялостна положителна нагласа към учебната среда.

Друго изследване (Matthew and Alidmat 2013) отчита ефективността на обучението в средните училища по чужд (английски) език, осъществявано с помощни технологични средства. Проучването показва, че използването на аудио-визуални ресурси – като начин за обучение – стимулира мисленето и подобрява средата за учене в класната стая. Ефективното използване на аудио-визуални средства замества монотонността на традиционната учебна среда. Обучаемите развиват и увеличават личното си разбиране за областите на усвояване, когато изпитват приятно усещане, дължащо се на нагледността на технологично подпомоганото обучение. Констатациите – и на обучаеми, и на преподаватели – е тази, че този вид ресурси са полезни и уместни, особено когато са с пряко отношение към самото обучително съдържание.

П. Арора (Агога 2013), използвайки почти изцяло виртуално-базирано обучение, прави сравнително проучване между традиционните методи и съвременните методи на преподаване. Резултатите показват, че анкетираните в цитираното изследване учениците намират съвременните методи на преподаване за много по-ефективни. Те смятат, че ако темата, която им се показва, е свързана с учебната програма и им дава допълнителни знания, тогава самата технология – поради явната полза от нея – става допълнителен привличащ фактор. Това мотивира обучаемите да не пропускат обучителните сесии, както и да внимават много повече, подтиква ги и към по-висока степен на включване и самостоятелна работа. Според анкетираните, гледането на анимирани ефекти, цветното представяне и аудио-записите засилват концентрацията им при обучението. Освен това, те споделят още и че използването на аудиовизуални средства им помага да се отворят към другите хора повече, нещо от съществено значение особено за по-притеснителните и срамежливи ученици, които в противен случай оставят по-встрани от процеса на обучението. Интересна е и констатацията, че за обучаемите актуализирането на познанието става по-ефективно и лесно чрез интерактивни презентации, а не чрез учебници и книги; при тях ги привли-

ча още спестеното време и по-високата степен на дискуссионност и включване, подобряваща цялостната комуникация в учебния процес.

Много сходни с тези резултати са и нашите (Данов, 2011), чиито анализ недвусмислено показва ясно изразена тенденция сред обучаемите на силно желание и положителни нагласи относно използването на технологиите в обучението, които за тях са еднакво полезни както за комуникацията в учебния процес, така и за резултатите от него. Нагласи, които обаче не намират адекватен отговор сред определена част от преподавателите.

Подобни изводи са налице и в други проучвания, провеждани в други контексти (Weick & Westley 2001), анализиращи нагласите на преподаватели към мултимедийните ресурси, които показват, че колкото по-опитен е инструкторът (преподавател), толкова по-малко дидактическа стойност се придава на техниката, за сметка на компетентностите, които обучаемите усвояват чрез нея.

Мултимедия

Чрез термина „мултимедия“ най-често се обозначава прилагането на електронни и/или дигитални устройства, които използват множество форми на медия – компютърни изображения, способни да представят графики, видео, аудио, текст и анимация по високо интегриран начин, позволяващ достъп в режим online и/или offline. Поради всичко това мултимедията се счита за широко признат инструмент за предаване и усвояване на познание, способен да въздейства ефективно върху всичките му полета – когнитивно (знания), психомоторно (умения) и емоционално (нагласи).

Образователни сайтове

Под образователен сайт (страница) най-често се разбира онлайн-базиран ресурс, удовлетворяващ определени нужди от обучение. В този смисъл тези сайтове могат да представляват форуми за разискване на даден въпрос, отворено пространство за създаване, редактиране, добавяне и разпространение на информация, пространство за създаване и съхраняване на портфолио, онлайн издание, система за управление на обучението и т.н. Този тип ресурси набират широка популярност през последните две десетилетия благодарение на развиващата се (и постоянно оптимизираща се) нова виртуална среда, осигуряваща едновременно масов и персонализиран достъп до познанието. Тази среда се създава само от субектите и обектите, които участват в образователния процес, а спецификата ѝ не предполага тя да съществува извън техните взаимодействия.

Днес в Интернет са налични множество образователни сайтове, предоставящи разнообразни ресурси за преподаватели и обучаеми (Данов 2020). Най-използваните позволяват обучение от типа “виртуална класна стая“, където обучаемите се разделят на класове, като всеки учещ може да участва в различни класове при изучаването на различни предмети, при това – напредъкът на всеки обучаем може и постоянно се проследява. Обучението е изградено от модули,

които могат да се заменят, интегрират или допълват с други. Благодарение на дигиталните средства, съдържание и среда обучаемите са по-мотивирани, учат по-добре и усвояват по-ефективно учебното съдържание.

Появата на тези електронните сайтове като средства на дигитализацията, осигурява възможности за многоканално учене и преподаване, представлява начин за преодоляване на кризата в образованието, предизвикана от неспособността на традиционното обучение да отговори на потребностите на 21 век.

Новият тип образование без съмнение включва и използването на виртуалната и добавената реалности като средства на технологиите чрез техните многобройни възможности за практическо прилагане.

Виртуална реалност

Представява симулирано преживяване, което може да бъде подобно или напълно различно от реалния свят. Приложенията на виртуална реалност включват както развлекателни (напр. видеоигри) така и технологични средства за постигане на образователни цели. Стандартните системи за виртуална реалност използват или слушалки за виртуална реалност, или екранни среди, способни да генерират и възпроизвеждат реалистични изображения, звуци и други усещания, симулиращи физическото присъствие на потребителя във виртуална среда. Човек, използващ оборудване за виртуална реалност, е в състояние да наблюдава изкуствено създадения свят, да се движи в него и да взаимодейства с него посредством виртуални функции или предмети. Ефектът обикновено се създава от VR слушалки, състоящи се от монтиран на главата дисплей с малък екран пред очите, но може да бъде създаден и чрез специално проектирани стаи с множество големи екрани.

Виртуалната реалност обикновено включва слухова и видео обратна връзка, но може да позволи и други видове сензорни връзки, съдействащи за включването на представяната от виртуалната среда информация в опита на обучаемите (Pereira 2012; Петков 2013)

Добавена реалност

Освен за виртуална реалност днес говорим – а и прилагаме като средство – добавената реалност (augmented reality, AR). Тази реалност позволява интерактивно преживяване, при което обектите от реалния свят се подсилват от компютърно генерирана информация, понякога, чрез множество сензорни модалности – визуална, слухова, хаптична, соматосензорна, обонятелна и т.н. Като своеобразна комбинация от реални и виртуални светове, добавената реалност предлага взаимодействие в реално време и способност за триизмерно въздействие на виртуални и реални обекти. Наслоената сензорна информация може да бъде конструктивна (т.е. добавка към естествената среда) или деструктивна (т.е. да маскира части от естествената среда). Придобиваният в нея опит, основаващ се на преплитане на виртуален и реален свят, до голяма степен замества реалната

среда на потребителя със симулирана такава, за това и често се обозначава (марка и не съвсем точно) като компютърно медирана реалност. Основната стойност на разширената реалност е начинът, по който компонентите на дигиталния свят се смесват във възприятието на човека от реалния свят, не като просто показване на данни, а чрез интегриране на потапящи усещания, които се възприемат като естествени части на заобикаляща среда. Преживяванията с разширена реалност в са въведени за първи път в развлекателния и игралния бизнес. Впоследствие приложенията за разширена реалност обхващат търговската дейност, рекламата, комуникации, медицина и образование. Разгледана през призмата на образованието тази среда позволява учебното съдържание да може да бъде достъпно чрез сканиране или преглед на изображение с мобилно устройство или чрез използване на техники без маркиране на разширената реалност. Добавената реалност притежава огромен потенциал за събиране и споделяне на познание. Допълнителните ефекти при нея обикновено се случват в реално време и в семантичен контекст с елементи на заобикалящата среда. Носената от тази среда информация понякога се комбинира с допълнителна информация като резултат от съпровождащото я видео излъчване, засилващо крайния ефект.

В този смисъл прилагането на виртуална и добавена реалност в обучението е форма на иновативност на образованието, водеща до допълнителен стимул към по-задълбочено мислене и обсъждане, и оттам – до далеч по-ефективно подпомагане на обучаемите да се концентрират по-добре и да разберат по-ясно посланията, закодирани в информацията, представяна от преподавателите.

Представена графично, описваната от нас иновативна образователна среда изглежда така:



Фиг. 1. Технологично-обезпечена учебна среда

Прилагането на такава среда следва да отговаря на следните принципи:

1. Съответствие на обучението на потребностите на обучаемите
2. Реализация на обучението под забавна, интересна, интерактивна и включваща форма
3. Висока степен на практическа приложимост и използваемост на резултатите от обучението

Именно прилагането и спазването на тези принципи придават смисъл и значение на използването на технологични иновации в образованието, защото те съдействат обучението да води до формирането на компетенции – до взаимното обвързване на знания, умения и положителни нагласи в единен цялостен комплекс, а не само до отделни негови компоненти. Обучението, осъществявано в среда, подкрепена от технологични иновации, предлага условия за:

- Гъвкавост: възможности за обработка на информация от различни гледни точки.
- Функционалност: по отношение на адаптирането на новата информация както към потребностите на различните типове обучаеми, така и съобразно сложността на съдържанието.
- Висока степен на осезаемост: създаване на много по-привлекателна среда, която допринася за усвояването на знанията, както и благоприятства за развитие на креативността и въображението.
- Динамика: с оглед на възможностите за разнообразно представяне на информацията дигиталните технологии позволяват различни начини за нейното структуриране (от гледна точка на сложността на изграждащите я нива), за промени в нагледността ѝ (текстово, звуково, графично, образно, мултимедийно и т.н.) и най-вече високо разнообразие за взаимодействие в зависимост от интереса и нуждите на потребителите.
- Интерактивност: възможности за „диалог“ с учебното съдържание, служещо за търсене на нова и/или допълнителна информация, разнообразни проучвания и експерименти чрез правене, далеч надхвърлящи потенциала на традиционните ресурси.
- Модулария на информацията: пълен и гарантиран достъп до нея от различните точки на системата.
- Включване от страна на много на брой потребители независимо от пространство и време.

Колкото до факторите, налагащи тенденцията към иновативност в образованието в условията на дигитализацията на обществото, според нас те са следните:

- Усвояването на познанието не е процес на заставяне и принуда, а е въпрос на консенсус и придобиване на опит, явяващи се основни стимули за учене. Ученето изцяло се гради върху вече наученото. Дигитално-родените обучаеми не са в състояние да приемат нов опит извън контекста на високотехнологична и иновативна образователна среда;
- Опитът, натрупван в такава среда е както сетивен и разширен, така и емоционално обвързан, нуждаещ се от стимулирането на интерес, насърчаване за участие, индивидуализация и съобразяване с интересите и нуждите на обучаемите. Това налага източниците на новата информация да гарантират ефективни начини за възприемане, които – за дигитално-родените изискват широко прилагане на дигитални средства;

- Познанието, съществуващо и достъпно в съвременната дигитална епоха, не подлежи на наизустяване, затова по важно е за обучаемите да се научат как да учат. Ученето е холистичен процес, не само когнитивно усилие, но и емоционално преживяване, изискващо желание и удовлетворение. Удовлетворението идва от ангажиране на цялостната личност. Дигитално-родените не са в състояние да се почувстват удовлетворени и ангажирани при усвояването на познанието без средствата на дигиталната ера;
- Ученето е социално и културологично ситуирано, за успеха му са нужни външни намеси, както субектно, така и обектно ориентирани. Това предполага постоянна и пряка връзка с широко разнообразие от ресурси, достъпът до които не е възможен без средствата на дигиталната среда, която е едновременно следствие и причина за иновации.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Витанова, Н. (2019). Образованието на бъдещето, в сп. *Педагогика*, бр. 91
- Данов, Д. (2011). Педагогика на ефективната комуникация, София: ПОЛИС.
- Данов, Д. (2020). Медийната грамотност – преосмисляне на опита. София: ИСУ.
- Петков, А. (2013). Основи на компютърната графика, Велико Търново: Фабер.
- Aroga, A. (2013). *Computer Fundamentals and Application*, Vikas Publishing House
- Matthew and Alidmat (2013). A Study on the usefulness of audio-visual aids in FLT classroom, Cambridge, *Digital Life Beyond the West*, Billion Digital Users, Harvard.
- Oxford Dictionary of English Language, Oxford University Press, Oxford, 2020.
- Pereira, A. Virtual Reality As a tool in the Education, available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542830.pdf>, посетен на 09.12.2019
- Rasoul et al., *Computers in Human Behavior*, issue 59, 2016, available at, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42764718/1-s2.0-S0747563216300450-main.pdf?response-content-disposition>, посетен на 09.12.2019
- Weick, K. E. и Westley (2001). *Research on Educational Management in Europe*, Waxmann.

ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ
НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН УЧИЛИЩЕН ЕТАП
В УСЛОВИЯТА НА ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ
INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS FROM
PRIMARY SCHOOL STAGE IN THE CONDITIONS
OF THE DIGITAL WORLD

Дияна Димитрова, гл. ас. д-р, ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“

*Diyana Dimitrova, senior assistant professor, PhD,
“St. Cyril and St. Methodius” University of Veliko Tarnovo*

E-mail: dimitrova_vt@abv.bg

Резюме: В разработката се представят резултати от проведено изследване за проучване на нагласите на началните учители за формиране на интеркултурна компетентност у учениците и тяхното мнение и отношение към приложението на електронните учебници и ИКТ в процеса на обучение.

Ключови думи: интеркултурна компетентност, електронни учебници, ученици

Abstract: *The paper presents the results of a study to examine the attitudes of primary teachers to build intercultural competence in students and their opinion and attitude towards the application of e-textbooks and ICTs in the learning process.*

Keywords: intercultural competence, electronic textbooks, students

В съвременния бързо развиващ се свят интеркултурната компетентност придобива все по-голяма актуалност. Тя се обуславя от необратимо случващите се процеси на засилващата се дигитализация в живота на хората. Новите информационни и комуникационни технологии промениха изцяло живота на хората. Чрез тях съвременният човек има възможност да общува постоянно със своите приятели, роднини и познати, да се обучава онлайн, да търси и намира подходяща работа, както и да открива нови приятели от цял свят. Най-активни в този вид общуване са подрастващите. Дигиталните устройства предоставят на младото поколение неограничени възможности за общуване. Чрез тях те могат да се присъединяват към различни групи от хора, обединени според определени интереси и занимания. В тези общности могат да членуват и се присъединяват най-различни хора, по възрастов, културен, етнически, религиозен, езиков признак. Спокойно може да се посочи, че в така нареченото виртуално пространство на практика се създават условия и се осъществява интеркултурно взаимодействие. Това обстоятелство предопределя необходимостта от определен тип знания, умения и способности, разбирани като необходими за

индивида при общуване с културно различни представители. Тези реалности фокусират вниманието ни върху интеркултурната компетентност и изграждането ѝ у ученика от най-ранна училищна възраст, като значима личностна характеристика.

В разработката се представят обобщени резултати от проведено изследване за нагласите на началните учители относно формирането на интеркултурна компетентност у 7–11-годишните ученици. Изследването показва: 1) какво е мнението на учителите относно възможностите на учебното съдържание и електронните учебници за формиране на интеркултурна компетентност; 2) до колко учителите са запознати със съдържанието на Наредба №13¹ за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование и др..

Целта на настоящата разработка е да се представят в обобщен вид резултатите от проведено изследване сред начални учители относно тяхното познание, отношение, нагласи и мнение към формирането на интеркултурна компетентност у 7–11-годишните учениците и различните възможности за осъществяване на този процес чрез учебното съдържание, електронните учебници и ИКТ в начален етап.

Задачите на анкетното проучване са:

1. Да се проучи доколко началните учители са запознати със съдържанието на Наредба №13 и какво е тяхното отношение към рамковите изисквания в Наредбата за резултатите от обучението по интеркултурно образование.
2. Да се разкрие какво е мнението на началните учители относно възможностите на учебното съдържание в учебниците за формиране на интеркултурна компетентност у учениците.
3. Да изследва какви са възможностите на електронните учебници за формиране на интеркултурна компетентност, според началните учители.
4. Да се очертаят най-общо предимствата на ИКТ за формиране на интеркултурна компетентност у 7–11-годишните ученици.

В контекста на разглежданата тематика водещи са следните няколко идеи, които са теоретична основа на изследването:

- В чл. 22(2) на Закона² за предучилищното и училищното образование са представени държавните образователни стандарти, като сред тях е и този за интеркултурно образование.
- В Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, в Приложение №4, са записани рамкови изисквания за резултатите от обучението по интеркултурно образование, които всеки учител трябва да познава, тъй като те определят съдържателни характеристики на интеркултурната компетентност за съответния клас и възраст.

¹ Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. <https://www.mon.bg/bg/59> – последно на 03.03.2020 г.

² Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр.79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.

- В Наредба №10³ за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала, в чл. 13(2) са записани изискванията към съдържанието на електронните учебници, които представляват различни възможности за провеждане на обучение по интерактивен начин.
- Компетентностният подход като образователна философия.

Съвременните условия на живот до голяма степен се обуславят от развитието на информационните и комуникационните технологии. Свидетели сме на засилваща се комуникация между хора от различни краища на света, която в съвременните реалности се осъществява благодарение на дигиталните устройства. Ето защо, когато светът е в условия на постоянен културен обмен чрез различни средства за комуникация, пред образованието стои огромната отговорност да подготви подрастващите за межкултурен диалог в условията на дигиталния свят. В този контекст основателно е схващането на Иван Иванов за значението на интеркултурната компетентност според когото: „реалната причина, налагаща да се работи по формиране на интеркултурна компетентност е, че това е основният вид компетентност, гарантираща оцеляването в един все по-разнообразен свят“ (Иванов 2003: 94).

За целите на настоящата разработка се приема разбирането, че „интеркултурната компетентност“ предполага позитивно общуване между представители с различна културна принадлежност. За постигане на такъв вид общуване, е необходим комплекс от знания, умения и отношения, които всеки индивид трябва да притежава. В Приложение 4 на Наредба №13 са записани рамковите изисквания за резултатите от обучението по интеркултурно образование, които са разпределени за всички области на компетентност: културни идентичности; културна осъзнатост; културни различия; толерантност и конструктивни взаимодействия; интеркултурно образование и права на човека. Във всяка една от областите са представени знанията, уменията и отношенията, които учениците трябва да придобият в резултат на обучението и получат интеркултурна компетентност (Наредбата, Приложение 4).

В контекста на новата образователна парадигма вниманието се насочва към компетентностния подход⁴. Използването на компетентностния подход в хода на обучението улеснява формирането на отделните компетентности у ученика, като основно процесът се опира на така нареченото интердисциплинарно обучение. При този подход водеща е идея учениците да успеят да видят практическата значимост на всяка придобита компетентност. А това от своя страна трябва да ги мотивира да участват активно в процеса на обучение, да създава у тях увереност за справяне с емоциите, както и да ги провокира да търсят нови позитивни решения (по.. За прехода от знания към умения 2019: 4). В този смисъл „Компетентностният подход се основава на интерактивни методи и нови техноло-

³ Наредба №10 за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала от 19.12.2017г. <https://www.mon.bg/bg/59> – последно на 03.03.2020 г.

⁴ Компетентностен подход <https://www.mon.bg/bg/100770> – последно на 03.03.2020 г.

гии на обучение, които допринасят за развитието на независимост, инициатива, творчество, критично мислене у учениците и ги ориентират към специфичния ефективен резултат“ (пак там: 5).

Ето защо настоящото изследване е насочено и към проучване нагласите и отношението на началните учители към възможностите на ИКТ и електронните учебници за формиране на интеркултурна компетентност.

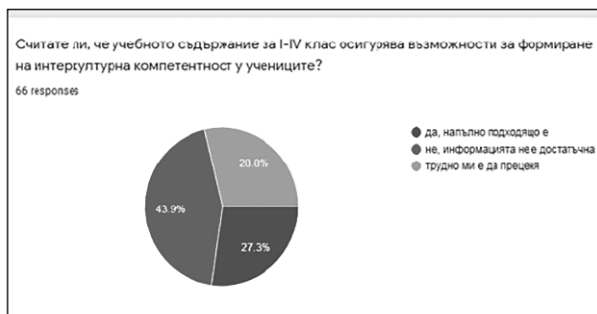
За целите на изследването е използван анкетният метод. Анкетната карта е съставена с помощта на гугъл формуляри и разпространена сред анкетираните посредством интернет (Facebook учителски групи, abv поща и др.). В изследването се включиха 66 начални учители от училища в различни региони в страната. Извадката включва 39,4%, работещи в село, 33,3% – в малък град и 23,7% – в голям град. Според признака „пол“ съотношението на анкетираните е следното: 92,4% са жени, 7,6% са мъже. Преобладават анкетираните, които са на възраст до 35–50%, други 24,2% са на възраст в границите от 36 до 45 години, а 22,7% са посочили, че са на възраст в границите 46 до 55 г. Повечето от анкетираните са с образователна степен „бакалавър“ – 53%, други 47% са с образователна степен „магистър“. Преобладават анкетираните, които са с трудов стаж по специалността до 3 години – 62,1%. С трудов стаж от 5 до 10 години са 18,2% от респондентите, 19,7% са с трудов стаж над 15 години.

Като се има предвид посочените по-горе основания за провеждане на изследването, са формулирани въпросите от анкетата.

На първия въпрос от анкетата „*Какво, според Вас, е интеркултурната компетентност?*“ 39,4% от респондентите посочват, че това е способност да се общува свободно с представители на различни културни общности. Според тях, смисъла на интеркултурната компетентност се заключава именно в това умение. Те са наясно, че в основата на тази компетентност стои свободното взаимодействие между представители на различни култури. 36,4% от анкетираните считат, че тя е способност да се опознават различни култури, докато за 21,2% интеркултурната компетентност представлява способност да се познават представителите на различни култури. Незначителен е дялът на респондентите, които са посочили, че същността на компетентността се изразява и в трите възможни способности едновременно.

Половината от участниците в проучването 50% отговарят на въпроса „*Смятате ли, че интеркултурната компетентност е важна за формирането на личността на ученика?*“, като посочват – че тя е значима в голяма степен. За 37,9% от участниците тази компетентност е важна в – много голяма степен. Според 7,6% от респондентите тя е важна в средна степен, докато за 4,5% от учители – в малка степен. Оптимистични са резултатите по този въпрос, тъй като става ясно, че изследваните лица осъзнават значимостта на интеркултурната компетентност за формирането на личността на ученика. Резултатите от следващия въпрос „*Считате ли, че учебното съдържание на учебниците за I–IV клас осигурява възможности за формиране на интеркултурна компетентност у учениците?*“ показват ясно какво е мнението на респондентите по темата. Повечето

от тях – 43,9% считат, че информацията в учебниците не е достатъчна за формиране на интеркултурна компетентност. Според 27,3% от учителите информацията в учебното съдържание е напълно достатъчна. Учителите, които не са сигурни в своя отговор и не могат да преценят това, са – 28,8% от анкетираните.



Фиг. 1

Следващият въпрос от анкетата насочва към получаване на информация доколко началните учители използват други учебни помагала за формиране на интеркултурна компетентност. Резултатите са следните: 75,8% от учителите посочват, че използват други учебни помагала в своята работа. 24,2% от респондентите се придържа към учебното съдържание в учебниците.



Фиг. 2

Както е видно от диаграмата на фиг. 2 повечето от анкетираните учители използват други учебни помагала за формиране на интеркултурната компетентност. Предполага се, че резултатите от този въпрос са вследствие от записаното в чл. 6 (2) от Наредба №13, където е посочено, че интеркултурното образование се осъществява в процеса на придобиване всички видове подготовка: „1. в часа на класа, включително и чрез ученическото самоуправление; 2. В занимания по интереси в рамките на целодневна организация на учебния ден; 3. В рамките на дейностите по обща подкрепа за личностно развитие по реда и при условията

на държавния образователен стандарт за приобщаващо образование (Наредба №13, 2016, с.4). Според изискванията за изброените видове подготовка учителите имат възможност да използват разнообразни учебни помагала, чрез които да допълват учебното съдържание в учебниците и да го разнообразяват с допълнителна информацията от други източници.

Въз основа на чл. 13 (2) от Наредба №10 за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала се определя съдържанието на електронните варианти на учебниците и учебните помагала. Те трябва да отговорят на следните няколко изисквания: „1. да съответства на очакваните резултати по ядра от едно или от няколко образователни направления за съответната възрастова група; 2. да включва с образователна цел различни медийни формати, като текст, изображения, видеозапис, аудиозапис, анимация, симулации и др., които не могат да бъдат представени в печатното издание на познавателната книжка“ (Наредба №13, 2016, с. 4). Следователно, в електронните варианти на учебниците са включени различни цифрови ресурси, чрез които учебното съдържание допълнително се обогатява и разнообразява.

В тази връзка са следващите два въпроса от анкета, от където става ясно доколко учителите прилагат електронните учебници в своята работа, и които ресурси най-често използват. Резултатите показват, че по-голям процент от анкетираните – 59,1% ги използват често, а 39,4% от тях ги прилагат в своята работа понякога. Незначителен е броят на анкетираните, които изобщо не използват електронните учебници в своята работа. На въпроса „Кои ресурси от електронния учебник използвате най-често?“ резултатите показват следното: еднакъв е процентът на респондентите – 28,8%, които са посочили, че най-често използват снимков материал и видео ресурси. 21,2% от анкетираните са посочили, че използват всички ресурси, които считат за подходящи за дадения урок, а 16,7% са посочили, че използват звукови файлове. Данните от тези въпроси са визуализирани на фигура 3 и фигура 4.



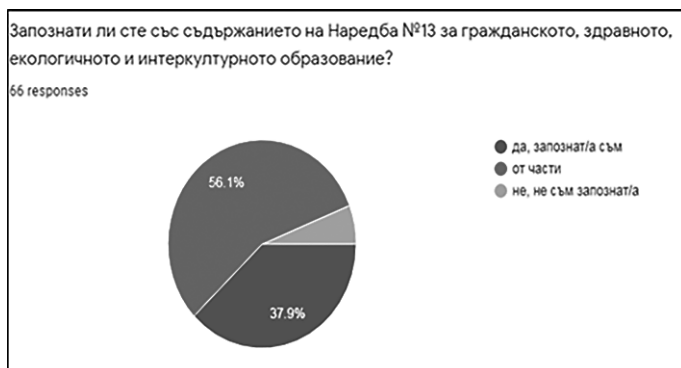
Фиг. 3



Фиг. 4

От отговорите на предходните два въпроса от анкетата става ясно, че началните учители познават електронните учебници, запознатите са с техните ресурси и възможности и ги използват пълноценно в своята работа. В този контекст е

и следващият въпрос от анкетата, който насочва към проучване възможностите на електронните учебници (по-точно за цифровите ресурсите в тях) и как те спомагат за формиране на интеркултурна компетентност. Резултатите от отговорите на анкетираните сочат следното: за 47% от учителите възможностите на електронните учебници са подходящи за формиране на интеркултурна компетентност; 28,8% от респондентите не могат да преценят това, а 24,2% от тях считат, че електронните учебници нямат такива възможности. Резултатите от този въпрос са представени чрез кръговата диаграма на фигура 5.



Фиг. 5

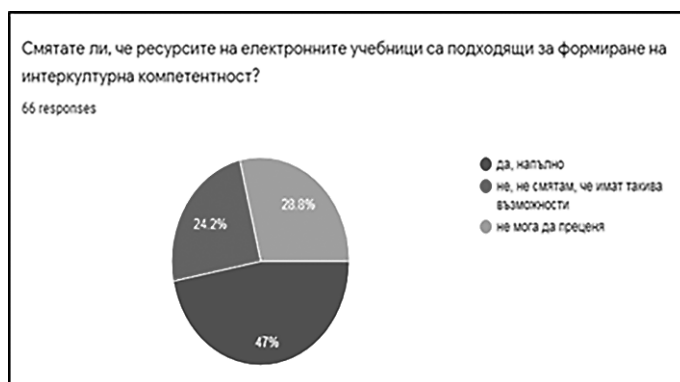
Следващият въпрос от анкетната карта цели да проучи мнението на учителите относно възможностите на конкретните ресурси в електронните учебници за формиране на интеркултурна компетентност. По-голям процент от анкетираните – 40,9% са посочили „видеото“, като подходящ ресурс за постигане на тази цел. 34,8% от учителите считат, че директно включване в интернет, като възможност на електронните учебници, също е добър вариант за използване на тези учебници в процеса на обучение. 10,6% са посочили музикалните файлове, които също могат да се използват, докато за 9,1% това са електронните тестове.

За проучване на учителското мнение относно приложението на ИКТ средства в процеса на обучение е следващият въпрос „Считате ли, че ИКТ-средствата могат да способстват за формиране на интеркултурна компетентност у учениците от I–IV клас?“. Най-голям е процентът на отговорилите, че те помагат в голяма степен – 50% от респондентите са дали този отговор. Според 30,3% от учителите, считат че те способстват в много голяма степен, а 18,2% са отговорили – че те способстват в малка степен за постигане на целта. В този контекст са посочените от Мая Сотирова особености на приложението на „ИКТ за съхраняване на културната идентичност, подобряване на интеркултурния диалог между учениците и повишаване на общата учебна успеваемост: ориентирано към ученика обучение; разширяване на възможностите за досег с измеренията на различността чрез обучение по всяко време и навсякъде; приложение на интерактивни образователни технологии; достъп на учителите и учениците

до електронни ресурси, съдържащи информация за културата, историята, бита на различните етноси и техните езици; развитие на езиковата и комуникативната компетентност на учениците; превенция на отпадането от училище чрез повишаване на учебната мотивация“ (Сотирова 2010: 190–191).

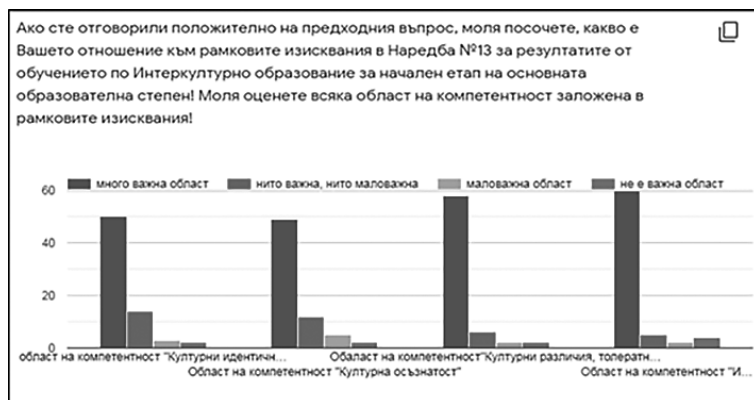
За да се формира у учениците интеркултурна компетентност, основна предпоставка е познаването от учителите на държавния образователен стандарт (ДОС) за интеркултурно образование. Според Закона за предучилищното и училищното образование ДОС за интеркултурно образование се определя с Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

На въпроса „Запознати ли сте със съдържанието на Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование?“ – 56,1% от анкетираните са отговорили, че са запознати отчасти. 37,9% са отговорили утвърдително „Да, запознат съм“.



Фиг. 6

В тази насока е зададен и последният въпрос от анкетата, чрез който се установява отношението на началните учители спрямо рамковите изисквания в Наредба №13 за резултатите от обучението по Интеркултурно образование за начален етап на обучение. Учителите оценяват отделните области на компетентност според четиристепенна скала: *много важна област; нито важна, нито маловажна област; маловажна област; не е важна област*. С най-голям рейтинг, според мнението на учителите, е областта – „Интеркултурно образование и права на човека“. Почти 100% от учителите са посочили тази област на компетентност като най-важна за учениците, следвана от област – „Културни различия, толерантност и конструктивни взаимодействия“. Почти с равни стойности са останалите две области на компетентност: „Културна осъзнатост“ и „Културни идентичности“. Количествените съотношения между отговорите на респондентите са онагледени на чрез графиката на фиг. 7.



Фиг. 7

В заключение може да се обобщи, че проучването на нагласите и отношението, които имат началните учители към формирането на интеркултурна компетентност за целите на общуване в условията на дигиталния свят, е продуктивен подход, за да се установи водещата роля на началния учител в този процес. Важно е да се отчете позитивно отношение на учителите към нововъведенията в образованието, тъй като дълго време се отчитаха противоречиви мнения за интегрирането на технологиите в образованието въобще. В резултат на изследването се установи иновативното и творческо използване на електронните учебници и ИКТ средствата от началните учители за целите на обучението. Следователно, установи се, че процесът на формиране на интеркултурна компетентност в съвременното училище трябва да се базира на познаването от страна на учителите на законовите и нормативни документи, както и на умението за прилагане на ИКТ като средство за привличане на вниманието на учениците, засилване на тяхната мотивация за учене и активно участие, както и за подобряване процеса на обучение.

ЛИТЕРАТУРА

- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015 г.
- Иванов, Ив. (2003). Развитие на интеркултурната компетентност: Образованието и предизвикателствата на 21 век, Шумен: Век-III.
- Наредба №10 от 19.12.2017 г. за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала. Обн. ДВ, бр.102 от 22.12.2017 г., в сила от 22.12.2017 г.
- Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 28.09.2018 г., в сила от 28.09.2018 г.
- Сотинова, М. (2010). Интеркултурни процеси в образованието. София: Пропилер.
- Уебстраници:
<http://www.ivanpivanov.com/research/> – последно на 05.03.2020 г.
<https://www.mon.bg/bg/> – последно на 05.03.2020 г.

СТРАТЕГИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ В КРЕАТИВНОСТ В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

STRATEGY FOR CREATIVE TRAINING IN PRIMARY CLASSES

*Елка Вълчева, докторант, старши учител-начален етап,
83.ОУ „Елин Пелин“*

*Elka Valcheva, PhD student, Teacher-Elementary,
83 “Elin Pelin” High School*

E-mail: elka.b.valcheva@gmail.com

Резюме: Докладът разглежда стратегия за обучение в креативност на ученици от начален етап. Представя модел на дидактическа технология в контекста на компетентностния поход за формиране на ключови компетентности и тенденцията за преминаване от натрупване на енциклопедични знания към формиране на умения с житейска приложимост. Фокусира се върху методи, техники и технологии за обучение в креативност в задължителните, избираемите и факултативни учебни часове по технологии и предприемачество, но стратегията е валидна и за останалите учебни предмети. Посочва моделите за обучение в креативност във всяко направление, които съчетават, както елементи за стимулиране дивергентното мислене за генериране на идеи, решаване на проблеми, така и посочват пътища за създаване на творчески продукти. Акцентира върху новата роля на учителя като медиатор и формиращите се новообразувания у учениците вследствие прилагането ѝ, както и взаимодействията между учителя и учениците. Посочват се положителните страни и приносни моменти от експерименталната работа с ученици в начален етап при прилагане на стратегията за обучение в креативност. Докладът визира съчетаването на традиционни и нетрадиционни педагогически подходи и ефективността от съвместната им приложимост.

Ключови думи: обучение, креативност, дидактическа технология, стратегия

Abstract: The report examines a strategy for learning in the elementary students' creativity. It presents a model of didactic technology in the context of the competence march for the formation of key competences and the tendency to move from the accumulation of encyclopedic knowledge to the formation of skills with vital applicability. It focuses on creative teaching methods, techniques and technologies in compulsory, elective and elective technology and entrepreneurship classes, but the strategy is also valid for other subjects. Indicates creative learning models in each area that combine as elements to stimulate divergent thinking to generate ideas, solve problems, outline ways to create creative products. It emphasizes the new role of the teacher as a mediator and the emerging neoplasm in the students as a result of its application, as well as the interactions between the teacher and the students. The positive aspects and contribution points from the

experimental work with students in the initial stage in the implementation of the creative learning strategy are indicated. The report looks at the combination of traditional and non-traditional pedagogical approaches and the effectiveness of their joint applicability.

Keywords: training, creativity, didactic technology, strategy

Увод

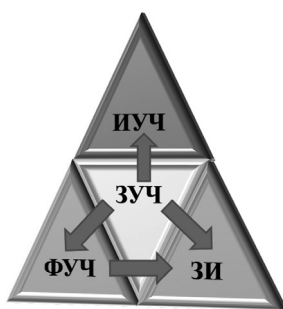
Традиционен проблем на педагогическата психология е определяне на условията, които осигуряват висока познавателна активност на учениците в процеса на обучението. Все по-активно се търсят разнообразни методи и техники за развитие на творческите способности. Това е свързано с разработването и внедряването в училищната практика на нови дидактически варианти. Развитието на креативността на учениците чрез нетрадиционни форми на обучение в условията на съвременното обучение е с цел осъществяване на по-конкретни образователни и възпитателни задачи, за които е необходимо да се намерят и други пътища и средства, стимулиращи творческата активност на подрастващите. Формирането на креативност у учениците в обучението по технологии и предприемачество е невъзможно без използването и доразвиването на въображението като основа на творческия процес. В обучението въображението може да се стимулира с помощта на множество теми, застъпени в учебното съдържание на програмата по предмета. В тези часове може да се включват дидактически похвати, форми и средства, да се проектират се и се реализират творчески задачи, обединени около една концепция за активиране на въображението. Методите за обучение в креативност предоставят възможност за творческо самоизграждане на учениците самостоятелно или в екип. В процеса на нетрадиционните дейности се раждат нестандартни, оригинални идеи, които могат да бъдат основа за бъдещи творчески прояви.

Подходи, методи, техники, технологии за обучение в креативност

Основните *подходи* на обучение са *традиционен* и *нетрадиционен*. При традиционното обучение се осъществява преподаване на готови знания, използват се традиционните методи – разказ, беседа, изложение, демонстрация, инструктаж и др. Обучението се определя като репродуктивно, възпроизвеждащо, ориентирано към учителя, учениците не са в активна позиция. Нетрадиционен подход е конструктивисткият, при който обучението е ориентирано към ученика – активен участник в процеса и се осъществява посредством *нетрадиционни методи* за активно учене. *Методите* за обучение в креативност са част от методите за активно учене, но могат да бъдат и самостоятелно обособени, както и креативността да бъде самостоятелно направление, т.к. съществува отдавна *творчески подход*, а таксономията на Блум посочва *творчеството* самостоятелно като най-висш мисловен синтез. „Методът характеризира именно пътя към целта, системата от съзнателни действия за нейното постигане“ казва П. Пе-

тров (1998) и посочва методи за стимулиране на творческите способности: методът на конкретните ситуации, методът на инцидента, тренировката на чувствителността, мозъчна атака – брейнсторминг, методът синектика, деловите игри, ситуационният метод и др. (Петров 1998: 306–317). Такива използвани методи са *брейнсторминг, решаване на проблеми, генериране на идеи, методът на проектите, рефлексията като метод за самооценка, комбинаторика, инверсия, аглутинация...* (Иванова, 2014). **Техниките** за креативност чрез стимули, чертаят пътища, дават насоки и са механизмите за формиране на креативност в мисленето. Обикновено те имат конкретни имена, които са получили от стимула за пораждаване на идеи. Например: *Лотусов цвят, Бионични идеи* (VanGundy 2005), *Балон с горещ въздух, Лавина* (Active Learning, 2005), *Случайната дума* и т.н. **Технологиите** са група от техники, които се прилагат директно, за да се създаде творчески продукт или творческа мисъл, т.е. посочват директен път към творчество. Използвана такава е технологията SCAMPER (елиминирание, прибавяне, заместване, преобръщане... (Jenkins 1992), технологията „Силата на възприятието“ на Е. Де Боно (2009, 2010). Терминът „технология“ може да се употреби и при комбинации на методи и техники. Употребен е и при назоваване на цялостната дидактическа организация, която е определена като *дидактическа технология*. Методите, техниките и технологиите са **инструментите** за осъществяване на обучението в креативност. *Изборът на подход, инструменти и наличие на подходяща дидактическа среда реализират стратегията за творчество от креативен педагог*. За постигане умения за творчество е необходимо обучение за стимулиране на креативното мислене, чиито отличителен белег е раждането на нови, различни идеи и начини за решаване на проблеми. Креативността може да бъде формирана на основата на традиционните методи, а ефективността от обучението – при съчетаването на традиционните и методите за творчество или, както Л. Витанов (2015) подчертава, традиционните методи на обучение са необходими, но не са достатъчни за организиране на ефективно обучение. Те трябва да се съчетават с методи, основаващи се на по-висока активност на учениците. Този тип стратегии стимулират дивергентното мислене, висшите когнитивни умения, откривателството, решаването на проблеми, екипната работа, креативното мислене. Ориентираното към ученика обучение предполага учебният процес да се основава не на репродуцирането, а трябва да се предоставят нови възможности за педагогическа подкрепа. Прилагането на иновативни методи на учене и мислене, стратегии и техники на работа стесняват, но не изместват възпроизвеждащото обучение. Утвърждаването на нови взаимоотношения между учители и ученици и самите ученици отговарят на целите на съвременното обучение (Витанов 2015). За постигане креативността като резултат от дадена дейност се изисква прилагане на нетрадиционни педагогически подходи, които мотивират към творческа активност малкия ученик. Методите и техниките за обучение в креативност трябва да бъдат прилагани в класната стая, т.к. са предназначени да развиват умения за креативно мислене и да го подобрят. Те са инструменти за осъществяване на иновативни умения за мислене у учениците. Пе-

дагозите трябва да преподават по-ефективни методи и техники за създаване на нови идеи, да стимулират когнитивните процеси, като мотивират за творчество. Предназначението на методите и техниките е стимулиране и подобряване творческите процеси и следва да се използват като преднамерена стратегия за креативност, за да насочват мисленето в нови продуктивни посоки. Преподаването на умения за креативно мислене е ново средство за обновяване на обучението, което е особено подходящо в ранните години на новото хилядолетие и носи нов слой отговорност на учителите в творческата училищна дейност. Научните изследвания са ориентирани към развитието на креативността като образователен процес. Много проучвания показват, че креативността може да се развива чрез прилагане на техники за творчество. Съществуват множество методи, техники, технологии за креативност, които са мощно средство за преподаване на умения за креативно мислене и водят до пораждаване на нови оригинални идеи. Използването на методи, техники, стимули като инструменти за креативно мислене, са в основата на ученето да се мисли по различен начин. Те стимулират дивергентното мислене, което е в основата на креативността и иновациите. Проучих, подбрах, систематизирах, разработих и апробирах разнообразни методи, техники, технологии за стимулиране на креативността на учениците по Технологии и предприемачество в начален етап на българското традиционно училище (3. и 4. клас). Систематизираните дидактически варианти за развитие креативността на учениците са реализирани в три зони: *задължителните учебни часове, в избираемите учебни часове, във факултативните учебни часове по Технологии и предприемачество и в занимания по интереси в 3. и 4. клас* (фиг. 1).



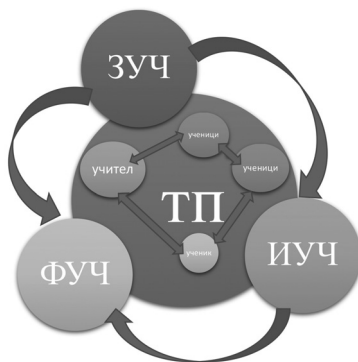
Фиг. 1. Зони за обучение

Моделът визира значението, ролята и функциите на отделните направления в йерархията от дидактически възможности на учебния предмет. Светлият триъгълник в средата на пирамидата очертава задължителните учебни часове. Те заемат централно място и са в основата на обучението за усвояване на компетентности по предмета, посочени в ДОС. На тяхна основа, като продължение на темата е възможно надграждането, разширяването, обогатяването и усъвършенстването им в избираемите учебни часове, затова заемат върха на пирамидата и са в по-тъмен

цвят. Левият триъгълник в основата е посочва друга форма за дообогатяване на учениците – факултативна форма. Те имат незадължителен характер, организират се според интересите на учениците, затова са мотивирани дейности, които имат за цел да носят удоволствие от самата дейност. Десният триъгълник в основата посочва дейностите в занимания по интереси, които имат същата функция и затова могат да се прилагат дидактическите варианти предложени за ФУЧ. Отделните компоненти могат да функционират всички цялостно в една система и да покажат пълния капацитет от възможности по предмета. Самостоятелно може да съществува само ЗУЧ. Всички останали комбинации се организират съвместно със ЗУЧ като основополагащ, общообразователен учебен предмет от раздел А.

Основна дидактическа ориентация

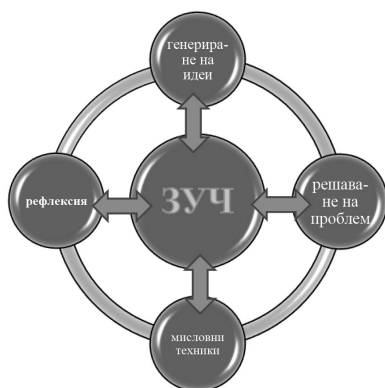
Не би трябвало да гледаме на креативността само в контекста на учебното съдържание, а да разширим определението си за творчество и да го разгледаме като възможност, която може да направи по-смислено, приятно, целенасочено и ефективно обучението, да стимулира и преподаването, и мисленето, за да имаме една по-пълна и вълнуваща учебна програма по учебните предмети. Терминът „креативност“ може да се използва двупосочно: като процес, който води до реализирането на оригинални продукти и като възможност за създаване на нови идеи и нестандартно решаване на проблеми. За да се обучават учениците в креативност, трябва първо да са достатъчно мотивирани да започнат да работят и след това да навлязат в задачата. Такъв вид обучение по-скоро включва сложни взаимодействия между ученика, учителя и учениците в подходяща дидактическа среда. Дейностите могат да изглеждат, че имат общо с играта, а подходът към преподаването да поощрява способността на учениците да решават проблеми и да генерират идеи, използвайки тяхното любопитство и желание за участие. Решаването на проблемите им позволява да използват въображението си, да тестват своите идеи и да мислят за различните алтернативи.



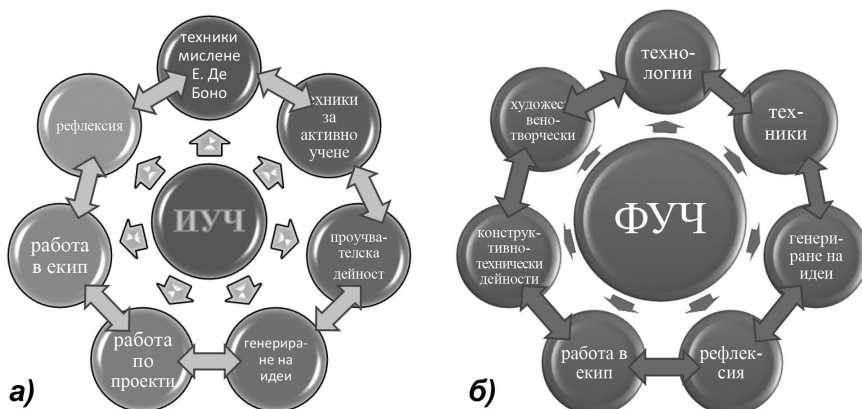
Фиг. 2: Модел за обучение в креативност по Технологии и предприемачество

Използваните методи и техники дават стимули, показват пътя, чертаят насоката, но не предвиждат точно определени отговори. Пречупени през въображението на всеки индивид се раждат оригиналните идеи и се усвояват начини на различно мислене. Този вид обучение може да създаде инициативни, предприемчиви, креативни хора, с нестереотипна идейна ориентация и оригиналност на мисленето.

Пораждането на нови, оригинални идеи е трудна работа. Изисква се включване на висшите когнитивни структури и развиване на дивергентното мислене чрез мисловни техники. Подходящите стратегии и тактики, методи и средства, техники помагат на учениците да управляват своите творчески ресурси, да решават проблеми, възникващи в живота им, да генерират нестандартни идеи. Представят се поредица от инструменти за развитие на креативността на учениците, които ги учат да бъдат гъвкави в проблемни ситуации, подкрепя се екипната, проектната и проучвателска работа, в предприемачески дух – адаптивността, инициативността и предприемчивостта в ЗУЧ. (фиг. 3).



Фиг. 3. Модел за обучение в креативност в ЗУЧ



Фиг. 4. Модели за обучение в креативност в ИУЧ (а) и ФУЧ (б)

Представените модели за обучение в различните зони на учебния предмет посочват приложението на групи от методи, техники и технологии чрез които се реализира стратегията при взаимодействието на педагога и ученика/учениците и между учениците, както и взаимодействието между методите, техниките и технологиите за креативност при наличие на подходяща дидактическа среда, предразполагаща към творчество и снабдена с необходимите материали и средства за обучение в креативност (фиг. 3, 4а, б).

Нова роля на учителя като медиатор. Рефлексия

Учителят активно насочва и подпомага учениците, стимулира стремеж към самостоятелна изява, улеснява работата, ръководи, консултира, напътства, съветва. Осигурява атмосфера, която дава свобода за работа и добри взаимоотношения, подкрепя, окуражава, поощрява, акцентира не на грешките, а оценява позитивно. За стимулиране на учениците за нови и нетрадиционни идеи е важна ролята на учителя като медиатор (фиг. 5).



Фиг. 5. Роля на учителя

Той трябва да използва взаимодействието, за да се насърчи креативността им. Някои от насоките за насърчаване, могат да бъдат следните: да насърчим децата да изразяват свободно своите чувства и мнения; да ги насърчим да обмислят и анализират идеите. Можем да им зададем въпроси като: *защо мислиш така, какво ще стане, ако...*; да им позволим да бъдат оригинални и да ги подтикнем да обмислят добре проблемите и винаги да имат повече от едно решение за тях; да вярваме във възможностите на детето, за да е доволно от опита си; трябва да му дадем насоки, за да открие и реши даден проблем. Ключовият въпрос е: „*Защо мислиш, че...?*“; да позволим на ученика да се изразява свободно в обучението и да му предоставим много възможности да практикува. Усло-

вията, които дадоха възможност творчеството да съществува са: психологическа свобода, която насърчаваше производителността; психологическа сигурност, която позволяваше детето да бъде такова, каквото е; среда, в която липсва външна оценка, никой не оценява по никакви стандарти; освободена обстановка; разбиране на това, какво означава да погледнеш света от гледна точка на някой друг и да я приемеш. Подкрепях усилията на учениците, защото са искрени и честни, окуражавах ги, приемах и уважавах. Осъдителните изрази засягат самоувереността и задушават креативността. Наблегнах на творческата подкрепа, най-важен бе творческият процес, ударението паднаше върху зрителната грамотност и чувствителен поглед. Дейността подкрепяше креативното мислене, работата с различни материали и авангардни техники, където са важни удоволствието от създаването на нещо ново, различно и неповторимо. Важен бе процесът на себеизразяване и естетически поглед, чувствата след работа, удовлетворението от постигнатото при създаването на творчески продукт или раждането на оригинална идея. В творческата среда ученици и учители оценяват разликите, а не приликите. За постигане умения за творчество е необходимо обучение за стимулиране на креативното мислене, чиито отличителен белег е раждането на нови, различни идеи и начини за решаване на проблеми, екипната работа, естетически усет при създаване на творчески продукт (фиг. 6). Класната стая трябва да бъде място, предразполагащо към творчество и снабдена с материални ресурси. Учителите трябва да подсиgurят подходяща дидактическа среда, която да събужда любопитството и въображението на децата. Те трябва да опитат да използват взаимодействието, за да насърчават креативното мислене у децата. Ролята им трябва да бъде насочена към самостоятелното постигане на всички отговори и творчески продукти. Да ги окуражават да изказват своите идеи и да изслушват и оценяват идеите на другите. Да използват техники, които ангажират учениците в класа с намерението да им покажат различни решения на един проблем. Да комбинират предмети, техники и идеи по различен начин от обикновения, за да се улесни креативното мислене и да подтикне учениците да се изразят без страх от подигравки. Да признаят и оценят усилията, дори и резултатът да не е очакваният, по-важен е самият процес и рефлексията.

Ориентирано към ученика обучение

Съвременният ученик в начална училищна възраст има нужда от обучение насочено към продуктивност, гъвкавост, оригиналност, новаторство, изобретателност и да стимулира раждането на нови идеи (фиг. 6).



Фиг. 6. Ориентирано към ученика обучение

Всичко това е възможно да се постигне, ако се даде възможност на креативността като процес, способност и отношение. Ученикът свободно да може да си представя и създава нови неща, да фантазира и комбинира, да формира и генерира оригинални идеи, да ги видоизменя и прилага по оригинален начин. Насочеността на ученика да бъде към полезно действие, към създаване, към „игра на идеи“, към гъвкаво и новаторско мислене и поведение, чувство на удовлетворение от добри постижения, проявление на креативността, вземане на нестандартни решения (Jenkins 1992).

Новообразования у ученика при обучение в креативност

Според Л. Витанов (2015) методите и техниките за активно учене предразполагат ученика към продуктивност, съзидателност, активност, съучастие, увереност, искреност, свободно изразяване, позитивност и самоутвърждаване (фиг. 7). Учениците биха моли да доразвиват своя творчески потенциал и в часовете за избираема и факултативна подготовка или в занимания по интереси, защото повечето от децата са по-креативни, отколкото те самите мислят, само трябва да им се предостави подходяща обстановка, за да се подбуди творчеството им, а това зависи най-много от семейството и учителите в училище, защото с тях прекарват повече време. Творчеството е добре организирана дейност за обмен на идеи.



Фиг. 7. Новообразования у ученика при обучение в креативност

Едно от основните положения доказващи хуманността на подобен вид дейност е позитивното оценяване, поощряване и педагогическа подкрепа, стимулиране на самоутвърждаването в процеса на дейността, стимулиране на позитивна и висока самооценка, насърчаване, стимулиране въображението и творчеството, изграждане на сили, самочувствие и самоувереност. Обучението за формиране на креативност и иновативност е отворено, свободно, демократично, насочено към себеизразяване. Усещането за успех позволява обучението на учениците да бъде ефективно и съзидателно.

Заклучение

Създадената стратегия за обучение в креативност, осъществена чрез дидактическите варианти за стимулиране на креативността в различни зони за обучение и с включените методи, техники и технологии за формиране на креативност и иновативност, ще доведе до качествена промяна при изграждане на технологична и предприемаческа култура у подрастващите с ориентация към новаторство и творчество. Изследването показва, че тя се прилага с интерес и успех при ученици от 3. и 4. клас и предполага допълване и усъвършенстване при нова експериментална работа. Съчетаването на традиционни и нетрадиционни педагогически подходи е ефективно и съвместимо. Като една съвременна тенденция в учебния процес по Технологии и предприемачество, включването на методи и техники за обучение в креативност поставя солидна основа за значението, формирането и развитието на креативността на учениците като ключово умение в 21. век за изграждане на личност, способна да мисли и работи творчески.

ЛИТЕРАТУРА

- Белова, М. (2004). Адаптивността и нестандартността на личността в условията на глобализация, София: Вѳда Словѳна –ЖГ.
- Белова, М. и др. (1998). Основи на възпитанието. София: Вѳда словѳна –ЖГ.
- Бижков, Г., В. Краевски. (1999). Методология и методи на педагогическите изследвания. София-Москва: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Василѳва, Е. (2004). Парадигма на активното учене. //Образование, №4, 35–45
- Виготски, Л. (1982). Въображение и творчество на детето. София: Наука и изкуство.
- Витанов, Л. (1999). Продуктивни стратегии на обучение по наука, техника и технологии в началните класове. София: Вѳда Словѳна – ЖГ.
- Витанов, Л. (2009). Работа с таланти. Методически указания в помощ на организациите, работещи за откриване и развитие на способностите и талантите в областта на науката и техника. София: Еврика.
- Витанов, Л.и др. (2005). Домашен бит и техника за 3. клас. София: Просвета.
- Витанов, Л.и др. (2005). Домашен бит и техника за 4. клас. София: Просвета.
- Витанов, Л.и др. (2005). Книга за учителя по домашен бит и техника за 3. клас. София: Просвета.
- Витанов, Л. и др. (2005). Книга за учителя по домашен бит и техника за 4. клас. София: Просвета.

- Витанов, Л. (2015). Методи и техники за активно учене. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Витанов, Л. и др. (2018). Технологии и предприемачество за 3. клас. София: Просвета плюс.
- Витанов, Л. и др. (2019). Технологии и предприемачество за 4. клас. София: Просвета плюс, 2019.
- Витанов, Л., Е. Васова. (2018). Книга за учителя по Технологии и предприемачество за 3. клас. София: Просвета плюс.
- Витанов, Л., Е. Васова. (2019). Книга за учителя по технологии и предприемачество за 4. клас. София: Просвета плюс.
- Гарднър, Х. (2014). Множеството интелигентности. София: Изток-Запад.
- Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.
- Де Боно, Е. (2001). Научете детето си как да мисли. София: ИК Кибеа.
- Де Боно, Е. (2009). Как да развием творческото мислене. София: Локус Пъблишинг.
- Де Боно, Е. (2010). Малка лилава книга за НЕстандартното мислене. София: Проджекта.
- Де Боно, Е. (2010). Шест мислещи шапки. София: Кибеа.
- Де Боно, Е. (2010). Шестте рамки на мислене. София: Локус.
- Десев Л., Брик, С. и др. (2011). Психология на творчеството. София: Парадигма
- Иванова, М. (2010). Теория и методика на обучението по бит, техника и технологии (за начален етап на СОУ). Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Корсини, Р. (1998). Енциклопедия по психология. София: Художник.
- Кюркчийска, В. (2017). *Българско списание за образование*. бр. 1.
- Минчев, Б. (2002). Ръководство за изследване на детето. София: Вѐда Словѐна – ЖГ, с. 301–311.
- Минчев, Б. (2013). *Обща психология*. София: Сиѐла
- Наредба № 5 на МОН от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка Обн. в ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.
- Наредба на МОН за приобщаващо образование. Обн., ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.
- Наредба №13 от 21.09.2016 на МОН
- Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 г. София: МОН, 2014.
- Учебна програма по технологии и предприемачество за 4. клас. (2016). С: МОН.
- Учебни програми за начален етап на обучение, <http://minedu.government.bg/>
- Фостър, Джак. (2002). Как се раждат идеите. София: Рой Комюникейшън.
- Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 1&2. (2007). Belfast, p.7.
- Jenkins, P. (1992). Art for the fun of it: a guide for teaching young children. New York: Simon & Schuster
- Tuchman, G. (1992). Art ideas for Kids. United States of America: Troll Associates.
- VanGundy, Arthur. (2005). 101 Activities for Teaching Creativity and problem Solving. Pfeiffer: San Francisco.

ИЗРАБОТВАНЕ НА РИТМИЧНИ ЗВУКОВИ МОДЕЛИ
КАТО СРЕДСТВО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЕЗИКОВА
КУЛТУРА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
CULTIVATING THE LANGUAGE CULTURE
IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH BUILDING UP
THE RHYTHMIC SOUND MODELS

*Емилия Караминкова-Кабакова, гл. ас. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Emilia Karaminkova-Kabakova, senior assistant professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: karaminkov@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът разглежда действието на ритъма в езика, осъществявано чрез редуването на звукове, срички и думи. Мелодичната линия на песните се основава освен на тоновете височини, но и на тяхната ритмична организация (дълги и кратки тонови трайности). Използването на иновативни подходи, запознаващи децата с наименования на инструменти, жанрове и понятия, се основава на заучаването, интерпретирането и импровизирането на езикови модели, основани на ритъма в речта и в музиката. Децата усещат връзки между ударенията на думите и фразите като са подпомогнати от музикалния ритъм на същите структури в песните. Впоследствие ритъма на дадена дума, изсвирен на ударен инструмент, помага тя да бъде разпозната от обучаваните. Целта на изследването е да покаже, че при проведените музикално-педагогически ситуации, свързани с анализирането на езиковия и музикален ритъм, децата развиват своето слухово внимание. Усъвършенстването на музикален слух, отнасящ се до разпознаване на ударени срички, звукове в думи и акценти в речта, развива уменията за четене и писане на бъдещите ученици. Работна хипотеза на изследването е, че усъвършенстването на музикалните способности чрез участието на децата в музикални дейности, свързани с ритмични и звукови модели, допринася за пълноценното развиване не само на музикалния слух, но и за формиране на добра музикална и езикова култура.

Ключови думи: музикален ритъм, части на речта, езикова култура, деца в предучилищна възраст

Abstract: The article examines the action of rhythm in the language by alternating sounds, syllables and words. The melodic line of the songs is based on two main characteristics of the tone – pitch and rhythmic organization (long and short tone durations). The use of innovative approaches to familiarize children with the names of instruments, genres and concepts is based on learning, interpreting and improvising language models based on rhythm in speech and musical rhythm.

Children can feel through their senses the connections between the accents of the words and phrases. The process could be supported of the musical rhythm of the same structures in the songs. Subsequently, the rhythm of a word, played on a percussion instrument, helps it to be recognized by the trainees. A working hypothesis of the study is that the improvement of musical abilities through the participation of children in music activities related to rhythmic and sound models, contributes to the full development not only of musical hearing, but also to the formation of a good music and linguistic culture.

Keywords: musical rhythm, syllables, language, culture, preschool children

Увод

Взаимодействието на музикалния и езиковия ритъм е тема на редица изследователи, работещи в различни направления. В практиката на преподаване на роден и чужд език се използват множество чантове, които децата изговарят ритмично, за да запаметят фонemi, думи и нови езикови конструкции. В това изследване се представят модели в музикално-педагогически ситуации, запознаващи деца в предучилищна възраст с музикалния и езиков ритъм. Авторът на доклада си поставя за цел да опише и анализира дейности в педагогически ситуации по музика, свързани с мелодизирано изговаряне на кратки и запомнящи се ритмични модели (наименования на музикални инструменти, жанрове, имена на композитори). Разпознаването на частите на речта от децата са насочени към откриване на броя и вида на сричките в думите. Това се прави с цел придобиване на умения формиращи четивна техника – разпознаване на графични символи, прочитане и осмисляне на тези символи като части на речта със съответен смисъл и значение. Образите, които се предизвикват в детското съзнание се основават на внимателното анализиране и осмисляне на *звукови ритмични и зрителни модели* чрез разчитането и озвучаването на написаните думи.

Според проф. д-р Георги Бижков, четенето е важно за формиране на културата и грамотността на всеки човек. Нещо повече, изследователят на четенето с разбиране смята, че добрата читателска техника помага за „бъдещата професионална реализация“, за „организацията на свободното време“ и най-вече за качеството на живот на всеки грамотен човек. Известният педагог отива и по-далеч в разсъжденията си в *уводните бележки към читателите* на „Диагностика на грамотността“ (труд в съавторство с Фелиянка Стоянова и Емилия Евгениева) като поставя проблема за грамотността не само върху придобиването на умения за четене и писане на отделни букви и думи, но същевременно поставя акцент върху разбирането на смисъла на прочетеното, независимо дали е написано само върху хартия. Авторът изследва предизвикателствата на новото дигитално общество и своевременно поставя изискване да се формират умения и за разбиране на конкретния смисъл на „звучащите книги“, както и знания, умения и компетентности за успешна комуникация в Интернет пространството. Бижков споделя опита си като отбелязва значението на разчитането на отделните фонemi, думи и фрази и организирането им в структури,

носещи определен смисъл и значение, не само в родния, но и в чуждия език. Ако родният език се усвоява почти несъзнателно, ученето на чужд език помага да се разбере, анализира и изучи процеса на „декодирането“ на смисъл на непознатия текст както на чужд, така и на майчин език: „Всеки, който е изучавал чужд език, прекрасно знае, че след усвояване на буквите и думите постепенно пред него се разкрива и тяхното значение, а при по-големите смислови цялости и техният смисъл. Така *чрез* (б.м. Е. К.) последователното разкриване на все по-широк кръг от значения на усвоените думи, изречения и изрази се навлиза от повърхностните слоеве на езика към все по-дълбокото проникване в съдържанието и смисъла, докато се стигне до истинското разбиране“ (Бижков, 2004, с.35) Последният цитат може да послужи като модел за усвояване на родния език, анализиран през чуждоезиковото обучение чиято крайна цел е формирането на добра четивна техника, грамотност и култура. Музикалното изкуство има заслужено място в този процес, което е отразено от чуждоезиковата методика. Авторът на доклада препоръчва запознаването и внедряването на подобни добри педагогически практики в музикални ситуации и от други педагози, за да се подпомогне разбирането на българския език от деца в предучилищна възраст. Новите звукове, думи, граматически и лексикални структури се научават и запомнят най-лесно чрез мелодии, мелодизирани декламации (речитативи), ритмични модели и най-трайно и безпроблемно чрез стойностни текстове на песни.

Ритъмът в музиката и езика обикновено се свързва с понятия като напевност, танцувалност, мелодичност. Много често се говори за първичната завладяваща сила на ритъма в различни племенни музикални култури. Не са редки случаите обаче, в които ритъмът е представен със свои негативни характеристики. Съществуват произведения на изкуството като песента на Пинк Флойд „Тухла в стената“ или филма на Чаплин „Модерни времена“, които насочват вниманието на публиката към монотонността, еднообразието на извършваните дейности, които не водят до нищо съзидателно, а точно обратното – до „тиранично“¹ налагане на ритъма вследствие от научната, промишлената и техническата революция, което води до загубване на идентичността, масовизация на вкуса и отказ от осмисляне на извършваните дейности. Всички тези особености са пагубни за живота и реализацията на човешкия индивид. Изследването не си поставя за цел да представи подобни монотонни ритмични дейности, а разглежда ритмичното многообразие получено от съотнасянето на различните трайности, силни и слаби времена, акценти, смислови ударения в езиковата и музикална фраза, както и дъховете, пулсацията и интонацията в музиката и езика. Подобно взаимодействие помага на децата в предучилищна възраст да разберат и осмислят звуковете, логиката на думата, фразите в изреченията в

¹ Жан-Клод Шмит разглежда доминирането на ритмите в съвременното глобално общество, свързани с технологиите, промишлеността, финансовите пазари и не на последно място с културата и изкуството.

родния и/или чуждия език. Познанията от езика от своя страна позволява на подрастващите да разгадаят и сложния музикален език основан на предаване и представяне на емоции и движение чрез ритмичното редуване на дълги и кратки, силни и тихи метрични времена.

Изследване на взаимодействието между ритъма на езика и музикалния ритъм

Децата в предучилищна възраст сетивно усещат, запознават се и научават ритмичните закономерности чрез своя опит придобит в техните ежедневни дейности и игри. Детски педиатри и психолози съветват родителите да спазват добър ритъм на изпълнение на ежедневните дейности – почивка, сън, хранене и игра на новороденото. Интересното в случая е, че в това ритмично редуване се налага още една важна концепция за съвременното битие, а именно тази за реда в обществото. В тези трудове понятията *ред* и *ритмично редуване* не са противопоставени, а точно в постоянното им налагане се получава усещането за устойчивост и сигурност на малкото дете в семейната среда. Именно в очакването на нещо познато и приятно се крие спокойствието и увереността, които придобива новороденото.

Порасналото дете навлиза в света на възрастните чрез общуването на конкретен език и игрите. В общуването се проявява ритмична последователност изградена на моменти на говорене с моменти на тишина (активно слушане). По този начин детето активно усвоява езиковия ритъм, основан както на фазите на говорене и слушане, но също и начините на фразиране, дъхове, подчертаване на думите, носещи смисловото ударение, бързината на говорене, най-често асоциирана с емоционалното състояние на говорещия и ролята на интонацията, идваща от езиковото послание, което желаят да отправят двамата събеседници.

В детските игри се изпълняват много дейности, които използват ритъма като задължително условие за тяхното осъществяване. Така например, докато детето подскача и тича, то извършва тези дейности в които се редуват движенията на крачетата, а стъпките по настилката отекват ритмично и се запечатват в детското съзнание. Ударите на топката по земята, подскачането на въже, плавните реещи се движения на хвърчилото надолу и нагоре са други прояви на ритъма в ежедневните игрови дейности на децата. Все още разпознаването на ритмичната организация в дейностите и движенията не е осъзнато. Само при изучаването на музика започва осъзнаването на стъпките извършвани от детето с техните особености идващи от музикалния темпо-ритъм – бързина, метрика и ритмика или с други думи с музикалните категории темпо, метрум и ритъм.

Теории за музикалния ритъм Едуин Гордън²

Теорията на Едуин Гордън за музикалното обучение привлече изследователския ми интерес, защото тя съчетава в себе си музика и език при музикалното възпитание на деца в предучилищна възраст. Авторът е представил пътища за музикално възпитание чрез канала по който децата усвояват майчиния си език в най-ранна възраст. Музикалното изкуство е особено благодатно, защото използва едни и същи аудио канали за усвояване на музикалната информация, подобно на тази при усвояването на езика – общ слухов рецептор и анализатор, връзки и центрове в мозъка, отговарящи за приемането и осмислянето на звуковата информация, предадена чрез съответна подредба на думите в изречението наложена от строгите правила на граматиката, говорната интонация, акценти и ритъм на речта.

Овладяването на граматическите конструкции на езика, които се реализират в различни дейности, извършвани от детето като например говорене, слушане, съчиняване на разказ или преразказване на текст следват точно определена последователност. Нещо повече, процесът на оgramотояване – четене и писане, започва едва тогава, когато езиковите структури са напълно овладени от детето. Гордън смята, че подобно на лингвистичния процес и този на музикалното оgramотояване трябва да следва същите стъпки. Едва когато детето е способно самостоятелно да изпълни дадени мелодични и ритмични модели като се опира на добре развития си вътрешен слух и свързва изградени мелодични символни представи в съзнанието си с дадения музикален образ, би могло да започне запознаването с нотното писмо и с елементите на музикалната теория.

Теорията на Гордън за музикално обучение (Music Learning Theory) следва строго определен ред и последователност в овладяването на музикални умения и разбиране на музикалното съдържание. Неговият труд *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* е насочен към ранната детска възраст. Овладяването на музикални умения трябва да започне веднага след самото раждане и поява на малкото дете. В своите трудове Гордън (Gordon 2001 и Gordon 2002) той разгръща концепциите за аудиация – основа на музикалността или това е умението да чуваш и да разбираш музикалния образ чрез слуховото възприятие и мисловните процеси. „Вътрешното“ чуване и осмисляне на музикалния ритъм се формира чрез мелодизирано изговаряне на различни по звучене срички. По този начин ритъмът и организацията на думите в езика помагат на подрастващите да осъзнаят и музикалния ритъм. Гордън въвежда два модела срички. Едните са свързани с възприемане и осмисляне от децата на тоновете височини в мело-

² Едуин Гордън (Edwin E. Gordon 1927–2015) е изследовател, лектор, автор на книги, статии, монографии и тестове за изследване на музикалността. Изборът на автора на статията да представи коментиранията теория е заради приносите на Едуин Гордън в музикалната теория и по-специално в така формулираната от самия него „аудиация“ (Audiation), разглеждана като основа на музикалното обучение и необходима база за формиране и развиване на музикалността в ранна детска възраст чрез въвеждане и използване на тонални и ритмични модели.

диите, а другия модел е съобразно трайността на тоновете. По този начин децата възприемат две от качествата на тона в музиката – височина и трайност. Звуковите модели оставят трайни следи в съзнанието на децата. Когато предложените образци бъдат наизустени от обучаваните, Гордън съветва да се предложат и техни варианти. При варирането на ритмичните модели се разместват съответно и сричките. Получава се ново построение с различно звучене. Получените интерпретации, основани на редуване на срички, съответстващи на тоновете височини и трайности, подпомагат осмислянето на сричките, като част от думите, както и значението на ударенията в думите, които при изговаряне формират ритъма на речта.

Описание на музикално-педагогически ситуации

Преподаването на музика е творческа и провокативна дейност за всички музикални педагози. Изпълнението на песни, свързано с образователното ядро „Възпроизвеждане“, е една от любимите музикално-изпълнителски дейности на деца в предучилищна възраст³. Образователни ядра „Възприемане“ и „Елементи на музикалната изразност“ са свързани с пасивните дейности – слушане и запознаване с изразните средства на музиката, жанрове, тембри на класически и народни инструменти, имена на композитори и автори на текстове на детските песни за деца. Образователното ядро „Музика и игра“ е свързано със запознаването на децата с фолклорни и класическите жанрове – валс, марш, хороводна песен, ръченица, балет, фолклорна игра с движения на песен и други. В редица случаи децата не успяват да запомнят трудни, дълги и сложни думи, въпреки, че педагозите винаги ги представят с картини и звучаща музика. Много често се наблюдава децата да харесват тембрите на цигулката, арфата или кавала, но не успяват да свържат звучащата дума със съответния образ (независимо дали е представен като изображение на снимка, рисунка или реален обект). Запомнянето на изговорената дума – понятие и свързването ѝ със съответния образ може да бъде подпомогната от изговарянето ѝ в характерен ритъм. В музикално-педагогическите ситуации проведени от изследователя, наименованията на музикалните инструменти се представят в характерен метрум, заимстван от жанра, в който дадения инструмент изпълнява соло (запис от ядро „Възприемане“). Ако децата трябва да се запознаят с пиеса за кавал в жанра пайдушко хоро⁴, тогава най-подходящо е да им се предложи да изговорят думата *кавал* в характерния неравноделен метрум със задържане на втората сричка – „ка“ – „ваал“. Ако децата прибавят към ритмичния говор пляскане или потропване, то тогава ще бъдат осъществени полезни връзки чрез активирането на сетивни канали и центрове в

³ Поради тази причина Музиката, заедно с Изобразителното изкуство много често в педагогическата практика се разглеждат като част от т.нар. „релаксиращи“ дейности.

⁴ Пайдушкото хоро е в неравноделен размер 5/8, при който петте осмини са групирани в два дяла от две и три осмини. При полученото групиране се получава редуването на къси и дълги дялове, което налага характерното броене на 2 със задържане на втория дял.

мозъка, които ще благоприятстват запомнянето и осмислянето на наименованията за музикален инструмент и жанр.

С изпълнението на описания ритмичен модел децата се забавляват да участват. Положителното им отношение ги провокира да изпълнят повече повторения на дадената дума, без това да ги натоварва и уморява. При изговарянето на сричките подрастващите наблюдават визуален образ на инструмента и свързват образа с думата от речта. Говорят в ритъма на пайдушкото хоро и по този начин се подготвя осъзнаването не само на факта, че кавал е двусрична дума, но също така, че описания фолклорен жанр се изпълнява в характерен двуделен неравноделен метрум.

Подобен ритмичен модел се използва и при запознаване на децата с наименованията: гъдулка и тамбура. Децата изговарят частите на трисричните думи, пляскат с ръце, изпълняват характерната стъпка като танцуват или свирят на детски ударни инструменти – барабан или дайре. При изпълнението те затвърждават и характерната стъпка на народния танц – ръченица⁵ като не се налага да говорим за групиране на осмини и за неравноделни размери. В тази възраст, както съветва Емил Жак-Далкроз⁶, обучаваните трябва да усетят характерното броене и редуване на къси и дълги дялове първо с тялото си. Едва в училищна възраст, когато тялото им е усетило, гласа им е изпълнявал песни в съответните размери, а ръцете са изпълнявали характерните ритми, свирейки на инструмент или с пляскане, ще се появи възможността да се визуализира и разбере графичния нотен знак пресъздаващ тоновете трайности в размерите на пайдушкото хоро и на ръченицата⁷.

Друг успешен модел, при който децата изпълняват чрез мелодизирана декламация наименования на музикалните инструменти, бе представен при изработване на ритмичен съпровод с детски ударни инструменти на пиесата „Пътуване с шейна“ от Лерой Андерсон. Пиесата съдържа много звукоизобразителни моменти и малките слушатели с удоволствие откриха конския бяг, движението на шейната и звъна на звънчетата. Малките слушатели бяха провокирани сами да подберат подходящи инструменти, с които да направят музикален съпровод на творбата. Поставената задача предизвика и „изостри“ слуховото внимание на обучаваните и провокира тяхното асоциативно мислене. Децата бяха разделени на групи и всяка от тях имаше лесен ритмичен модел, който да бъде възпроизведен на различен инструмент. Избраните инструменти – клавиеси, триъгълници, маракаси, кончета, Веселин Караатанасов причислява към групата на идиофоните, при които „генерирането на звука...не предполага огъване или обтягане, а цялостно или частично удряне, триене или друго подобно въздействие по по-

⁵ Ръченицата е народен танц – солов или по двойки – в размер 7/8. Този размер отново е неравноделен, причината е в групирането на осмините в две къси групи с по 2 осмини и трети дълъг дял с 3 осмини.

⁶ Емил Жак-Далкроз – композитор, музикален педагог и автор на системата Eurhythmic.

⁷ Необходимо е да се посочи, че едва в началната степен на училищното образование, учениците се запознават с нотните трайности – осмини, четвъртини, половини и цели ноти.

върхността им. То може да бъде предизвикано от съприкосновение между самите тях или само отделна част от тях: чифт чинели, кастанети, клавиеси.“ (Караатанасов 2020: 5)

Затрудненото произнасяне на наименованието на инструмента и неговото обвързване с външния му вид се преодолява чрез ритмизираното представяне на думата. По време на следваща музикално-педагогическа ситуация наименованията на инструментите бяха представени разделени на срички. Трисричните кла-ве-си бяха изговорени в ритъма на валса, като децата подчертаваха силното първо време с лек удар с крак по земята. Така на силното първо време от валса съответстваше ударената първа сричка „кла“ от клавиеси. Неударените срички „ве“ и „си“ бяха изговорени съответно на тихите второ и трето време. Изпълнението на съответните движения, включвайки повече мускулни групи в тялото на детето, помага за осъзнаването на триделността в музиката, при която се наблюдава равномерното пулсиране на метричните времена – силно-тихо-тихо. Първоначално децата, несъзнателно изговарят думите и се полюляват във валсовия ритъм. След неколkokратни игри обаче, те започват уверено да отговарят на въпроси на педагога свързани с частите и ударенията в думите.

Последният етап от музикално-педагогическите ситуации основани на свързването на визуалния образ със звучащите думи (прочитане на графичните знаци), изговарянето на ударени и неударени срички в ритъма на характерни танцувални жанрове бе свързан с идеята учителя да изсвири ритъма на дадената дума на китайска камбана, а децата да познаят и изговорят съответното наименование. Оказва се, че когато децата активно са работили за анализиране на звуковата и ритмичната страна на думите в езика, те безпроблемно „чуват“, разпознават и назовават думата. Направих експеримент и въведох няколко нови думи, свързани с музикални професии – „ком-по-зи-тор“ и „ди-ри-гент“. Логиката на изследване на трисрични и четирисрични думи, ударени и неударени части на речта вече беше ясна на подрастващите и те с лекота разпознаха термина само по неговото звучене, изсвирен ритмично по камбаната – звън на метална повърхност.

Описаните музикално-педагогически ситуации позволяват да се направи извода, че при ритмичното възпроизвеждане на понятия, децата придобиват и нови знания. Новата информация е свързана с различаването на материалите, от които са изработени съответните инструменти. Децата са увлечени в различни дейности и в хода на играта разбират, че характерното звучене на всеки музикален инструмент е свързано с материала, от който е изработен и с начина на звукоизвличане – звънене на метал при удар с палка, удар по опъната кожа, свирене с лък по струни или с перце и други. Всеки инструмент звучи различно, защото характерния му тембър зависи от еластичността на материала, чрез който се предават звуковите трептения: „Звукът от своя страна се разпространява, отразява и смесва с други такива благодарение на наличието на въздушна среда... Това позволява излъчваните трептения да се възприемат от слуховия апарат и в последствие да се преобразуват в сигнали, достигащи до главния мозък посредством слуховия нерв.“ (Караатанасов 2020: 2)

В обобщение на описаните музикално-педагогически ситуации би могло да се отбележи, че при взаимодействието на ритъма от музиката с ритъма на езика освен че се изгражда благоприятен емоционален климат в групата, също така се формира читателска и слушателска култура. Образите в зрителната, слуховата и емоционалната памет са с по-голяма трайност, интензивност и дълбочина, условия, които подпомагат запомнянето и анализирането на по-големи литературни и музикални текстове.

Заклучение

Комплексността на подхода, който се основава на полезното взаимодействие на музика и четивна техника подготвя децата да осмислят не само музикалните образи, ритми, да придобиват знания за музикални инструменти, жанрове и професии, но също така се полагат и основите за придобиването на добра техника на четене и писане. В съвременните образователни системи все повече се говори за използване на интегрирани подходи, чиято цел е мотивиране на децата за участие и превръщането на ученето в желана и приятна дейност. В предучилищна възраст се полагат основите за учене през целия живот. Дали това ще се превърне в успешна дейност или в досада зависи от професионализма и културата на педагога, желанието му за прилагане на успешни практики и качеството на общуване с децата.

Ако отново „прочетем“ Бижков с неговите възгледи за грамотността се налага изискването, че съвременните педагози трябва да наблегнат на усъвършенстване на уменията за четене и писане. Но Бижков предупреждава, че едни от най-големите опасности на нашето съвремие са ширещата се неграмотност сред определени групи от световното население и действията на все по-широк грамотни хора, лишени от ценности. За да се преодолее тези две вреди, обществото трябва да насочи своя поглед към промяна на отношението към четенето. Връзката на четенето с ценностните, стойностните теми се осъществява чрез предаването и преподаването на доказани във времето художествени образци. Безспорно това е в полето на литературата. Авторът на доклада смята, че и музикалното изкуство има силата да въздейства върху емоциите на слушателите и да възпитава ценности. Нещо повече, човек, който има способност да чува и да разбира музиката, изгражда фин усет освен към звука, мелодичната линия, но и усет да разпознава настроението и емоциите вложени от композитора и изпълнителите, интерпретиращи авторския текст. Образованият чрез изкуства млад човек, успява да търси и открива красивото, стойностното не само в литературата и музиката, но и в живота. Грамотният човек, който е получил своето образование да чете, пише, разбира, осмисля, анализира, структурира ново знание, успява да наложи и нов модел на поведение, който надхвърля фазата на себerealизация като достига до едно висше измерение, а именно полезност на всяка своя дейност за благо и добруването на общността, обществото и света.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г., авторски колектив (2004). Диагностика на грамотността. III част. Разбиране при четене. София: УИ „Св. Климент Охридски“
- Караатанасов, В. (2020). Струнни лъкови инструменти. (под печат)
- Стоева, Вал. Четящите деца имат своя гледна точка и все по-често държат да я защитават. Интервю с Вал Стоева от фондация „Детски книги“, публикувано на сайта на издателство „Рибка“. Retrieved on 02.03.2020 from <http://ribka-publishing.bg/intervyu-s-val-stoeva-ot-fondatsiya-detski-knigi/>
- Шмит, Жан-Клод. (2019). Ритмите през Средновековието. София: „Изток-Запад“.
- Gordon, E. (2001). A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. GIA Publications.
- Gordon, E. (2001). Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence. © 2001 GIA.
- Gordon, E. (2002). Introduction to Research and the Psychology of Music. GIA Publications.

ОБУЧЕНИЕТО ПО STEM – ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ И НЯКОИ ПРОБЛЕМИ

STEM EDUCATION – MAIN CHARACTERISTICS AND SOME PROBLEMS

*Илиана Мирчева, проф. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“
Iliana Mirtschewa, Prof. PhD, FESA, Sofia University “St. Kl. Ohridski”
E-mail: iliana.mirtschewa@gmail.com*

Резюме: Докладът представя теоретично проучване относно концепцията за обучение по STEM. Той е част от изследване по европейски, мултилатерален проект по програма Еразъм+. KA203 PARENTSTEM с номер 2018-1 TR01-KA203-059568. В доклада е направено кратко описание на възникването на идеята и нейния замисъл. В него са представени основните характеристики на концепцията и необходимостта от реализирането на единството от тематични области. Описани са и евентуални проблеми, които могат да възникнат при нейното разгръщане. Поставя се акцент върху значението на процеса на обучение. Направен е преглед на възможностите за формирането у децата на ценни за живота, ключови за 21. век умения. Представя се променената роля на учителя при разгръщането на обучението по STEM. Очертава се значението на педагога за изграждането на скелета на педагогическите дейности. Посочват се трудности, които учителите могат да срещнат при оформянето на структурата на учебния процес. Проследени са и някои обществени предразсъдъци спрямо концепцията, които биха могли да възпрепятстват нейното реализиране. Оформят се обобщения, които насочват читателя към предимствата на представената концепция и към многобройните варианти за нейното реализиране.

Ключови думи: STEM, обучение по STEM

Abstract: The report presents a theoretical study on the concept of STEM education. It is part of a study on an European, multilateral Erasmus+ project KA203 PARENT-STEM, N 2018-1 TR01-KA203-059568. The report gives a brief description of the origin of the idea and its conception. It outlines the main features of the concept and the necessity of realizing the unity of thematic areas. Possible problems that may arise during its expanding are also described. Emphasis is placed on the importance of the learning process. An overview of the opportunities for the formation of significant life-critical skills for the children in the 21st century is given. The changed role of the teacher in the deployment of STEM education is also presented. The importance of the educator in the construction of the skeletons of pedagogical activities is outlined. The difficulties that the teachers may encounter in shaping the structure of the learning process are outlined. Some societal prejudices against the concept that could impede its realization have also been traced. Summaries are developed that guide the reader to the benefits of the concept presented and the numerous options for its implementation.

Keywords: STEM, STEM Education

Увод

През 1990 година Националната фондация по наука (National Science Foundation) на САЩ предлага да се обединят познанията по „наука“ (природните науки), технологии, инженерство и математика. Така се появява абривиатурата STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Идеята възниква в резултат на желанието децата още от ранна възраст да се подготвят за живота и за професиите на бъдещето. Тя се свързва с растежа на икономиката. Какви аргументи имат авторите на идеята? Според тях, в живота споменатите области са свързани. За да упражнява дадена професия, човек трябва да използва знания от различни перспективи. Изкуственото деление на тези области в училище, не позволява на учениците да видят цялостната картина за света и да се подготвят за него.

STEM се основава на конструктивизма. Сандерс (Sanders, 2009: 23) посочва някои от основните характеристиките на обучението:

- ученето е конструктивен, а не репродуктивен процес,
- мотивацията и детските схващания са интегрирани с познанието,
- социалното взаимодействие е основно за когнитивното развитие,
- знанията, стратегиите и оценяването са свързани с контекста на дейностите.
- Тези основни характеристики биха могли да бъдат допълнени.

Основни характеристики на обучението по *STEM*

STEM разкрива богати възможности за детското развитие чрез **интегрирането на познания от различни области**, чрез преливането на опит от областта на природните науки, технологиите, инженерството и математиката. **Децата възприемат света като едно цяло**. Образователните преживявания не трябва насила да разкъсват това цяло на части. Именно това би дало по-добра база на децата за живота, където проблемите не са изолирани и обособени в отделни области, а в повечето случаи са комплексни. Познаването на взаимовръзките, заложили в един феномен, ще подготви детето да открива връзки и зависимости между нещата, да действа многофункционално.

Ранното STEM образование не изисква лаборатории или големи експерименти. **Достатъчно е да се следят въпросите на децата и да се развият STEM представите им въз основа на житейски ситуации**. В същото време трябва да се внимава да не се повтаря онова, което децата вече знаят, защото това би довело до загуба на интерес към темите на STEM.

STEM обучението не е центрирано около учителя. Децата не бива да са пасивни обекти, които наготово получават информация. Те трябва да са активни субекти, които конструират своето собствено знание. Целта е да мотивираме децата да конструират своето познание. **Децата трябва да са в центъра STEM обучението**. Когато темите и ситуациите са свързани с опита им, с техния живот, за тях е много по-лесно да навлязат в задачата, по-умело откриват характеристи-

ките на дадено явление, ръководени от своя опит и впечатления от света около тях. Тук много важно е уменията на учителя да улавя въпросите/ интересите на децата, да ги поставя в центъра на изучаваното и умело да насочва децата да обогатяват опита си.

Репродуцирането на факти не е желано. Поставянето на акцент върху наизустяването на „кухи знания“ не води до разбиране, децата не могат да си обяснят явленията и съществуващите взаимовръзки. STEM има друга роля и предоставя други възможности. Основните дейности са фокусирани върху „любопитството и удивлението, разследването/приключенията, опознаването, времето за мислене, времето за фантазиране/въображение, времето за изграждане на хипотези“ (Bardige & Russel, 2014: 10). Проучването, задаването на въпроси трябва да бъде водеща сила в учебния процес на STEM.

Ученето може да следва следната схема (фиг. 1):



Фиг. 1. Процес на учене при STEM

В обучението по STEM децата трябва да бъдат откриватели, трябва да мислят, да анализират и ясно да изразяват своите идеи, стъпка по стъпка, за да откриват явленията. Затова **процесът на учене е от голямо значение. Акцентът в обучението не пада върху оценяването на качествата на готовия продукт.** Вместо да „доставяме“ обучение, по-вероятно е да **помогнем на децата, като им „осигуряваме“ опит**, за който се знае, че е от полза за тях (Katz 2010). По време на процеса на учене децата поставят въпроси, предлагат решения, изпробват идеи, придобиват опит.

STEM е чудесна възможност да се подкрепи развитието на децата. „Възрастните моделират искрен, непрестанен интерес към света, като често задават

въпроси „защо“ и „как“. Те помагат на децата да дефинират проблем, който биха могли да решат, да помислят за основната цел и ги насърчават да не се отказват, когато проектът за решение се окаже неуспешен. Те провокират, предизвикват и разширяват любопитството, интереса и мисленето на децата. Те осигуряват досег на децата до запомнящи се, трайни и подходящи преживявания, като използват внимателно подбрани материали и явления, които помагат на децата да осмислят света.“ (Early STEM ... 2017: 13) Поставянето на отворени въпроси е от голямо значение. Дори понякога въпросите са много по-ценни от самите отговори, защото стимулират децата сами да проучват, да генерират собствени идеи, да разсъждават.

Играта има значима роля в обучението. Много възрастни се опасяват, че чрез използването на игри в обучението по STEM се губи академичността и децата само се забавляват. Но изследвания (Rood 2018: 14) показват, че **за да се научат да разсъждават в процеса на обучение по STEM, децата се нуждаят от повече игра**. Чрез нея децата изпробват теории за това как функционира света и развиват гъвкавостта на своето мислене за учене през целия живот. Ръководената игра, където учителят следва децата и насочва учебния им опит чрез подходящи въпроси и взаимодействие, е много ефективна за преподаване на темите по STEM (Rood 2018: 7).

Учителят играе значителна роля и изгражда скелета на обучението по STEM. „То насочва и подкрепя опита им, а възрастните могат да съдействат, като предлагат, подтикват, разпитват, моделират, обсъждат и разказват. Като наблюдават какво правят децата и след това задават въпроси и работят с тях, докато децата изграждат собственото си разбиране за света, възрастните могат да им помогнат да стигнат до все по-комплексни начини на мислене.“ (National Center... 2019) В дейността на учителя трябва да има баланс. „Осигуряването на опори дава такъв баланс. Ако не предложим достатъчно помощ, детето може да се затрудни, да се разочарова, и да се откаже. Но ако предложим твърде много помощ, детето пропуска възможността да мобилизира в максимална степен капацитета си за учене. Има моменти, когато е най-добре детето да изучава нещата без опори, които да го крепят. За да намерим баланса, трябва да обръщаме внимание на това, което прави детето, и така да преценим колко голяма подкрепа да предложим.“ (National Center... 2019) Децата сами ни подсказват какви са техните образователни потребности.

Някои проблеми, които могат да възникнат обучението по STEM

В процеса на STEM образованието възникват някои проблеми (Mirtschewa 2019). Те биха могли да поставят под въпрос ефективността на обучението и да отблъснат децата от STEM още от най-ранна възраст.

Един от проблемите е **разрушаването на целостта на STEM**. Проучванията показват, че „някои преподаватели смятат за STEM всяка от отделните STEM

дисциплини“ (Moomaw 2013: 1). Това накъсва цялостната картина за света, която децата получават.

В някои случаи ранното STEM образование е свързано с **далечни и абстрактни за децата теми**. Такъв подход не е подходящ. STEM образованието трябва да се фокусира върху материали, ситуации и преживявания, които са важни и значими за децата (Moomaw 2013), които са свързани с техния опит и преживявания.

Съществуващ проблем е, че се **отдава приоритет на преподаването, в центъра на което е учителят**. Идеята на STEM обаче е различна, защото „учителят е по-скоро фасилитатор, даващ възможност на децата да бъдат активни учещи, които осмислят дейностите самостоятелно“ (Anderson 2002: VIII).

Проблем възниква и когато **се разчита на механичното наизустяване на факти**. В някои случаи се използват само работни листове и тетрадки за попълване и изпълнение на различни задачи по математика или природни науки. Идеята е, че децата ще запомнят новата информация и ще повторят наученото. За части от STEM (например за природните науки) съществува „разбирането, че те се научават най-ефективно чрез наизустяване, от учебници, в учебна среда“ (McClure et al. 2017: 53). Но всъщност „образованието по STEM е най-ефективно, когато детето бива учено да мисли и да действа като учен, математик, изобретател или инженер“ (Aaron & Valle 2016: 3).

Значим проблем възниква, когато **оценката разглежда само крайния продукт от дейността, без да обръща внимание на процеса**. Това се приема като „пречка за ефективно проучване“ (Jeanpierre 2018: 155). Както бе споменато, учебният процес има много по-голяма значимост, тъй като дава възможност на децата да учат чрез действие, да придобиват опит.

В някои случаи се **набляга само на забавната страна на STEM**, без да се обръща внимание на съдържателната страна. Това също не води до ефективност в образованието, тъй като не предоставя достатъчно възможности за обогатяване на знанията и опита на децата.

Малкото време, отделяно за STEM дейности, също крие известни опасности. Този проблем се подчертава в някои изследвания (Aaron & Valle 2016, Jeanpierre 2018). Липсата на достатъчно време не позволява да се разгърне учебното съдържание, децата да се потопят в темата и да провеждат собствени изследвания чрез експерименти и игри. В такива случаи не е достатъчно и времето за обсъждане и отговаряне на въпросите на децата.

Понякога **съществува неразбиране относно ролята на учителя в учебния процес**. От една страна, се набляга на обучение, в центъра на което е учителят, което не е много ефективно. Друга крайност е мнението, че децата не се нуждаят от учител, а имат нужда сами да опознават света. Както бе споменато, учителят има важна роля в учебния процес. Той изгражда скелето на дейностите, провокира и насочва с въпроси откривателската дейност на децата.

Друго крайно разбиране, свързано с навлизането на **новите технологии в обучението** е, че те **могат да заменят учителя**. Но технологиите не са в състоя-

ние да заместят учителя. Те са важно средство, което може да подпомогне ученето по STEM. „Децата използват технологиите като средство на тяхното проучване на света и за нещата, които ги интересуват. Взаимодействието на децата с технологиите и дигиталните медии трябва да се фокусира върху използването им с цел проучване, откривателство, документиране, изследване, комуникация и колаборация..“ (Early... 2017: 9).

Използването на технологиите е пряко свързано с посредническата роля на учителя. Той прави подбор на необходимите средства за визуализация, които стимулират откривателската дейност на децата. Учителят демонстрира, но също така предизвиква дискусии, основани на нагледността.

Проблемите в обучението често се създават от съществуващите стандарти. Понякога учителите са подложени на натиск да подготвят децата, така че те да са готови успешно да се справят с учебния материал и да се представят добре на тестовите за академични умения (Katz 2010). Всички тези цели и резултати често се посочват като краен продукт на учебната програма, „доставена“ на малки деца. Лилиан Кац (Katz 2010: 5) смята, че „учебната програма не може да бъде доставяна“. Тя трябва да осигурява разгръщането на различни възможности за учене.

Отношението на обществото към STEM също може да бъде посочено като проблем. Изследванията показват, че **много родители, дори учители, смятат, че обучението по STEM е подходящо само за надарени деца** (Arnon & Hanuscin 2018, McClure et al. 2017), **че е по-важно за момчетата**, които проявяват по-голям талант от момичетата (McClure et al. 2017), **и че е подходящо за по-големи деца** (McClure et al. 2017). Тези нагласи на възрастните по отношение на STEM могат да се предадат и на децата.

Проблем, който трябва да се обсъди в университетите и други образователни институции е подготовката на учители. Изследванията показват **неувереността на някои учители по отношение на учебното съдържание по STEM**, смущението от детските въпроси (McClure et al. 2017: 5, Pasnik & Hupert 2016: 5). Някои учители смятат, че „наука и математика са сложни, комплексни и объркващи учебни предмети“ (Aaron & Valle 2016: 3). Изследване от 2013 (Jeanpierre 2018: 7) показва, че само 39% от изследваните учители се чувстват добре подготвени да преподават „наука“ (Horizon Research). „**Липса на увереност**“ показват и учители, участвали в изследване на Jeanpierre (Jeanpierre 2018: 154).

Учители споделят също, че не знаят как да интегрират дисциплините от STEM (Arnone & Hanuscin 2018: 166, 170), че нямат нужния опит, че не знаят какво е подходящо за децата, че не познават детските възможности (Pasnik & Hupert 2016: 5). Затова учители докладват, че използват готови източници от интернет, където набързо могат да намерят разработен урок (McClure et al. 2017: 166), което води до формално преминаване през обучението по STEM и не позволява да се разгърне неговия позитивен потенциал.

Тези опасения се констатират и при родителите. Много от тях също се чувстват неуверени в способността си да подкрепят обучението по STEM

(McClure et al. 2017: 23). В доклад на Националната асоциация на родители и учители в САЩ се установява, че една трета от тях не се чувстват достатъчно уверени в своите собствени природонаучни познания, за да подкрепят дейности от тази област.

Това показва, че много малко родители имат нужната подготовка, за да създадат стимулираща среда и да мотивират децата да проявят интерес към теми от областта на STEM или пък не са в състояние да реагират на детските въпроси и интереси. Това насочва вниманието към необходимостта да се създадат стимули за увеличаване на колаборацията между учители и родители по отношение на STEM. Чрез съвместни дейности и обучения семействата могат да получат необходимите насоки, за да обогатят възможностите за стимулиране на детската любознателност и да действат активно за обогатяването на детския опит по отношение на STEM.

Посочените проблеми/опасности биха могли да повлияят на ефективността на обучението по STEM. Те могат да попречат на развитието на спонтанния интерес, който децата проявяват към тези области на познанието и на осъществяването на необходимата подготовка на децата за живота. Тези опасности могат да бъдат преодоляни чрез подбора на подходящи квалификационни форми за работа с учителите, а също и с родителите.

Заклучение

Обучението по STEM е стъпка към бъдещето. То предоставя много възможности за подготовката на децата за живот в съвременното динамично общество. Благодарение на STEM децата могат да придобият важни за живота компетентности: търсене и използване на информация, решаване на проблеми, креативност, вземане на решения, критично мислене, разрешаване на конфликти, редица социални компетентности. При всяка STEM задача децата попадат в проблемна ситуация и се учат да си представят проблема, да планират решения, да творят, да изпробват, да задават въпроси и да търсят отговори. Това са умения, които правят съвременния човек гъвкав и креативен и подпомагат реализирането и адаптирането му към постоянно променящите се изисквания на обществото.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Aaron, D. I. & Valle, N. Z. (2016). *Inspiring STEM Minds. Biographies and Activities for Elementary Classroom*. Rotherdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Anderson, A. (2002). Reforming Science Teaching: What research says about inquiry. In: *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), pp. 1–12.
- Arnon, K. & Hanuscin, D. (2018). An Exploratory cross-sectional Survey Study of Elementary Teachers' Conceptions and Methods of STEM Integration. *Journal of Research in STEM Education*. Vol. 4, N 2, December 2018, pp. (159–178).
- Bardige, K. & Russel., M. (2014). *Collections: A STEM-Focused Curriculum. Implementation Guide*. Heritage Museums & Gardens Inc.

- Early STEM Matters. Providing High-Quality STEM Experiences for All Young Learners. A Policy Report by the Early Childhood STEM Working Group, (2017, January). (Retrieved on 06.01.2020) <http://ecstem.uchicago.edu>
- Jeanpierre, B. (2018). Inquiry Beliefs and Practices in an Urban Low SES Elementary Classroom: A Case Study. *Journal Research in STEM Education*, Vol. 4 N 2, December 2018, pp. 146–158.
- Katz, L. (2010). STEM in the Early Years. ECRP, Vol. 12, N 2. (Retrieved on 06.01.2020) <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/katz.html>.
- McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Bales, S.N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N. & Levine, M. (2017). STEM starts early. Grounding science, technology, engineering, and mathematics education in early childhood. New American & The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. (Retrieved on 06.01.2020) http://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2017/01/jgcc_stemstartsearly_final.pdf
- Moomaw, S., (Ed.) (2013). Teaching STEM in the Early Years. St. Paul: Redleaf Press. National Center on Early Childhood Development, teaching and Learning. Understanding STEM and how Children use it. (Retrieved on 06.01.2020) <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/steam-ipdf.pdf>
- Pasnik, S. & Hupert, N. (2016). Early STEM Learning and the Roles of Technologies. Waltham, MA: Education Development Center, Inc.
- Lee, J. (2016). Early Learning and Educational Technology Policy Brief. Office of Educational Technology, US Department of Education. (Retrieved on 06.01.2020) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571882.pdf>
- Mirtschewa, I. (2019). The Importance of Being Aware of Potential Problems in Early Childhood STEM Education. In: *Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents*, pp. 26–30. (Retrieved on 20.12.2019) http://parentstem.kku.edu.tr/wp-content/uploads/2019/12/ParentSTEM_Recommendations_Book.pdf
- Rood, E. (Ed.) (2018). The Roots of STEM success. Changing Early Learning Experiences to Build Lifelong Thinking Skills. Center of the Childhood creativity at the Bay Discovery Museum. (Retrieved on 06.01.2020) https://centerforchildhoodcreativity.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/02/CCC_The_Roots_of_STEM_Early_Learning.pdf
- Sanders, Mark (2009): STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, December/January, pp. 20–26.

ПОДОБРЯВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА УЧЕНИЦИ С РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР: ПОДХОДИ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

ENHANCING COMMUNICATION SKILLS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: APPROACHES IN PRIMARY SCHOOL LEVEL

Константинос Магалиос, докторант, ФНОИ, СУ Св. Кл. Охридски

*Konstantinos Magalios, PhD student, FESA,
Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

Резюме. В доклада се обсъжда възможността за подобряване на комуникативните умения на ученици с разстройство от аутистичния спектър. Специфики в начална училищна възраст са тези, които се открояват и анализират.

Ключови думи: Разстройство от аутистичния спектър, комуникативни умения

Abstract: We discuss the possibility of enhancing the communication skills of ASD students while in their first years at school – in primary school educational level.

Keywords: Autism spectrum disorder, communication skills

Communication evolves during time and one and the same individual changes over time when it comes to communication. According to Barbara Kolucki and Dafna Lemish (2011), a specialist should be sure about how to communicate with children in ways that are age-appropriate, culturally sensitive, inclusive and positive, that help build self-esteem and confidence, and perhaps most importantly, are interesting and engaging. The guidance and tools that I found provided a considerable amount of theory but hardly any concrete advice on how to translate that theory into practice. When looked for child-oriented communication materials from within the development community, I found that the focus was primarily on reaching adolescents. In addition, even when an entertaining medium was used, the results were often dull and didactic. Younger children, especially those under age ten, seemed to be forgotten altogether. The rich and varied cultural contexts in which children live and learn, tended to be neglected in favour of western-oriented global prototypes that were adopted across all regions. Of learning as much from failures as from successes (Kolucki & Lemish 2011).

It has also meant identifying experts who combine technical knowledge with creativity and experience in children's media production; practitioners who understand different cultural contexts; and the rare adults who still remember how it felt to be a child. The next challenge was to find a scholar and expert in children's media, who

could provide the academic rigour required to anchor rich practical experience in solid theory. Dafna Lemish, the co-author, was a perfect fit for the role. Our journey together has been exciting, challenging, sometimes frustrating – but always fun. The product of this effort is this resource pack, *Communicating with Children*. It combines knowledge from the fields of child development and media studies with insights from children’s media production, to provide simple information on developmental norms at different stages of a child’s life. It helps us understand the implications these norms have on what and how we can communicate most effectively with children of different age groups. It shares examples of good practice, many produced at very low cost by young professionals from around the world, to show how we can adhere to human rights and child rights principles, and address the child more holistically, while also creating communication that is engaging and enjoyable (Kolucki & Lemish 2011).

When a development professional asks: “How can I harness the power of communication to help fulfil the survival, development, participation and protection rights of children in a manner that is positive, respectful, stimulating and fun for children and their families?”. Schools continue to strengthen their focus on communication and child participation as critical factors in fulfilling the rights of all children. They are working in particular, towards more effective action on article 17 of the UN Convention on the Rights of the Child (CRC), which recognizes the child’s right to access “information and material from a diversity of national and international sources, especially those aimed at the promotion of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health”. Understanding how children of different age groups process information, how they perceive, learn from, conceptualize and act upon what they see and hear, will go a long way in ensuring that what – and how – we communicate with children, is effective and empowering. This resource pack is a contribution towards building that understanding within the spirit of the CRC. We hope you enjoy using it and will benefit from it as much as all of us have benefited from the process of developing it (Kolucki & Lemish 2011).

Children and young people occupy a very unique time in the human cycle that deserves our special attention, and the best of our resources and investments. They are the major “social capital” of every society concerned with change for a better today and for the future of its members: Their education promises the chance of improving economic and social conditions; their positive socialization for conflict resolution can help manage social clashes; their health and good nutrition can promote longevity, lower social costs and lead to a better quality of life; and their psychological well-being has the promise of a more resilient and culturally rich society. Most parents hope that their children will have a better quality of life than they have, and most of them work hard towards achieving this goal. The 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) (Kolucki & Lemish 2011).

According to Kendra Cherry (2019), a substantial portion of our communication is nonverbal. Every day, we respond to thousands on nonverbal cues and behaviors including postures, facial expression, eye gaze, gestures, and tone of voice. From our handshakes to our hairstyles, nonverbal details reveal who we are and impact how we

relate to other people. Scientific research on nonverbal communication and behavior began with the 1872 publication of Charles Darwin's *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Since that time, abundant research on the types, effects, and expressions of unspoken communication and behavior. While these signals are often so subtle that we are not consciously aware of them, research has identified several different types of nonverbal communication. In many cases, we communicate information in nonverbal ways using groups of behaviors. For example, we might combine a frown with crossed arms and unblinking eye gaze to indicate disapproval.

This reminds us that children are full human beings in their own right, who deserve the best that life can provide at every single stage of their development. Children and young people, however, are not a homogenous group. At the beginning of the third millennium, children are being raised in a great variety of social arrangements, facing very different challenges in their daily lives. They have different dreams and aspirations for their futures. Many children in the world today do not live in an environment where they are protected by a loving family or can exercise their right to go to school. Others have had to deal with unimaginable situations and catastrophes as well as extremely difficult daily lives. They have experienced trauma, discrimination, suffering, atrocities and abuse and have responsibilities well beyond their years. Despite this, most children are capable of responding to positive communication, and of developing to their full potential. The rights of children, as delineated in the CRC, include a variety of communication rights: the right to be heard and to be taken seriously; to free speech and to information; to maintain privacy; to develop cultural identity; and to be proud of one's heritage and beliefs. Yet, whether girls and boys live in deprived and resource-poor societies, or in overwhelmingly commercialized and profit-driven ones, their voices need to be heard and taken seriously; the possibility for expressing their needs and opinions and their access to important information should be expanded. Communication efforts need to respect children's privacy and dignity and foster their self-esteem and confidence (Kolucki & Lemish 2011).

Where efforts are made to provide children a "voice", it must be more than a token attempt that reflects the perspective of adults: it should support their holistic development or problem-solving skills. Rather than thinking of children as little people who are in the process of becoming fully grown adults, many global child development experts suggest that we think of them as full human beings in their own right. We need to fully recognize children, in each stage of their development, as having unique needs and skills, as well as personal voices that deserve to be listened to with respect and empathy. For example, it is not enough to have children appear in television or radio programmes, book illustrations, posters, or another forms of media in order to make the materials "child-friendly". Messages need to be tailored for the specific child audience, and have to include their needs, perspectives and points of view in order to relate to them in effective and helpful ways. The accumulated knowledge from years of studying children and media demonstrates that children are active users of media: They react to, think, feel and create their own meanings out of them. They bring to their media encounters a host of predispositions, abilities, desires and experiences (Kolucki & Lemish 2011).

They watch television or listen to stories in diverse personal, social and cultural circumstances that also influence what they get out of the experience. We must never assume that what we as adults need and take from media (such as television programmes, magazine articles, oral stories, card games, posters), is the same as what children will get out of it. Children also differ in the access they have to different forms of media, such as books and magazines, radio, television, computers, Internet, music-players and mobile phones. In some war and disaster-affected areas, children may have no access to any form of media whatsoever. Most specifically, the digital inequalities that characterize our world today confront us with a wide variety of challenges: While some children live in media-rich environments and many media converge into a “screen culture” that dominates their lives, others are still deprived of the most basic forms of communication technology that characterize our global world (Kolucki & Lemish 2011).

In addition, several pilot projects around the world are introducing children to communication technologies like the Internet and mobile phones on an experimental basis. However, the processes of technological and cultural globalization are accelerating and access to various media is becoming more common, even in remote places. But access alone is not enough in making a positive difference for children. It is not only the ability to watch television or play computer games that may benefit them, but the quality of television and computer content to which they are exposed. It is not the access to mobile phones or the Internet that will provide children with opportunities for growth and development, but the uses they are able to make of these media and the nature of the connections they foster. It is not a matter of just developing a puppet show for children, but ensuring that the message is developmentally and culturally appropriate as well as a catalyst for positive change. Furthermore, while more advanced technologies are often cited as having an advantage for reaching large numbers of children, in some instances, (for example, urban slum areas, and remote rural areas that lack electrical access or emergencies) lower technologies might be more effective in reaching specific populations (Kolucki & Lemish 2011).

There is a need to develop creative ways to deliver content into disadvantaged situations and effectively reach children who might otherwise be denied access. Simple methods can range from mobile vans and rickshaws delivering video or audio content, to devices that do not even use electricity, such as the bioscope, a device that uses photographic stills that are advanced by a hand crank. The key challenges are: How can we reach children and enrich their lives by using media wisely and responsibly for their well-being and healthy development? How can we use different means of communication to make a difference, most specifically to vulnerable and disadvantaged children, in ways that build their resilience, help them survive and thrive, and set them on the trajectory for a better life? The vast scholarly work on the role of media in children’s lives suggests that media (such as books, newspapers, magazines, television, radio, cinema, computers, Internet, mobile phones) serve today as one of the most central socializing agents, informing behaviours, attitudes and world views (Kolucki & Lemish 2011).

They are the central story tellers of our time, serving as an array of sources of information and entertainment for all ages in all cultures around the globe. Media are often treated by both scholars and the general public in dualistic ways. On the one hand, we think of them as very positive. There are high hopes and great expectations for media to enrich children's lives, change unhealthy behaviours, stimulate imagination and creativity, widen education and knowledge, encourage inclusion and tolerance, narrow social gaps and stimulate development and civil society. On the other hand, there is also great anxiety associated with media's ability to numb the senses, inhibit imagination or free play, develop indifference to the pain of others, encourage destructive behaviours, perpetuate stereotypes, lead to a deterioration of moral values, suppress local cultures and contribute to social estrangement. Indeed, our accumulated knowledge about the role of media in children's lives suggests that they can have both positive as well as negative effects on children, depending on the content we fill them with; the context in which they are enjoyed; the use we make of them; and the individual characteristics of the children using them (Kolucki & Lemish 2011).

Conclusion

According to Widhiastuti (2012), everyone is always in communication, regardless of age, gender, religion, economic status or ethnic background, because human beings have the ability to communicate with each other in their's way and also communication tools. With communication, someone can interact and socialize. Organization needs communication to streamline their tasks. Communication in the organization called as formal organization. Communication in the organization is the sending process and receiving all the organization's message through formal and informal group in the organization. His research was conducted in relation with a paradigm that has prevailed throughout most of the management of an organization. Organization is a social group which distributes tasks for a collective goal. Organization formed by the mutual agreement between members will be successful if the results obtained according to the measure predefined of success criteria. The concept that has been agreed, it be used as reference in order to facilitate the process of achievement, because the concept is a part (elements) of the theory. The concept was explained about the name or label to classify or provide the meaning of objects, experiences, events or relationships.

REFERENCES

- Cherry, K. (July 17, 2019) Types of Nonverbal Communication. Retrieved from: <https://www.verywellmind.com/types-of-nonverbal-communication-2795397>
- Kolucki, Barbara & Dafna Lemish (November, 2011) Communicating with Children. Principles and Practices to Nurture, Inspire, Excite, Educate and Heal. UNICEF. Retrieved from: [https://www.unicef.org/cwc/files/CwC_Final_Nov-2011\(1\).pdf](https://www.unicef.org/cwc/files/CwC_Final_Nov-2011(1).pdf)
- Widhiastuti, H. (2012). The Effectiveness of Communications in Hierarchical Organizational Structure. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(3), pp. 185–190

ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО В ТРЕТИ КЛАС ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR THIRD-GRADE PERSON-TO-SOCIETY CONTENT FOR DEVELOPING SOCIAL SKILLS IN STUDENTS

*Красимира Николова, докторант, ЮЗУ „Неофит Рилски“,
Благоевград*

*Krasimira Nikolova, PhD student, South-West University “Neofit Rilski”
E-mail: sept.13.krasi@mail.bg*

Резюме: Приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) през 2015 г. поставя учителите пред нови предизвикателства, свързани с утвърждаването на компетентностният подход и валидирането на компетентностите. Тези промени налагат необходимостта да се организира образователна среда, ориентирана към способностите и културата на ученика и основана на използването на различни информационни ресурси. Учебното съдържание трябва да бъде организирано по начин, който осигурява гъвкави възможности за преподаване и учене и за прилагане на комплексни програми за развитие на ключови компетентности.

Настоящият доклад има за цел да проследи възможностите, които предоставят учебната програма и учебното съдържание по човекът и обществото в трети клас за развитие на социални умения у учениците. От позицията на началния учител се разглежда застъпеността на компетентностния подход в учебното съдържание и възможностите за реализиране на контекста и дейностите, свързани с развитието на социални умения.

Ключови думи: социални умения, учебна програма по Човекът и обществото, учебно съдържание, възпитателни възможности

Abstract: The adoption of the Pre-school and School Education Act (PSET) in 2015 presents teachers with new challenges related to validating the competency approach and validating competencies. These changes necessitate the organization of an educational environment geared to the student's abilities and culture and based on the use of different information resources. The course content should be organized in a way that provides flexible teaching and learning opportunities and the implementation of integrated programs for the development of key competences.

The purpose of this article is to look at the opportunities offered by the curriculum and curriculum for the individual and the community in the third grade for the development of students' social skills. From the point of view of the primary teacher, the com-

petency approach in the content of the curriculum and the possibilities for realizing the context and activities related to the development of social skills are examined.

Keywords: social skills, Human and Community curriculum, content, educational opportunities

Съвременното общество се променя с бързи темпове, повлияно от ускореното технологично развитие и достъпната информационна среда. Променят се отношенията човек-природа и човек-общество. Пред хората стоят проблеми, непознати за предишните поколения, които изискват често нестандартни решения, за които са необходими научно грамотни хора, обучени да откриват, формулират и решават проблеми, които умеят да работят в екип, изказват и защитават собствената си позиция.

Това наложи преосмисляне и актуализиране на целите на обучението, които се насочват към формиране на умения за решаване на реални проблеми и да способстват за развитие на нагласи за учене през целия живот. Тези умения, наречени ключови компетентности, са необходими на всеки човек за успешната му социална интеграция и личностна и професионална реализация, което е и основна цел на образованието. Процесът на формиране и развитие на социалната компетентност в началната училищна възраст се характеризира с интензивното развитие на социалните отношения, промяна на социалните роли и функции, последвано от разширяване на социалното и нравствено взаимодействие на децата със заобикалящото ги общество, динамиката на социалните представи и специално отношение към света.

Ефективно условие за развитие на социални умения у ученика от начална училищна възраст е образователно-възпитателния потенциал на съдържанието на учебния предмет Човекът и обществото в трети клас, който е основа за формиране на социалната компетентност.

Новата законова уредба, по която се осъществява обучението по Човекът и обществото в трети клас, налага накратко да се спрем на съдържанието на нормативните документи, което засяга реализацията на този предмет в началния етап на образователната ни система. Приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) през 2015 г. поставя учителите пред нови предизвикателства, свързани с утвърждаването на компетентностният подход и валидирането на компетентностите.

Законът поставя пред образователната система амбициозни цели: да гарантира достъпа до образование и да върне отпадащите ученици в училище; да осигури подкрепа на индивидуалното развитие на всяко дете; да повиши качеството на образованието чрез въвеждане на нова образователна структура. „Определени са и конкретни задачи за разрешаване: насърчаване и подкрепа на личностното развитие на децата и учениците като самостоятелни и автономни личности и създаване на условия за формиране на ключови компетентности като предпоставки за учене през целия живот“ (Босева 2018: 4). Училищното образование се ори-

ентираща към компетентностния подход. „Училищната подготовка е съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на ученика в следващ клас, етап и/или степен на образование и свързани с постигане на целите на училищното образование“ (чл. 75 от ЗПУО). Тези промени налагат необходимостта да се организира образователна среда, ориентирана към способностите и културата на ученика и основана на използването на различни информационни ресурси. Учебното съдържание трябва да бъде организирано по начин, който осигурява гъвкави възможности за преподаване и учене и за прилагане на комплексни програми за развитие на ключови компетентности.

Държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка определя целите, съдържанието и характеристиките на общообразователната подготовка и на учебните предмети. Специфичните цели на обучението по предмета човекът и обществото в начален етап са определени в държавния образователен стандарт по човекът и обществото, приет с Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (Приложение №7 към чл. 6, ал. 1, т. 7), по следния начин:

- Обогаляване на представите и понятията за родния край и за България като родина на всички български граждани.
- Запознаване с границите и забележителностите на България и с нейното местоположение в Европа.
- Запознаване със значими личности и фрагменти от историята на България.
- Формиране на позитивно отношение към българското културно наследство и историческите паметници.
- Формиране на чувство за национална принадлежност в социалния контекст на етническо разнообразие и толерантни взаимоотношения между българските граждани.
- Изграждане на по-широка сетивна и емоционална представа за красотата на природните забележителности на България.
- Формиране на чувство за съпричастност към другите и желание за общи дейности в полза на обществото.

Може да се заключи, че целите на обучението по човекът и обществото са дефинирани много общо и като че ли акцентът отново е върху конкретните знания, предмет на усвояване по учебния предмет. Включени са отделни елементи, които позволяват да се усвояват знания, умения и отношения, свързани с ключови компетентности. Прави впечатление, че посочените цели служат като основа за надграждане в следващите класове, като имаме в предвид, че това са първите знания и умения за обществото, които учениците трябва да усвоят. Може да се отбележи, че според целите на обучението обемът на конкретните знания, предмет на усвояване по човекът и обществото, е значителен и достатъчен за съответното равнище.

В програмата са определени областите на компетентност, очаквани резултати от обучението (знания, умения, отношения) и връзката им с отделни ключови компетентности.

Широко застъпена в учебната програма е работата върху социални и граждански компетентности. В учебните програми е обособена колона „Контекст и дейности“, в която са заложили конкретните дейности, необходими за постигане на очакваните резултати. Много от тези дейности са свързани с ключови компетентности.

В „Книга за учителя по човекът и обществото за 3. клас“ с авторски колектив Р. Пенкин и Г. Якимов на издателство „Булвест 2000“ са уточнени контекста и дейностите за всяка една урочна единица (Пенкин, Якимов 2018). И тук отбелязваме, че социалните и гражданските компетентности се появяват едва в историческия материал и то само в седем теми:

„Хановите на Дунавска България“ – умение да се описват велики личности от миналото по зададен алгоритъм;

„Златният век на средновековна България“ – формулиране на достъпни изводи за значението на ярки събития;

„Всекидневието на средновековното българско общество“ – наблюдение и описание на изображения и възстановки за миналото;

„Опорите на българското общество под османска власт“ – формулиране на изводи за опорите на българския народ;

„Първите народни будители. Новобългарското училище и независима църква“ – формулиране на достъпни изводи за значението на ярки събития;

„Апостолът на свободата: „Аз съм се посветил на отечеството си“ – формулиране на достъпни изводи за значението на ярки събития и личности;

„Априлско въстание“ – формулиране на достъпни изводи за значението на ярки събития и личности.

Видно е, че работата за формиране на социални и граждански компетентности е слабо застъпена и обхваща описание на събития и личности и формулиране на изводи. В самия учебник също не са поставени въпроси и задачи за групов и екипна работа. Факт е, че „в последното столетие редица учени поставят взаимодействието на индивида с другите в основата на педагогическия процес“ (Петрова, 2009, с. 5). За началната училищна възраст най-важните психологически компоненти на социалната компетентност са: формирането на мотивация за постижения в учебната дейност, овладяване на продуктивни прийоми на учебна работа; висока самооценка, усвояване на умения за конструктивно взаимодействие с връстници и възрастни и умения за конструктивно поведение в трудни житейски ситуации. Особено подходяща е възрастта 9–10 години за познавателното взаимодействие с другите, тъй като са налице всички психо-когнитивни предпоставки за нарастващата роля на връстника в общуването. Усвояването на умения от учениците да взаимодействат с другите заслужава специално внимание, което не откриваме и в новите учебници по Човекът и обществото в трети клас. В този, на издателство „Булвест 2000“, има само една проектна задача на тема „Опазваме природните и културните забележителности на България“.

Считаме, че в обучението при запознаване с природната и обществената среда в началното училище могат системно да се използват интерактивни методи,

което дава възможност за повишаване ролята на ученето чрез взаимодействие с другите и най-вече с връстниците. „Елементът обмен на впечатления, информация, разсъждения и оценки в процеса на обучение е от голямо значение за конструиране на собственото познание като синтез от социални, емоционални и рационални компоненти“ (Петрова 2009: 7). Тези възможности е необходимо да се заложат още при структурирането на учебното съдържание.

В учебника на Р. Пенкин и Г. Якимов има достатъчно изображения, от които учениците да извличат информация. Те се отличават с голямо разнообразие – фотоси, илюстрации, артефакти и паметници от миналото, исторически картини, илюстрации от художник и др. Част от илюстрациите дават възможност учениците да изпълняват различни познавателни задачи, да откриват и описват изобразеното, да го свързват с текстовите компоненти, т.е. да развиват уменията си да извличат информация от изображение. Географските и историческите карти също са добре представени, което помага на учениците да развият уменията си за извличане на информация от тези карти. Не така обаче са застъпени таблиците и схемите в учебника. Таблицы има в две урочни единици – „Описване на природен обект по карта“ и „Води“, а учебното съдържание позволява те да бъдат много повече и дори самите ученици да ги съставят, което още повече ще спомогне за развитие на уменията им да разбират и представят информация чрез знакови символи. В три урочни единици са представени схеми, които обаче са еднотипни и представят структурата на българското общество в миналото – „Траките“, „Българското общество и приносите на България в средновековна Европа“ и „Българите в Османската империя“. Визуалната и тематична еднотипност от една страна води до по-добро разбиране на представената чрез схемата информация, но от друга, третокласниците вече са се сблъскали с различни схеми и по други учебни предмети, което може да се използва за разширяване на представите им за схематично представяне на информацията. Мисловната карта като вид схема, която структурира най-важното от съдържанието на урока, е представена само в една тема – „Миналото и българските корени“. В рубриката „Мога да открия“ към половината от урочните единици са представени въпроси и задачи, които провокират изследователско поведение, развиват умения за търсене и структуриране на информация, но те не предполагат екипна дейност на учениците, а напротив, стимулират самостоятелната изява и съревнованието между тях. Това води до загуба на интерес у някои ученици, на които им е трудно да се справят с поставената задача.

За овладяването на социални и граждански компетентности от учениците особено силен потенциал имат темите, които разкриват трудовата дейност на хората. „Ученикът естествено и постоянно се стреми да осмисли и разбере заобикалящия го свят, да изгради своето лично светоусещане“ (Михайлов 1992: 95). Учебното съдържание, насочено към изграждане на по-обобщени понятия за труда и материалното производство като способ за преобразуване, практиката като основа на познание и като краен негов пункт и критерий за истинността му, често се оказва с изцяло теоретична насоченост. Учениците нямат възможност

да усвояват способности за трудова дейност, да общуват и контактуват с различни природни и обществени елементи (посещения и наблюдения в производствени предприятия, работа в учебно-опитно поле или помощ в различни стопански и културни сфери). При тези условия знанията са пасивно отражение на обкръжаващия свят, а не средство за анализ. Ученикът трудно осмисля обществената и личностната значимост на труда, творчеството в него и стремежът за повишаване на ефективността му. На тази основа е трудно да се развива и емоционалната сфера на учениковата личност с чувства на удовлетвореност, радост, увереност, взаимопомощ и колективизъм. Единствено „в дейността учениците проявяват и патриотизма си, отговорността, екологическата си ангажираност и много други качества“ (Михайлов 1992: 99).

Съвременното българско общество е динамично и етнически разнообразно и като такова се изгражда на основата на ценности като човешко достойнство, свобода и равни права. Тези ценности са част от фундамента на българското образование, а това предполага възможности за осъществяването на диалог между различните култури, за комуникация с „другите“ – различните от нас. Образованието трябва да дава възможности за опознаване на културите на различни етнически общности у нас, за да може да се разберат, приемат и уважават различията, основаващи се на етническата принадлежност.

Във всяка една тема от учебното съдържание на учебния предмет човекът и обществото в трети клас се открива потенциал за осъществяване на интеркултурния подход. В темата „Човекът в обществото“ се казва, че „по-големите общности се състоят от хора с еднаква професия, общ език или религия, но включеният снимков и илюстративен материал показва единствено хора от българското етническо мнозинство, което не съдейства за формирането на ярна представа за различните етнически общности, живеещи в България. В темите „Празници и обичаи“ и „България – моята родина“ е показан снимков и илюстративен материал, който дава представа за различните етнически групи, които живеят в България.

В темата „Българското възраждане – епоха на промени“ са използвани думи като калдъръм, абаджийство, които са заимствани от турски език. Това е добра предпоставка за осъществяване на мултикултурен диалог.

В темата, в която учениците се запознават с идеите на Апостола на свободата, са цитирани думите на Васил Левски: „Па и от каквато и да е народност да живеят в тоя наш край, ще бъдат равноправни на българина във всичко“ и още „Братство с всекиго, без да гледаме на вяра и народност“ (с. 107), но тук само добре подготвеният учител би могъл да използва информацията като основа за обсъждане на темата за равнопоставеността на всички български граждани пред законите на страната.

В учебника са включени много допълнителни художествени текстове и картини, но всички те са от представители на българския етнос. По никакъв начин и никъде не е показано, че има и други творци, при това световно известни, прославили родината ни далеч извън нейните граници, които не са представите-

ли на българското етническо мнозинство, но чрез своята дейност и творчество допринесли за развитието на българската култура и нейното популяризиране по света.

Учебникът предоставя добри възможности за развитие на комуникативните умения на третокласниците и на уменията им за презентирание, но считаме, че не са използвани цялостно възможностите на учебното съдържание на предмета за развитие на социални умения у третокласниците.

Независимо, че учебникът има потенциал за реализиране на интеркултурния подход в мултикултурна среда, този потенциал е използван много скромно и икономично, и в контекста на това може да се каже, че учебникът не съдейства за развитие на умения за проява на толерантност. Факт са многото идеи, които биха съдействали за реализирането на интеркултурния подход, но остават съмнения доколко учителите ще съумеят на основата на опита си и творческия си потенциал да осъществят интеркултурен диалог.

Авторите на учебника и книгата за учителя уточняват, че не се опитват да сложат в определена рамка дейността на учителя и предложенията им нямат задължителен характер. Всеки учител има творческа свобода как да организира обучението на своите ученици съобразно добрите си практики и да се съобрази с интелектуални особености на децата. Считаме обаче, че за да прояви своето творчество, учителят трябва да има на разположение различни дидактически материали, от които да подбере най-подходящото за своите ученици. Нека не забравяме, че има млади учители, които все още не са изградили свой стил на работа и за тях учебника и книгата за учителя са ръководството им в работата. След протичането на урока, всеки учител прави равносметка и се учи от пропуските, усъвършенства методите си на работа, но това, което е минало и изпуснато, няма как да се поправи. В този смисъл считаме, че е добре, ако книгата за учителя съдържа и добри практики, разработени от по-опитни учители, които да бъдат образец за навлизашите в професията.

С други думи, учебният предмет човекът и обществото в трети клас има изключителни възможности и средства за развитие на социалните умения на учениците, които обаче в практиката не се използват поради ред причини:

1. В учебниците не се представят различни модели за развитие на социалните умения.
2. Не се използва пълноценно учебното съдържание.
3. Учителите не разполагат с пряк достъп до добри практики, което затруднява тяхната работа. Те трябва да имат достъп до различни модели, за да проявят творчество, за да комбинират и обогатят практиката си.
4. В учебната програма по човекът и обществото не са дефинирани равнища на усвояване на знания и умения в конкретното учебно съдържание.

Пред образованието на младите хора във всяка държава като основна задача следва да стои ориентирането му към потребностите на самите млади хора, развиване на тези способности и умения, които са в основата на бъдещите им професионални задължения, при това от най-ранна възраст. В основата на образова-

телната парадигма е личностният подход, съчетан с рефлексия, който позволява и задължава обучението в училище да открие и стимулира тези интереси, знания и умения на отделните ученици, които най-добре ще способстват отделният ученик да постигне личностна, социална и професионална реализация, което всъщност е крайната цел на образованието.

ЛИТЕРАТУРА

- Босева, М., Ц. Пейкова, П. Рангелова, (2018). Книга за учителя по човекът и обществото за 3. Клас. София: Просвета.
- Дончева, Ю. (2017). Методика на обучението по човекът и обществото: ръководство за семинарни упражнения. Русе: Лени Ан, с. 98–120.
- Дончева, Ю. (2018). Успешна социализация и социална интеграция за всяко дете чрез формиране на ключови социални компетентности и (меки) умения. *Педагогика* №7. 980–992.
- Матанов, Х., Патарчанова, Е., Чурукова, Л. (2018). Книга за учителя по Човекът и обществото за 3. Клас. София: Анубис. с. 42–84
- Михайлов, Н., Цветанова-Чурукова, Л. (1992). Проблеми на обучението по роден край, природознание и родинознание. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“.
- Пенкин, Р., Якимов, Г. (2018). Книга за учителя по Човекът и обществото за 3. Клас. София: Булвест 2000. с. 14–31.
- Пенкин, Р., Якимов, Г. (2018). Човекът и обществото за 3. Клас. София: Булвест 2000.
- Петрова, В. (2009). 12 интерактивни метода в обучението по Роден край, Околен свят, Човекът и природата, Човекът и обществото в I–IV клас. Стара Загора: ИК Кота.
- Закон за предучилищното и училищното образование. (2018). Посетен на 03.02.2020 https://www.mon.bg/upload/18448/zkn_PedUchОбразование_291218.pdf
- Наредба за изменение и допълнение на Наредба №5 от 2015 г. за общообразователната подготовка. Посетен на 03.02.2020 https://www.mon.bg/upload/16722/izm_nrd5_OPP.pdf
- Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Посетен на 03.02.2020. www.mon.bg > [nrd5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka_1.pdf](http://www.mon.bg/nrd5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka_1.pdf)

ОБУЧЕНИЕ В ИНИЦИАТИВНОСТ И ПРЕДПРИЕМЧИВОСТ В ЧАСА НА КЛАСА INITIATIVE AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN THE CLASS TIME

Любен Витанов, доц. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“

*Lyuben Vitanov, Assoc. Prof. PhD, FESA,
Sofia University, “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: lvitanov@uni-sofia.bg

Резюме: Обучението в инициативност и предприемчивост заема важна част от педагогическата работа в часа на класа. То е насочено към формиране на важни предприемачески знания, умения и нагласи. Те се разширяват и интегрират в Европейската образователна политика. Налага се подход, при който инициативността и предприемчивостта се обвързват с действия върху възможности и идеи, за да се превръщат в стойност. Тя се отнася както до личния, така и до социалния живот и стопанската сфера.

В този доклад са разгледани определението и основните характеристики на обучението по инициативност и предприемчивост в Европа и България. Разглежда се определения от европейската образователна политика интегриран компетентностен подход на преподаване и учене на инициативност и предприемчивост. Систематизирани са техни основни характеристики като основни компонента на ключова компетентност в европейска образователната референтна рамка за учене през целия живот.

Разгледани са основните насоки за провеждане на обучение в инициативност и предприемчивост в часа на класа. Определят се неговите педагогически възможност за учене чрез трансфер и организиране на практическа дейност по предприемчивост на учениците. Посочени са няколко основни европейски педагогически подхода за ефективно обучение по предприемачество като активно, междудисциплинарно, сътрудническо, социално и емоционално учене, както и практически ориентирано предприемачество.

Описани са и основните методически приоритети в обучението по инициативност и предприемчивост, конструирани върху развитието на предприемаческата компетентност, свързана със създаването на стойност. Те са насочени към формиране на предприемаческа нагласа за самоувереност и инициатива, предприемачески умения за планиране, творчество, финансова грамотност, управление на средства, умения за работа в екип. Усвояване на предприемачески знания за оценка на възможности, предприемаческа кариера и др.

Ключови думи: инициативност и предприемчивост, стойност, практическо предприемачество, предприемаческа компетентност, преподаване и учене.

Abstract: Initiative training and entrepreneurship education takes an important part of pedagogical work in the class time. It is aimed at forming an important entrepreneurial knowledge, skills and attitudes. They are being expanded and integrated into European education policy. An approach is needed in which initiative and entrepreneurship is tied to action on opportunities and ideas in order to become worthwhile. This is applicable to person and social life as well as business.

This article examines the definitions and main characteristics of initiative and entrepreneurship training in Europe and Bulgaria. This article examines the integrated competence approach of teaching and learning of initiative and entrepreneurship trainings competence approach defined by European educational policy. Their main characteristics are systemized as a key competence in a European educational reference framework for lifelong learning.

The main directions for conducting in-class initiative and entrepreneurial training are discussed. The pedagogic characteristics to learn by transferring and organizing practical activity on student entrepreneurship are determined. Some of the major European pedagogical approaches to effective entrepreneurship education, such as active, interdisciplinary, collaborative, social and emotional learning, as well as practically oriented entrepreneurship, are outlined.

The main methodological priorities in the initiative and entrepreneurship training, designed on the development of entrepreneurial competence related to value creation, are also described. They are aimed at creating an entrepreneurial attitude for self-confidence and initiative. Formation of entrepreneurial skills for planning, creativity, financial literacy, resource management, teamwork skills. Acquiring entrepreneurial knowledge to evaluate opportunities, entrepreneurial careers and more.

Keywords: initiative and entrepreneurship education, value, practical entrepreneurship entrepreneurial competence, methods and techniques for initiative and entrepreneurship education.

Компетентностен подход в Европейската образователна политика

В последните години Европейската образователна политика е последователно насочена за ориентирано към компетентности образование, обучение и учене. То включва развиване на осем ключови компетентности за учене през целия живот – Европейска референтна рамка (Препоръка... 2006).

Ключовите компетенции се считат за основни умения и нагласи за учениците в подготовката им за пригодност за заетост и успешна реализация в икономиката, съвременното общество и личния им живот.

Тези компетентности са разделени на две основни групи – основни и общоприложими. Основните умения са тези, свързани с езикова и математическа грамотност, както и умения от природните науки и технологиите. В общоприложимите умения се включват дигиталните, гражданските и умения за инициативност и предприемчивост (вж. Развиване на ключови компетентности... 2012).

Много важно е да отбележим, че в европейската образователна политика всички ключови компетентности се разглеждат като еднакво важни и равнопоставени. Те си взаимодействат и подпомагат в различни ситуации и съчетания, за да подготвят учениците за успешен живот в обществото. Важно е също така да се отбележи, че в „ключовите компетентности са залегнали умения като критично мислене, уменията за решаване на проблеми, за работа в екип, за общуване и водене на преговори, аналитичните умения, творческите способности и междукulturните умения“ (вж. Препоръка... 2018).

Определение за инициативност и предприемчивост

Традиционно предприемачеството се определя като стопанска дейност по стартиране на нова или обновяване на съществуващо предприятие, за да се постигне печалба. Така предприемачът, идентифицира възможности, планира, организира, координира, осигурява капитал и поема редица рискове, за да стартира бизнес начинание.

В последните години, обаче се очертава тенденция за разширяване на това разбиране. Така предприемачеството се обвързва все повече с активност, самостоятелност, решителност, предприемане на инициативи, ориентация към действия, креативност и др. (вж. Европейска комисия... 2016: 22).

Правят се и успешни опити за обединяване на тези две основни разбираня като акцента се поставя върху създаването на стойност. Предприемачеството е, когато действаш върху възможности и идеи и ги превръщаш в стойност. Стойността, която се създава, може да бъде финансова, културна или социална.“ (Lackéus 2015: 11, Vacigalupo et al. 2016: 10).

Създаването на предприемаческа стойност е проява на инициатива, създаване на нещо ново. Тя включва управление на процеси, включително придобиване на ресурси, поемане на риск и др. Важно е да се отбележи, че създаването на стойност е свързано не само с финансови резултати, но и с участие, ангажираност, удовлетворение, чувство на успех, смисъл, удовлетвореност и щастие, установява в свои изследвания Мартин Лакиус (Lackéus 2015: 11, Lackéus 2016).

Това разбиране създава условия за организиране и провеждане на ефективно обучение по предприемачество в училище.

Инициативност и предприемчивост като ключова компетентност

Широкото интегрално разбиране за предприемачеството е определено и като основно в разбирането му като ключова компетентност в Европейската референтна рамка. Там се посочва, че „предприемаческа компетентност означава способността за действие в съответствие с благоприятни възможности и идеи и за тяхното трансформиране в ценности за другите хора. Тя се основава на

творчество, критично мислене, способност за решаване на проблеми, инициативност, постоянство и умение за работа в сътрудничество с цел планиране и управление на проекти, които имат културна, социална или финансова стойност“ (Препоръка на съвета на Европа.. 2018).

Като ключова компетентност инициативността и предприемчивостта включват система от знания, умения и отношения, нагласи. Ще посочим някои от тях, обновени в препоръката на Съвета на Европа от 2018 година, относно ключовите компетентности за учене през целия живот.

Знания

Те са свързани с разпознаване на възможностите за откриване на различни ситуации и възможности за реализиране на идеи. Важно е учениците да разбират кога те могат да се прилагат на практика както в личната, така и в социалната и професионалната дейност. Учениците трябва да познават и разбират подходите за планиране и управление на проекти. Те усвояват знания както за различните процеси, така и за ресурсите, необходими за тяхното осъществяване.

Учениците трябва да усвояват и знания за икономиката, за социалните и икономическите възможности и предизвикателства, пред които се изправя всеки работодател, организация или обществото.

Приоритет са и знанията и разбирането на етичните принципи и предизвикателствата пред устойчивото развитие.

Учениците трябва да познават своите силни и слаби страни, които са важни за планиране и организиране на предприемаческо начинание.

Умения

Предприемаческите умения се основават на творчество, което включва въображение, стратегическо мислене и умения за решаване на проблеми. Тези умения се отнасят и до критичното и конструктивното мислене. Предприемаческите умения включват и способност да се работи както самостоятелно, така и колективно в екипи, да се мобилизират ресурси и да се поддържа дейността.

Важни умения са свързани със способността за ефективна комуникация и за договаряне с други лица, за справяне с несигурността, неяснотата и риска като част от вземането на информирани решения, включително и такива за разходи и стойност.

Отношения, нагласи

Предприемаческата нагласа се характеризира с действеност, активност и инициативност. Нейна важна характеристика е високата мотивация, включително, съпричастност и оценяване идеите на други хора.

Предприемаческата нагласа е свързана с решителност и постоянство за постигане на целите.

Важна е и нагласата за поемане на отговорност и прилагане на етични подходи по време на целия процес. (Препоръка на съвета на Европа... 2018).

Инициативност и предприемчивост в българската образователната система

В последните промени в учебните програми, в българското училище беше въведен учебен предмет, наречен „Технологии и предприемачество“. Така основните елементи на формиране на предприемаческа компетентност бяха определени в учебното съдържание и дейности в тази дисциплина. Н. Цанев посочва няколко основания за това. Първо „традиционно в технологичното обучение присъства базова икономическа подготовка, което се дължи на сложния характер на технологията като понятие с различни аспекти – техника, естетика, етика, обществени отношения, природни ресурси“ Второ „технологичното обучение предоставя естествена среда за надграждане с предприемачески компетентности поради своята насоченост към развитието на практически умения,“ (Цанев и др. 2019: 279).

Формирането на предприемаческа компетентност се реализира и чрез отделни дейности и в другите учебни дисциплини, определени в учебните програми, включително и в часа на класа.

Инициативност и предприемчивост в часа на класа

Формирането на тази компетентност в часа на класа се осъществява съобразно държавните образователни стандарти по технологии и предприемачество. Така се осъществяват елементи от цели като изграждане на основни знания, умения и отношения, свързани със съвременния икономически живот, възпитаване в инициативност, предприемчивост и отговорност, изграждане на позитивно отношение към труда, опазването на природните ресурси и природосъобразното поведение.

Важен елемент е началото на кариерното ориентиране, свързано с разбиране на значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността (вж. Изисквания... 2015).

Редица цели за формиране на предприемаческа компетентност са определени и стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование. Такива са например уменията на ученика да проявява инициативност и способност да си поставя цели, да планира и да обосновава действията си, да взаимодейства с членовете на семейството си, общността и другите хора по конструктивен и уважителен начин, да изразява обосновано и критично гражданската си позиция, да прави връзки между отделни сфери на обществения живот и да разбира причините за социалните неравенства, екологичните и глобалните предизвикателства, да познава институциите, структурата и процедурите на демократичното общество, икономическите и политическите реалности на глобализацията се свят.

Важни цели в стандарта за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование са свързани с участието на учениците във функционирането

на всяка образователна институция като автономна, активна и саморазвиваща се общност, включително и ученическата самоорганизация и самоуправление.

Стандартът определя педагогическата работа в часа на класа освен чрез обучение за придобиване на компетентностите, посочени в рамковите изисквания да се осъществяват чрез занимания, дейности и проекти по тематични области. В началния етап на обучение тематична област, пряко свързана с предприемачеството е „Кариерно ориентиране“, за която се предвижда минимум един час годишно в четвърти клас (вж. Наредба... 2016)

Обучение за развитие на предприемаческа компетентност

Компетентностният по-широк и интегрален подход за обучение по инициативност и предприемчивост се възприема и прилага от повечето европейски държави – членки (вж. Европейска комисия... 2016). Той се прилага в образователната система от ранна детска възраст и включва разнообразни подходи, учебно съдържание и методи на преподаване и учене.

Общоевропейското разбиране е че „обучението по предприемачество е за учащи се, които развиват уменията и нагласите си така, че да могат да превърнат творческите идеи в предприемаческа дейност“. Това включва важни знания и умения, свързани с „личното развитие, активното гражданско участие, социалното включване и пригодността за трудова заетост“.

Обучението по предприемачество е насочено към всички форми „на образование и обучение, които допринасят за предприемачески дух или поведение, със или без търговска цел“ (вж. Европейска комисия... 2016: 21). То включва два основни подхода – формиране на знания и умения за пригодност за трудова заетост, активното гражданско участие и предприемаческите способности за живот и труд, от една страна и обучението, пряко свързано с предприемаческа и търговска дейност, т.е. как да се създаде и управлява фирма (вж. Европейска комисия... 2016: 22).

Подходи и контекст на обучение в инициативност и предприемчивост

Едно от най-важните предизвикателства в този процес е използването на разнообразни подходи и ситуации за учене. Европейската образователна политика определя като особени важни няколко от тях: междудисциплинарно учене, сътрудничещото и активно учене, социално и емоционално учене, учене основано на проучвания, на проекти, смесено, основано на изкуствата или на игри, експерименталното учене, ученето в процеса на работа, учене чрез реализация на проект, учене чрез опит, учене извън класната стая, практически дейности по предприемачество (вж. Препоръка... 2018, Европейска комисия... 2016).

Междудисциплинарно учене

Широкото разбиране на предприемачеството изисква и последователно развитие на тази преносима трансверсална компетентност във всички учебни дисциплини. Този подход е системно развит в държавните образователни стандарти и програмите за обучение.

Така се осъществява не само по-голяма свързаност между отделните учебни предмети и часа на класа, но и се създават условия за трансфер на много знания и умения от областта на математиката, околния свят, човека и обществото и др. в практически дейности по предприемачество.

Сътрудничещо учене

То включва работа в малки групи и колективи, включително разновъзрастови. В неговата основа са партньорствата и стремежът за принос в решаването на общи задачи, дейности и проекти. Те могат да се осъществяват и в съвместна работа с други възрастни – експерти, специалисти и др. От особено значение са възможности за сътрудничество с родителите в подготовка и организиране на реални предприемачески дейности във и извън училище.

Тук трябва да се включат и доказалите своята ефективност партньорства с местната общност – бизнес, институции и други организации, включително такива от изкуството, спорта и други детски общности.

Социално и емоционално учене

Предприемаческите знания и умения могат да бъдат по-ефективно подпомогани чрез по-последователно включване на дейности, свързани с повече емпатия, позитивна образователна среда, съпричастност, физическа и емоционална активност. Тук могат да бъдат използвани и много дейности, свързани с изкуството – рисуване и приложни дейности, театър, литература, телевизия, кино и др.

Активно учене

Обучението по инициативност и предприемчивост може да бъде много по-ефективно при по-систематично включване на активното учене (вж. Витанов 2015). Това означава включването на учениците в повече проучвания, работа по проекти, симулативни и делови игри и др. Много подходяща е работата по казуси, подготовката за празници и включването в автентични задачи в клас.

Тук широко място заема работата в екип, включително и уменията за планиране и разпределяне на задачи.

Незаменима роля има и рефлексията, при която учениците оценяват своята работа, а учителя има широки възможности за обратна връзка и корекция във своята работа (вж. Витанов 2019).

Практическо предприемачество

Този подход се счита за особено важен за европейската образователна политика. „Практическото занятие по предприемачество се разбира като образо-

вателен опит, където учащите се имат възможността да предложат идеи, да разпознаят добрата идея и да превърнат тази идея в дейност⁶⁴. Затова то се свързва с лична или екипна активност и инициатива от ученици. Така те се включват в реални практически дейности, за да развият умения, увереност и съпричастност към реално съществуващи проблеми, за да се опитат да им придадат различна стойност, чрез забелязване на възможности и прилагане на собствени идеи (вж. Европейска комисия... 2016: 74).

Основните насоки на практическите дейности се отнасят до работа по проекти, генериране на идеи за конкретни продукти, решаване на проблеми в местната общност, участие в обществени предизвикателства, включително доброволчески дейности и такива за събиране на средства в обща полза (вж. Европейска комисия... 2016: 74).

Основни подходи за обучение в инициативност и предприемчивост

В Европейската образователна политика са посочени някои важни подходи за обучение по предприемачество (вж. Европейска комисия... 2016: 80–84). Ще се спрем на някои от тях и проекциите им в педагогическата работа в часа на класа (вж. Витанов 2019).

Формиране на предприемаческа нагласа за самоувереност

На първо място тя е свързана с формиране на позитивна и адекватна самооценка на учениците. Всъщност, тя също е свързана със стойност, която човек си придава (вж. Стърнбърг 2014: 539). Затова в педагогическата работа могат да бъдат предложени разнообразни дейности, задачи и примери, включително рефлексия. Самооценката може да включва оценяване по собствени или зададени от учителя критерии. Тя може да включва оценяване както на решаването на конкретни задачи, така и удовлетвореността на малките ученици. Така те могат да оцветяват сърчица, цветчета или други фигури с различни цветове в зависимост от това какви чувства са изпитвали. Могат да бъдат отделени и дейности за самооценка на своите силни и слаби страни, интереси, хоби, занимания и др. Така се увеличават възможностите за самопознание на учениците. Тук много ефективно могат да бъдат използвани разнообразни работни листове. Много важно за предприемаческата компетентност е самооценката да се развива и АЗ-ефективност – убеждението на човека в неговата способност да върши нещата, да осъществява определените задачи и цели (вж. Стърнбърг 2014: 540).

Важна част от педагогическата работа е насочена и към формиране на самоуважение, самочувствие, стремеж към самоутвърждаване и успех. Основен подход тук е стремежът да се довършва започнатото, стимулирането, мотивацията и непрекъснатата подкрепа при решаване на подходящи за учениците задачи и дейности.

Накрая важен елемент от предприемаческата самоувереност е свързана с развитието на упоритост и последователност.

Формиране на предприемаческа нагласа за инициатива

„Чувството за инициатива“ е в основата на обучението по предприемачество. То е свързано с умения да се предлагат и генерират идеи за решаване на различни проблеми. Често тази нагласа се свързва и с „проактивността“ на учениците в различни дейности – организиране на празници, състезания, викторини, фестивали и др. Учениците са стимулирани да прилагат, когато е възможно, по-често собствена инициатива в процеса на обучение.

Формиране на предприемачески умения за творчество

Творчеството е важна съставна част и двигател на процеса на предлагане на идеи и новаторство, които са важна част от предприемачеството. Учениците се включват в разнообразни дейности, в които са стимулирани да предлагат различни, нови, необичайни подходи, идеи и решения. Предлагат се разнообразни техники за стимулиране креативността като аглутинация, уголемяване, хиперболизация, добавяне и отнемане, разместване, аналогия и др. Те се използват както при изработване на изделия, така и в практическа дейност по подготовка за празници, украсяване на класната стая, озеленяване, поддържане на хигиената и др.

Творчеството в предприемаческите умения се обвързва и с уменията за разработване на полезни идеи.

Формиране на предприемачески умения за планиране

Умението да се подреждат и разпределят задачи, да се осигуряват необходимите ресурси и създава организация са важна част от обучението в инициативност и предприемчивост. Полезни може да са готови форми за планиране на предложени от отделни ученици или от малки екипи идеи в клас.

Формиране на предприемачески умения, свързани с финансова грамотност

Това е ключово предприемаческо умение, свързано с разбиране на нуждите и желанията, както и ограничените ресурси както в личния, така и в семейния бюджет. Малките ученици прилагат усвоените знания и умения за елементите на този бюджет и предлагат различни варианти за участие както в приходите, така и намаляване на разходите.

Учениците са стимулирани към спестяване на част от своите средства за осигуряване на бъдещи покупки, включително и такива за общи проекти в клас.

Формиране на предприемачески умения за управление на средства

Важно предприемаческо умение е ресурсното осигуряване на различни идеи, решения и планове. Учениците разбират, че всеки проект, инициатива и

дейност трябва да бъдат финансово обезпечени. Затова те са стимулирани да участват в набирането на средства в определени случаи чрез обща касичка в клас, споразумение с родителския актив, организиране на търгове за рисунки, изделия и др.

Събраните средства се използват за малка благотворителна инициатива, украса, спортни уреди и пособия, озеленяване, почистване, състезание, малки награди и др. Осигуряването на средства може да се осъществява и чрез доброволна дейност, лични материали и др.

Формиране на предприемачески умения за управление на сигурност/рискове

Умението да се предвиждат несигурност, рискове и неуспехи, от които да се правят изводи е важно предприемаческо умение. Затова учениците се насочват да планират своите проекти като преценяват различни възможни грешки, трудности и бъдещи неуспехи. Полезни могат да бъдат техники от типа „плюс, минус, интересно“ на Едуард Де Боно, които да се прилагат в процеса на организиране и подготовка на различни самостоятелни или екипни дейности. Интересни могат да бъдат и предложения за решаване на разногласия при работа в екип и предлагане на решения за тяхното решаване, за предотвратяване на риск от несвършена обща работа или задача.

Формиране на предприемачески умения за работа в екип

Уменията за работа в екип са изключително важни, защото изследвания показват, че основната част от предприятията са плод на екипна инициатива и дейност. Те са свързани с умения за общуване, договаряне, изслушване, приемане на друга гледна точка и позиция, способност да се вземат съвместни решения и др. Учениците са стимулирани да съставят и приемат правила за работа, усвояват различни роли в екипа, включително и непопулярни, проявяват инициатива, усвояват правила за демократичност, включително правене на компромиси. Те са стимулирани да си взаимодействат, подкрепят и подпомагат, а не да се състезават и стремят към самостоятелност в екипа.

Усвояване на предприемачески знания за оценка на възможности

Те се отнасят до възможностите на учениците да усвояват знания за различните начини да се възползваме, а не да пропускаме възможности. Те възникват непрекъснато в личния, обществен и икономическия живот. Много примери могат да вдъхновят и мотивират малките ученици. Практическата работа за натрупване на такива знания може да се извършва в разнообразни дейности, включително и примери за това как можем да се възползваме от възможност и какво се случва, ако я пропуснем. Важно е да се усвояват знания и за това колко интересни и полезни идеи могат да се пропилят. Затова е удачно веднага след предлагането на идеи да се изработват планове за тяхното осъществяване.

Усвояване на предприемачески знания за ролята на предприемачите в обществото

В часа на класа може да бъдат организирани разнообразни дейности за запознаване с постиженията на успешни предприятия в региона, както и на хора с отделни професии. Това мотивира и дава ориентири на малките ученици, които се влияят силно от образци на успешно поведение. Добри примери могат да бъдат открити и представени в непосредственото обкръжение на учениците. Важно е да се обърне внимание на ролята на тези предприемачи в обществото, включително и на етични въпроси, свързани с бизнеса като честност, благотворителни инициативи, уважително отношение към възрастните, децата, опазването на околната среда и др. Важно е също учениците да разберат и как предприемачеството подпомага развитието на общността и обществото като цяло.

Усвояване на предприемачески знания за възможности за предприемаческа кариера

Кариерното ориентиране е планирано в педагогическата работа в четвърти клас. То включва запознаване с професиите от общността и тяхното значение за нейното функциониране. Важни въпроси са свързани и със знанията за значението на образованието за различните професии в обществото.

Може да се организират дейности, в които учениците да разберат възможностите на предприемачеството за подобряване финансовото благосъстояние или развитие на социални, културни и други каузи.

Заклучение

По-широкия интегриран компетентностен подход към обучението по инициативност и предприемчивост определя нови приоритети, съдържание и методи на преподаване и учене. В часа на класа те са свързани основно с трансфер на знания и умения и активно организиране на практическо обучение по предприемачество. Ефективният подход на педагогическа работа включва по-системно активно учене, работа по проекти, решаване на проблеми, екипни дейности, включително с участие на родители и други ученици в разновъзрастни колективи и др. Те се ориентират по-последователно към развитие на предприемачески нагласи за позитивна самооценка и Аз-ефективност, инициативност, умения за планиране и осъществяване на идеи, включително и ресурсно осигуряване на личностни, социални или финасово ориентирани дейности, идеи, проекти и др.

ЛИТЕРАТУРА

- Витанов, Л. и др. (2015). Методи и техники за активно учене. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 1. клас. София: Рива.
- Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 2. клас. София: Рива.
- Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 3. клас. София: Рива.

- Витанов, Л. (2019). Спазвам правилата. Книга за учителя за 4. клас. София: Рива.
- Европейска комисия /ИАОАК (EACEA)/ „Евридика“ (2016). Обучението по предприемачество в европейските училища. Доклад на „Евридика“. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз.
- Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет „Технологии и предприемачество“. НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, София: МОН.
- Наредба №13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. С.: МОН.
- Наредба за изменение и допълнение на Наредба №13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. София: МОН, 2018.
- Препоръка на съвета на Европа от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Официален вестник на ЕС. С 189/01.
- Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Официален вестник на ЕС. ОВ L 394
- Развиване на ключови компетенции в училище в Европа: предизвикателства и възможности за политика (2012). Изпълнителна агенция за образование, аудиовизия и култура на ЕС „Евридика“. Брюксел.
- Стърнбърг, Р., У. Уилямс. (2014). Педагогическа психология. София: Изток-Запад.
- Цанев, Н., & Делинешева, М. (2019). Обучението по предприемачество в начален етап като част от технологичното обучение в условията на съвременна електронна среда. *International Journal Knowledge*, 35(1).
- Vacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Lackéus, M. *Entrepreneurship in education – what, why, when, how*. (2015). Background paper, OECD Publishing, Paris.
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice*. Chalmers university of technology, Gothenburg.

ФАКТОРИ СТИМУЛИРАЩИ ИНТЕГРИРАНЕТО НА ИНФОРМАЦИОННИ И КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

FACTORS ENHANCING INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

*Любима Зонева, гл.ас. д-р,
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград*

*Lyubima Zoneva, senior assistant professor, PhD,
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad*

E-mail: zoneva@swu.bg

Резюме: Ефективното интегриране на информационни и комуникационни технологии в обучението е важно условие за модернизирание на образованието и удовлетворяване на високите изисквания на съвременния социум. Дигиталната технологична интеграция е обществено детерминирана необходимост и желан очакван резултат, заложен в европейската и национална образователна политика. Тя е изключително сложен, поетапно развиващ се процес при който цифровите технологии трябва постепенно да се превърнат в решаващо средство за активно самостоятелно и кооперативно учене в сложна технологична среда.

Степента до която образователният потенциал на ИКТ ще бъде реализиран зависи от много и различни преки и опосредствани фактори. Специфични бариери и стимули се проявяват в областта на технологичното обучение, чиито цели според Международната организация на педагозите за технологично и инженерно образование – ИТЕЕА (International Technology and Engineering Educators Association, 2007) са да предостави на хората инструменти да участват интелигентно и смислено в заобикалящия ги високотехнологизиран свят.

В статията са представените резултатите от теоретичен анализ и изследвано мнението на учители по технологии и предприемачество относно промените в образователната реалност, които биха стимулирали дигиталната технологична интеграция.

Ключови думи: дигитализация, ИКТ, технологично обучение, интеграция

Abstract: The effective integration of information and communication technologies in teaching is an important condition for modernising education and meeting the high requirements of contemporary society. Digital technological integration is a socially determinative necessity, a required and expected result, provided in the European and national

education policy. It is an extremely complex, staged process in which digital technologies should gradually become an essential tool for active self- and cooperative learning in a complex technological environment.

The extent to which educational potential of ICT will be achieved depends on lots of different direct and indirect factors. Specific obstacles and motivators are revealed in the field of technological learning, whose objective, according to the International Technology and Engineering Educators Association – (ITEEA, 2007) is to provide people with tools to participate intelligently and meaningfully in surrounding high-tech world.

The article presents the results of theoretical analysis and explores the opinion of teachers in Technology and Entrepreneurship on changes in educational environment that would stimulate digital and technological integration.

Keywords: Information literacy parameters in technology and entrepreneurship education

Дигитализацията е важна характеристика на съвременната социална реалност. Цифровата обработката на информация е все по-пълно интегрирана в ежедневните предметни дейности. Средата за живот става все повече повсеместно електронна. Променят се обществените изисквания към образованието. Формирането на необходимите за живот и кариерно развитие качества и компетентности изисква системно интегриране на съвременни информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в образованието. Приоритет в европейската образователна политика е по-добро използване на цифровите технологии за преподаване и учене и развиване на дигитални компетентности и умения (ЕК, 2018). Цялостна модернизация и трансформация на образованието и науката чрез средствата на дигиталните технологии е важна цел в националната образователна политика. (Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България 2014).

Дигиталната технологична интеграция в педагогическата практика е обективно детерминирана не само от технологичното развитие и обществени изисквания, но и от необходимостта да се отговори на образователните потребности на учениците от така нареченото мрежово поколение, които са израснали във високотехнологична среда и в ежедневната си дейност са активни ползватели на високотехнологични продукти и услуги. Особеностите на техните възприятия и мислене формирани в информационно пренаситени мултимедийни интерактивни среди изискват нови способности на учене и изследване. Основно предизвикателство пред педагогическата наука е да се създадат учебни практики, които да отразяват цифровото ежедневие на учащите се и да ги подготвят за реалностите на тяхното бъдеще (U.S. Department of Education 2010: ix).

Цифровата трансформация на образованието е необходимост и сериозно предизвикателство. Дигиталната технологична интеграция се идентифицира като изключително сложен, поэтапно развиващ се процес на прогресивни изменения до степен на цялостно преобразуване, процес при който ИКТ постепенно

се превръщат в решаващо средство за преподаване и учене. Отделните нива на интеграция се характеризират с различна степен на обединяване на педагогически и дигитални информационни и комуникационни технологии и специфични особености на новите интегрирани технологии.

Въпреки заложения потенциал и доказаните положителни резултати педагогическата реалност показва, че не винаги ИКТ се интегрират ефективно в учебната практика и разгръщат огромния образователен капацитет, който притежават. Комисията към Европейския съвет (ЕК 2018) констатира, че напредъкът по отношение на включването на технологиите в образованието все още е ограничен. Най-често дигиталните технологии се използват като допълващо средство в традиционната класна стая и не са напълно интегрирани.

Степента до която образователните възможности на ИКТ ще бъдат реализирани зависи от много и различни фактори – стимулиращи или възпрепятстващи. Преодоляването на съществуващите бариери също стимулира интеграцията.

Факторите, определящи ефективността на технологично педагогическо интегриране са обект на много целенасочени изследвания. В научните публикации често се прилагат различни подходи за класифициране на разглежданата категория. Обособяват се външни и вътрешни фактори, фактори на ниво училище, институции и на ниво учители, технологични, индивидуални, организационни и институционални фактори. Q. Wang и H. Woo (2007: 148) диференцират възпрепятстващи фактори на микро и макро ниво. Pelgrum (2001) обособява материални и нематериални фактори. Andoh (2012: 136) определя за основен фактор осъществяването на институционална подкрепа, а като важен микрофактор посочва способностите на учителите да използват онлайн обучение.

Въз основа на мета анализ K. New и T. Brush (2007) идентифицират 123 фактора, които класифицират в шест основни категории: ресурси, знания и умения, институции, нагласи и убеждения, оценки, предметна култура.

По-обобщен факторен модел, удобен за систематизиране и анализ представя A. Churches (2007). Според този модел ефективността на интегрирането на ИКТ в обучението зависи от три групи основни фактори – ресурси, умения и къркюълъм. Визуално обособените групи фактори образуват триъгълник и района на триъгълника посочва нивото или степента на технологична интеграция. Терминът умения, означаващ едната група фактори може да бъде прецизиран съобразно компетентностния подход. Съдържанието на дигиталните педагогически компетентности включва не само умения, но още знания, нагласи и отношения.

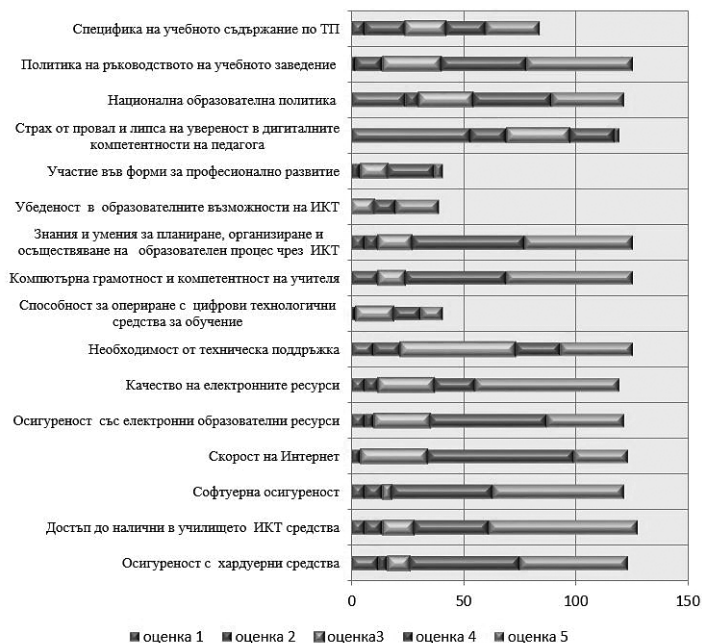
В разглеждания контекст може да се приеме, че обобщените групи фактори на ниво процес на обучение по отделен учебен предмет са: Технологични ресурси (хардуерни, софтуерни, мрежови), дигитални педагогически компетентности на педагозите и особености на учебното съдържание по съответния предмет. При очертаване на фактора ресурси трябва да се има предвид не само достатъчна наличност, но и достъпа на учители и ученици до дигиталните технологии. Достъпът до ИКТ не е просто наличие на средства за дигитални технологии в училищата. Той включва предоставяне на точното количество и необходимите видове инфор-

мационни технологии в места, където учители и ученици могат да ги използват. (Hew & Brush 2007: 226). Учебното съдържание по технологии и предприемачество със своя интегративен и практико-приложен характер изисква изучаване и активно използване на разнообразни дигитални технологии, насочени към самостоятелни и екипни креативни дейности, инициативност и предприемчивост.

Степента на въздействие на подбрани чрез теоретичен анализ 16 фактора и стимулиращите възможности за по-ефективно интегриране на ИКТ в технологичното обучение са определени чрез проучване мнението на 127 педагози, преподаващи този учебен предмет през 2014 г. Включени са преподаватели от различни типове учебни заведения от различни населени места в България. В извадката участват учители с голям професионален опит (67% от анкетираните преподават учебния предмет повече от 30 години). Възрастовата характеристика на анкетираните педагози, обаче показва, че по-голяма част от тях са формирали своите дигитални педагогически компетентности чрез формите на продължаващо образование или чрез самообучение.

Използвана е пет степенна скала за оценка въздействието на включените в изследователския инструментариум фактори за интегриране на ИКТ в технологичното обучение.

Честотното разпределение на получените данни е представено на следващата фигура:



Фиг. 1. Оценки за въздействие на изследваните фактори върху дигиталната технологична интеграция

Анализа на резултатите показва висока степен на въздействие върху степента на използване на ИКТ в технологичното обучение на почти всички преценявани фактори – доминираща част от средните оценки са в интервала от 3,17 до 4,23. Единственият фактор за който експертите смятат, че не оказва влияние или влияе много слабо е фактора „Страх от провал и липса на увереност в дигиталните компетентности на педагога“ – 2,17. Този резултат отбелязва, че за разлика от първоначалния етап на навлизане на ИКТ в образованието днес учителите, които са активни потребители на компютърни технологии извън училище са по уверени при работа с цифрови технологични средства и продукти и описаните в научната литература психологичните бариери при работа с ИКТ са все по-малко значими.

Респондентите са определили като най-значим фактор определящ ефективността на процеса интегриране на дигитални технологии в практиката на технологичното обучение убедеността на учителите във образователните възможности на новите цифрови технологии (– 4,23). Този резултат показва голямата роля на личното отношение на всеки учител към процеса на интегрирането на ИКТ в учебната практика и е насока за усъвършенстване на ценностните съдържателни аспекти на дигиталните педагогически компетентности. В голяма степен интеграцията според анкетиранияте учители зависи от компютърната грамотност и компетентност на учителите. Средната оценка за въздействие на този фактор е 4,16.

Високо оценена е значимостта на факторите свързани с ресурсната осигуреност – софтуерна осигуреност 4,162, достъп до наличните в училището ИКТ – 4,160, качество на електронните ресурси – 4,076. При наличие на достатъчно технологични средства в класните стаи и специализираните кабинети по различни учебни дисциплини ефективното използване на ИКТ зависи и от разположението на хардуера и организацията на работните пространства. Изследването на Р. Пейчева (2012: 282) също установява тази зависимост. Топологията на учебно пространство е особено важна за обучението по технологии и предприемачество, защото в случая трябва рационално да се съчетаят работни места за обработка и използване на дигитална информация и работни места за манипулативна и оперативна дейност с разнообразни инструменти, материали, машини.

Конкретните промени в образователната реалност, които биха стимулирали учителите да интегрират в по-висока степен ИКТ в прогимназиалното технологичното обучение са установени чрез отговорите им на така поставен въпрос в приложения инструментариум за изследване. Използвана е номинална скала за оценяване. Отчита се броя на избраните отговори и относителния им дял. В анкетната карта са предложени 9 вероятни стимула и е осигурена възможност за самостоятелно формулиране. Регистрираните резултати са сортирани за да се ранжират факторите по степен на значимост. Получените резултати са представени в следната таблица:

Таблица 1. Отговори на въпрос „Какви промени в образователната реалност биха Ви стимулирали да интегрирате в по-голяма степен ИКТ“

Стимули	%
По-добро ресурсно осигуряване на учебния процес със средства и продукти на ИКТ	82,68
Осигуряване на повече възможности за професионалното развитие и усъвършенстване на педагозите	78,74
Разработване на качествени интерактивни електронни учебници, пособия и други ресурси	77,95
Оказване на техническа и методическа помощ от определени за целта специалисти по интегриране на ИКТ в обучението	66,93
Финансово стимулиране на иновативното обучение чрез ИКТ	66,93
Намаляване на учебната натовареност на преподавателите и освобождаване на повече време за подготовка	65,35
Създаване и ефективно функциониране на качествени български образователни платформи,	64,57
Промяна на Държавните образователни изисквания и учебното съдържание	56,69
Нова организация на работните помещения за технологично обучение	51,18
Друго	0

Всички включени в изследователския инструмент способи за стимулиране процеса на интегриране на ИКТ в технологичното обучение са избрани от повече от половината респондентите (относителните им стойности са по –големи от 50%).

Най голяма масовост имат стимулиращите фактори по-добро ресурсно осигуряване, изразено в повече компютърни средства и технологични продукти (82,68%), предоставяне на повече възможности за професионално развитие (78,74%) и разработването на качествени електронни обучителни продукти (77,95%).

Голям е относителния дял (66,93%) на педагозите които изпитват необходимост от техническа и методическа помощ и одобряват функционирането на определени за целта специалисти по интегриране на компютърни технологии за учебни цели. Същия относителен дял има и финансовото стимулиране, което както се вижда не е маловажно.

Учителите по Технологии и предприемачество, участващи в изследването са определили като стимулиращ фактор намаляването на учебната натовареност. Педагозите изпитват необходимост от повече време за подбор, адаптиране и създаване на дигитални обучителни средства и методическа подготовка за прилагане на компютърно медиирани урочни форми. Ресурса време осигурява възможности и за професионално развитие и самоусъвършенстване.

Очевидно важни, но не доминиращи са стимулите промяна на държавните образователни изисквания и учебното съдържание и нова организация на работните помещения за технологично обучение с компютърни средства. Считаме, че с по-високата степен на ресурсно осигуряване и използване на ИКТ в обучението по технологии и предприемачество все повече ще нарастват и изискванията към дизайн на технологично наситените учебни среди. Обучението по ТП изисква гъвкавост, адаптивност и възможност за екипна дейност на учебните пространства.

Сложната природата на дигиталната технологична интеграция изисква продължителна, целенасочена и добре организирана работа на всички структурни управленски нива за преодоляване на съществуващите бариери и по-ефективно използване на образователните възможности на цифровите информационни и комуникационни технологии. Интегрирането на ИКТ в процеса на технологично обучение трябва да бъде обект на национална образователна политика, подкрепяща политиката на ръководствата на учебните заведения и продължителна системна работа на педагозите по технологично обучение.

ЛИТЕРАТУРА:

- Пейчева, Р. (2012). Състояние на интеграцията на ИКТ в българското средно училище – перспективата на изследвателя. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Andoh, C. B. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8(1), pp. 136–155. Retrieved from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1361>
- Hew, K. F. & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), pp. 223–52.
- Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, 37(2), pp. 163–178.
- Wang, Q., & Woo, H. L. (2007). Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), pp. 148–156.
- ЕК. (2018 г.). Съобщение на комисията до европейския парламент, съвета, европейския икономически и социален комитет и комитета на регионите, относно плана за действие в областта на цифровото образование. Брюксел. Изтеглено на 02. 2018 г. от <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2018:0022:FIN:BG:PDF>
- МОН (2014) Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България
- Churches, A. (2007). edorigami.edublogs.org. Retrieved 2014, from <http://edorigami.edublogs.org>.
- International Technology and Engineering Educators Association (2007). Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology. Retrieved 2014, from <https://www.iteea.org/Publications/>
- U.S. Department of Education (2010: ix). National Education Technology Plan 2010. Retrieved 2013, from NETP: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512681.pdf>

ЕКОЛОГИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ И КОМПЕТЕНЦИИ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕ НА ТЕМИ В ПОДГОТВИТЕЛНА ГРУПА И В ПЪРВИ КЛАС ЧРЕЗ ЗАНИМАНИЯ ПО ИНТЕРЕСИ

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND COMPETENCES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN INTEGRATING OF TOPICS IN A PREPARATORY GROUP AND IN FIRST GRADE THROUGH INTEREST ACTIVITIES

*Магдалена Стоянова, гл.ас. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Magdalena Stoyanova, senior assistant professor PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-Mail: stojanova_m@abv.bg

Резюме: В подготовката на студенти с интегрирани специалности и във връзка с приоритетите за възпитаването на компетентности за самостоятелност, откривателство и лична отговорност към света все по-актуално звучене има Наредба 13 за ГЗЕИО (2016), в която се систематизират цели за екологично образование от предучилищния до прогимназиалния етап в образователната система. Обучителната програма по международен проект „Климатът и аз – спестявам енергия в детска градина/начално училище, която обхваща периода 2018–2021 г. представя един успешен бъдещ иновативен и апробиран в масов план академичен модел за преодоляването на парцелирането на образователни направления и учебни предмети. Изграждането на поведенчески екологосъобразни мостри за „приятелски настроени към природата и нейното опазване“ умения се разгръща организационно като стимулиране и анимиране на допълнителни форми и извънкласни дейности, обединени от мотото „Възможностите, вероятностите и шансовете водят до светооткривателство!“. Компетентностите на учителите за интегрираното структуриране на тематично съдържание и за отвореното проектиране на интеракцията в заниманията по интереси са важни предпоставки за промяна на нагласите на деца и ученици не само към възпроеждане, а към аргументиране на необходимост от овладяването на нови умения и към самостоятелната им отговорна оценка в проявите на дейността на поведението и на общуването.

Ключови думи: образование в устойчиво развитие, модел, култура, спестовност, достатъчност, съгласуваност

Abstract: In preparing students with integrated majors and priorities for fostering independence, discovery, and personal responsibility for the world, there is an increasingly up-to-date Ordinance 13 on the GESE (2016), which organizes environmental education

goals from pre-school to the upper secondary level in the education system. The training program on the international project “Climate and I – Saving Energy in Kindergarten/ Primary School, which covers the period 2018–2021, presents a successful future innovative and mass-tested academic model for overcoming the parceling of educational fields and subjects. Building behavioral eco-friendly samples for “nature-friendly and conservation“ skills is organized by stimulating and animating additional forms and extracurricular activities, combined by the motto “Opportunities, Probabilities and Opportunities Leads to World Discovery!”. Teachers’ competences for the integrated structuring of thematic content and the open design of interaction activities of interest are important prerequisites for changing the attitude of children and students not only to reproduce, but to justify the need to master new skills and to hold them accountable in their manifestations of behavior and communication.

Keywords: education in sustainable development, model, culture, thriftiness, sufficiency, coordination.

Предучилищното и училищно образование са ядро за ключовите процеси в ранното детско образование, в което се създават структурите на екологичното и здравното образование като модули на допълнителните дейности и заниманията по интереси съобразно Наредба №13 за ГЗЕИО (2016). Тя задава иновации, свързани и използването на представи, умения и отношения по посока на образование в устойчиво развитие. Предимството, произтичащо от тази наредба позволява положителното отношение към природата да се възпита в единната система „детска градина – начално училище“. Ето защо пред студентите, подготвяни в интегрираната специалност ПНУП, се представят интегрирани квалификации – природна среда (жива и нежива), социален свят (човек и общество), отговорност (избор и защита), околен свят (природо-социален).

Така отделните институции и учителите в тях развиват дефинираните ключови ядра устойчивото развитие в коопериране с професионалните квалификации, които не са разделени пространства за дейности, а динамични и модерни образователни полета, подчинени на общи принципи.

Образованието в устойчиво развитие съдържа икономически, екологични и социални приоритети, които са взаимно свързани. Те имат стратегическо значение за образователната ни система в културно-обществен, природозащитен и енергоспестяващ аспект.

В процеса на съдържателна подготовка студентите се включват в учебните дисциплини за интеракция на децата и учениците с природната и с обществената среда – технологии за опознаване и активно присъствие в икономическата, социокултурна и обществена действителност.



Фиг. 1. Модел за образование в устойчиво развитие (ОУР)

Бъдещите учители сравняват начините на представяне на природосоциалното единство в свободните дейности и в заниманията по интереси като „архитекти“ на образователно пространство – събират и обединяват партньори, дейности, форми и методи.

а) институциите се отварят и се трансформират в широко пространство за „хабитати“ в които се надграждат образователно съдържание и интерактивни форми от нетрадиционен вид;

б) времето за образование в устойчиво развитие обхваща учебните форми, но ги трансформира в свободно експериментиране и изследване на околностите, съдържащи естествени природни обекти;

в) студентите педагози имат потребност от разширяване на своите методически умения – изискват се осъзнаване на климатичните промени чрез закономерности от химията, физиката, географията, биологията, които надграждат техните академични професионални компетенции.

г) възниква потребност от широко-профилни адекватни дейности по стопанисване на сградното пространство на институциите, в които ще се реализират професионално бъдещите студенти – компенсирани на енергийните разходи, спестяването на ресурси, осъзнаването на мерки в подкрепа на живота на живото;

д) завладените от приятелски настроено към климата поведение студенти и учители не са предметници – те са пример за положително отношение към природния свят, но и пример за екологосъобразен отговорен живот, чрез който се възпитават добродетели.

Какви подходи са важни за постигането на образование в устойчиво развитие, които са залегнали в проекта „Климатът и аз – спестявам енергия в детската градина и в училище“ (ТІСА 2018–2021)?

Първият подход е компетентностно-ориентираният: Подготовката на информацията не само цели придобиването на знания, а приучаването на субектите към „мъдрост“, във връзка с оценяване на информацията по опазването на климата като ценна за индивидуалната практика на образователните институции. Това се осигурява чрез разбиране на зелените политики и добрите практики от учителите в процеса на тяхното обучение, последващо от извеждането им в учебните комплекти за учители (в детски градини и в училища) и за деца/ученици.

Вторият подход е интердисциплинно-интегралният.

Данните, информацията, знанията и уменията се подчиняват на цялостния контекст, на разбирането на взаимната връзка между тях, гарантирано от образователните стандарти по Наредба № 13 за гражданско, здравословно, екологично и интеркултурно образование, като очаквани резултати по посока на разбирането на принципите за опазването на климата. Управлението на знанията се изгражда във връзката: данни – информация – знания – умения – компетенции, като последните са комплексен резултат, интегриран от цялостта на преживяването на опита на студенти/учители и деца/ученици в реалната дейност на институцията в допълнителните и извънкласни дейности.

Третият подход е модулно-рефлексивният.

При идентифициране и анализ на достъпните и необходими компетенции на учители и деца/ученици в хода на проекта една година и половина се извършва мониторинг по посока на процесите на планиране, организиране и контрол на действията за създаване на самооценяване и реализъм при конструирането на обратна връзка чрез партнирането на университетски преподаватели – саморегулация за достигане на организационните цели.

Какви **положителни тенденции** се подготвят чрез образованието за устойчиво развитие?

- То променя мирогледната представа за света около нас и мястото на всеки един от нас в него.
- То задава нова перспектива за управляването на нашето поведение по спестяването на енергия и дружелюбно отношение спрямо климата.
- То променя близката ни среда в институцията и дома по отношение на спестовност и икономия на ресурси – детска градина, училище, университет.
- То ориентира към нови навици – регионално хранене, сезонно био-хранене, спестяване на енергия и екологично ориентиране потребление.
- То създава като цяло алтернативни комплексни полета за дейност, поведение и общуване.
- То обособява нови пространства – за игри-експерименти, за откривателство, лаборатории, и природни ниши с аквариум, терариум, опитно поле и био-градини.
- То гарантира насоченост към биоразнообразие и подкрепа на живота – биотопи, музеи, зоокътове, оранжерии и мултимедийно игрово пространство.
- То създава коопериране и наставничество сред партньорите на институцията с влияние върху обществените нагласи – родители, фирми, организации и личности.

Кое **тематично съдържание** се структурира по проекта, реализиран от университетски преподаватели?

Таблица № 1. Матрица за организирането на тематично съдържание в ОУР

Области/контекст Теми	Бъдеще	Културно многообразие	Мир	Добруване на хората	Качество на живота	Хранене и храни	Консумиране
1. Биоразнообразие: животни и растения.							
2. Климат.							
3. Почва.							
4. Вода.							
5. Естествени природни източници и енергия.							
6. Кръговрат и системи.							

Както се вижда от матрицата е важно да се избере тема с ключови ядра от различните области, които са интегрирани в живота на институцията. Целите на проекта имат отношение към конкретното място на детската градина и училището. Например темата за картофите като най-разпространена сезонна храна в европейски план се свързва с пазара и с дейността на хората.

Екологичната култура включва: биоразнообразие (животни и растения), климат, вода, естествени природни източници и енергия, биология.

Социалната култура включва: културно многообразие, мир и човешко благополучие, хранене, връзка между поколенията, етика, хигиена.

Икономическа култура: качество на живот, консумативност, стопански напредък, техника.

Интегрираните стратегии са:

Спестовност при спазването на алгоритъм, свързан с критерии за качеството на определен ресурс. Това е отношение между рационално ползване на намаляващите природни ресурси. Изисква се оптимална употреба на продукцията съобразно закона на Парето (закон на Вилфредо Парето – във всяко общество, 20% от хората произвеждат 80% от ползите и печалбите, а 20% от хората създават 80% от проблемите и загубите), определящ дали състоянието на количеството се променя в резултат на подобряването на стойността на целите. В такъв случай целите трябва да се променят.

Достатъчност, която стои във връзка с изследването на устойчивото поведение, резултат от политиките за опазването на природата и усилията за възможно намаляване на суровини и енергия. Свързана е със самоограничаването и използване на възобновяеми източници.

Съгласуваност, свързана с преодоляването на противоречия в човешкото поведение и осъществяването на връзка между природен и технически свят.

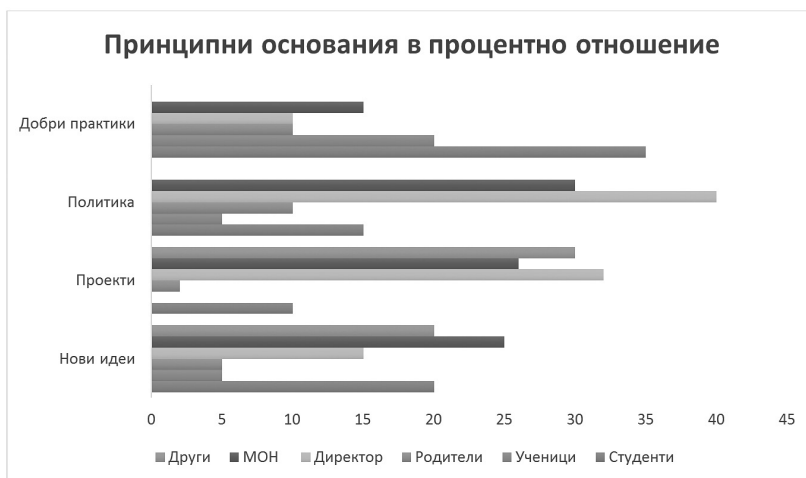
Тематичните полета за структурирането на образователното съдържание са съобразно принципите: междувъзрастова справедливост, интердисциплинарност и мрежовидна модулност, партиципация, глоба-локалност, ориентиране към перспективност.

Компетенциите, резултат от образование в устойчиво развитие по темите са в съответствие с Наредба № 13 и по отделните модули се разглеждат като по-частни компетенции, но свързани с четири ядра на устойчивото развитие: 1) придобиване на знания за екологични обекти, явления, процеси, закономерности; 2) проектиране и планиране на интеракция в конкретни форми; 3) съпреживяването на процеси на информиране, апробиране, трансформиране; 4) рефлексирание чрез участие в оценяването, самооценяването.

Таблица № 2 Разпределение на компетенциите по тематичните полета за ОУР

Придобиване на знания	Проектиране и планиране	Съпреживяването на процеси	Рефлексирание
Публичност и перспективи на нови интегрирани знания	Интердисциплинарни знания – придобиване и обмен	Участие в колективни процеси за взимане на решение	Представи за справедливост
Интердисциплинарни знания – придобиване и обмен	Коопериране с другите – планиране и проектиране	Мотивиране на собствени решения	Обосноваване и групови решения

Ето как студентите диференцират участието на партньорите в своето виждане за тенденциите при осъществяването на образованието в ОУР. Извършено е попълване на въпросник със 115 студенти (бакалаври и магистри) в интерактивен тренинг в диаграма 1.



Диаграма 1. Процентно отношение за участието на субектите в ОУР, имащи отношение според респондентите в конкретни приоритети

В заключение може да се обобщи, че ОУР на този етап в интегрираната специалност на студентите се характеризира с:

Научна осведоменост: интегриране на научните области, допълнителна осведоменост, еволюция на студентските проектни изследвания, тематична работа по групи и интерактивни тренинги.

Развитие на **педагогическите компетентности:** етап на консултиране, подготовка на материали, систематизиране на наръчници и учебни пособия, пилотно оценяване, открита практика в институции.

Оценяване на резултатите: подкрепа на учебни практики, разработване на курсови задачи и проектни идеи, презентирани.

Институционален портрет: публичност на резултатите, мониторинг на обучението на студенти/учители, сайтове и форуми.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д., М. Стоянова, (2018). Климатът и аз – спестявам енергия в детската градина“, в проект „Към въвеждането на климата в образователни програми в българските детски градини и училища (ТІСА)“ 2018–2021, София: изд. НДЕФ, 1–4. Vladimir Hristov, <http://www.entrepreneur.bg/7514/kak-da-prilozhim-zakona-za-elita/>

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА ПРЕД ИНОВАТИВНОТО
УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ЕДИН НАЧАЛЕН
УЧИТЕЛ

THE CHALLENGES AN INNOVATIVE SCHOOLS FACES:
A PRIMARY TEACHER'S VIEW

МАЯ АНДАСОРОВА

*Докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Главен начален учител в 7. СУ „Свети Седмочисленици“, гр. София*

MAYA ANDASOROVA

*Head Teacher Primary School 7th School “Seven Saints” Sofia, PhD student,
FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: andasorova@yahoo.com

Резюме: Вземайки за отправна точка законовата нормативна база за създаване на иновативни училища в България, докладът проследява пътя на превръщане на едно Средно училище в иновативно и предизвикателствата, които то ежедневно среща в работата си.

Описаните систематични наблюдения и обосновани изводи са извлечени от емпиричния педагогически и изследователски опит на автора при разработване на проекта за иновативно училище и първите четири години от осъществяването му.

Иновативното училище се разглежда като възможност за качествено реализиране на професионалните приоритети на педагогическата колегия.

Иновативните методи на преподаване, свободата, която те дават за развитие на детската личност, насърчаването на индивидуалния потенциал на всяко дете по ненасилствен начин, оценяването и утвърждаването на неговата уникалност, различност, ценност и независимост, изграждат у малките ученици усещане за свобода и отговорност.

През времето на осъществяване на проекта иновативно училище успехът по основните учебни предмети се повишава, а явлението „безпричинно отсъствие от училище“ в начален етап изчезва.

Постигнатите резултати затвърждават убедеността в цялата училищната общност за вярната посоката на развитие в училищната стратегия и са основание за разширяване на обхвата на иновацията в следващите училищни степени.

Ключови думи: иновативно училище, методи на преподаване

Abstract: Considering the prescriptive legal framework for the creation of innovative schools in Bulgaria as a starting point, this paper traces the steps a High School takes on its way to becoming “innovative” and outlines the daily challenges it encounters.

The systematic observations and substantiated conclusions described are drawn from the author's empirical pedagogical and research experience in developing the Innovative School project and its first four years of implementation.

The Innovative School is viewed as an opportunity for qualitative implementation of pedagogical professionals' educational priorities. The results reaffirm the conviction throughout the teaching community about the right direction of developments in the schools' strategy.

The innovative teaching methods, the opportunities they provide for the development of the child's identity and the encouragement of each individual's potential in a non-intrusive way, strengthen young students' sense of freedom and responsibility while fostering and validating the importance of one's uniqueness, differentness and independence.

In the course of the Innovative School project, the average GPA across the main primary school subjects increases while "unexcused absence" phenomenon disappears consistently.

The achieved results reaffirm the conviction throughout the teaching community about the right direction of development in the school's strategy and serve as a point of reference for the expansion of innovation in the consequent educational stages.

Keywords: Innovative school, teaching methods

Съществуването и работата на иновативните училища се регламентират с чл. 38 и 39 на приетия през 2015 г. Закон за предучилищното и училищното образование и разработените в последствие наредби за:

- институциите в системата на предучилищното и училищното образование (Наредба № 9/19.08.2016)
- за общообразователна подготовка (Наредба № 5/30.11.2015),
- за учебния план (Наредба № 4/30.11.2015)
- за организация на дейностите в училищното образование (Наредба № 10/01.09.2016).

Според дефиницията на нормативната уредба, иновативните училища са модел за изграждане на нова образователна среда, чрез която учениците подобряват резултатите от обучението си, повишават критичното си мислене и творческите си изяви чрез иновативни образователни подходи, методи на преподаване, училищно лидерство и учебни стратегии. От избраните училища се очаква да създават, разработват и споделят материали, така че другите да могат да научат за тяхната иновация и за стъпките, които трябва да предприемат, за да я повторят, адаптират или мултиплицират.

„За иновативни се определят училищата, които извършват целенасочена, планирана и контролирана промяна, чрез въвеждане на иновативни практики, с които се решават организационни и съдържателни проблеми в образователния процес.

Иновацията в училище е крайният резултат от иновационната дейност, получила реализация във вид на нов образователен продукт или усъвършенстван процес, използван в практическата дейност.

Иновативни училища са тези, които постигат подобряване на качеството на образованието, като:

- разработват и въвеждат иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението;
- организират по нов или усъвършенстван начин управлението, обучението и образователната среда;
- използват нови методи на преподаване;
- разработват по нов начин учебно съдържание, учебни програми и учебни планове.¹

Всичките 185 училища, които през 2017 година придобиват статут на иновативни, получават повече свобода за въвеждане на иновативни елементи в учебно-възпитателната работа.

През учебната 2019–2020 година иновативните училища в Република България са вече 385.

Настоящият доклад е стремеж за отразяване и популяризиране на четиригодишен педагогически и методически опит, изведен от учебно-възпитателната практика на Иновативното 7. СУ „Свети Седмочисленици“ в София. Представен е през погледа на ръководителя на проекта за иновативно училище, но обобщава съждения и изводи, основани на колективния професионален принос на цялата педагогическа колегия в образователната институция.

В дългата 140-годишна история на своето съществуване Седмо училище се утвърждава като едно от елитните столични училища, многократно награждавано с високи държавни отличия за постижения в учебно-възпитателния процес. Тези успехи са колективна заслуга на педагогическата колегия, административното ръководство, учениците, родителите т.е. на цялата училищна общност.

Резултатната екипна работа на всички тези звена създава собствен облик и висок авторитет на училището.

Под покрива му учат и развиват дарбите и талантите си ученици от 5 до 19 години. Най-малките посещават ПДГ, а големите – имат възможност да избират профилирана подготовка, съобразно личните си интереси и обществените потребности в столицата и страната. Училището има традиция в използване на интерактивни и иновативни методи на преподаване и не рядко пропедевтирането им започва от начален етап.

Локацията на училищната сграда, разположението ѝ в административния център на столичния град, създава условия за контакти с множество културни институти – библиотеки, театри, галерии, музеи, които ние привличаме за активно, системно и целенасочено сътрудничество в полза на нашите малки ученици и на цялата училищна общност. Имаме подкрепата на Училищното настоятелство, на Обществения съвет и на родителската общественост.

¹ НАРЕДБА № 9 от 19.08. 2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование, Чл. 70

Работата по иновативния проект започва с детайлен анализ на стратегията за развитие на училището. Колегията се обединява около мнението, че основен ориентир в изграждане на визията за развитие на 7. СУ „Св. Седмочисленици“ в следващите години са принципите на образованието, определени в доклада на международната комисия за образованието през XXI век с ръководител Жак Делор, изнесен пред ЮНЕСКО, Стратегията за интелигентен устойчив растеж „Европа 2020“ и добрите български образователни традиции.

В тази визия се открояват 4 основни характеристики:

- Училище – хуманно и демократично, изградено на основата на национални и общочовешки ценности, възпитаващо знаещи, свободни и отговорни граждани, осигуряващо сигурност и подкрепа в индивидуалното развитие на всеки ученик;
- Училище на иновациите, прилагащо научен подход при осъществяване на нововъведенията, постоянно развиващо се на основата на инициативност и предприемчивост, поемане на оправдани рискове, креативност, която обезпечава висококачествено и конкурентно образование;
- Училище, широко отворено за обществото и обществен контрол, включващо и привличащо граждански структури за съвместни дейности, съобразено с интересите на обществото и потребителите на образователната услуга;
- Училище – самоуправляваща се система със собствен облик и висок авторитет, мобилно и адекватно по отношение на качеството на образованието, което непрестанно се повишава чрез подобряване на организацията и прилагане на иновативни методи на обучение;

Формулира се и се предлага иновация, която на практика реализира всички основни моменти от визията за развитие на училището през идните години.

Следващата стъпка в проекта е да се направи подробен анализ на елементите на училищния живот – иновативни, традиционни и специфични. Анализират се управлението и организацията на училището, методите на преподаване, учебна среда, учебното съдържание, учебните програми и учебните планове.

За реализиране на поставените в стратегията за развитие на училището цели се сформира консултативен съвет.

Ръководството на училището разработва правилник за правомощията на консултативния съвет и му вмениява отговорността за методическото и научно обслужване на реализацията на стратегията. В състава на консултативния съвет, който се утвърждава на педагогически съвет, влизат директорът, заместник-директорите, главните учители, председателите на методически обединения и други колеги, предложени от педагогическия съвет. Наред с останалите си отговорни задължения, консултативният съвет обслужва научно учебно-възпитателния процес на училището, следи и информира педагогическата колегия за съвременните тенденции и иновации в средното образование, разработва и предлага за внедряване конкретни иновации в образователния процес на училището и ги докладва за утвърждаване на педагогически съвет. Консултативният съвет провежда кръгли

маси и дискусии по теми, въпроси и проблеми, за които няма консенсус, организира срещи с неправителствени организации, представители на научната мисъл, институции, с които училището има взаимен интерес от сътрудничество.

Пълноценна и много полезна е работата на методическите обединения. Те изработват конкретни програми и план-график за реализация на училищната стратегия. Обсъждат учебната работа по изпълнение на образователните стандарти. Търсят общи решения на констатирани проблеми, както в работата на отделни преподаватели, така и от методологически и методически характер. Методическите обединения са мястото за споделяне на добри педагогически практики и опит, за подкрепа на младите колеги, за обсъждане на специфични методи и похвати за добър мениджмънт на класа с оглед преодоляване на негативните фактори, влияещи върху учебния процес. Те разработват единни критерии за оценка ефективността на учебно-възпитателния процес по културно-образователни области.

За оперативно решаване на конкретни проблеми от училищния живот се формират комисии с различен състав и срок на работа, които се отчитат пред педагогическия съвет.

Училището работи по утвърдените от МОН и задължителни за общинските учебни заведения държавни образователни стандарти за:

- общообразователна подготовка, нейните цели, съдържание и характеристики, общообразователни учебни предмети, както и изисквания за резултати от обучението;
- учебни програми, в които се конкретизират компетенции на учениците като очаквани резултати от обучението във всеки един етап и клас на основното и средното образование.
- учебните планове, структурата им, както и разпределение на учебното време между учебните предмети.

На основание разрешените избори в раздел Б и В от структурата на типовете учебни планове, училището разработва своите учебни планове за всеки етап на основното и средно образование, които са основният фактор за реализиране на заложените в стратегията на училището приоритетни цели и задачи. Последните се разработват от педагогическата колегия и приемат от педагогическия съвет. Те са резултат от задълбочено проучване на изискванията и очакванията на родителите към образователната система, както и на перспективите в развитието на образованието през 21. век, заложен в национални и европейски стратегии.

Ежегодно учебните планове се анализират и утвърждават, съобразно интереса на ученици и родители към приема на училището, както и актуалните потребности на обществото.

Педагогическата колегия на 7-о училище формулира свои критерии за оценка на учебно съдържание. Те включват:

- Ясно формулирана целева група (учениците, за които е предназначено учебното съдържание);
- Ясно и точно формулирани цели на обучението (какво се очаква да знае и може ученикът в резултат на обучението) ;

- Качествено съдържание (достоверно, актуално, достъпно, представено по атрактивен и подходящ за целевата група начин);
- Подходящ педагогически дизайн (учебното съдържание да се представя/ овладява чрез подходящи педагогически методи/дейности): активно учене, интерактивност;
- Ефективна комуникация и обратна връзка;

Специално внимание отделяме на усвояването на преподавания материал от учениците, за които съществува обективен риск от социално изключване, за които не достигат форми на социална подкрепа, на децата със СОП, на тези с девиантно поведение, при които липсва позитивно отношение към общочовешките правила и норми на поведение в социална среда.

Педагогическата колегия стриктно съблюдава учебните програми за предметите в съответните класове, одобрени от МОН. Учебният план за начален етап обхваща периода 2017–2021 година и отразява съвременните тенденции в развитието на образованието. Интересът на родителите и учениците към определени учебни дисциплини се отчита чрез правото им сами да избират, какво биха искали да изучават в часовете по ИУЧ (избираеми учебни часове) и ФУЧ (факултативни учебни часове).

Иновативният проект обогатява и променя методите на преподаване в начален етап, адаптира ги към психо-физиологичните особености на децата от ранната училищна възраст и отразява съвременните постижения на науката в тази област. Той въвежда елементи от методиката на преподаване на Мария Монтесори в групите за целодневна организация на учебната дейност. Разглежда образователния процес по нов начин и присъединява към традиционните за българското образование методи на преподаване, образование чрез развитие и стимулиране на всички сетива, чрез систематична методология и материали. Обучението на сетивата или сензорното образование се осъществява паралелно с развитието на езика.

В Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността четем: „По време обучението в начален етап се постига начална грамотност и се полагат основите за придобиване на функционална грамотност на учениците. Това го превръща в ключов по отношение на грамотността – периодът на началното оgramотяване в 1. клас завършва с придобиването на началната грамотност, която се надгражда във 2. и в 3. клас, за да намери израз в края на 4. клас в придобиване на ключови за целия образователен процес умения за четене, писане и разбиране на текст. Изграждането на базовата грамотност е необходима предпоставка за функционалната грамотност.“²

Основен принцип, обединяващ педагогическия екип на иновативното ни училище, е споделеното разбиране, че съвременното начално образование не се ограничава единствено с формиране на техники за четене, писане и смятане, с

² Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020), стр. 20

изграждане и развитие на базови компетентности, а решава далеч по-амбициозни задачи, свързани с общуването в различните сфери от детския живот.

Нашият екип изцяло застава зад това разбиране и изнася програмата за огранчаване извън стените на класната стая.

Обвързваме образователния процес с възприемане и създаване на изкуство, включваме децата в различни художествени дейности и допускаме в учебните часове личности с доказан обществен авторитет, водещи специалисти от различни научни области и дейци на културата.

За целта сключваме договори за съвместна работа с библиотеки, куклени и учебни театри, музеи, художествени галерии и множество културни институти, разположени в близост. Благоприятната локация на училището позволява ежедневно класовете да провеждат учебни занятия на тяхна територия.

Поставяме акцент върху мултидисциплинарните проблемно-базирани уроци, които обединяват знания и изграждат компетентности в различни научни области и сфери на изкуствата.

Мултидисциплинарното проблемно-базирано учебно съдържание и съответните му уроци формират у учениците по-пълна и цялостна представа за света, създават предпоставки децата да изпитват радост от общуването с науките и изкуствата, провокират тяхната артистичност и въображение, създават условия за изява на толерантност към различни култури, изграждат социални умения и компетентности, развиват личностните качества на подрастващите.

Убедени сме, че тези учебни занимания помагат за качествено реализиране на споменатите приоритети, формират у децата търсените социални умения, повишават интереса и мотивацията им за учене, без да налагат драстични промени в учебното съдържание, учебните планове и програми.

Ние концентрираме усилия върху обогатяване и промяна в методите на преподаване, които в рамките на утвърдените учебно съдържание, планове и програми, осигуряват постигане на целите ни, оптимално и резултатно удовлетворяват нарастващите интереси и потребности на нашите ученици.

Резултатите от иновацията за учениците, за педагогическия персонал, за родителите и за цялата училищна общност, през всичките години на реализиране на проекта, се наблюдават чрез конкретни показатели и установяват с измерими индикатори. Те се изследват, анализират, отчитат и публикуват на сайта на училището.

Създават се условия за повишаване на квалификацията на колегите, включени в проекта, с оглед на изискванията му. Изследва се удовлетвореността им от работата. Стимулира се активността на колегията и се насърчава комуникацията и споделянето на опит в рамките на методическите обединения, обменът на добри педагогически практики и опит с колегите от други училища.

Преподавателите стават по-креативни, работата им по-интересна, а методите на преподаване значително се разнообразяват. Непрекъснато се правят посещения на открити уроци, публикуват се снимки, презентации и материали за популяризиране на иновацията в училищната общност и сред обществото.

Активизират се контактите с културните институти, привличат се за обща работа много родители и представители на обществеността.

В учителите се изгражда самочувствие и убеденост, че нещата зависят от тях, че имат свободата и отговорността да променят обществото и системата с труда и добрите си идеи.

Трудностите, които неминуемо срещаме, ни направят по-силни, по-мотивирани да участваме в промяната и по-уверени в каузата си. Новите методи на преподаване в практиката на началните учители са обект на наблюдение и обсъждане от всички колеги.

Нови колеги изявяват желание за включване в проекта.

Към настоящия момент с удовлетворение констатираме, че реализацията на проекта за иновативно училище при нас е успешна.

Категорично се увеличи радостта на учениците от ученето и от постиженията им. Повишиха се тяхната активност и самостоятелност, многократно нарагнаха творческите изяви, инициирани от самите ученици. Иновативните методи на преподаване, свободата, която те дават за развитие на детската личност, насърчаването на индивидуалния потенциал на всяко дете по ненасилствен начин, оценяването и утвърждаването на неговата уникалност, различност, ценност и независимост, изграждат у малките ученици усещане за свобода и отговорност. Казано по друг начин, чрез иновацията се създават условия учениците по естествен път да откриват своя най-добър талант, своето призвание, дарбите и заложбите си и да разгръщат своя потенциал.

Свободата да избират своята дейност, изгражда у децата граждански умения и компетентности, засилва усещането им за принадлежност към училищната общност и обществото, приучава ги да ръководят своя собствен живот. През времето на осъществяване на проекта иновативно училище успехът по основните учебни предмети се повишава с 0, 2, а явлението „безпричинно отсъствие от училище“ в начален етап изчезва.

Иновативното училище е път за качествено осъществяване на професионалните ни приоритети и затвърждава убеждението ни за верността на посоката за развитие в училищната ни стратегия.

Поради тези причини обмисляме и планираме разширяване на обхвата на иновацията в следващите училищни степени.

ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищното и училищното образование Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.
Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование Обн. ДВ, бр. 68 от 30.08.2016 г.

Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020),

Документът е приет с Протокол № 43.5 на Министерския съвет от 22.10.2014 г.

Национална стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017–2030 г. Обн. ДВ, бр. 47 от 13.06.2017 г.

КОНСТРУКТИВИСТКИ ДИЗАЙН В ОБУЧЕНИЕТО
ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В
НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

CONSTRUCTIVIST DESIGN IN TECHNOLOGY AND
ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN PRIMARY
SCHOOL

*Николай Цанев, доц. д-р, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Email: n.tsanev@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: В доклада се разглеждат основните характеристики на конструктивизма като теория в контекста на технологичното обучение. Изведени са главните съдържателни моменти в теорията, като се проследяват възможностите за ориентиране на учебната работа по технологии и предприемачество в конструктивистки стил. Представя се модел за конструиране на обучението и най-съществените предимства и характеристики на конструктивисткия подход в технологичното обучение.

Ключови думи: технология, технологично обучение, конструктивизъм

Abstract: The paper discusses the main characteristics of constructivism as a theory in the context of technology education. The key concepts in the theory are outlined as well as the possibilities for attune the learning process in technologies and entrepreneurship to a constructivist style. An constructional design model and the most significant advantages and characteristics of the constructivist approach in technology education training are presented.

Keywords: technology, technology education, constructivism

Конструктивизъм

Конструктивизмът е популярна теория в много от развитите страни по света. Не може да се твърди това обаче и за България. Поводът да бъде направено това по-подробно представяне е особено тясната връзка между спецификата на технологичното обучение и водещите положения в конструктивизма.

Овладеяването на технологични знания ясно се представя в конструктивистките теории за ученето. В множество публикации като: Cognitive Apprenticeship and Authenticity (Hennessy 1993, Bereiter 1992), Scaffolding and Modelling (Bruner 1996, Vygotsky 1978) и Integrated Inquiry (Murdoch 2004, Blythe 1998) техни-

те автори твърдят, че хората изграждат познание чрез взаимодействие с други в социално-културната среда и като такова знанието е социално конструирано. В публикация за естеството на технологиите Compton and Jones (2004) заявяват, че технологичните знания се изграждат в социална среда. Това е така, защото социалните и културните ценности на определени групи хора влияят на технологичния напредък. Л. Витанов проучва дидактическите възможности на активното учене и го обвързва с конструктивисткия подход в обучението, чрез който се осъществява „изместването на фокуса на учене от преподавателя към ученик“. Това е една от влиятелните концепции или теория за учене, която „приема учениците като конструиращи своето познание и разбиране, така че по-самостоятелно да търсят, откриват и трансформират информация и знания“. (Витанов 2015: 4–5)

Обучението през 21. век трябва да изглежда значително различно от миналото, за да се подготвят учениците за техния бъдещ живот в ерата на информацията. Поради тази причина преподавателите са изправени пред огромно предизвикателство, включително развитие на критично мислене и умения за решаване на проблеми при нашите ученици, като жизненоважни за обучението на 21 век. Остава спорът обаче, дали обучението по традиционния модел за учене, в който умът е съд, който се нуждае от запълване със знания и понятия, голяма част от които е информация, и другият основен подход, при който, според съвременни проучвания, обучението е доминирано от активното участие, в което учениците учат чрез взаимодействие в социална среда. Този тип учене е по-вероятно да благоприятства критичното мислене и решаването на проблеми, тъй като учениците работят съвместно по учебното съдържание.

Конструктивизмът е в основата си теория, основана на наблюдение и научно изследване за това как хората се учат. В нея се развива тезата, че хората изграждат собственото си разбиране и познаване на света, като преживяват нещата и отразяват тези преживявания. Когато срещнем нещо ново, трябва да го съгласуваме с предишните ни идеи и опит, да променяме това, в което вярваме, или да отхвърлим новата информация като ирелевантна. Във всеки случай, ние сме активни създатели на нашите собствени знания. За да направим това, трябва да задаваме въпроси, да изследваме и да правим оценка на това, което знаем. (Цанев 2019)

Това е теория, която включва компоненти от философията, психологията, социологията и педагогиката. Много съвременни учени са помогнали за изясняването и развитието на конструктивизма и неговото възможно влияние върху образованието. Това са Пиаже, Виготски, Брунер, Глейзърфелд и др.

Конструктивистката теория съдържа две основни твърдения. Едното е, че учениците активно конструират своето собствено знание, вместо да получават наготово информация. Второто е, че за да се постигне тази цел, трябва да се направи промяна в процеса на обучение – да се осъществява взаимодействие между участниците и да има динамика по време на осъществяването му.

Конструктивистката гледна точка за ученето може да ни насочи към голям брой различни учебни практики. Това обикновено значи да създаваме условия учениците да използват експерименти, да решават проблеми от реалния живот,

да натрупват повече информация и след това да разсъждават върху това, което правят, да разбират как се променят техните разбираня.

Принципи на ученето при конструктивизма

Водещите принципи при конструктивизма може да се представят така:

1. Ученето е активен процес, в който учащият се използва сетивния опит, от който той конструира смисъла, значението. Ученето не е пасивно възприемане на знание, което съществува извън нас. То включва ангажирането на учащия се със света.
2. Хората се учат да учат чрез учене. Ученето се състои както от конструиране на дадено значение, така и от конструиране на системи от значения. Например, ако учим хронологията на серия от исторически събития, ние едновременно научаваме и смисъла на една хронология. Всяко знание, което конструираме, ни помага да дадем смисъл на други усещания, които могат да използват подобен модел.
3. Физическото действие, практическят опит е необходим за ученето, но той не е достатъчен. Действието по конструиране на значението е умствено, то се извършва в мозъка. Ние имаме нужда да извършваме дейности, които ангажират мозъка, както и ръцете.
4. Езикът, който използваме, влияе на ученето. На емпирично ниво изследователите са открили, че хората говорят със себе си, когато учат. Събрали са доказателства, че езикът и ученето са сложно вплетени.
5. Ученето е социална дейност. Ученето ни е тясно свързано с нашите връзки с други човешки същества – учители, семейство, а също и случайни познати. По-голямата част от традиционното образование има за цел да изолира учащия се от всякакви социални взаимодействия и да вижда образованието като единствена връзка между него и обективния материал, който трябва да се научи. Противоположно на това схващане, прогресивното образование признава социалния аспект на ученето и използва разговора, взаимодействието с другите и приложението на знанието като съществени аспекти на ученето.
6. Ученето е контекстуално. Ние не учим изолирани факти и теории, отделени от останалата част от нашия живот. Ние учим във връзка с това, което вече знаем, това, на което вярваме, нашите предразсъдъци, нашите страхове.
7. Човек се нуждае от знание, за да учи. Не е възможно да асимилираме ново знание, без да имаме развита някаква структура от предишни знания, върху които да се надгражда. Колкото повече знаем, толкова повече можем да научим. Ето защо всяко усилие за преподаване трябва да бъде свързано с нивото на учащия се и на неговите предишни знания.
8. Ученето изисква време. Ученето не е мигновено. За да затвърдим дадени идеи, ние трябва да ги повторим, да ги осмислим, да ги приложим на

практика, да „играем“ с тях. Това не може да се осъществи за 5–10 минути. Ако се замислим за нещо, което сме научили скоро, ще осъзнаем, че това е продукт на повторения и мислене.

9. Мотивацията е ключов компонент на ученето. Тя не само помага при учене, а е основна в този процес. Ако не знаем защо, ние не знаем как може да бъде използвано знанието. Така става трудно то да се осмисли и запомни, дори да е представено по най-добрия начин от учителя.

Днес, в средите на конструктивистите могат да се разграничат четири основни направления, които препоръчват различни методи за работа в класната стая. Две от школите на конструктивистите са разработени на основата на идеите на големите когнитивни теоретици Жан Пиаже и Лев Виготски. Другите две може да се определят като социален и холистичен конструктивизъм.

Но и четирите гледни точки на конструктивизма споделят възгледа, че учениците сами конструират знанията си. Но отвъд тази принципна характеристика те се различават по основните начини за постигането им.

Конструиране на обучението

Планиране и изграждане на онези важни елементи на процеса на обучение, които го правят добре определен, възпроизводим и управляем процес, осигуряващ предвидими дидактически резултати. Това са изборът на педагогическа теория, съдържанието на обучението, стратегиите, методите и др.

Основата, на която се гради представеното схващане за конструиране на технологичното обучение е:

1. Съвременната технологична среда и нейните проекции в образованието
2. Водещите теории в технологичното обучение – на първо място конструктивизма
3. Дидактическата технология като основа за организация и реализация на учебния процес, изградена от главните елементи на учебния процес в дидактически категории като: принципи, организационни форми, методи и стратегии, учебна среда и др. (фиг. 1)

Теоретичен модел за конструиране на технологичното обучение



Фиг. 1. Теоретичен модел за конструиране на обучението

В съвременното технологично обучение конструктивистки настроените учители все повече обръщат поглед към много техники в учебния процес, като например да накарат учениците да формулират свои собствени въпроси, да провокират използване на повече сетива, да насърчават груповата работа и съвместното учене. Конструктивисткият подход се заимства от много други практики в преследването на неговата основна цел – **да помага на учениците да научат как да научат**. Учениците не са празни плочи, върху които знанието е гравирано. Те идват в учебни ситуации с вече формулирани знания, идеи и разбирания. Това предишно знание е суровината за новите знания, които те ще овладеят. Учителят позволява на учениците да експериментират, да задават въпроси, да опитват. Учебните дейности изискват пълното участие на учениците (като практически експерименти). Важна част от учебния процес е, че учениците обмислят и говорят за своята дейност. Основната причина, поради която сътрудничеството се използва толкова много в конструктивизма е, че учениците се научават да учат не само от себе си, но и от своите връстници. Когато учениците преглеждат и обсъждат съвместно своите проекти, те могат да вземат стратегии и методи един от друг, като:

- рефлексивно учене (размисъл, обмисляне, разсъждение);
- сътрудничество;
- проучване;
- развитие и надграждане.

В доклада най-вече ще се опирам на социалния конструктивизъм, като най-подходящ за училищните условия. Той дефинира ученето като социално споделено познание в границите на общност от участници. С други думи, социалното взаимодействие конструира и реконструира контекста, знанията и значението.

В условията на конструктивистката класна стая учителят може да създаде и организира такива занимания, които да провокират мисленето на учениците, да се нагоди към спонтанната мисловна дейност на учениците, да предостави

примери и въпроси, които да накарат учениците повторно да осмислят техните спонтанно разработени идеи.

В този дух на разсъждения по-важното за прилагане на конструктивисткия подход в дизайн на урок по технологично обучение се свежда до следните основни моменти:

- на първо място е важно в планирането на хода на урока да се заяви ясно, че е избран конструктивисткият подход. Това е свързано с предвиждане и организиране на урочните дейности така, че да се подчертае конструктивисткия характер. Това е една макар и формална стъпка като начало, защото бихевиористкият подход е много популярен у нас и носи една силна инерция в работата на повечето колеги.
- В уводната част от урока обикновено се дава готова информация и се разглежда и обсъжда заедно с учениците, вместо това конструктивистката линия на поведение изисква насочване и свързване на темата с проблем, важен въпрос, гледна точка. Предоставят се множество първични литературни и интернет източници – книги, енциклопедии, уеб сайтове. В резултат на това учениците навлизат в темата като осъществяват активно взаимодействие и опериране с информации и материали в практически план, имат богата нагледна опора.
- В хода на същинската работа по темата учителите стимулират дейности като: проучване, прогнозиране и генериране на идеи, експериментиране. Обичайно е да се позволява на учениците да влияят на хода на урока със своите идеи, опити и експерименти.
- Една от типичните конструктивистки учебни ситуации е да се осигури „сблъсък“ на първоначалните представи на учениците с това, което предстои да бъде овладяно в хода на учебната работа. Друг много характерен момент на конструктивистката концепция е, че не се налага единствен верен отговор – учениците се стимулират да се съмняват и да търсят множество отговори.
- Активно се стимулират разговорите и взаимодействието между учителя и учениците, както и между самите ученици, за да се поощрява естествената любознателност и интересът им.

Синтезирано представено, въпреки известна условност, прилагането на конструктивисткия подход в полето на технологичното обучение по области на компетентност в ДОС от Наредба №5, 2015 г. може да се представи така:

Примерни идеи за конструктивистки дизайн при съобразяване
с Държавния образователен стандарт по Технологии и предприемачество

Област на компетентност	Действия на учителя и учениците в конструктивистки дизайн на урок
1. Техника и безопасност	Използването на алтернативни източници за информация от разнообразни източници Насърчаване на учениците да тестват своите собствени идеи Стимулиране на учениците да дискутират взаимно концепции и идеи Разглеждане на евентуалните отговори на въпрос Участие в игрови форми Анализ на данни Избор на оценяване
2. Технологии	Наблюдения на конкретни явления Използване на въпроси и идеи на учениците за хода на урока. Използване на отворени въпроси и окуражаване на учениците да задават въпроси и самостоятелно търсене на техните отговори Анализ на данни
3. Инициативност и предприемчивост	Задачи за проучване Насърчаване на учениците да тестват своите собствени идеи Участие в дебати Брейнсторминг с възможни алтернативи Използване на стратегии за решаване на проблеми Използването на алтернативни източници за информация от разнообразни източници Разглеждане на евентуалните отговори на въпрос
4. Конструиране и моделиране	Разработване на модели Експеримент с материали Анализ на данни Насърчаване на учениците да тестват своите собствени идеи

Предимства на конструктивисткия подход

1. Създава умения за мислене.

Решаването на проблеми учи учениците да обмислят няколко гледни точки за дадена ситуация или явление. Това развива гъвкавост в уменията за мислене и разсъждение, тъй като учениците сравняват и контрастират различни възможности, за да направят изводите си. Учениците се обръщат към предишните си знания и опит, опитвайки се да решат проблема. По този начин учениците непрекъснато интегрират новите знания в съществуващите знания, като по този начин осигуряват контекст и създават лична „складова база“ на ресурси, които

ще бъдат на разположение за бъдещи нужди за решаване на проблеми. Учениците също се научават да правят връзки и асоциации, като обвързват темата с техния собствен житейски опит. Те се научават да подкрепят заключенията си с доказателства и логически аргументи. Учениците се научават да синтезират информация и справки от няколко източника, за да направят изводи и след това да преценят тези изводи.

2. Развива комуникационни и социални умения.

Учениците трябва да се научат ясно да формулират своите идеи, както и да си сътрудничат ефективно по задачите, като споделят тежестта на груповите проекти. Ето защо те трябва да обменят идеи и така трябва да се научат да «преговарят» с другите и да оценяват техния принос по социално приемлив начин. Това е от съществено значение за успеха в реалния свят, тъй като те винаги ще бъдат изложени на разнообразни преживявания, в които ще трябва да се движат между идеите на другите.

3. Насърчава алтернативни методи за оценка.

Традиционната оценка се основава на писмени задачи, при които учениците демонстрират или възпроизвеждат знания под формата на кратки текстове или избор на готови отговори. Конструктивистката оценка ангажира ученическата инициатива чрез собствени модели, конструкции, експерименти. Творческите инстинкти развиват способността на учениците да изразяват мнението си по различни начини. Ученикът така ще затвърди и пренесе новото знание в реалния живот.

4. Помага на учениците да пренесат умения в реалния свят.

Учениците адаптират обучението си към реалния свят, придобиват умения за решаване на проблеми и способност да правят критичен анализ на даден набор от данни. Тези умения позволяват на ученика да се приспособява към постоянно променящата се реална среда. По този начин ученето в класната стая не води само до придобиване на канон на абсолютна «истина», пречупва се и през личния опит и знания.

5. Насърчава вътрешната мотивация за учене.

В конструктивистката класна стая вместо да бъде «грешен» или «прав», ученикът преоценява и пренастройва своето знание и разбиране. Такъв акцент генерира увереност и самооценка, които на свой ред мотивират учениците да се справят с по-сложни проблеми и теми.

Заклучение

От прилагането на конструктивистки подходи в технологичното обучение може да се очакват по-добри резултати в масовата практика. Очевидно е, че в

най-скоро време българската педагогическа наука ще се обърне с лице и към авангардните подходи на конструктивизма, за да проучи докъде те са приложими в условията на българското образование. Вероятно това няма да стане веднага, но колкото по-бързо този подход се изследва и се заложи в теорията и в практиката на учебния процес на ниво училищна подготовка, толкова повече ще спомогне за реформата в българското образование в условията на все по-глобализиращия се свят.

ЛИТЕРАТУРА

- Витанов, Л., и др. (2015). Методи и техники за активно учене, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Цанев, Н. (2019). Дидактични основи на технологичното обучение в началното училище. София: Вѳда Словѳна-ЖГ.
- Bereiter, C. (1992). Referent-centred and problem-centred knowledge: elements of an educational epistemology. *Interchange*, 23(4), pp. 337–361.
- Bruner, J. (1996). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Compton, V., & Jones, A. (2004). *The nature of technology: briefing paper prepared for the New Zealand Ministry of Education curriculum project*. Wellington: Ministry of Education.
- Hennessy, S. (1993). Situated cognition and cognition apprenticeship: implications for classroom learning. *Studies in Science Education*, 22, pp. 1–41.
- Murdoch, K. (2004). *Classroom connections – strategies for integrated learning*. South Yarra: Eleanor Curtain Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In: M. Cole, V. John-Steiner & E. Souberman (Eds.). London: Harvard University Press.

МОДЕЛИРАНЕТО В УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС ПО „ОКОЛЕН
СВЯТ“, „ЧОВЕКЪТ И ОБЩЕСТВОТО“ И „ЧОВЕКЪТ И
ПРИРОДАТА“ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

MODELLING IN THE LEARNING PROCESS
OF *ENVIRONMENTAL WORLD, MAN AND SOCIETY* AND
MAN AND NATURE IN ELEMENTARY SCHOOL

*Цветомира Иванова, ас. д-р,
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград*

*Tsvetomira Ivanova, Assist. Prof. PhD,
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad*

Email: tsvetomira.ivanova@swu.bg

Резюме: В доклада се представят аргументирани основания в подкрепа на моделирането (на предмети, процеси, явления, исторически обекти и събития) като метод в учебния процес по посочените учебни предмети. Разглеждат се различните видове моделиране, чието комбиниране и последователно прилагане подsigурява реализирането на разнообразни цели на учебния процес. Поставя се акцент върху възможностите ученикът да развива своята субектност като прави избор или мечтае за това.

Ключови думи: метод, моделиране, начално училище

Abstract: The article presents substantiated reasons to support modelling (of objects, processes, phenomena, historical sites, and events) as a method in the learning process of these subjects. Different types of modelling are considered whose combination and consistent application ensure the realization of various goals of the learning process. Emphasis is placed on the student's ability to develop his or her personality by making choices or by dreaming of it.

Keywords: method, modelling, elementary school

Задача на учителя е да стимулира типичната за учениците от начална училищна възраст любознателност, като ги подтиква чрез наблюдение, моделиране и експеримент да опознаят заобикалящия ги свят. Степента на въздействие на познавателното съдържанието по „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“ зависи от интерпретацията на изучаваните предмети, процеси, явления и факти, от логиката на изложението и емоционалната наситеност. Последната активизира учениците за учебна дейност и отговаря най-пълно на психологическата характеристика на детската личност в тази възраст. Преживяването, породено от емоционалната ситуация, съдейства за по-трайно усвояване

на учебния материал, за неизменен запас от познавателен интерес към околната действителност и изграждане на емоционално-ценностно отношение към нея.

Изборът на метод на обучение е в зависимост от няколко основни фактори. Сред тях са целите на обучение, обектът на изучаване, обемът и сложността на учебното съдържание, типът урок, възрастовите особености на учениците, материалната база на училището, педагогическата подготовка на учителя. Моделирането заема важно място в процеса на опознаване на околната действителност – от една страна, моделирането е нейно отражение, от друга страна – в процеса на моделиране могат да се предвиждат промените на тази действителност. Нещо повече, с помощта на въображението и творчеството, ученикът не само може да предвижда, но и да променя обективната действителност. Като метод за възпитание и обучение моделирането предявява определени изисквания по отношение равнището на развитие и прилагане на изследователски умения у учениците и по отношение организацията на съвместната дейност на учениците и учителя по разкриването и отразяването на взаимовръзките в природата или по изграждането и поддържането на баланса в изкуствената екосистема. Моделирането дава възможност изучаваните обекти, процеси и явления да се разглеждат от различни аспекти, за да се вникне в тяхната същност, цялост и комплексност. Използването на моделирането в обучението по „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“ формира у ученика обобщена цялостна представа за природата, обществото и самия себе си и допринася за формирането на съзнателно и отговорно отношение към заобикалящия ги свят.

Същността на този метод се крие в това, че той обединява в себе си наблюдение и експеримент и това определя двете му основни функции: изследователска и прогнозираща. С други думи, както пояснява Е. Янакиева (2000: 190) предвид се има „не само участието на детето в материализирането, изграждането на връзките и зависимостите на отразяваното природно явление, но и възприемането на вече отразените връзки и зависимости, т.е. възприемане на готов модел.“

Потребността от моделиране възниква тогава, когато изследването непосредствено на самия обект е невъзможно или трудно, скъпо, изискващо много време и т. н. Учителят има за цел да насочи учениците към създаването на модели, които ясно да показват свойствата на отразяваните явления. А това налага необходимостта учениците да сравняват модела с оригинала. Между тях трябва да съществува известно сходство на физическите им характеристики или на функциите им. Според Е. Янакиева (2000: 189), „моделирането е метод, който най-адекватно съдейства за формирането на представи за морфологичната структура и функционалните процеси в отразяваната екосистема“.

Моделирането и моделите дават възможност за формиране на детските представи за даден организъм, за хранителните вериги и мрежи, в които той участва, за екосистемите, които той обитава. Моделирането насочва учениците не само към опознаване взаимовръзките между дадено природно явление и неговата среда, а и към характера на тези взаимовръзки с оглед съхраняването на

равновесието помежду им. Моделът е средство, чрез което може да се онагледят идеята за равновесието в природата и необходимостта от поддържането му. При допира с природата се проявява емпатия, усещане за закрила над другите, самочувствие у себе си, създава се почва за възникване на личностна рефлексия, обогатяване на екологическите представи. Обучението чрез моделиране на изкуствени екосистеми дава възможност на учениците най-точно да възприемат идеите за поддържане на равновесието и осигуряването на условията за възпроизвеждане на биологичните видове.

Ценностното отношение на човека към растителния и животинския свят се определя от следните критерии: полезност, уникалност, антропоморфност, място в еволюционната стълба, екологическа необходимост, културна традиция. Всички тези критерии са взаимосвързани и действат комплексно, но се счита, че централна роля играе полезността, която подчинява на себе си останалите. (Проданов 1986: 17–20)

Възприемането на моделите и сложността им зависи от възрастовите особености на децата. Н. Михайлов (2003: 172) пояснява как при конкретни поводи, съобразно познавателното съдържание и личните интереси, учениците се запознават с видовете модели според своето предназначение.

Основните видове моделиране са експериментално, проектировъчно, демонстрационно и имитационно моделиране.

Експериментално моделиране се прилага, когато моделът се използва за практически опити с цел да се получи ново знание или да се проучи „Какво става?“. Участвайки в изкуственото изграждане на живи екосистеми (аквариум, терариум, клетка), учениците участват пряко в изграждането и поддържането им след това, поддържане на равновесието в тях, осъзнават ролята на своите грижи и труд и чувстват собствената си отговорност за чуждия живот, сблъскват се с много въпроси относно храната, условията на живот, враговете, конкурентите и жертвите. Това пояснява защо моделирането има съществено значение за формирането на екологическа култура на личността. Събирането на данни в процеса на наблюдение и експериментиране чрез моделирането се включват в съдържанието на модели, отразяващи структурата на изучаваните взаимовръзки в заобикалящата среда.

Проектировъчното моделиране се прилага, когато целта е създаване на продукт с уточнени параметри. Важно е приложението му в уроците, чието познавателно съдържание се отнася до обществената действителност.

Демонстрационно моделиране се прилага за онагледяване и проследяване цялостното поведение на изучавания обект или явление.

Имитационно моделиране намира приложение при възпроизвеждане на обект, процес, явление в системата на неговите връзки и зависимости. Този вид моделиране намира особено значение при овладяването на историческите знания и развитието на историческите представи, тъй като то добре се реализира чрез театрализирана игра, която дава възможност за имитация на случки, събития.

Моделирането в учебния процес по предметите „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“ създава предпоставки за разгръщане на педагогическата практика не само за обучение, но и за изграждане на цяла „палитра“ от ценности ориентири на подрастващите (нравствени добродетели, екологическа култура, патриотизъм, естетически усет и др.). Това се постига чрез комбинирани и системно прилагани на различните видове моделиране.

В учебното съдържание по този цикъл предмети са предвидени теми, които насочват ученика към основните екологически понятия: адаптация, заобикаляща среда, равновесие, организми, жизнени процеси, среда на живот, условия на живот, хранителна верига. Много от темите са свързани с изучаването на въпроси, касаещи взаимодействието между живите съобщества и неживата природа и образуването на екосистеми, а именно темите за изучаване на сезоните. Застъпени са също теми, които формират екологосъобразното отношение към биосоциални ценности и норми. Това са темите, свързани с изучаване на родния град, здравето и т.н. Темите за изучаване на моето училище, моят град дават възможност на учениците да взаимодействат с хората, които са ангажирани да разрешават възникнали екологически проблеми – учител, помощен персонал, директор.

Използването на модели на обектите, процесите и явленията, които стават в природата позволяват по-задълбочено вникване в тях и гарантира точността на знанията. Моделирането като метод предполага определена степен в развитието на общите умствени способности, както и уменията на учениците да анализират, синтезират, абстрахират, обобщават и установяват връзки и зависимости между явленията и причините, които ги пораждат. Много важни за развитието на мисленето на децата в областта на екологията са и прогностичните модели, които пораждат въпроси от типа на „Какво ще стане, ако?“ Учителят изисква от учениците описание на всички допустими последствия,

В обобщение, ето накратко приносите на приложението на моделирането в обучението по „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Човекът и природата“:

- моделирането повишава мотивацията на ученика за учебно-познавателна дейност, като осигурява приятна атмосфера и изменя характера на учебната дейност – прави я по-осъзната, по-целенасочена, и като цяло по-продуктивна;
- моделирането улеснява изучаването на обекти, процеси и явления от заобикалящата природна и обществена среда, като е особено подходящ метод, когато те не могат да бъдат наблюдавани непосредствено;
- субектна е позицията на малкия ученик в процеса на възприемане на обектите, процесите и явленията от заобикалящата природна и обществена среда; осигурява се действеност и активност на обучаващите се;
- то допринася за формиране на умения за рефлексивна дейност.

В заключение, всичко това гарантира успешното изпълнение на основните функции на моделирането – илюстративна, описателна и обяснителна. Ценността му като метод на обучение по „Околен свят“, „Човекът и обществото“ и „Чо-

векът и природата“ в началното училище е в това, че прави нагледни скритите за непосредствено възприемане свойства, връзки и отношения на изучаваните предмети, обекти, процеси и явления, необходими за разбирането при усвояването на знания. Прилагането му отговаря на потребността на децата от начална училищна възраст от нагледни модели за запознаване с абстрактни и неразбираеми процеси и явления от заобикалящата ги действителност. Освен като метод на обучение, моделирането също така може да се разглежда и като дейност на учениците. Благодарение на участието си в тази дейност, подрастващите постепенно осъзнават своите възможности да оказват влияние върху процесите и явленията от околната действителност. Моделирането има изключително висок възпитателен потенциал – по отношение както на екологичното, естетическото, така и на нравственото и трудовото възпитание. То осигурява включването на учениците в решаване на проблемни и творчески задачи, като предлага пренос на компетентности в нови условия и чрез нови дейности.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, Т. (1977). Защита на природата и обучението по биология. София: Народна просвета.
- Михайлов, Н. (2003). Концептуално-дейностен модел на обучението по Роден край и Околен свят (I–II клас). Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по научната специалност Методика на обучението по родинознание и природознание, Благоевград.
- Проданов, В. (1986). Етиката и ценността на човешкия живот. София: Народна младеж.
- Янакиева, Е. (1994). Екологично възпитание на децата от предучилищна възраст. Енциклопедия за предучилищния педагог. София: Даниела Убенова.
- Янакиева, Е. (2000). Аз съм потокът, а ти – реката, в която се вливам. София: Димант.

**Секция СРАВНИТЕЛЕН ДИСКУРС В БЪЛГАРСКАТА
ПЕДАГОГИКА И УЧИЛИЩНО ОЦЕНЯВАНЕ**

**Section: COMPARATIVE DISCOURSE IN BULGARIAN
PEDAGOGY AND ASSESSMENT IN SCHOOLS**

**СТАНДАРТИЗИРАНО ОЦЕНЯВАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ
ОТ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И
ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ**

**STANDARDIZED EVALUATION OF THE RESULTS OF
THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE
TRAINING IN THE PRIMARY GRADES**

*Анна Георгиева, доц. д-р, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Anna Georgieva, Associate Professor, PhD, FESA,
Sofia University „St Kliment Ohridski“*

E-mail: ag@uni-sofia.bg

Резюме: В доклада се представя анализ на диагностичния инструментариум, използван при провеждане на Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас в периода 2016 г. до 2019 г. Разглежда се текстът, който се записва под диктовка, текстът за проверка на разбирането при четене, както и кои въпроси от тестовата част с кои знания и езикови или литературни компетентности са свързани.

Ключови думи: Национално външно оценяване, български език и литература, езикова и литературна компетентност

Abstract: The article presents an analysis of the diagnostic toolkit used in conducting the National External Assessment of the Learning Outcomes of Bulgarian Language

and Literature at the end of fourth grade in the period 2016 to 2019. To check reading comprehension, as well as which questions in the test part with which knowledge and linguistic or literary competences are related.

Keywords: National External Assessment, Bulgarian language and literature, linguistic and literary competence

В Закона за предучилищното и училищното образование, в раздел 7 се посочват видовете и формите на оценяване на резултатите от обучението на учениците. В член 119, ал. 3 е уточнено, че: „в края на IV, VII и X клас се провежда национално външно оценяване за установяване степента на постигане на компетентностите за съответния етап, определени с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка“ (ЗПУО 2015).

При провеждане на Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас (НВО по БЕЛ), замисълът е да се постигне единно стандартизирано, лишено от субективност, оценяване на знанията, уменията и постигнатото равнище на компетентности от учениците от генералната съвкупност на завършващите начален етап на основна образователна степен. Но се загубва отчитането и открояването на индивидуалната специфика, като все по-често даваните от учениците отговори се ориентират към предложени „приемливи отговори“, стандарти за „верен отговор“, които са описани в „Наръчника и инструкции за проверка и оценяване“ по съответния учебен предмет, както в края на предложени вариант на тестовата батерия, така и в изпращаните към комисиите за проверка и оценяване на предадените от учениците писмени работи (виж сайта на МОН <https://mon.bg/bg/1> – тестови батерии НВО 4. клас, 7. клас, 12. клас 2007 г. – 2019 г.).

Сериозно брожение в обществото предизвиква и декларираното от МОН намерение през 2020 г. в Националното външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература (НВО по БЕЛ) в края на четвърти клас, текстът за записване под диктовка да бъде представен чрез единен за цялата страна аудиозапис, а не чрез прочит от конкретен учител на живо в класната стая. Тоест, учениците ще трябва да нагодят своя темп на писане спрямо технологичния продукт, за успеят да декодират аудиофайл, който представя модулиран чрез технология човешки глас, възпроизведен от технологично устройство (компютър, касетофон), но качеството и силата на звука ще зависят от мощността и възможността за увеличаване, за да може да се чуе ясно и отчетливо от учениците и на последния чин в класната стая. Индивидуалните затруднения при недобре чути фрагмент от текста, ще бъдат за сметка намаляване оценката на тестваните ученици.

Степента на влияние на първия и приоритетно използвания в семейна среда език се отчита единствено в тестовите батерии на проведеното през 2008 г. и през 2009 г. НВО по БЕЛ в края на 4. клас, в които в тестовата бланка е предвидено ученикът да посочи, ако в семейна среда общуват на „ромски, турски, друг език“. Обобщените средни данни от тези изследвания показват значителна

разлика в броя точки, които учениците с различен семеен основен език получават, но не беше открито на кои типове задачи реално са изпитали затруднения – дали в езикови категории, които не присъстват в основния им език или при записване на текст под диктовка.

В следващите изследвания вече не се проследява и отчита спецификата на това дали чрез НВО по БЕЛ всъщност се проверяват и оценяват знания и умения по български език на ученици, за които той е роден или такива, за които той е втори език, изучаван предимно в учебна училищна среда, но не е основен за общуване в ежедневието им семейна среда. Това не позволява да се открие в кои пунктове от българската граматика, правописни правила и езикови конструкции тези ученици изпитват затруднения, за да може в процеса на обучение да бъде поставен акцент за правилното им осмисляне и овладяване.

За пръв път Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература (НВО по БЕЛ) в края на четвърти клас бе въведено в края на учебната 2006/2007 г. То бе естествен финал за определяне на ефективността на реформата, въведена в образованието с приемането на нова учебна документация – Държавни образователни изисквания за учебното съдържание (ДОИ 2000), актуални учебни програми по български език и литература от първи до четвърти клас, одобрени от МОН 2002 г. – 2003 г. и използвани в училищната практика до 2019 г.; одобрените от МОН по няколко алтернативни учебни комплекта за обучение по отделните учебни предмети за всеки клас.

Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература (НВО по БЕЛ) в края на четвърти клас се провежда ежегодно през последните тринадесет години, като се наблюдава развитие в структурирането и съдържанието на използвания диагностичен инструментариум – по отношение на начините за оценяване и обема от знания, които се проверяват. Всички диагностични тестови батерии за провежданите НВО по БЕЛ в края на 4. клас в периода от 2007 г. до 2019 г. са достъпни на официалната страница на Министерството на образованието и науката (<https://mon.bg/bg/100148>).

Стандартизираното оценяване на знанията, уменията, отношенията и езиковата компетентност на учениците чрез използване на единен диагностичен инструментариум и еднозначно посочен правилен отговор, за който е предварително зададен единен начин за оценяване, позволява наистина да се постигне съпоставимост в цифровата оценка на всички, включени в изследването ученици.

Но въпросът е какъв обем от изучаваните в учебното съдържание по български език и литература в периода от първи до четвърти клас знания се включват в тестовата батерия за проверка и оценяване на резултатите от обучението в края на четвърти клас.

След анализа на съдържанието и структурирането на използвания диагностичен инструментариум на тестовите батерии за реализиране на НВО по БЕЛ в края на 4. клас, могат да се обособят два периода: първият е от 2007 г. до 2011 г., а вторият е от 2012 г. до 2019 г.

В периода от 2007 г. до 2011 г. тестовата батерия съдържа два компонента – записване на кратък текст под диктовка и тестова част с 15 затворени въпроса с предложен избран отговор. Максималният бал за записване на диктовката без допуснати грешки е 5 т. и се присъжда по 1 т. за посочване на верния отговор на всеки от 15-те тестови въпроса с по един верен отговор и два неверни дистрактора. Изисква се учениците да оградят буквата пред верния отговор.

В тестовата батерия на НВО по БЕЛ в края на 4. клас от 2012 г. започват да се включват и въпроси, които изискват учениците да допишат своя отговор, като техният брой се увеличава за сметка на намаляване броя на въпросите с предложен отговор.

При оценяване на резултатите, максималният бал от НВО по БЕЛ продължава да бъде 20 точки общо. Но в тестовите батерии от 2007 г. – 2011 г. максималният бал за правилно записване на текст под диктовка е 5 т., а от 2012 г. – 2019 г. вече се присъждат 6 точки, но правописните критерии вече дори са занижени, в сравнение с предходните.

След 2012 г. в тестовата част на НВО по БЕЛ в края на 4. клас общият брой на въпросите вече е намален от 15 на 11 въпроса. В част от тях от четвърто-класниците се изисква самостоятелно допълване на отговор, като за правилно изпълнение на една задача вече се присъждат до 2 точки.

По подобие на използваните в международните сравнителни изследвания тестови батерии (PIRLS, PISA), бяха включени и различен брой въпроси (от 2 през 2012 г. до 7 през 2019 г.) за четене с разбиране и интерпретиране на прочетен художествен текст.

Увеличаването броя на въпросите за проверка и демонстриране на разбирането от прочетен текст, рефлектира негативно чрез намаляване на броя на въпросите, изискващи демонстриране от учениците на езикови знания и компетенции по български език и граматика. Намалява броят на въпросите, чрез чието съдържание се проверява обемът от знания, свързани с езиковата и правописната грамотност на учениците.

В тестовата батерия на НВО по БЕЛ от 2012 г. въпросите за проверка на езиковата и правописни грамотност на учениците са 9, докато в тази от 2019 г. те са сведени само до 4 въпроса.

Тоест, неравномерна, небалансирана е тежестта в структурирането на тестовата батерия за оценяване на двата компонента от комплексния учебен предмет български език и литература. В периода 2007 г. – 2012 г. се дава приоритет на проверка на езиковите знания, докато в периода 2012 г. – 2019 г. прекалено голяма тежест се придава на проверка на демонстрираната от учениците литературна компетентност, за сметка на почти пълно подценяване на езиковите им знания.

Интересна динамика може да се проследи в съдържанието на диагностичния инструментариум, използван в предходни изследвания за проверка и оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на начален етап на основна образователна степен.

Национално представително изследване на резултатите от проведената национална образователна реформа е било реализирано от изследователски екип под ръководството на проф. д-р Георги Бижков през 1989 г., а използваният диагностичен инструментариум е публикуван в книгата му „Педагогическа диагностика“ (Бижков 1988). В изследването са включени шест компонента: записване на текст под диктовка, езиков тест с шест задачи, прочитане и три въпроса за проверка на разбирането на разказа на Ем. Станев „Палавница“ (64 словоформи), а след това се изисква да се направи писмен преразказ на текста; правописен тест с петнадесет задачи. Забелязва се, че в диагностичния инструментариум са включени задачи за проверка на знанията на учениците, които са изучавани в отделните компоненти на комплексния учебен предмет български език и литература: правописни знания, езикова компетентност, умение за четене с разбиране, умение за създаване на собствен текст – преразказ.

В своята студия „Диагностичен анализ на резултатите от обучението по роден език в началното училище“, отпечатана в Годишника на ФНПП за 1993 г., проф. д-р Стойка Здравкова и доц. д-р Татяна Борисова представят анализ на резултатите от това проучване (Здравкова, Борисова 1993).

При следващото национално представително изследване на резултатите от обучението по български език и литература в края на 4. клас, което е проведено през 1998 г., диагностичният инструментариум съдържа вече само четири типа задачи: записване на текст под диктовка, две езикови задачи (морфология – част на речта и правопис), дописване на продължение и заглавие на текста от диктовката, както и задача за редактиране на текст от четири изречения (Здравкова и др., 1998).

В настоящия етап на образователната реформа разработването на диагностичния инструментариум и анализ на поучените резултати от провежданите национални представителни изследвания в сферата на образованието е поверено на Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование към МОН (ЦКОКУО – www.ckoko.bg), както и на Център за оценяване в предучилищното и училищното образование (ЦОПУО – <http://copuo.bg/>).

В други мои публикации са представени подробни анализи за качествата на използвания диагностичен инструментариум, както и на получените резултати от НВО по БЕЛ в края на 4. клас от периода 2007 г. – 2015 г. (виж Борисова & Георгиева 2007, Георгиева 2008, Борисова & Георгиева 2010, Георгиева 2015), затова в настоящия доклад се представя само анализ на диагностичния инструментариум, използван в НВО по БЕЛ в края на 4. клас в периода 2016 г. – 2019 г.

Диагностичната батерия на НВО по БЕЛ в края на 4. клас, използвана в периода 2007 г. – 2011 г., съдържа само два компонента: записване на текст под диктовка и тестова част с 15 затворени въпроса, свързани с проверка на езикови и правописни знания. В периода 2012 г. – 2019 г. отново в тестовата батерия за НВО по БЕЛ в края на 4. клас се съдържат двата компонента: записване на текст под диктовка и тестова част, но вече с 11 въпроса, от които част изискват самостоятелно допълване чрез записване на отговор. Постепенно намалява бро-

ят на въпросите за проверка на езикови знания (от 9 през 2012 г. до само 4 през 2019 г.), докато непропорционално се увеличава броят на въпросите и задачите, свързани с установяване равнище на литературна компетентност и за четене с разбиране, откриване на информация в предложен отпечатан текст (от 2 през 2012 г. до 7 през 2019 г.).

В тестовите батерии на НВО по БЕЛ в края на 4. клас от граматиката на българския език се проверяват предимно знания за разпознаване на просто и сложно изречение, вид на изречението по цел на изказване (възклицателно), като части на изречението и като части на речта – подлог и глагол, умалително съществително име (2016 г.), съществително име в мъжки род (2019 г.), лично местоимение (2019 г.), сродни думи (2017 г., 2018 г., 2019 г.).

По отношение на проверка и демонстриране от учениците литературни компетентности в тестовата част на НВО по БЕЛ в края на 4. клас се акцентира на следните основни особености: откриване на поуката от отпечатания текст, извличане на подтекстова информация, откриване и записване на прилагателни имена (епитети), действия (глаголи) или причини за поведението на героя. По-конкретно по години.

В НВО по БЕЛ в края на 4. клас през 2016 г. некоректно е поставен акцент към проследяване на качеството съзнателност при четене, защото 7 от тестовите задачи са свързани с проверка на разбраното от предложени разказ на Лада Галина „Водопадът и кладенчето“. Чрез тях се проверяват следните умения: буквално разбиране на смисъла на абзац (1 зад.), откриване и записване на две действия от текста (2 зад. – 2 глагола), свързване на качество и герой (3 зад. – прилагателно име, епитет) и аргументиране на отговора, откриване на подтекстова информация (4 зад.), разбиране на концептуална информация (5 зад.). Интерпретиране на израз от текста (6 зад.) и аргументиране на две причини за изказаното заключение, както и перифразиране на метафоричния израз от текста „три шепи вода“ (7 зад.).

Езиковите знания се проверяват чрез другите четири въпроса, в които се изисква от оцветен абзац (2 изречения) от текста учениците да определят вида на изречение (възклицателно – 8 зад.), да препишат: просто изречение (9 зад.), глагол от сложното изречение (10 зад.) и умалително съществително име (11 зад.). При правилно изпълнение за всяка от тези задачи се присъжда по 1 точка.

В бланката са оставени недостатъчни 6 реда за записване под диктовка на откъс от началото на разказа „Майчина сълза“ от Ангел Каралийчев, с описание на природната картина. Текстът се състои от 10 изречения, от които 3 сложни и 7 прости. Съдържа общо 85 думи, от които 27 са кратки думи без самостоятелно ударение (предлози, съюзи, кратки местоименни форми).

В тестовата бланка за НВО по БЕЛ в края на 4. клас през 2017 г. този път са предвидени 24 реда, цялата първа страница, за записване на диктовката. Предложеният текст е адаптиран откъс от романа на Ангел Каралийчев „Ането“ и отново представлява описание на природна картина. Текстът се състои от 13 съобщителни изречения, от които 4 са сложни изречения с обособени или вмет-

нати части и изискват употреба на пунктуационния знак „запетая“, който се въвежда като учебен материал в четвърти клас. Текстът за диктовка съдържа общо 84 думи, от които кратките думи са 18.

Тестовата батерия съдържа 11 въпроса, като отново е поставен акцент върху проверка на уменията за четене с разбиране и демонстриране на литературна компетентност от четвъртокласниците. Тестовите въпроси са върху разбирането на отпечатаната на цяла страница приказка „Лозарят и косето“, която е изградена върху диалога, има трикратно повторение на действието и е формулирана поука в последното изречение с поговорката „Който не е работил, на трябва и да яде.“ В тестовата част отново са включени три въпроса, в които ученикът трябва да допише по два аргумента: да се открие фактуална информация (1. зад. – какво предложил стопанинът), свързване на качество и герой, като е нужно да се запише и аргументация с две доказателства от текста (3. зад.); да се посочат две причини за избора дали учениците искат да бъдат приятели с косето (4. зад.). Другите въпроси са с изборен отговор и предполагат: откриване на цитат от текста (2. зад.) и интерпретиране на думите на героя (7. зад.), изказване на лична оценка за поведението на косето (5. зад.), формулиране или преписване на „изводът от приказката“ (6. зад.).

Езиковите задачи също са подчинени на прочетения текст, като отново от оцветен абзац се изисква учениците да открият сродни думи (8. зад.), да определят вида на изречение (9. зад. – възклицателно), да открият подлог (10. зад.) и да препишат сложно изречение (11. зад.).

В тестовата батерия на НВО по БЕЛ в края на 4. клас от 2018 г. за записване под диктовка е предложен кратък откъс от разказ на Симеон Янев. Текстът се състои от девет изречения, от които четири са сложни с 2–3–4 подчинени в тях и изискващи да бъдат отделени чрез запетая. А пунктуация на сложно изречение се изучава по български език като ново знание едва в четвърти клас. В текста има 1 въпросително, 1 възклицателно и 7 съобщителни изречения по цел на изказване. Текстът се състои от 94 думи, от които 32 са кратките думи без самостоятелно ударение.

За проверка степента на разбиране при четене на текст е предложена баснята „Вълци, овце и овен“, на която не е посочено името на автора. Всички 11 въпроса в тестовата част са свързани със съдържанието на този текст. Отново само последните 4 въпроса са пряко свързани с проверка и демонстриране от учениците на езикови знания: сродни думи (8 зад.), определяне вида на възклицателно изречение (9. зад.), от оцветен текст да се препише подлог (10 зад.), да се открие и препише лично местоимение (11 зад.).

Другите 7 тестови задачи са свързани с демонстриране на литературни компетентности: разбиране на фактуална информация (1., 2., 3. зад.), свързване на герой с качество (епитет) и аргументация с два довода за това (4. зад.), извличане на подтекстова концептуална информация и аргументиране с два довода (5. зад.), тълкуване на метафоричното словосъчетание от текста „вечен мир“ (6. зад.), самостоятелно формулиране на извод от прочетената басня (7. зад.).

В тестовата батерия на НВО по БЕЛ в края на 4. клас от 2019 г. за записване под диктовка е даден кратък текст-описание на бухал от Емилиян Станев. Текстът съдържа 9 съобщителни изречения, от които 4 са сложни и се пишат с тире или запетая. Общият обем е 62 думи, от които 23 къси думи без самостоятелно ударение.

Тестовата част съдържа 11 въпроса към разбраното от самостоятелно прочетената приказка по Ангел Каралийчев „Лъвът и лисицата“. Продължава тенденцията в 3 от задачите да се изисква учениците да запишат по два аргумента: разбиране на концептуална информация (2. зад. . Защо лъвът решил да си послужи с измама? Запиши две причини), свързване на качество с герой и аргументиране (3. зад.), кого от героите избират за приятел и да посочат две причини, за да аргументират избора си (6. зад.). Останалите въпроси са с предложен отговор и за тях се присъжда по една точка: интерпретиране думите на лъва (1. зад.), свързване на качество и герой (4. зад.), интерпретиране на постъпка и думите на герой (5. зад.). Формулиране и записване на „извод за постъпката на лъва“ (7. зад.).

Езиковите задачи изискват демонстриране на знания за: сродни думи (8. зад.), откриване на съществително име от мъжки род (10. зад.) и преписване на сложно изречение (11. зад.). Вероятно обръквашо за учениците би било изискването да определят какво е по цел на изказване изречението: „Благодаря за поканата, господарю, но аз не смея да вляза вътре.“ (9. зад. – съобщително), защото съдържа подвеждащите думи „благодаря“, „покана“ и в зависимост от интонацията би могло да бъде и възклицателно, но водещ е пунктуационния знак „точка“, с който завършва и е отпечатано в теста.

Това увлечение към включване в тестовата батерия на НВО по БЕЛ в края на 4. клас, както и в други стандартизирани форми за оценяване на знания, на повече въпроси, свързани с проверка на разбраното от прочетен текст, е обусловено от демонстрираните от българските ученици по-ниски резултати при провежданите международни сравнителни изследвания в сферата на образованието: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), *Programme for International Student Assessment* (PISA), Teaching and Learning International Survey (TALIS).

Проф. д-р Георги Бижков е ръководител на изследователския екип за България при включването ни за пръв път през 2001 г. в Международното сравнително изследване на уменията за четене на 9–10-годишните ученици (PIRLS). Обобщените резултати от цялото изследването за всяка от 35-те страни-участници, са представени в сравнителен план в издадената на български език книга със заглавие „Диагностика на грамотността: Разбиране при четене.“ (Бижков и др., 2004). В това изследване се оказа, че българските ученици постигат среден тестов бал, който им отрежда четвърто място след Швеция, Холандия, Англия.

Изследването PIRLS е може би най-авторитетното проучване в света, в което се измерват способностите на учениците от 4. клас да разбират съдържанието на различни текстове като използват набор от когнитивни процеси. Изследването се фокусира върху двете основни цели при четенето на учениците в и извън

училище: четене с разбиране (*художествени текстове*), както и за извличане и използване на информация (*научно-популярни текстове*). Проверяват се четири различни когнитивни процеса за: търсене и извличане на определена информация; извеждане на преки заключения; интерпретиране и обобщаване на идеи и информация; анализ и оценка на съдържанието, езика и структурата на текста (ЦОПУО, 2019 <http://copuo.bg/page.php?c=7&d=175>).

Ръководител на българския екип при провеждане на следващите етапи на изследването PIRLS в България (2006 г., 2011 г., 2016 г.) вече е проф. д-р Татяна Ангелова и обобщените резултати се представят, достъпни са на електронните страници на ЦКОКУО и ЦОПУО.

В заключение може да се обобщи, че при стандартизирано оценяване на знанията и уменията на учениците не се открояват индивидуалните специфични особености на отделния индивид, обобщените данни показват тенденции и се избягва субективността при оценяването, но оригиналният изказ на самостоятелно допълнение от ученика отговор, но неподчиняващ се на предварително зададените стандарти за „приемлив отговор“, има голяма вероятност да бъде оценен просто като „грешен“ или „липсващ“ отговор.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. и др. (1988). Педагогическа диагностика. (Ръководство). София: Народна просвета, (под редакцията на Г. Бижков).
- Бижков, Г. и др. (1988). Ф. Стоянова, Е. Евгениева. Диагностика на грамотността: Разбиране при четене (на 9–10-годишните). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 954-07-1885-6.
- Борисова, Т., Георгиева, А. (2007). Анализ на резултатите от теста и диктовката по български език и литература в края на IV клас. В: *„Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България“*. София: Веда-Словена – ЖГ, с. 197–205, – 932 с. ISBN: 978-954-8846-02-8.
- Борисова, Т, Георгиева, А. (2010). Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас в светлината на Държавните образователни изисквания. *Годишник на СУ за 2007 г.*, том 101, с. 5–38, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISSN: 0861-8216.
- Георгиева, А. (2008). Оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в началното училище (съпоставителен анализ). – София: Начално образование, № 4, с. 13–22., ISSN 0204-4951.
- Георгиева, А. (2015). Динамика в съдържанието и качествата на диагностичния инструментариум за Националното външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на 4. клас (2007–2014 г.) В: Сборник *„30 години Педагогически факултет във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“*, Велико Търново: Фабер, ISBN-978-619-00-0352-6.
- Здравкова, С., Борисова, Т. (1993). Диагностичен анализ на резултатите от обучението по роден език в началното училище. *Годишник на СУ – ФНПП*, 85, с. 29–50, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Здравкова, Ст., и др. (1998). Т. Владимирова, Ст. Вълкова, Мл. Константинова. Национална проверка на постиженията на учениците по български език в края на 4. клас. – София: Начално образование, 1998, № 6–7, с. 3–17

Уебстраници:

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12.2016г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г. Retrieved on 09.04.2020 from <https://www.mon.bg/bg/57>

Тестови батерии за провеждане на Национално външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература в края на 4. клас 2012 г. – 2019 г. София, Министерство на образованието и науката, Retrieved on 09.04.2020 from <https://mon.bg/bg/100148>

Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование към МОН (ЦКОКУО) Retrieved on 09.04.2020 from www.ckoko.bg.

Център за оценяване в предучилищното и училищното образование (ЦОПУО) Retrieved on 09.04.2020 from <http://copuo.bg/>

ОЦЕНКА НА УСЛОВИЯТА ЗА ПРИОБЩАВАНЕ НА
ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНИ ДЕЦА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА
УЧИТЕЛИ И РОДИТЕЛИ

CONDITIONS FOR EFFECTIVE INCLUSION OF
VISUALLY IMPAIRED CHILDREN THROUGH THE LOOK
OF TEACHERS AND PARENTS

*Виолета Кюркчийска, доц. д-р,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*

*Снежана Николова, проф. д-р,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*

*Светлана Игнатовска, доц. д-р,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*

*Violeta Kyurkchiyska, Assos. Prof. PhD,
Shumen University “Konstantin Preslavsky”*

*Snezhana Nikolova, Prof. PhD,
Shumen University “Konstantin Preslavsky”*

*Svetlana Ignatovska, Assos. Prof. PhD,
Shumen University “Konstantin Preslavsky”*

E-mails: v.kyurkchiyska@shu.bg, s.nikolova@shu.bg, s.ignatovska@shu.bg

Резюме: В доклада е представено анкетно проучване, проведено с масови и специални педагози, работещи със зрително затруднени деца, както и с родители на такива деца. Проследена е връзката между различни фактори и условия, от които зависи ефективността на приобщаващото образование в рамките на холистична оценка на възможностите и предпоставките, които съществуват. Проучен е опитът на педагози с различна квалификация и различна продължителност на техния професионален стаж. Направена е съпоставка на начина, по който се възприемат процесите на приобщаване от гледна точка на родителите на зрително затруднени деца и на учителите, които работят с тях. Представени са изводи относно актуални детайли и тенденции, които изследваните лица определят като съществени, както и анализ на приоритетите при организацията на условия, които оптимално да благоприятстват развитието на деца със зрителни затруднения.

Ключови думи: приобщаване, деца със зрителни затруднения, учители, родители, професионален стаж, условия, среда.

Abstract: An enquiry directed to teachers and parents of visually impaired children is presented in the article. As a result of it some factors and conditions are highlighted as

crucial and significant for the inclusion of these children in the school environment and in the society at all. Investigating attitudes, impressions and experiences of teachers and parents the authors try to have a holistic approach to all the processes and prerequisites which make the development of visually impaired children more stimulated in a supportive background. The investigated teachers have diverse qualifications – some of them are special education specialists and other ones are qualified to teach in mainstream school system. There are differences between the teachers in accordance with their specialties but also some differences depend on the length of their professional experience. A juxtaposition of teacher's and parent's points of view is presented and some specificities of their comprehensions are found and statistically significant differences are also outlined. Some details, conditions and trends are enhanced as an effective way to create a friendly, encouraging and sociable environment for visually impaired children.

Keywords: inclusion, visually impaired children, teachers, parents, attitudes, length of professional experience, conditions, environment.

Въведение

Независимо от интензивността, мащабността и натрупания опит при реализацията на приобщаващото образование е нужна (и е осигурявана такава) перманентна обратна връзка за протичащите процеси, за да може да бъде направена обективна оценка на тяхната ефективност. Това позволява да бъдат идентифицирани специфични проблемни детайли, предоставящи конкретни насоки за усъвършенстване и решения спрямо точен контекст. От друга страна е не дотам практично да се генерализира и обобщава, когато насочваме вниманието към лицата със специални образователни потребности, защото категорията СОП е твърде хетерогенна и различните нарушения, които тя включва, си имат своите различни характеристики, а те съответно изискват различни условия и подходи.

Ето защо настоящото проучване е насочено към една обособена група сред многото наблюдавани в популацията нарушения – лица със зрителни затруднения и причината за този избор не е случайна. Известно е, че първите и най-смели стъпки в България, иницирането на експериментални и подготвителни форми в посока на това, което днес наричаме приобщаващо образование са осъществени именно със зрително затруднени ученици още в далечната 1982 година благодарение на активната и основополагаща роля на пионера на българското интегрирано обучение проф. д-р Владимир Радулов.

Друг фокус в настоящото проучване са учителите (общообразователни и специални), които осъществяват приобщаващото образование на зрително затруднени деца. Оценката на случващото се през техния поглед и техния опит е важна и показателна обратна връзка. Разбира се, нужна е гледната точка и участието в тези процеси на родителите на зрително затруднени деца, тъй като те могат да оценят ползите, респективно да дефинират проблемите от своята позиция, която е различна от тази на учителите, но не по-далечна от същността на

предизвикателствата и именно чрез перцепцията на родителя в по-голяма степен и достоверно може да се установи доколко са удовлетворени потребностите на приобщаваните деца и какъв е реалният ефект от условията и въздействията. С тези мотиви и с тази обосновка представеното тук изследване проследява оценката на условията за приобщаване на зрително затруднени деца през погледа на техните учители и родители.

Особености в развитието на деца със зрителни дефицити и връзката на тези с особености с условията, от които те се нуждаят

Без да влизаме в детайли, обобщено би могло да изтъкнем добре известния факт, че наличието на зрително увреждане оказва влияние върху цялостното развитие, ограничава възможностите за социални взаимодействия и като цяло се отразява и върху качеството на живот на лицата с този проблем (Rainey, Elsmann, van Nispen, van Leeuwen & van Rens 2016).

„Зрителните дефицити създават трудности в учебния процес, също така те в определена степен възпрепятстват и каналите за невербална комуникация, а това затруднява регулацията и самото протичане на социалните интеракции. Затова тези сензорно модални дефицити се отнасят не само до обучаемостта и академичните постижения, но и до отношенията и взаимодействията с другите хора, както и до различни дейности и практики и до самата автономност на личността.“ (Lurona, Armayonesa & Cardona 2018: 120).

Фрустрацията на децата със зрителни дефицити, повлияваща иницирането и поддържането на социални интеракции, предизвиква също трудности и в реализирането на образователните програми. Преди да бъдат коментирани учителните предизвикателства е важно да се отбележи, че при тези деца липсва обичайният обхват от разнообразни поведенчески модели, които в предучилищна възраст се провокират от играта като водещ тип дейност за този период (Rettig 1994, McConnell & Odom 1999). Още в ранните фази на онтогенезиса се наблюдава тенденция зрително затрудненото дете да играе предимно само и да общува повече с възрастни хора, отколкото със своите виждащи връстници (Sacks & Kekelis 1992, Skellenger & Hill 1994).

Ето защо създаването на условия за обучение и развитие на зрително затруднени деца в общообразователното училище е изключително деликатен въпрос. Дори когато тези условия могат да бъдат определени като сравнително добри, трябва да имаме предвид, че те винаги могат да бъдат още по-добри особено по отношение на технологичните решения и техните възможности. Така например, един от парадоксалните проблеми днес е, че електронни устройства и съоръжения с висока степен на ефективност, които съвременната наука и индустрия предлагат на пазара, много често остават недостъпни или неприспособени за зрително затруднени деца т.е. налице са високотехнологични решения с нисък процент на потребителски достъп (Gori, M. Cappagli, Tonelli, Baud-Bovy & Finocchietti 2016).

Важно е да се отбележи, че когато организираме условията и въздействията, трябва да имаме предвид не само потребностите на децата със зрителни дефицити, но и потребностите на техните родители (Rahi, Manaras, Tuomainen & Lewando-Hundt 2004). Необходимо е да знаем какво отношението на родителите към децата със зрителни затруднения, отношението към техните проблеми и трудностите в развитието (Shihab 2012).

Родителите на деца със зрителни затруднения се нуждаят от помощ и сътрудничество. Те изпитват високо ниво на тревожност и отговорността за грижите и условията, които трябва да стимулират детското развитие, освен върху тях пада и върху специалисти и институции, работещи в тази област. В този смисъл родителят на дете със зрителни затруднения чувства нещо като товар, когато трябва да полага необходимите грижи и този товар трябва да бъде споделен от съответните специалисти и институции, което от една страна облекчава родителя в известна степен и от друга страна така се предлагат нови и различни условия и въздействия за детето. (Adelman, Tmanova, Delgado, Dion & Lachs 2014).

Безспорно е, че родителският стил на поведение повлиява емоционалните състояния и социалните умения на детето (Landry et al. 2001, Harker et al. 2016). В някои случаи непоследователност и negliжираност на родителските реакции могат да предизвикат адаптивни проблеми и социална дистанцираност у детето (Wakschlag & Hans 1999). Затова условията, които се създават в училище и въздействието на образователната среда, трябва от една страна да водят до преодоляването на подобни проблеми, а от друга да утвърждават и използват позитивните ефекти от родителското влияние. Важно е също и как родителите възприемат влиянието на учебната среда върху развитието на децата им и как оценяват ефектите от нея. Необходимо е да се знае дали то отговаря на техните очаквания и дали има синхрон и съгласуваност между учебната и семейната среда.

Така условията, от които зависи приобщаването, задължително се определят от ролята и въздействието на учителите и родителите, но както вече отбелязахме, необходима е обратна връзка как именно тези ключови фигури подлагат на оценка процесите, средата и тяхната организираност, благодарение на което се постигат планираните въздействия.

Програма на изследването:

1. Обект на изследването:

Обект на изследване е професионалният опит на масови и специални учители в контекста на приобщаващото образование на деца със зрителни затруднения.

2. Предмет на изследване

Предмет на изследване е оценката на условията и процесите, протичащи при осъществяването на приобщаващото образование на деца със зрителни за-

труднения от гледна точка на учители, участващи в него и на родители на зрително затруднени деца.

3. Контингент на изследване:

Контингент на изследване са 14 масови учители, обучаващи зрително затруднени деца и 14 учители в специално училище, също обучаващи зрително затруднени деца, както и 13 родители на зрително затруднени деца в гр. Варна. Изследването бе осъществено със съдействието и участието на директора на Специално училище за ученици с нарушено зрение „Проф. д-р Иван Шишманов“, град Варна, г-жа Жулиета Петкова, на която авторите изказват свята признателност и благодарност за проведеното изследване и предоставените резултати.

4. Цел на изследването:

Основната цел на изследването е да бъде направена съпоставка на оценката на приоритетите и подходите при фасилитирането на приобщаващото образование на зрително затруднени деца от страна на общообразователни учители, специални педагози и родители на зрително затруднени деца.

5. Хипотези на изследването:

Хипотеза 1. Допускаме, че общообразователните учители се фокусират повече върху дидактическите аспекти на приобщаващото образование, докато специалните педагози и родителите на зрително затруднените деца отдават в по-голяма степен приоритетно значение на социализацията на тези деца.

Хипотеза 2. Допускаме, че начинът на възприемане и оценката на условията от страна на учителите се влияят и различават на базата на продължителността на техния педагогически стаж.

6. Метод на изследване:

За нуждите на изследването съобразно неговите предмет, обект, цел и хипотези и съобразно величините и показателите, към които е насочено, е съставена анкета за учители и за родители. При изследване на някои от величините в анкетата са използвани ординални показатели (оценъчни и взаимно изключващи се). При тях е използвана стандартна петстепенна Ликертова скала, чрез която се предлага избор между пет отговора в рамките на две полярности. За проверката на друга част от величините са използвани метрични стойности, чрез които трябва да бъдат количествено оценявани показателите. В тези случаи са използвани два вида скали – от 1 до 7 и от 0 до 3. Този вариант на структуриране предлага различни варианти на оценка и разнообразна и задълбочена обработка на резултатите.

7. Изследвани величини и зависимости между тях:

В изследването са заложили номинални променливи величини по четири критерия: (1) позиция или роля на изследваните лица по отношение на интегра-

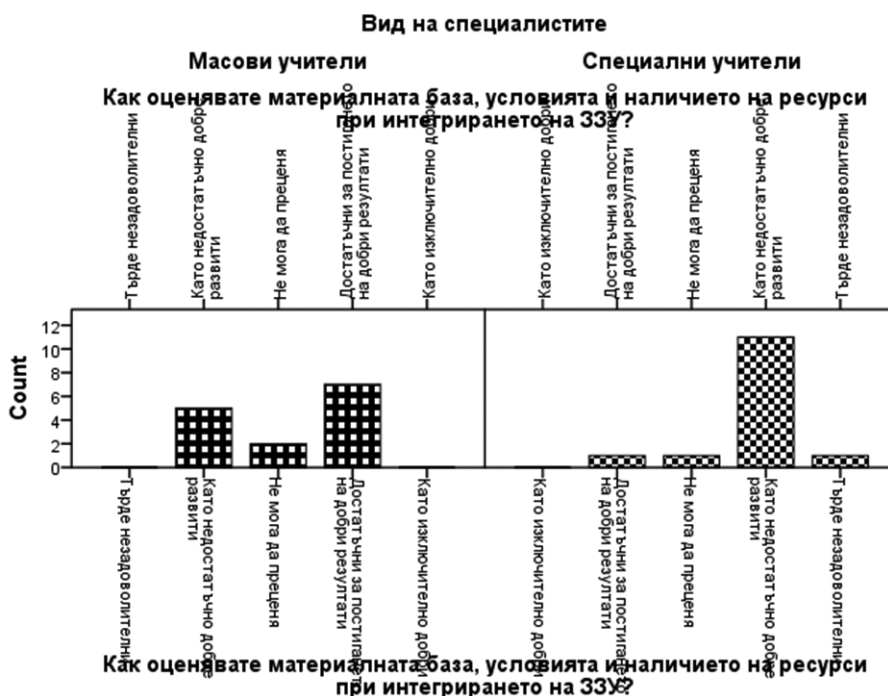
цията на зрително затруднените деца; (2) педагогически стаж или продължителност на професионалния опит на учителите; (3) специалност на учителите; (4) образователно-квалификационна степен на учителите. Заложени са и интервалните променливи величини: (1) оценка на материалната база, условията и наличните ресурси и (2) отчитането на приоритети в процеса на приобщаване.

6. Обработка на резултатите от изследването:

Обработката на резултатите е представена чрез дескриптивна статистика и проверка на хипотезите чрез ONE WAY ANOVA.

Резултати от изследването и дискусия:

На фигура 1 са съпоставени отговорите на масовите учители, учителите в специално училище и родителите на ДЗЗ по отношение на материалната среда, условията и наличието на ресурси за пълноценно интегриране на зрително затруднените ученици.



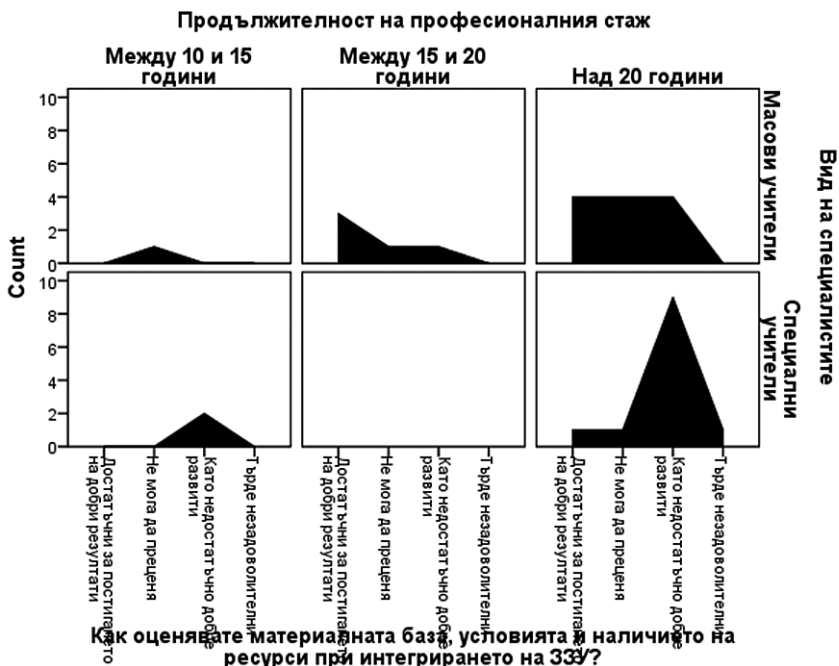
Фиг. 1. Съотношение на отговорите на масовите и специалните учители, по отношение на материалната среда, условията и наличието на ресурси за пълноценно интегриране на зрително затруднените ученици.

Както се вижда на представената диаграма, всяка от двете изследвани групи изразява различна позиция относно материалната среда, условията и наличието на ресурси за пълноценно интегриране на зрително затруднените ученици. Това, което е важно на първо да се отбележи, че нагласите на масовите учители в това отношение са изключително позитивни и че 50% от тях изразяват виждането, че материалната среда, условията и наличието на ресурси за пълноценно интегриране на зрително затруднените ученици са достатъчни за постигането на добри резултати.

От друга страна в групата на учителите от специалното училище, преобладава виждането, изразено при 78,57% от тях, че материалната среда и условията са недостатъчно добре развити. В групата на родителите на деца със зрителни затруднения 61,53% от анкетираните смятат, че материалната среда и условията са изключително добри.

На фона на контраста от представените възгледи от представителите на трите изследвани групи е закономерно наличието на статистически значими различия в техните отговори. Чрез ONE WAY ANOVA е установено, че p-value е 0,000, което е значително по-малко от 0,05 и това показва, че между масовите учители и учителите от специално училище има статистически значими различия по отношение на тяхната оценка на материалната среда, условията и наличието на ресурси за пълноценно приобщаване на зрително затруднените ученици.

На фиг. 2 е представена съпоставка по отношение на продължителността на професионалния стаж на учителите.

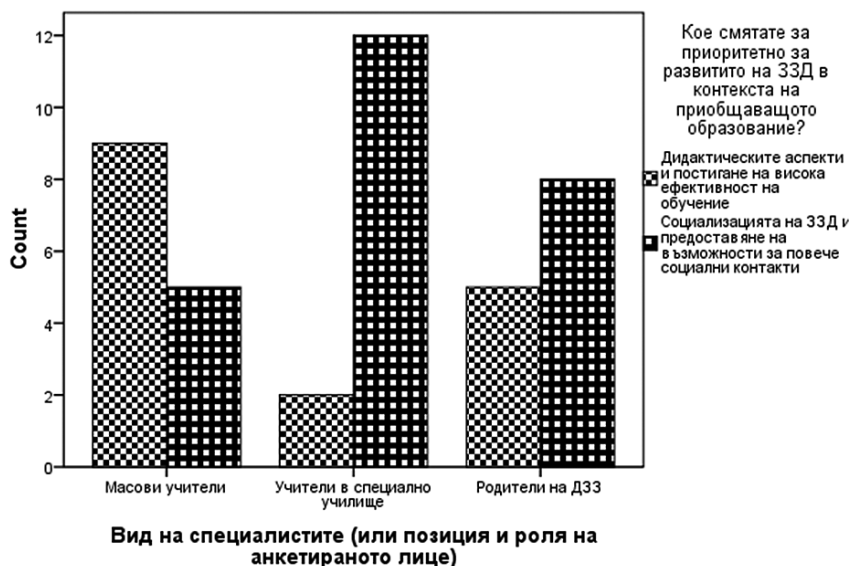


Фиг. 2. Съотношение на отговорите на учителите с различна продължителност на техния професионален стаж по отношение на оценката на материалната база, условията и наличието на ресурси за приобщаване на зрительно затруднени ученици

В отговорите на учителите от различните подгрупи с различна продължителност на професионалния си стаж не се наблюдават статистически значими различия ($p\text{-value} = 0,419$) и това опровергава хипотеза 2.

На фиг. 3 е представена съпоставка на приоритетите на всяка от групите изследвани лица.

Bar Chart



Фиг. 3. Съпоставяне на отговорите на масовите учители, учителите в специално училище и родителите на ДЗЗ по отношение на това кое е приоритетно за развитието на ДЗЗ в контекста на приобщаващото образование.

На представената диаграма се вижда, че за масовите учители приоритет са дидактическите аспекти и постигане на висока ефективност на обучение, докато за учителите в специално училище и родителите на деца със зрителни затруднения приоритет е социализацията на тези деца и предоставяне възможности за повече социални контакти и интеракции. Тези резултати потвърждават хипотеза 1, съгласно която допускаме, че масовите учители се фокусират повече върху дидактическите аспекти на приобщаващото образование, докато учителите в специално училище и родителите на зрително затруднените деца отдават в по-голяма степен приоритетно значение на социализацията на тези деца. Чрез ONE WAY ANOWA е установено, че $p\text{-value} = 0,023$, което е значително по-малко от $0,05$ и това показва, че между масовите учители и учителите от специално училище има статистически значими различия по отношение на това кое е приоритетно за развитието на ДЗЗ в контекста на приобщаващото образование. Това също потвърждава хипотеза 1.

Изводи

На базата на анализа на получените резултати могат да бъдат изведени следните изводи и обобщения:

1. За масовите учители са приоритетни дидактическите аспекти и постигането на висока ефективност на обучение, докато за учителите в специално училище и родителите на деца със зрителни затруднения приоритет е социализацията на тези деца и предоставяне възможности за повече социални контакти и интеракции.
2. Продължителността на професионалния стаж на учителите не повлиява начина, по който те оценяват условията на приобщаващата среда.

Заклучение

Подготовката и организацията на условията за приобщаване е продължителен, отговорен и динамичен процес, който изисква отчитането на много фактори и дори някои рискове. Затова тази подготовка и организация на условията имат както стимулиращи и развиващи, така и превантивни функции. Относно рисковете и трудностите, които трябва да се избягват и преодоляват, в литературата отдавна са описани някои неприемливи явления и реакции. Така например Терзийска отбелязва следното: „Възможни са и ситуации, при които децата в норма съзнателно не желаят да включат детето със специални образователни потребности в групов учебна дейност или игра, защото го смятат за лош партньор, непритежаващ необходимите умения.“ (Терзийска 2005: 106). Златко Добрев изтъква, че „Отрицателно влияние върху децата със СОП има етикерането. Още от предучилищна възраст деца с различни нарушения получават определен етикет, който им отрежда крайно негативни роли и позиции в социално отношение.“ (Добрев 2008: 14). Според Радулов „Естествено малко или много в интегрираното обучение има педагогически риск. Това означава, че тези, които се ангажират с неговото прилагане, трябва да имат перфектна яснота по отношение на организирането му, тъй като евентуалния неуспех може да травмира детето повече отколкото самото увреждане.“ (Радулов 1995: 67).

Според Петков „Твърде често биват смесвани критериите за оценяване на постиженията в обучението и критериите за оценяване на проблемите на социализацията на децата със СОП. Наложено е убеждението, че образование и социализация са явления, които взаимно се стимулират и че развитието или дори наличието на едното непременно предизвиква или означава развитие на другото.“ (Петков 2011: 104). Така, когато възникват понякога някои трудности и противоречия, е важно своевременното откриване на причините за тях, а не да бъдат скривани или неглижирани въпроси, които са с особена острота и значимост.

Шапкова-Танева отбелязва: „В контекста на новите образователни политики за децата със специални образователни потребности, паралелна реалност ли е приобщаващото образование?“ (Шапкова-Танева 2018: 193). Със сигурност то трябва да е и е реалност, а не паралелна реалност, каквото също винаги съществува и както отбелязва същият автор, „... само разбирането на дефинициите за това какво е включващо или какво е приобщаващо образование не е достатъчно,

за да помогнем на децата със специални образователни потребности да станат част от общността и да бъдат независими личности. Няма еднозначни отговори, няма и точни рецепти, но има образователни реалности, които могат или не могат да отговорят на нуждите и потребностите на децата с различни нарушения в развитието.“ (Шапкова-Танева 2018: 193).

Големите, мащабните, смелите начинания са винаги трудни, ето защо подобни процеси на изпитания, предизвикателства и противоречия са естествени и дори необходими, защото те създават и предизвикват тази енергия и иновативност, които правят възможно вече започнатото да бъде устойчиво ръководено по пътя на своето развитие напред.

ЛИТЕРАТУРА

- Добрев, З. (2008). Интегрираното обучение на децата със специални образователни потребности и ресурсните учители – плюсове и минуси. В Сб. *Особености на интегрираното обучение*. (с. 9–21). София: Д-р Иван Богоров.
- Петков, П. (2010). Социализацията на децата със специални образователни потребности в контекста на интегрираното и включващото обучение. Сб. *Специална педагогика и специална психология. Развитие на комуникативните умения на деца със специални образователни потребности*, с. 94–106. Шумен: Университетско издателство „Епископ Констатин Преславски“.
- Радулов, В. (1995). Интегрираното обучение и специалните училища. Шумен: Издателство „АКСИОС“.
- Терзийска, П. (2005). Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Шапкова-Танева, П. (2018). Подходи за подкрепа на личностното развитие на деца със специални образователни потребности. В Сб. *от Юбилейна научна конференция с международно участие – Научни и практически аспекти на приобщаващото образование*, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. с. 192–200. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Adelman, R. D., Tmanova, L. L., Delgado, D., Dion, S., & Lachs, M. S. (2014). Caregiver burden: A clinical review. *Journal of the American Medical Association*, 311(10), pp. 1052–1060.
- Gori, M. Cappagli, G., Tonelli, A., Baud-Bovy, G., Finocchietti, G. (2016). Devices for visually impaired people: High technological devices with low user acceptance and no adaptability for children. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 69 (2016) pp. 79–88.
- Harker, C. M., Ibanez, L. V., Nguyen, T. P., Messinger, D.S., Stone, W. L. (2016). The effect of parenting style on social smiling in infants at high and low risk for ASD. *J. Autism Dev. Disord.*
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children’s development or is consistency across early childhood necessary? *Dev. Psychol.* 37, 387–403.
- Lupona, M., Armayonesa, M., Cardona, G. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 83 (2018) pp. 120–131.

- McConnell, S. R., Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Top. Early Childhood Spec. Edu.* 19, pp. 67–74.
- Rahi, J. S., Manaras, I., Tuomainen, H., & Lewando-Hundt, G. (2004). Meeting the needs of parents around the time of diagnosis of disability among their children: Evaluation of a novel program for information, support, and liaison by key workers. *Pediatrics*, 114(4), pp 477–482.
- Rainey, L., Elsmann, E. B. M., van Nispen, R. M. A., van Leeuwen, L. M., & van Rens, G. H. M. B. (2016). Comprehending the impact of low vision on the lives of children and adolescents: A qualitative approach. *Quality of Life Research*, 25(10), pp. 2633–2643.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: characteristics and interventions. *J. Visual Impairment Blindness*.
- Sacks, S., Kekelis, L., Gaylord-Ross, R. (1992). *The Development of Social Skills*. American Foundation for the Blind, New York, NY.
- Shihab, I. A. (2012). Parents attitudes towards their visually impaired children in Jordan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(4), pp. 1035–1047.
- Wakschlag, L.S., Hans, S.L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*. 35, pp. 569–579.

МЕТОДИКА НА ФОРМИРАНЕ НА ПОНЯТИЕ ЗА
НЕИЗВЕСТНО УМАЛЯЕМО В НОВИТЕ БЪЛГАРСКИ
УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС

METHOD OF FORMATION OF THE CONCEPT OF
UNKNOWN MINUEND IN THE NEW BULGARIAN MATH
TEXTBOOKS FOR THE THIRD GRADE

Габриела Кирова, доц. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“

*Gabriela Kirova, Assoc. Prof., PhD, FESA,
Sofia University “St. Kl. Ohridski”*

E-mail: kirova@uni-sofia.bg

Резюме: Настоящият доклад има за цел да представи сравнителен анализ на методическите разработки (теми за уроци за нови знания) на учебното съдържание за намиране на неизвестно умаляемо в седемте, одобрени от МОН и прилагани в учебната практика в България нови учебници по математика за трети клас. В началния етап на основната образователна степен по математика е предвидено да се изучават общо шест теми за намиране на неизвестен компонент: на неизвестно събираемо и на неизвестен множител (във втори клас), на неизвестно умаляемо и на неизвестно делимо (в трети клас) и на неизвестен умалител и на неизвестен делител (в четвърти клас). На първите две теми са посветени предходни мои публикации. Настоящата е посветена на третата тема. В българската научна литература до момента няма публикация, посветена на сравнителен анализ на методическата разработка на темата „Намиране на неизвестно умаляемо“ в новите седем вариантни учебници по математика за трети клас. В настоящата разработка ще бъдат формулирани изводи, които могат да служат за ориентир на българските начални учители при предстоящия им избор на учебен комплект за трети клас.

Ключови думи: математика, трети клас, неизвестно умаляемо, учебници

Abstract: The purpose of this article is to present a comparative analysis of the methodological developments (topics for lessons for new knowledge) of the content for finding the unknown minuend in the seven approved by the MES and applied in the teaching practice in Bulgaria of new seven mathematics textbooks for the third grade. In the initial phase of the basic mathematics degree, a total of six topics are to be studied for finding the unknown component: the unknown collectible and the unknown multiplier (in the Second grade), the unknown minuend and the unknown divisible (in the third grade), and unknown subtrahend and unknown divisor (in fourth grade). The first two topics are devoted to my previous articles. The present is devoted to the third theme. To date, there is no publication in the Bulgarian scientific literature devoted to a comparative analysis of the methodological development of the topic „Finding the unknown diminutive“ in the

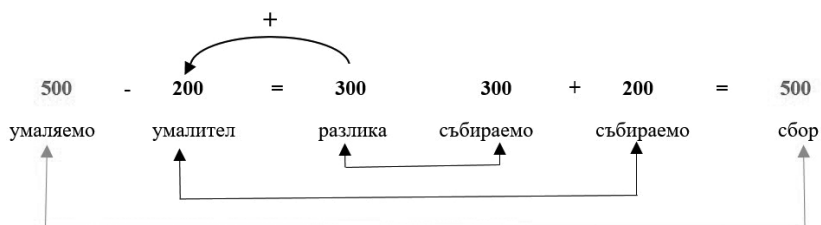
new seven variable math textbooks for third grade. This paper will formulate conclusions that can serve as a guide for Bulgarian elementary school teachers in their choice of a third grade teaching kit.

Keywords: mathematics, third grade, unknown minuend, textbooks

От учебната 2018/2019 година в българските училища обучението по математика в трети клас се осъществява със седем вариантни учебни комплекта. Министерството на образованието и науката одобри, а учителите от страната избраха учебните комплекти, както следва: на Л. Алексиева и М. Кирилова на издателство „РИВА“ (Алексиева, Кирилова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У1, на Ю. Гарчева и А. Манова на издателство „Просвета“ (Гарчева, Манова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У2, на В. Ангелова и Ж. Колева на издателство „Просвета Плюс“ (Ангелова, Колева 2018), тук за краткост ще именувам учебника У3, на П. Паскалев и З. Паскалева на издателство „Архимед“ (Паскалев, Паскалева 2018), тук за краткост ще именувам учебника У4, на Т. Витанов, Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарова и Д. Парушева на издателство „Анубис“ (Витанов и др. 2018), тук за краткост ще именувам учебника У5, на Т. Вълкова, М. Ваникова-Рухова, Д. Стоянова, Д. Димитрова, И. Димитрова, В. Дамаскова и Ц. Лазарова на издателство „Бит и Техника“ (Вълкова и др. 2018), тук за краткост ще именувам учебника У6 и на М. Богданова, М. Темникова и В. Иванова на издателство „БУЛВЕСТ 2000“ (Богданова, Темникова, Иванова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У7. Всички тези учебници са вариативни, тъй като са разработени в съответствие с една обща учебна програма (Учебна програма 2017).

Както и в предходната учебна програма, за трети клас са предвидени за изучаване две теми, свързани с намирането на неизвестен компонент: намиране на неизвестно умляемо (първи срок, при изучаване на раздела „Събиране и изваждане на числата до 1000“) и намиране на неизвестно делимо (втори срок, при изучаване на раздела „Умножение и деление на числата до 1000 с едноцифрено число). От методическа гледна точка представлява интерес да се анализират подходите, избрани от различните автори на учебници при изясняване на тези нови знания: как се въвежда категорията, как се изяснява намирането на неизвестния компонент, как се задава определението. В дългогодишната практика в начално обучение по математика в България никога намирането на неизвестен компонент не е въвеждано по алгебричен път. Тези знания се въвеждат на аритметична основа, на базата на връзките и зависимостите, които съществуват между компонентите и резултатите от двойките аритметични действия (събиране и изваждане, умножение и деление). Тези връзки и зависимости малките ученици осмислят още в първи клас, когато се научават да правят проверка на действие изваждане с действие събиране. По-късно във втори клас, с въвеждането на операциите умножение и деление, учениците усвояват уменията да правят проверка на действие деление с действие умножение. Нещо повече, те изучават делението като обратно действие на умножението. Също така, във втори клас се

изучават първите два случая за намиране на неизвестен компонент: неизвестно събираемо и неизвестен множител. Може да се каже, че учениците в трети клас имат добра основа за възприемане на новите правила за намиране на неизвестни компоненти (умаляемо и делимо). Един много ефективен похват за извеждане правилото за намиране на неизвестно умаляемо е следният: 1) На дъската (в учебника) се записва пример от действие изваждане (бих препоръчала примерът да е лесен за пресмятане, от вида $500 - 200 = \dots$); 2) До него се записва обратния пример от действие събиране (все едно решаваме задача от изваждане и ѝ правим проверка със събиране); 3) Надписваме наименованията на компонентите и резултатите (умаляемо, умалител, разлика, събираемо, събираемо, сбор); 4) Свързваме с двупосочни стрелки равните компоненти (Схема 1.).



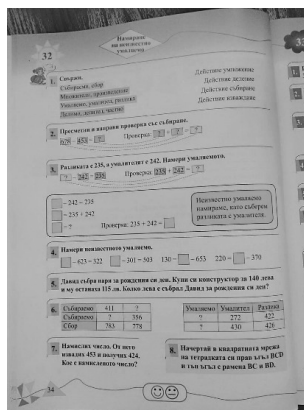
Сх. 1. Онагледяване за намиране на неизвестно умаляемо.

Оставяме на учениците малко време да разгледат схемата и да осмислят връзките между компонентите и резултатите при действие изваждане и действие събиране. 5) Изтриваме умаляемото (числото 500), заместваме го с избрания символ за неизвестен компонент. С реформата от 2002 година у нас бе премахнато от учебните програми за началния етап на основната образователна степен буквеното означение на неизвестните числа и за целта най-често се използва празно квадратче. 6) Насочваме вниманието към резултата при действие събиране (проследява се червената двупосочна стрелка), който съответства на умаляемото и показва ясно как може да бъде намерено то; 7) Формулира се правилото: „Неизвестното умаляемо се намира като към разликата прибавим умалителя.“. 8) Изписва се дъговидна стрелка, насочена от разликата към умалителя и над нея се изписва знак плюс, докато се повтаря правилото за намиране на неизвестно умаляемо. За повечето ученици на 9–10-годишна възраст все още е развито в по-голяма степен нагледно-образното мислене и подобно схематично представяне на похвата за намиране на неизвестно умаляемо би бил много по-ефективен от предлаганите в повечето учебници за трети клас похвати.

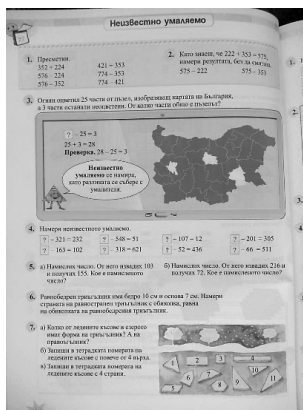
Допускаме, че има различия в използваните похвати и с помощта на сравнителен контент-анализ ще бъдат разграничени добрите подходи и ще бъдат направени изводи.

В У1 (Алексиева, Л, М. Кирилова 2018) на темата „Намиране на неизвестно умаляемо“ е посветена разработката за урок № 32 (сн. 1). Има подготвителна, въвеждаща задача, в която е записан пример с неизвестно умаляемо и на същия ред

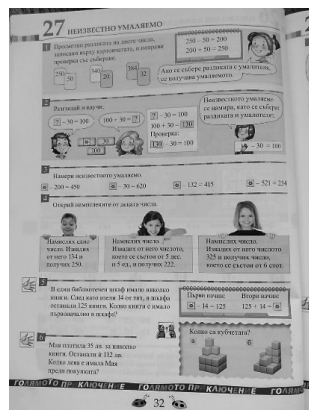
е показано схематично как трябва да се направи проверка. Равните компоненти са свързани с дъги. Осмислянето на връзката между компонентите и резултатите при двойката аритметични действия събиране и изваждане е възпрепятствано, поради използването в изходния пример и при проверката на въпросителни знаци, вместо на съответни числа. Изходната, трета задача, с която се въвежда новото знание е от типа „Математическа диктовка“, но не е формулирана по традиционния начин „Намислих едно число, от него извадих...“, а са дадени разликата и умалителят и се изисква да се намери умаляемото. Използвани са отново дъги, свързващи равните числа, но операцията събиране е представена като проверка. В карето за нови знания е записано решението на задачата. То е разписано на три реда. Показан е начинът за проверка. Правилото е формулирано в цветно каре, в полето за нови знания. Символът, избран за отбелязване на неизвестния компонент е жълто квадратче. В У2 (Гарчева, Манова 2018) темата „Неизвестно умаляемо“ се изучава при разработката на урок № 27 (сн. 2) Зад. 1 и зад. 2 в учебника са с въвеждащ характер, но би било логично зад. 2 да предхожда зад. 1 или да са с общо условие. Идеята е да се обърне вниманието на учениците върху взаимната противоположност на операциите изваждане и събиране. Осмисля се възможността по даден сбор да се намери отговор без пресмятане на двете обратни задачи от изваждане. Изходната задача е зад. 3. Подходът тук е различен от У1, използва се решаване на сюжетна текстова задача. Този подход не е методически издържан, тъй като преди да се изясни на третокласниците как се намира неизвестно умаляемо и преди те да са решили няколко текстови задачи с изричното изискване да запишат решението с въвеждане на неизвестно, напълно нелогично е ученикът да подходи към решението на текстовата задача с означаване на неизвестното със символ (няма как да знае). В конкретния случай учениците ще прибавят към наредените вече парчета от пъзела оставащите и ще намерят от колко парчета общо е пъзелът. В карето за нови знания авторите са записали направо решението, като са означили неизвестното умаляемо с празно квадратче с въпросителен знак в него. Решението е дадено направо на два реда. Правилото е записано в цветно каре, в полето за нови знания. Показан е начинът да се направи проверка. В У3 (Ангелова, Колева 2018) темата „Неизвестно умаляемо“ е разработена в урок № 27 (сн. 3). Задача 1. е въвеждаща, като при нея се изисква да се пресметнат разлики и да се направи проверка със събиране. Достига се до извод, който е поместен към задачата като реплика на герой (дете) „Като се събере разликата с умалителя се получава умаляемото.“. Това е отлично въвеждане към правилото за намиране на неизвестно умаляемо. Следващата задача 2. е решената изходна задача. Използва се направо записан пример с неизвестно умаляемо, което е абстрактно и не е достъпно за третокласниците. Предлага се намирането на неизвестно умаляемо чрез прибавяне към разликата на умалителя. Правилото е записано в карето за нови знания като реплика на герой. Решението е записано на два реда. Символът, който се въвежда е празно квадратче с въпросителен знак в него (както при У2). Показано е как се прави проверка на задача за неизвестно умаляемо.



Сн. 1. У1 – умаляемо



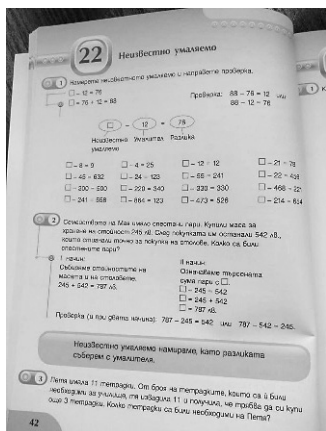
Сн. 2. У2 – умаляемо



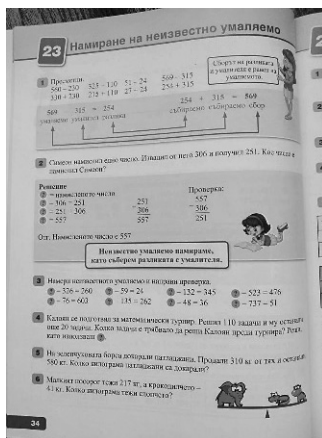
Сн. 3 – У3 – умаляемо

В У4 (Паскалев, Паскалева, 2018) темата за намиране на неизвестно умаляемо е разработена в урок № 22 (сн. 4). Избраният похват на методическа разработка е напълно лишен от логика. Във въвеждащата първа задача направо се иска от учениците да намерят неизвестното умаляемо. Първият пример е решен, но проверката, която е показана е напълно погрешна. В задачата освен изходният пример – образец има да се решат 16 примера преди да се въведе новото знание – как се намира неизвестно умаляемо. Задача 2. е сюжетна текстова задача, но за разлика от У2 са показани два начина на решение на задачата – направо чрез действие събиране (което е естественият начин третокласник да реши тази задача и като алтернативен, втори начин е показано решаването на задачата с въвеждане на неизвестно умаляемо. Символът е празно квадратче. Правилото е записано под решението на задачата върху цветен фон. И при тази задача е показан погрешен начин за проверка (посочени са и двете възможности: от разликата да се извади умаляемото и да се получи умалителят, но и от разликата да се извади умалителя и да се получи умаляемото. В У5 (Витанов и др. 2018) темата е „Намиране на неизвестно умаляемо и е разработена в урок № 23 (сн. 5). Има въвеждане чрез задача 1. Както и в У3, са дадени примери от изваждане и обратните им задачи от събиране. Достига се до извод, който е записан като реплика на герой в учебника (учителката): сборът на разликата и умалителя е равен на умаляемото. Показана е схема, както посочената по-горе в доклада. По този начин е изведена ясно връзката между компонентите и резултатите при двойката аритметични операции изваждане и събиране. Изходната, решена задача е задача 2. Тя е от вида „Математическа диктовка“, но за разлика от У1 тя е с формулировка, която предпоставя въвеждане на неизвестен компонент: „Симеон намислил едно число, от него извадил.....и получил..... Кое число е намислил?“ В карето с решението на задачата първо е отбелязано, как е означено намисленото, неизвестно число. Символът е жълто кръгче с въпросителен знак в него. Решението е записано на три реда. Показан е начинът

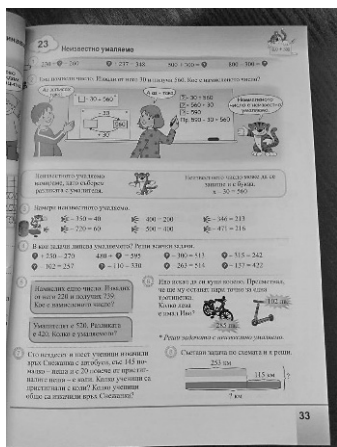
на проверка. Правилото е записано в червено каре. Добре би било числата в изходната задача да са по-лесни за пресмятане.



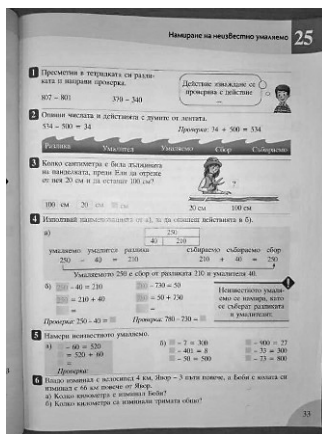
Сн. 4. U4 – умаляемо



Сн. 5. U5 – умаляемо



Сн. 6. U6 – умаляемо



Сн. 7. U7 – умаляемо

В U6 (Вълкова и др. 2018) темата е „Неизвестно умаляемо“ и е разработена в урок № 23 (сн. 6). Има въвеждаща задача 1., в която в два от примерите се търси неизвестно събираемо (което няма никакво отношение към новата тема) в третия пример се търси пресмятане на разлика, а четвъртият пример е обратен на третия – пример от събиране. Може да се каже, че със задача 1. не се прави никаква подготовка и въвеждане на намиране на неизвестно умаляемо. Решената изходна задача е задача 2. Тя е задача от типа „Ема намисли число. Извади от него...“, както в U5. Това е добър методически подход. В каре за нови знания са разиграни два варианта на решение на тази задача (чрез решенията на две деца – герои в учебника). Едното дете решава задачата чрез схема тип „Рачешка

задача“, което не е обяснено и не е достъпен начин на записване на решението за третокласниците, а второто дете-герой записва решението с неизвестно умаляемо (начин, който не е учен и не е обоснован). Решението в този случай е записано на 3 реда. Символът за означаване на неизвестното е синя капка с бял въпросителен знак в нея. Показан е начин за проверка. Правилото е записано в цветно каре, а в същото каре изрично е указано, че неизвестното число може да се означава с буква и е даден пример с латинската буква „x“. Както бе отбелязано по-горе, това е в противоречие с Учебната програма по математика за трети клас (Учебна програма 2017). В последния от анализираният тук учебници – У7 (Богданова, Темникова, Иванова 2018) темата е „Намиране на неизвестно умаляемо“ и на нея е посветен урок № 25 (сн. 7) Авторите са предвидили три въвеждащи задачи, които не са добре подбрани в съдържателен план. В първата задача се припомня, че проверка на изваждане се прави с действие събиране. В задача 2. отново е даден пример от изваждане (решен и неговата проверка) и се изисква от ученика да опише с термини операциите. Третата задача е сюжетна текстова задача, която учениците не биха решили с неизвестно умаляемо, доколкото още не е въведено. Нещо повече, схематичното онагледяване води директно към записване на решението направо с действие събиране. Изходната задача за въвеждане на неизвестно събираемо е задача 4. Тя е с две подусловия. В първото се съдържа нещо подобно на схемата в У5, но без всички връзки между компонентите и резултатите. Записано е като са използвани конкретните числа, че умаляемото е сбор от разликата и умалителя. В подусловие б) са записани две задачи с неизвестно. Записването е на три реда. Символът за неизвестно умаляемо е синьо празно квадратче. Не са пресметнати крайните отговори, което е безсмислено, доколкото отдолу е поместена проверка, в която неизвестното число присъства, дадено е. В цветно каре е записано правилото.

В заключение трябва да се отбележи, че избраните методически подходи при изясняване правилото за намиране на неизвестно умаляемо от различните автори на учебници са разнообразни. Някои от тях са методически издържани и гарантират ефективно усвояване на новото знание (У2, У5, У3, У1). В други от използваните в учебната практика учебници по математика за трети клас са избрани неподходящи методически похвати, които не улесняват, а в отделни случаи дори могат да затруднят овладяването на това учебно съдържание (У4, У2, У7). Положителен ефект има по-ранното въвеждане на темата „Намиране на неизвестно умаляемо“ (У4, У5, У6), което осигурява повече учебно време за решаване на този тип задачи и усъвършенстване на съответните умения на третокласниците, за разлика от други учебници (У2, У3 и У1), в които тази тема се въвежда по-късно.

Може да се допусне, че избраните методически похвати при разработване на темата „Намиране на неизвестно умаляемо“ в уроците за нови знания ще бъдат приложени от съответните автори и при разработване на сходната тема „Намиране на неизвестно делимо“ в учебниците за трети клас. На този проблем е посветена друга наша публикация.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексиева, Л., М. Кирилова (2018). Математика за трети клас, София: РИВА.
- Ангелова, В., Ж. Колева (2018). Математика за трети клас, София: Просвета Плюс.
- Богданова, М., М. Темникова, В. Иванова (2018). Математика за трети клас, София: БУЛВЕСТ 2000.
- Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарова, Д. Парушева (2018). Математика за трети клас, София: Аноубис.
- Вълкова, Т., М. Ваникова-Рухова, Д. Стоянова, Д. Димитрова, И. Димитрова, В. Дамаскова, Ц. Лазарова (2018). Математика за трети клас, Варна: Бит и Техника.
- Гарчева, Ю, А. Манова (2018). Математика за трети клас, София: Просвета.
- Паскалев, П., З. Паскалева (2018). Математика за трети клас, София: Архимед.
- Учебна програма по математика за III клас (2017), утвърдена със заповед № РД09-1093/25.01.2017 г., Приложение № 8 към т. 8 – допълнено със Заповед РД09-2555/15.06.2017 г. на министъра на образованието и науката, на интернет-адрес: <https://www.mon.bg/bg/1689>, последно посетен на 11.02.2020 г.

МЕТОДИКА НА ФОРМИРАНЕ НА ПОНЯТИЕ ЗА
НЕИЗВЕСТНО ДЕЛИМО В НОВИТЕ БЪЛГАРСКИ
УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС

METHOD OF FORMATION OF THE CONCEPT OF
UNKNOWN DIVISIBLE IN THE NEW BULGARIAN
MATH TEXTBOOKS FOR THE THIRD GRADE

Габриела Кирова, доц. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Кл. Охридски“

*Gabriela Kirova, Assoc. Prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kl. Ohridski”*

E-mail: kirova@uni-sofia.bg

Резюме: От 2015 година в България се провежда образователна реформа. Тя засяга в съдържателен план и обучението по математика в началните класове. Реално промените в учебните програми по математика за първи, втори, трети и четвърти клас не са много и не са съществени. И в новите програми, както и в тези от началото на века (2002) са предвидени за изучаване следните теми за неизвестен компонент: намиране на неизвестно събираемо и на неизвестен множител (във втори клас), намиране на неизвестно умаляемо и на неизвестно делимо (в трети клас) и намиране на неизвестен умалител и на неизвестен делител (в четвърти клас). В България намирането на неизвестен компонент се въвежда по аритметичен път, на основата на зависимостите между компонентите и резултатите от аритметичните операции. Въпреки това, различните автори на съвременните седем учебници по математика за трети клас са избрали различен методически подход при въвеждане на тези теми от учебното съдържание. Представява интерес тези методически подходи да бъдат подложени на сравнителен анализ. Това е и целта на настоящия доклад. В българската научна литература до момента няма публикация, посветена на сравнителен анализ на методическата разработка на темата „Намиране на неизвестно делимо“ в новите седем вариантни учебници по математика за трети клас.

Ключови думи: математика, трети клас, неизвестно делимо, учебници

Abstract: Since the 2015 year, educational reform has been underway in Bulgaria. It also deals with the content of mathematics in elementary classes. The changes in the mathematics curricula for the first, second, third and fourth grades are not real and are not significant. Both the new programs and those from the beginning of the century provide for the study of the following topics for an unknown component: finding the unknown addend and the unknown multiplier (in the second class), finding the unknown minuend and the unknown divisible (in the third class) and finding an unknown diminutive and an unknown divisor (in fourth grade). In Bulgaria, finding an unknown component is introduced arithmetically, based on the dependencies between the components and the results of the arithmetic operations. However, the different authors of the contemporary

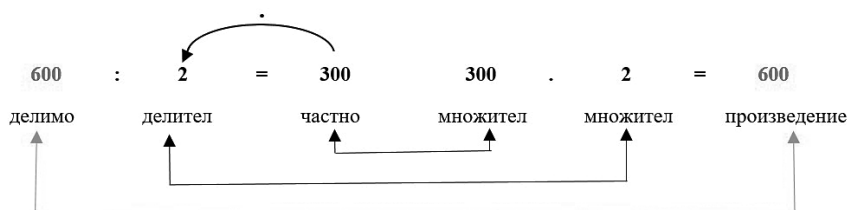
seven math textbooks for the third grade have chosen a different methodological approach in introducing these topics from the curriculum content. It is interesting to benchmark these methodological approaches. This is the purpose of this article. To date, there is no publication in the Bulgarian scientific literature devoted to a comparative analysis of the methodological development of the topic „Finding an unknown divisible“ in the new seven variable math textbooks for third grade.

Keywords: mathematics, third grade, unknown divisible, textbooks

От 2015 година, с приемането на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2015) в България се провежда образователна реформа. Тя засяга целите на предучилищното и училищното образование за всеки етап и респективно рефлектира в съдържанието (учебните програми) и очакваните резултати. По отношение на математическото образование в началния етап на основната образователна степен, съществени изменения не се осъществиха. В преобладаващата си част темите се запазиха. Това важи и за този дял от математическото учебно съдържание, който е свързан с изучаване правилата за намиране на неизвестен компонент. В началните класове се изучават отново общо шест теми за неизвестен компонент – по две във втори, в трети и в четвърти клас. За трети клас остават в съдържанието „Намиране на неизвестно умляемо“ и „Намиране на неизвестно делимо“. На втората тема е посветена настоящата публикация. До 2018/2019 учебна година обучението в трети клас в България се осъществяваше с три варианти учебни комплекта, но след новата реформа МОН одобри, а учителите вече правят своя избор между седем варианти учебни комплекта. Те са следните: на Л. Алексиева и М. Кирилова на издателство „РИВА“ (Алексиева, Кирилова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У1, на Ю. Гарчева и А. Манова на издателство „Просвета“ (Гарчева, Манова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У2, на В. Ангелова и Ж. Колева на издателство „Просвета Плюс“ (Ангелова, Колева 2018), тук за краткост ще именувам учебника У3, на П. Паскалев и З. Паскалева на издателство „Архимед“ (Паскалев, Паскалева 2018), тук за краткост ще именувам учебника У4, на Т. Витанов, Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарова и Д. Парушева на издателство „Анубис“ (Витанов и др., 2018), тук за краткост ще именувам учебника У5, на Т. Вълкова, М. Ваникова-Рухова, Д. Стоянова, Д. Димитрова, И. Димитрова, В. Дамаскова и Ц. Лазарова на издателство „Бит и Техника“ (Вълкова и др. 2018), тук за краткост ще именувам учебника У6 и на М. Богданова, М. Темникова и В. Иванова на издателство „БУЛВЕСТ 2000“ (Богданова, Темникова, Иванова 2018), тук за краткост ще именувам учебника У7. Как е възможно един учител да се ориентира за краткото време, предвидено за избор на учебници, в цялото многообразие на учебни комплекти по всички учебни предмети? Истински аргументиран избор може да бъде направен само при детайлно и задълбочено сравняване на учебниците по един предмет (а за първи и втори клас само по математика те са по девет) по всеки един елемент от учебното съдържание. За да бъдат улеснени началните учители при този труден

избор е направен настоящият сравнителен контент-анализ на методическите похвати при въвеждане на неизвестно делимо в седемте вариантни учебника по математика за трети клас.

Математическата основа за изучаване намирането на неизвестен компонент в началните класове у нас е аритметиката, а не алгебрата. Правилата за намиране на неизвестни компоненти се извеждат на основата на съществуващите връзки между компонентите и резултатите при аритметичните операции. В конкретния случай това са зависимостите между компонентите и резултатите при операциите деление и умножение. Още от втори клас действие деление се въвежда като обратно на действие умножение. Второкласниците се научават да правят проверка на делението с умножение. Това улеснява учителите в трети клас, когато се въвежда неизвестното делимо и правилото за неговото намиране. Препоръчвам следния методически похват, представен в схема 1.



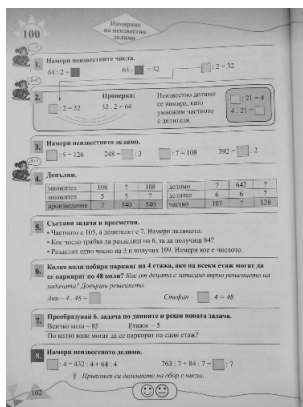
Сх. 1. Онагледяване за намиране на неизвестно делимо.

1) На дъската (или в учебника) се записва пример от действие деление (добре би било примерът да е лесен за пресмятане, от вида $600 : 2 = 300$); 2) До него се записва обратния пример от действие умножение (все едно решаваме задача от деление и ѝ правим проверка с умножение); 3) Надписваме наименованията на компонентите и резултатите (делимо, делител, частно, множител, множител, произведение); 4) Свързваме с двупосочни стрелки равните компоненти. Оставяме на учениците малко време да разгледат схемата и да осмислят връзките между компонентите и резултатите при действията деление и умножение; 5) Изтриваме делимото (числото 600), заместваме го с избрания символ за неизвестен компонент (най-често – празно квадратче); 6) Насочваме вниманието към резултата при действие умножение (проследява се червената двупосочна стрелка), който съответства на делимото и показва ясно как може да бъде намерено то; 7) Формулира се правилото: „Неизвестното делимо се намира като се умножи частното по делителя“; 8) Изписва се дъговидна стрелка, насочена от частното към делителя и над нея се изписва знак за умножение (точка), докато се повтаря правилото за намиране на неизвестно делимо. Подобно схематично представяне на начина за намиране на неизвестно делимо е много ефективен при 9–10 годишни ученици от трети клас. У тях все още силно е развито конкретно-образното мислене.

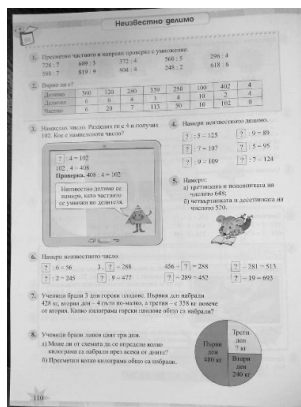
Представява интерес от методическа гледна точка какви похвати са използвани от различните автори на учебници (учебни комплекти) и по-конкрет-

но в разработките на темите за усвояване на нови знания „Намиране на неизвестно делимо“. Допускаме, че има различия в използваните похвати и тук ще бъдат представени тези специфики и ще се направят изводи за практиката.

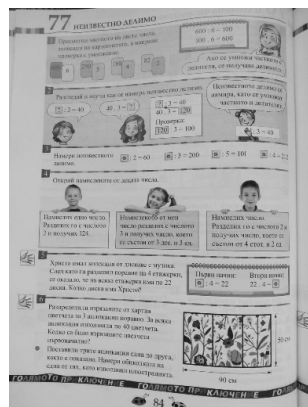
В У1 (Алексиева, Кирилова 2018) на темата „Намиране на неизвестно делимо“ е посветен урок 100 (сн. 1). Предвидена е една въвеждаща задача, при която се изисква по условие да бъдат намерени неизвестните числа. Има пример от деление, на който да се пресметне частното и са дадени два негови варианта – при неизвестен делител (което ще се изучава едва в четвърти клас, а и пресмятането е деление на двуцифрено с двуцифрено число, което се учи също едва в четвърти клас) и при неизвестно делимо (което още не е учено и е темата на новия урок). От последния пример на задача 1. със стрелка е направен пренос към задача втора. Там примерът е представен схематично. Показана е и проверката (на същия ред). Използвани са дъги, които да свързват равните компоненти при деление и при обратната задача от умножение. Вдясно в карето за нови знания е показано схематично как задачата за намиране на неизвестно делимо се записва на два реда. Правилото за намиране на неизвестно делимо е записано в цветно каре. Символът, който се използва за неизвестен компонент е жълто празно квадратче. В У2 (Гарчева, Манова 2018) темата е „Неизвестно делимо“ и е поместена като урок № 77 (сн. 2). Има две въвеждащи задачи: задача 1. е за пресмятане на частни и има изискване да се направи проверка чрез умножение. Втората задача е да се провери вярно ли е попълнена таблицата със записани пресметнати частни. Упражнява се отново извършването на проверка с действие умножение. Няма записани никакви изводи, относно взаимната връзка между деление и умножение, които да послужат за въвеждане на правилото. Изходната, решена задача е задача 3. Тя е от вида „Намислих едно число, разделих го на...и получих...“ Това е добър методически похват. Неизвестният компонент е отбелязан с бяло квадратче с вписан въпросителен знак в него. Задачата е записана на два реда. Показано е как се прави проверка. Правилото е записано в каре, като балон с реплика на герой в учебника – триъгълник. В У3 (Ангелова, Колева 2018) темата също е „Неизвестно делимо“, а разработката е под № 77 в учебника (сн. 3). Има предвидена една въвеждаща задача, която е много добре подбрана и формулирана – да се пресметнат частните и да се направи проверка с умножение. Записан е извод, че като се умножи частното по делителя се получава делимото число. Това е методически издържано въвеждане на правилото за неизвестно делимо. В изходната задача 2., която е решена, намирането на неизвестно делимо е директно дадено чрез извършване на проверка с умножение. Записът е на два реда. Използваният символ е сиво празно квадратче с вписан въпросителен знак в него. Правилото е записано в каре, в балон като реплика на герой от учебника. Не може да се каже, че приложеният в изходната задача методически похват е добър и разбираем за 9–10-годишните третокласници.



Сн. 1. У1 – делимо

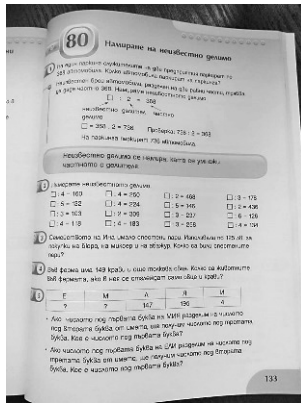


Сн. 2. У2 – делимо

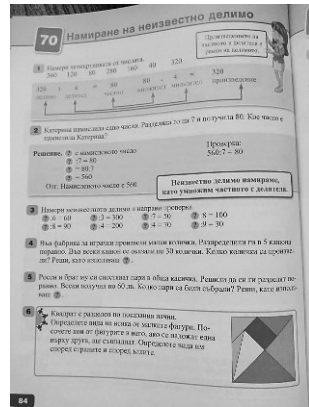


Сн. 3. У3 – делимо

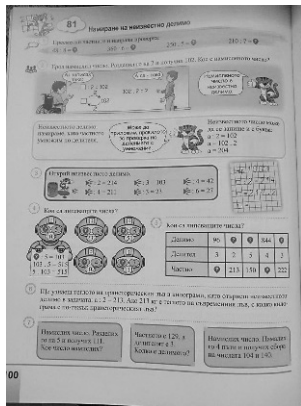
В У4 (Паскалев, Паскалева 2018) темата е „Намиране на неизвестно делимо“ и е представена в урок № 80 (сн. 4). Липсва каквото и да било въвеждане към темата. Изходната решена задача е задача 1. Това е сюжетна текстова задача, която не предполага решаване с въвеждане на неизвестно делимо, при условие, че още не е въведено това правило. Задачата би била решена направо чрез умножение от третокласниците. В карето за нови знания задачата е решена като търсеното число е означено като неизвестно делимо от авторите. Самата задача за неизвестен компонент не е подредена, вторият ред на пресмятането е вляво от първия, така че не може дори да служи като образец за ученика. Записването е на два реда. Показана е проверката. Символът на неизвестния компонент е празно квадратче. Дадено е правилото в цветно каре. Може да се каже с основание, че използваният похват е методически несъстоятелен. В У5 (Витанов и др. 2018) темата е „Намиране на неизвестно делимо“ и е представена в урок № 70 (сн. 5). Има въвеждаща задача, в която се търси четвъртинката от няколко числа. Един от примерите е решен като е използван схематичния модел, посочен по-горе в публикацията. Записан е извод, че произведението на частното и делителя е равно на делимото. На тази основа е предложена изходната задача 2. Тя е от вида „Математическа диктовка“ „Катерина намислила число. Разделила го на...“, това са най-подходящите като вид задачи за въвеждане правилото за намиране на неизвестен компонент. В каре за новите знания задачата е решена. Отбелязано е кой е символът на неизвестния компонент – жълто кръгче с вписан въпросителен знак. Задачата е записана на три реда, което е методически правилно, тъй като така учениците се подготвят за коректно записване на уравненията с едно неизвестно в следващите класове. Показано е как се прави проверка на задача с неизвестно. Правилото е записано в каре в червено. В У6 (Вълкова и др. 2018) Темата „Намиране на неизвестно делимо“ е разработена в урок 81 (сн. 6.). Има



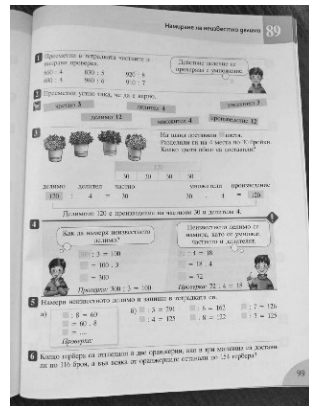
Сн. 4. У4 – делимо



Сн. 5. У5 – делимо



Сн. 6. У6 – делимо



Сн. 7. У7 – делимо

въвеждаща първа задача, в която се иска да се пресметнат няколко частни и да се направи проверка. Няма записан извод. Следва изходната, решена втора задача, която както и в У5 е за намислено число. Показани са два варианта на решение чрез две деца – герои в учебника. Единият вариант е на принципа на „Рачешките задачи“ със схема, а вторият е чрез умножение. Нито един от посочените варианти не е подходящ за извеждане правилото за намиране на неизвестно делимо. Като реплика на тигърче – герой в учебника е записано, че неизвестното число е неизвестно делимо. Отдолу в каре е записано правилото. Вместо да се покаже начина за проверка е използвана реплика на същия герой – тигърче, че може да се направи проверка с умножение, което е несъстоятелно. Показано е и буквено означение на неизвестното число, което противоречи на учебната програма (Учебна програма 2017). При примера за буквено означение, задачата е записана на три реда. В последния от сравняваните учебници

за трети клас У7 (Богданова, Темникова, Иванова 2018) темата е „Намиране на неизвестно делимо“ и на нея е посветен 89 урок (сн. 7). Има въвеждаща задача 1., в която са дадени частни и се иска да се пресметнат и да им се направи проверка. В реплика на герой – ученик е записано, че проверка на деление се прави с умножение, което е известно още от втори клас на учениците. Във втората задача е разгледан елементарния пример $12 : 4 = 3$ и обратния му: $3 \cdot 4 = 12$ като компонентите са надписани със съответните термини. От ученика се изисква да състави две задачи. Липсва целенасоченост в тези две въвеждащи задачи. Третата въвеждаща задача е сюжетна текстова и неизвестният брой цветя на право е маркиран в условието с празно синьо квадратче, което няма как да е разбираемо за учениците преди въвеждане на неизвестен компонент. Задачата е онагледена с рисунка, с таблица и със схема, но в схемата неизвестното делимо не е записано със символ, а на право е дадено, което лишава работата по задачата от смисъл. Свързани са неизвестното делимо и в обратната операция – произведението и е записано с конкретните числа, че делимото 120 е произведение на частното 30 и делителя 4, което по никакъв начин не е изяснено и обосновано чрез записите на решението. Следващата задача 4 вече е изходната задача: записани са директно два примера с неизвестно делимо, означени с празно синьо квадратче и са дадени реплики на герой – ученик „Как да намеря неизвестното делимо?“ и ученикът сам си отговаря, че неизвестното делимо се намира като се умножат частното и делителят. Образците на записи са на по три реда. Показан е и начин за проверка.

В резултат на представените тук вариантни методически похвати при разработване на темата за нови знания „Намиране на неизвестно делимо“ в седемте учебника за трети клас могат да се направят някои изводи. За съжаление, добри методически похвати при разработване на темата „Намиране на неизвестно делимо“ са показани само в част от анализираният тук учебници (У5, У2, У3, У1). Неподходящи подходи са възприети в някои от вариативните учебници за трети клас (У4, У6, У7). Друг показател, макар и не толкова важен, по който може да се съпоставят разработките на темата в седемте учебника е мястото, моментът на въвеждане на това учебно съдържание. По-ранното въвеждане на темата (У5, У2, У3) осигурява на учителя повече учебно време за усъвършенстване на уменията на учениците да решават задачи за намиране на неизвестно делимо. Докато в други от сравняваните учебници тази тема се явява по-късно (У4, У6, У7 и У1).

Надявам се представеното тук сравнително методическо изследване да обогати частно дидактическата теория и да подпомогне действащите начални учители в избора им на учебни комплекти за обучение в трети клас.

Важно е да се проследят в детайли методическите особености при разработването и на други ключови теми в учебното съдържание, както и при такива съществени дялове като естествените числа до 1000, събиране и изваждане до 1000, умножение и деление на трицифрени числа с едноцифрени, текстовите задачи и други, на което ще бъдат посветени следващи наши публикации.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексиева, Л., М. Кирилова (2018). Математика за трети клас, София: РИВА.
- Ангелова, В., Ж. Колева (2018). Математика за трети клас, София: Просвета Плюс.
- Богданова, М., М. Темникова, В. Иванова (2018) Математика за трети клас, София: БУЛВЕСТ 2000.
- Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарова, Д. Парушева (2018). Математика за трети клас, София: Анобис.
- Вълкова, Т., М. Ваникова-Рухова, Д. Стоянова, Д. Димитрова, И. Димитрова, В. Дамаскова, Ц. Лазарова (2018). Математика за трети клас, Варна: Бит и Техника.
- Гарчева, Ю, А. Манова (2018). Математика за трети клас, София: Просвета.
- Паскалев, П., З. Паскалева (2018). Математика за трети клас, София: Архимед.
- Закон за предучилищното и училищното образование (Обн. – ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.; ... изм., бр. 108 от 29.12.2018 г., в сила от 01.01.2019 г.), достъпен на интернет адрес: <https://www.mon.bg/bg/57>, последно посетен на 13.02.2020 г.
- Учебна програма по математика за III клас (2017), утвърдена със заповед № РД09-1093/25.01.2017 г., Приложение № 8 към т. 8 – допълнено със Заповед РД09-2555/15.06.2017 г. на министъра на образованието и науката, на интернет-адрес: <https://www.mon.bg/bg/1689>, последно посетен на 11.02.2020 г.

МАЖОРЕТНИ ТАНЦИ – НИВО И ХАРАКТЕРНОСТИ СПОРЕД БЪЛГАРСКИ И ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ CHEARLEADING DANCES – LEVEL AND SPECIFICITIES ACCORDING TO BULGARIAN AND INTERNATIONAL STUDENTS

Гергана Минковска, асистент, ФНОИ, СУ Св. „Климент Охридски“

*Gergana Minkovska, assistant professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: gminkovska@uni-sofia.bg

Резюме: В материала са разгледани въпроси, свързани с мажоретните танци, отразени през погледа на студенти от висши училища в България, Словакия, Франция, участвали в международното състезание „EUROROMA 2014“, проведено в Рим (Италия). Посредством анкета е направен опит да бъде установено мнението на младите хора на студентска възраст за тази музикално-двигателна активност и да бъдат разкрити характеристиките ѝ. Избрани са висши училища в България, които развиват мажоретни танци като вид спортна дисциплина. Въз основа на отговорите на студентите и на опита на автора са открити изводи, които биха подпомогнали популяризирането на мажоретството и биха улеснили работата на специалистите, работещи в областта и практикуващите дейността.

Ключови думи: мажоретни танци, български студенти, чуждестранни студенти, анкета

Abstract: This article addresses topics related to majorette dances reflected through the perspectives of college and university students from academic institutions in Bulgaria, Slovakia, and France, who participated in the International Competition *EuroRoma 2014* in Rome, Italy. Using a survey, the author attempts to capture the views and attitudes of young, college-aged people towards this activity, which combines music and motion, and to define its characteristics. The article enumerates academic institutions in Bulgaria which practice and develop majorette dances as a sports discipline. Based on the students' answers and her own professional experience, the author highlights conclusions that could enhance the popularity and broader acceptance of majorette dance programs, and conclusions that could assist in the work of experts in this field and majorette dancers themselves.

Keywords: cheerleading dances, Bulgarian students, International students, survey

През своята дългогодишна история мажоретните танци са претърпели редица трансформации, за да достигнат до съвременното ни такива, каквито ги виждаме в спортните зали, във филмите, по парадите, по сцените на телеви-

зионни предавания и различни чествания. И макар някога мажоретството да е било мъжка дейност, днес представителките на нежния пол напълно властват в тази спортна дисциплина, въпреки че и мъжкото участие не е изключение. За съжаление, интересът към този вид танци на този етап в България е недостатъчно проучен, ограничени са и възможностите за практикуване. Независимо, че в резултат на проведено изследване в детска градина бе доказан възпитателния аспект и на мажоретните танци като вид музикално-двигателна дейност, в образователните институции в България тази активност е слабо застъпена. Предвид все по-нарастващата агресия, морален дефицит, посредственост, арогантност и липса на ценности в поколенията, възможностите за възпитание чрез мажоретни танци не бива да бъдат пренебрегвани и negliжирани. Въпреки че в последните години мажоретството в България става по-забележимо все още са малко организирани групи – детски, ученически, студентски, в които се практикуват този вид танци. Наемащите се да организират и работят с такъв тип формации, са изправени пред редица трудности, свързани както с изисквания откъм техника на изпълнение, така и с тълкуване на правилници, екипировка, съдийство и т.н. Целта на настоящия материал е, изследвайки мнението на български и чуждестранни студенти, практикуващи мажоретни танци, да бъде направен опит за определяне свойственото за тази активност през погледа на студенти, участващи на международно състезание. За осъществяването на целта бяха поставени следните задачи:

1. Провеждане на анкетно проучване сред студенти, участващи в танцовото мажоретно състезание на Международния студентски турнир „EUROROMA 2014“.
2. Анализ на резултатите от проведеното анкетно проучване.
3. На база анализ на резултатите разкриване насоките за работа на специалисти в тази музикално-двигателна дейност.

Организация на изследването

Изследването бе реализирано през месец ноември на 2014/2015 учебна година със студенти, участващи в мажоретното състезание на спортния студентски форум „EUROROMA 2014“. Висшите училища, от които имаше представители в състезанието са:

- НСА „Васил Левски“ (България);
- University of Economics in Bratislava (Slovakia);
- IESEG School of Management in Lille (France).

Мажоретното танцово състезание е част от спортно-състезателната програма на студентския спортен турнир „EUROROMA 2014“ включващ надпревари по: футбол, фудзал, лека атлетика, баскетбол, хандбал, тенис на маса, тенис, волейбол (Документи „EUROMILANO 2014“ 2014). Тук е мястото да бъде подчертано, че първият отбор, представящ България на студентско мажоретно състезание, е съставът на СУ „Св. Климент Охридски“ със създател-треньор (в периода

2001–2016 г.) Гергана Минковска. Това е и първият български студентски отбор, завоювал купа и медали за второ място на състезанието „EUROMILANO 2011“. Подобна на проведената анкета е осъществена и със студенти от отбора на СУ (Минковска 2017).

На участващите в проучването бяха зададени осем въпроса в писмена форма. На българските студенти анкетните карти бяха на български език, на чуждестранните – на английски език. Анкетата бе анонимна. Бе упоменато, че на някои от въпросите може да бъде посочен повече от един отговор. На други – учащите трябваше свободно да изразят мнението си. Участието в проучването бе по желание.

Общият брой на анкетирани студенти е 27, разпределени както следва:

- НСА „Васил Левски“, България – 7 (6 жени, 1 мъж);
- University of Economics, Словакия – 10 (жени);
- IESEG Lille, Франция – 10 (жени);

Таблица 1. Брой анкетирани състезатели в категория „Мажоретни танци“ от турнира „EUROROMA 2014“

Висше училище	Жени	Мъже	Общ брой
НСА „Васил Левски“ – България	6	1	7
University of Economics – Словакия	10	–	10
IESEG Lille – Франция	10	–	10
Анкетирани студенти	26	1	27

Тъй като изследваните лица са представители на висши училища, естествено е, че възрастта им е между 18 и 23 години (табл. 2). Най-голям е броят на участниците на 19-годишна възраст, а средната възраст на анкетираниите е 19,6 г. От така направената анкета става ясно, че най-млад е отборът на IESEG Lille от Франция със средна възраст 18,4 години (табл. 3), следван от отбора на University of Economics от Словакия със средна възраст 20 г. (табл. 4), а средната възраст на отбора на НСА „Васил Левски“ е 20,8 г. (табл. 5).

Таблица 2. Възрастов диапазон на изследваните лица

Възраст	Брой студенти
18 г.	7
19 г.	9
20 г.	5
21 г.	1
22 г.	3
23 г.	2
Общ брой	27
Средна възраст – 19,6 г.	

Таблица 3. Възрастов диапазон на участващите студенти от IESEG Lille, Франция

Възраст	Брой студенти
18 г.	7
19 г.	2
20 г.	1
21 г.	–
22 г.	–
Средна възраст	18,4 г.

Таблица 4. Възрастов диапазон на участващите студенти от University of Economics, Словакия

Възраст	Брой студенти
19 г.	5
20 г.	3
21 г.	–
22 г.	1
23 г.	1
Средна възраст	20 г.

Таблица 5 Възрастов диапазон на участващите студенти от НСА „Васил Левски“, България

Възраст	Брой студенти
19 г.	2
20 г.	1
21 г.	1
22 г.	2
23 г.	1
Средна възраст	20,8 г.

От табл. 5 е видно, че участващият представител в анкетното проучване от мъжки пол е един и е от отбора на НСА „Васил Левски“. Останалите 26 участници са от женски пол. Това е показател, че в посочените страни мажоретството се практикува предимно от жени.

Анализ на резултатите от анкетното проучване

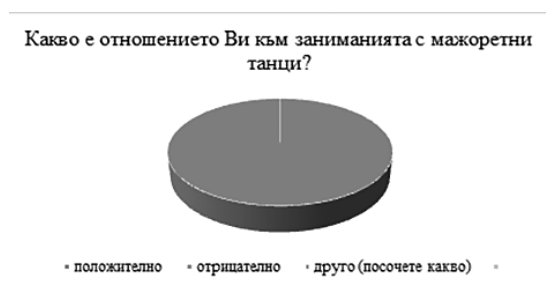
На въпрос № 1 „С какво Ви привличат мажоретните танци?“ с възможни отговори (повече от един): а) с динамичността си, б) с красотата и атрактивността си, в) с възможността за работа в екип, г) друго (посочете какво), отговорите са

следните: 55,5% са привлечени от динамичността, същият е и процентът на да-лите отговор б). 48,1% пък посочват, че харесват работата в екип (фиг. 1).



Фиг. 1. Отговори на въпрос № 1

Вторият зададен въпрос беше „Какво е отношението Ви към заниманията с мажоретни танци?“. Тук отговорите са категорични (фиг. 2) – 100% от запитаните са отговорили „положително“. Това не е изненадващо тъй като студентите – представители на трите висши училища – участват именно в надпреварата по тази спортна дисциплина, което най-вероятно е и причина за положителното мнение.

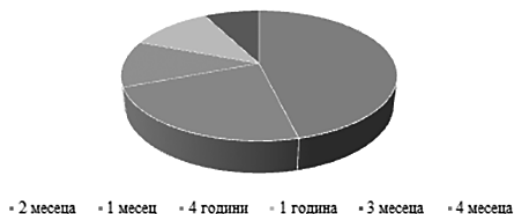


Фиг. 2. Отговори на въпрос № 2

На въпрос № 3 „От колко време се занимавате с мажоретни танци?“ (фиг. 3) 44,4% от студентите споделят, че тренират от 2 месеца, 11,1% са занимаващите се от 4 години, 11,1% – от 3 години, 22,2% мажоретстват от 1 месец, 7,4% изучават мажоретни танци от 3 месеца и 3,7% – от 4 месеца. Предвид възрастовия диапазон на участващите, резултатите са обясними. Най-вероятно част от състезателите са се включили в тази дисциплина няколко месеца преди провеждането на самата надпревара. Трениралите 4 години са от НСА с треньор Ирина Нешева, което е показател за работата в тази насока в това учебно заведение. Изкачването на най-високото стъпало в класирането на разглежданото състезание също е резултат от тази дейност. Работата със студентски отбори се характеризира с това, че участващите в тях могат да бъдат членове само за определен период от време, а именно докато са студенти. След като завършат образованието си те трябва да напуснат тима. Това прави работата на ръководителите сложна и труд-

на. Още повече, че повечето висши училища не са със спортен профил, което ограничава времето за тренировки, тъй като приоритетната дейност е подготовката по другите учебни дисциплини.

От колко време се занимавате с мажоретни танци?



Фиг. 3. Изобразени отговори на въпрос № 3

Отговорите на този въпрос насочват и към отговорите на следващия въпрос № 4 „Откъде започна интересът Ви към мажоретните танци?“ 100% от анкетираните споделят, че това се е случило в университета. Един участник е посочил, че е интересът му е възникнал благодарение на интернет, а друг, че е повлиян от киното. Факт е, че поредицата от филми за живота и дейността на мажоретките до голяма степен допринесе за популяризирането на тази двигателна активност. Трябва да бъде обърнато внимание на обстоятелството, че студентите са пристъпили към занимания с мажоретство в университета. Опитът показва, че когато тази спортна дисциплина се предлага, желаещите да практикуват не са малко, а предвид здравословния и възпитателен аспект са причина те да бъдат въвеждани в образователните институции. На ниво висше образование до момента са известни четири български университета, включили в предлаганите спортни дисциплини мажоретство и съответно участие в мажоретен състав, а именно:

- СУ „Св. Климент Охридски“ – отборът е създаден през 2001 г. от Гергана Минковска. В тима се включват студенти от различни факултети, специалности и курсове, практикуващи като спорт аеробика или каланетика в учебните групи на цитирания преподавател.
- НСА „Васил Левски“ – през 2007 г. избираемата дисциплина „Музикално ритмична гимнастика (МРГ – мажоретки)“ е заложена в учебната програма на студентите от Учителски факултет, през 2011 г. като свободно избираема дисциплина и на студентите от Треньорски факултет (Нешева 2016). Инициативата за въвеждането на дисциплината е на Ирина Нешева, която я води.
- УНСС – отборът е създаден през 2012 г. от Милена Игнатова.
- ТУ (София) – отборът е създаден през 2018 г. от Мая Чипева.

На въпрос № 5 „Какво Ви носят заниманията с мажоретни танци?“ ,който позволява повече от един възможни отговори, най-висок е процентът (66,6%) на отговорилите „поддържам добра физическа форма“. Практикувайки посочената

форма на двигателна активност, тези млади хора са осъзнали, че мажоретните танци са средство за постигане на добра форма – още една причина да бъдат по-широко застъпени не само в образователните институции, а и предлагани като групови занимания във фитнес центрове, спортни клубове и зали. На 51,8% мажоретните танци „доставят удоволствие“. Този отговор дава основание да се счита, че възпитателните, образователните и оздравителните задачи могат да бъдат постигнати с лекота при такъв тип занимания, именно поради факта, че се прави нещо предпочитано и любимо. За 48,1% от анкетираните те способстват за „разтоварване от стреса“. В изключително напрегнатото ежедневие, изпълнено с редица задачи и предизвикателства, намирането на средство за преодоляване на стреса е особено необходимо, тъй като е общоизвестен факт, че стресът влияе негативно върху човешкото здраве. 22,2% споделят, че чрез мажоретство „укрепват здравето си“.

Интересни са отговорите на въпрос № 6 „Занимавали ли сте се с вид спорт преди да се насочите към мажоретството? Ако отговорът е „Да“ моля, посочете какъв.“ 96,2% посочват „да“ и едва 3,7% – „не“. Не е изненада споделеното от студентите на НСА. Като бъдещи квалифицирани специалисти в областта на физическото възпитание и спорта 100% от представителите от женски пол са отразили, че са се занимавали с художествена и/или естетическа гимнастика, а състезателят от мъжки пол със спортна акробатика.

Чуждестранните студенти също са практикували двигателни активности, но с доста по-голямо разнообразие – модерни танци, хип-хоп танци, футбол, волейбол, баскетбол, тенис, гимнастика, балет, плуване, футбол и др. Тези сведения потвърждават мнението, че мажоретни танци могат да бъдат практикувани от хора с различни спортни интереси, независимо от възраст и пол. Единственото условие е елементите, включвани в танцовите композиции, да бъдат съобразени с възрастта, способностите, тренираността и индивидуалните възможности на участниците. Естествено, когато става въпрос за участие в спортно състезание и с изискванията на правилника.

На поставения въпрос № 7 „Бихте ли искали да продължите да се занимавате с мажоретни танци след завършване на образованието си?“ най-голям дял – 74% дават отговор „да“, останалите 25,9% са посочили „не“. Факт потвърждаващ мнението, че, ако тази активност бива предлагана от спортните клубове, към нея биха проявили интерес и завършилите висше образование, още повече че в България отговорни организации дават възможността на служителите си да практикуват и представят работодателите си на спортни състезания и чрез мажоретни танци. Както и на международния турнир в Италия, така и на тези събития мажоретното танцово състезание се радва на изключителен интерес и сериозна подготовка на всички категории участници.

От отговорите на въпрос № 8 „Бихте ли искали да има състезания по мажоретни танци в страната Ви?“ става ясно, че 96,3% желаят и 3,7% – не. Сериозен е процентът на студентите, поддържащи становище за провеждане на мажоретно състезание, което е още една възможност за изява на способности и умения.

Изводи

1. В резултат на проведеното анкетно проучване бе доказано, че студентите биха желали мажоретните танци да бъдат част от спортния календар на различни организации в страните им.
2. Мажоретство би могло да бъде практикувано от широк кръг хора, а не само от занимавали се със спорт от гимнастическото семейството.
3. Тъй като мажоретните танци привличат младите хора с динамичност, атрактивност и красота, както и с възможност за работа в екип, те могат да бъдат отлично средство за прилагане и на възпитателно въздействие в образователни институции.

ЛИТЕРАТУРА

Документи „EUROMILANO 2014“

Минковска, Г. (2017). Мажоретните танци в контекста на възпитанието. *Спорт и наука*, LXI(3), с. 220–223.

Нешева, И. (2016). Мажоретни спортове – I част, София: Авангард Прима.

АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ ОТНОСНО
ПРЕДПОЧИТАНИЯТА НА СТУДЕНТИ – ПЕДАГОЗИ
ОТ УНИВЕРСИТЕТ „КОМПЛУТЕНСЕ“ – МАДРИД
И СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – СОФИЯ КЪМ
РАЗЛИЧНИТЕ ИЗКУСТВА

A SURVEY ON PREFERENCES OF EDUCATOR
STUDENTS FROM “COMPLUTENSE UNIVERSITY”
OF MADRID AND SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI” TO THE VARIOUS ARTS

*Данка Щерева Николова, доц. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Анелия Иванова Йотова, доц. д-р,
Университет „Комплутенсе“ – Мадрид*

*Danka Shtereva Nikolova, Assoc. Prof. PhD, Faculty of Educational
Studies and The Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

*Anelia Ivanova Yotova, Assoc. Prof. PhD,
“Complutense University” of Madrid, Spain*

E-mails: dan.nikol@abv.bg, aivanova@ucm.es

Резюме: Докладът се базира на кратко анкетно проучване, проведено сред 136 студенти от два сродни Педагогически факултети – в Мадрид и София. Очертани са основните предпочитания на първокурсниците от двата Университета към различни изкуства, тяхната нагласа към посещаемост на културни събития и прояви. Различията в отговорите на анкетираните са закономерен резултат от културната идентичност на двете страни – Испания и България.

Ключови думи: студенти, педагогика, анкета, изкуства

Abstract: The following article is based on a short survey, conducted among 136 university students from similar Faculties of Education in Madrid, Spain and Sofia, Bulgaria. Conclusions have been made, emphasizing on the preferences and the attitudes of first-years students from both universities towards art expression and cultural events. The differences in the responses given by the participants are explained by the cultural identities of the countries in question – Bulgaria and Spain.

Keywords: students, pedagogy, survey, arts

Според Европейските директиви „Еразъм е програма за подкрепата на образование, обучение на младежта и спорта“ ([ec.europa.eu/programs/Erasmus plus/resources/platforms-networks.bg](http://ec.europa.eu/programs/Erasmus_plus/resources/platforms-networks.bg))

В рамките на краткосрочната мобилност за преподаватели от висше училище се дава много добра възможност за изнасяне на тематични лекции, както и да се осъществят конструктивен диалог с колегите за новите образователни стратегии и практики в обучението на студенти от педагогическите специалности.

В рамките на Еразъм за периода 2018/2019 учебна година се осъществи една добра професионална среща между преподаватели от СУ „Климент Охридски“ – София и Университет „Комплутенсе“ в Мадрид. Откритите лекции възбудиха интереса на студентите и тяхното желание за придобиване на алтернативни професионални знания и умения.

В периода на петдневната мобилност (май 2019 г.) се проведе и кратко анкетно проучване. В него взеха участие студенти от сродните педагогически специалности и факултети както следва:

- Университет „Комплутенсе“, Факултет по педагогика, специалност „Предучилищна педагогика“, първи курс – 54 студенти;
- СУ „Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, първи курс – 82 студенти.

Общият брой анкетирани студенти беше 136 души. (Изчисленията на получените отговори са направени по формулата за намиране на процентно отношение, където Х е броят на предпочитанията, а Y – общият брой анкетирани лица.)

Анкетните карти бяха структурирани и оформени на испански и български език със следните въпроси:

Анкетна карта

1. Посочете вашия пол.....
2. Посочете вашите навършени години и в кой курс учите.....
3. Посочете името на вашия Университет и вашата специалност.....
4. Кое/кои изкуства харесвате и предпочитате?.....
Изобразително изкуство;
Музикално изкуство;
Театрално изкуство;
Танцово изкуство;
Друго (посочете).
5. Занимавате ли се професионално или любителски с някакво изкуство? Ако „ДА“, с какво?.....
6. Какво културно събитие сте посетили през последните три месеца?

Целта беше да се получи най-обща информация за предпочитанията на студентите от двата сродни факултета към различните изкуства, както и нагласата за посещаемост на културни събития и заниманията им с творческа дейност, свързана с изкуства.

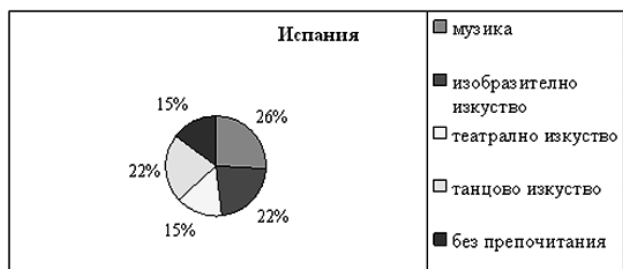
Ще се опитаме да направим кратък коментар върху получените отговори.

Въпрос 1. – от анкетираните 54 студенти Университет „Комплутенсе“, десет човека са от мъжки пол, а останалите 44 от женски. Във ФНОИ картината е следната – 12 студенти от мъжки пол и 70 жени. (Поради спецификата на специалностите се вижда, че преобладаващият брой на анкетираните са жени).

Възрастовата граница (въпрос 2) и в двата първи курса е 19–23 години.

Интерес представлява тълкуването на основния 4-и въпрос от анкетната карта, попълнена от **испанските студенти**. Четиринадесет студенти отговарят, че проявяват голям интерес към музикалното изкуство, което представлява 25,93% от общия брой; осем души нямат никакви предпочитания (14,81%). Интерес към театъра като сценично изкуство проявяват също осем студенти – 14,81%.

Изобразителното изкуство в неговите разновидности е притегателен център за 12 души от анкетираните, което е 22,22%. Същата е активността и предпочитанията на испанските студенти към танцовото изкуство, изразена в процентно отношение (виж фиг. 1).

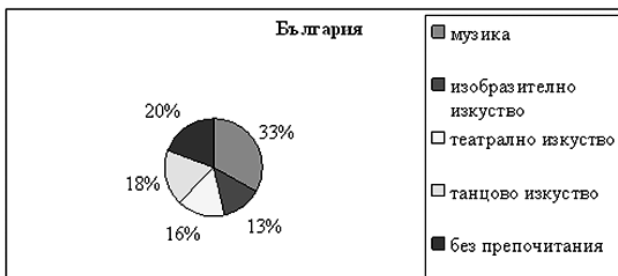


Фиг. 1. Предпочитания към различните изкуства при студенти педагози от Университет „Комплутенсе“

Данните от анкетното проучване на попълнените карти на **българските студенти** на 4-и въпрос от ФНОИ, специалност „Предучилищна и начална педагогика“ – първи курс са следните:

Музиката като предпочитан вид изкуство се нарежда на първо място – 27 души, което е 32,93% от общия брой анкетираните лица. Тук е висок процентът на студентите, които не проявяват никакви предпочитания към изкуства – 19,51%. При българските студенти се забелязва следните процентни стойности на предпочитания към театралното и изобразителното изкуство. Те съответно са: 18,85% към театър и 13,41% към изобразително изкуство.

Наблюдава се сравнително висок брой на студенти, които имат нагласи към танцовото изкуство – 15 души, което е 18,29% (виж фиг. 2).



Фиг. 2. Предпочитания към различните изкуства при студенти педагози от СУ „Св. Климент Охридски“

Данните от формулирания 5-и въпрос дават основание да считаме, че и в двата Университета се забелязва ниска активност по отношение на заниманията (практикуването) на някакъв вид творческа дейност, свързана с изкуства.

На този въпрос 38 от студентите на **Педагогическия факултет – „Компютенсе“** са отговорили отрицателно, което е 70,37%, а 16 души от общия брой са посочили като арт-дейности, с които се занимават следните, ранжирани по значимост:

1. Танци – традиционни, свързани с регионите в Испания, класически балет, модерен балет и модерни танци;
2. Музика – свирене на китара, поп и джаз пеене;
3. Театър – участие в самодейни театрални състави и частни театрални школи;
4. Изобразително изкуство – непрофесионално рисуване на пейзажи, графични импровизации и комикси.

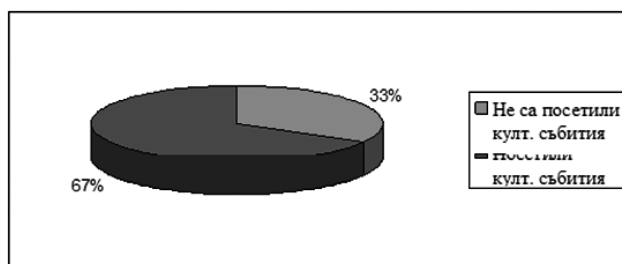
Малко по-различни са резултатите от анкетното проучване на този зададен въпрос при студентите от първи курс на СУ „Климент Охридски“. Тук 49 студенти отговарят „Не се занимавам с никакво изкуство“, което е 59,76% от всички анкетираните.

Тридесет и трима от студентите (40,24%) се занимават с разновидности на следните изкуства както следва:

1. Танци – народни, спортни, индийски, аеробика и зумба;
2. Музика – професионално и любителско свирене на пиано, китара, ударни инструменти, народно пеене;
3. Театър – участие в студентски театрални формации и самодейни художествено – творчески групи в провинцията;
4. Изобразително изкуство – графики, приложни арт-дейност.

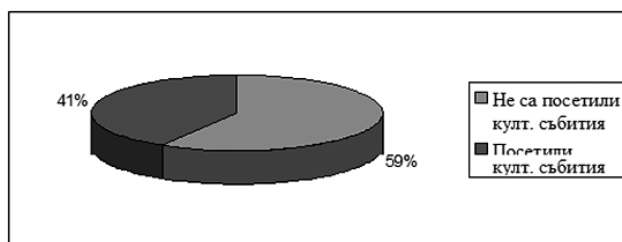
Забелязаната ясно изразена тенденция на предпочитаемост към танцовото изкуство и музиката свързваме с двигателната активност на анкетираната група млади хора – 19–23 години. Тези нагласи си обясняваме и с по-изразената популярност в медийното пространство на музикални предавания, клипове, както и съществуването на много дискотеки и увеселителни заведения в двете големи

столици – Мадрид и София, които привличат точно тази възрастова група. За нас интерес бяха и получените отговори на последния, шести въпрос от анкетата: „Какво културно събитие сте посетили през последните три месеца?“ Отговорите **на испанските първокурсници**, които не са посетили културни събития е изразен в процент – 33,33%, което представлява 18 души от анкетираните. Останалите 36 човека – 66,66%, са проявили голям интерес към експозициите на Музей „Прадо“; Музей „Рейна“ – София; музикални, кино – фестивали; танцови концерти и такива на съвременна музика. Веднага прави впечатление голямата посещаемост на световно – известните музеи и интереса към различните арт-експозиции.



Фиг. 3 Посещаемост на културни събития при студенти педагози от Университет „Компютенсе“

При анкетираните студенти от специалност ПНУП в СУ „Св. Климент Охридски“ картината е по-различна. Тук броят на младите хора, които не са посетили културни събития е значително по – висок – 48 души, което представлява 58,53% от общия брой анкетирани. Само 34 студенти са посетили основно музикални поп-фолк концерти, танцови концерти и театрални постановки (Театър 199, Народен театър, Сатиричен театър, Малък градски театър зад канала).



Фиг. 4 Посещаемост на културни събития при студенти педагози от СУ „Св. Климент Охридски“

В заключение бихме искали да очертаем бъдещи идеи, да направим някои обобщения и разсъждения.

- Представеното анкетно проучване не претендира за всеобхватност. То представлява скромна опит частично да се надникне в нагласите и пред-

почитанията към различни изкуства на 136 студенти, изучаващи педагогически специалности в Университет „Комплутенсе“ – Мадрид и СУ „Св. Климент Охридски“ – София. Авторите на доклада са единни в мнението, че това проучване има възможност и потенциал да прерасне в проект, в който да се очертаят насоки за по-голяма детайлност. В него биха могли да се обхванат по – голям брой анкетирани лица, да се структурират въпроси, свързани с киното, с проучване на предпочитанията към различните стилове музика, театралните жанрове, както и нагласите към възприемане на живопис, графика, скулптура и разнообразието в танцовото изкуство.

- Считаме, че наблюдаваните различия в отговорите на студентите от двата сродни педагогически факултета са закономерен процес в социално-психологическите настройки на младите хора в двете страни. Но същевременно и двете анкетирани групи акцентираха върху положителните си нагласи към музиката, което бележи обща тенденция към предпочитанията на това изкуство.
- На края си позволяваме да направим някои разсъждения и извън рамките на проведеното анкетно проучване. Като дългогодишни преподаватели споделяме мнението, че интернет- пространството заема значителна, преобладаваща част от ежедневието на студентите педагози. Според нас то създава условия младите хора да се превърнат в „дистанционни“ зрители на културни събития, лишават ги от възможността на „живо“ да почувстват и съпреживеят красотата и разнообразието на изкуствата.

Дали тази реалност трябва да ни тревожи (към днешна дата) или ще стане закономерен процес в дигиталния свят? Може би бъдещето ще даде отговор на този въпрос.

ВЛИЯНИЕ НА МЕЖДУКУЛТУРНИТЕ РАЗЛИЧИЯ ВЪРХУ СТИЛА НА ПРИВЪРЗАНОСТ В ДЕТСТВОТО

INFLUENCES OF CROSS-CULTURAL DIFFERENCES ON ATTACHMENT STYLES IN CHILDHOOD

Диана Андонова, д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Diana Andonova, PhD, FESA, Sofia University “St. Kliment Ohridski”
E-mail: diana.andonova@gmail.com

Резюме: Докладът представя анализ на влиянието на някои измерения на културата върху доминиращите стилове на детско-родителска привързаност сред различни националности. Теорията за привързаността на Дж. Боулби разглежда връзката майка-дете като фундаментална за емоционалното развитие на индивида. Резултатите от експеримента за установяване на стила на привързаност „Непознатата ситуация“, проведен в различни държави, показват, че при индивидуалистичните култури след „сигурната“ привързаност доминира „тревожно-избягващата“, а при колективистичните, каквато е България – „тревожно-амбивалентната“ привързаност. Стилът на привързаност определя детската реакция при раздяла с основната фигура на привързаност и нивото на стрес. Задълбоченото познаване на привързаността в детството в контекста на крос-културните изследвания, съобразно особеностите на българската нация, спомага за изготвянето на ефективни модели за адаптация при постъпване в детска градина или ясла.

Ключови думи: стил на привързаност, межкултурни влияния, „Непознатата ситуация“, индивидуализъм, колективизъм.

Abstract: *The report analyses the influence of cultural dimensions over the dominant infant-parent attachment styles among different nationalities. In his Attachment Theory, J. Bowlby describes the mother-child relationship to be fundamental for the emotional development of the individual. The results from “The Strange Situation” procedure, seeking to classify the attachment styles in different countries, reveal that after the “secure” attachment, dominant among the individualistic cultures is the “avoidant” attachment style, whereas in the collectivistic cultures, such as Bulgaria, the dominant style is the “ambivalent” attachment. The attachment style determines the child’s reaction to separation with the main caregiver and its level of stress. The profound knowledge of childhood attachment in the context of cross-cultural studies, with the specifics of the Bulgarian nation taken into consideration, helps to develop effective adaptation models for children when they enter kindergarten or nursery.*

Keywords: Attachment style, cross-cultural influence, “The Strange Situation”, individualism, collectivism.

В различните национални култури се срещат редица фактори, оказващи влияние, както върху поведенческите и възпитателните модели в дадено общество, така и върху видовете привързаност в детството. Теорията за привързаността е интердисциплинарно изследване, което обхваща областта на психологическите, еволюционните и етологичните теории. Тя е фундаментална в изследването на диадата майка – дете и родител – дете и има широк принос в психологията на развитието. Нейният основоположник, английският психоаналитик и психиатър Дж. Боулби, определя привързаността като биологичен инстинкт, чиято функция е осигуряване оцеляването на вида. Някои изследователи (Betancourt & Lopez 1993) предполагат, че културата влияе върху моделите на комуникация, изразяването на чувства, поведението, нормите и семейните роли (Pedersen, 1991), (Solomon 1992) или в контекста на теорията за привързаността – културата въздейства върху „вътрешните работни модели“ за себе си и другите (Bowlby, 1982) (Андонова 2016).

Различните култури са в постоянно взаимодействие още от древността. Причините за културното взаимодействие са различни и зависят от типовете взаимоотношения между културите и степента им на близост. Харууд (Harwood et al. 1995), Ротбаум (Rothbaum et al. 2000) и Рубин (Rubin 1998), разглеждат връзката между културните особености и родителската привързаност и твърдят, че след като конкретната култура носи конкретни референтни рамки, поведението на привързаност също варира.

Стилът на привързаност определя реакциите на детето при раздяла с родителите. Постъпването в яслена група или първа група на детската градина е вторичната социализация на индивида и бележи първия голям преход от семейната среда в предучилищните институции. Познаването на спецификата на привързаността и личностно ориентираният подход е ключът към създаване на ефективен модел за подпомагане процеса на адаптация, който да минимализира стреса и травмата от изоставяне, които много деца преживяват. Настоящата публикация цели да разгледа водещи изследвания в областта на влиянието на межкултурните различия върху вида привързаност.

Теория за привързаността

Привързаността в детството се отнася към диадичната връзка майка – дете или родител – дете. Ейнсуарт (Ainsworth 1989) въвежда термина родителска привързаност (от англ. *parental attachment*). Основната фигура или обект на привързаност най-често е майката или възрастният, който главно полага грижи за бебето или детето и прекарва най-много време с него (от англ. *caregiver*). Теорията за привързаността гласи, че децата развиват силни емоционални връзки с човека, който се грижи за тях през първата година от живота им (монотропия) (Bowlby 1969). Боулби разработва концепция за „вътрешен работен модел“ (англ. *Internal work model*) – рамка за предсказуеми формулировки на теорията за привързаността. Вътрешният работен модел е когнитивна рамка, която включва умствени

представи за разбиране на света, себе си и другите. Привързаността се определя от няколко фактора: (1) **ранните преживявания на чувствителни или нечувствителни грижи** изграждат себеразбирането и интерпретативните филтри на индивида, чрез които се определят бъдещите взаимоотношения и социалният опит (Bowlby 1982); (2) **темпераментът на детската личност** (Kagan 1982); емоционалната саморегулация (Bridges & Grolnick 1995); фактори на околната среда и генетични фактори (Gervai 2009) и др.

Стилове на привързаност в детството

В литературата се среща, както терминът „стил“ на привързаност, така и „вид“ привързаност или „тип“ привързаност. Най-широко приетата методика за оценка на привързаността е експериментът „Непознатата ситуация“ на М. Ейнсуърт (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall 1978). Процедурата има огромно влияние върху психологията на развитието и е най-използваният диагностичен метод за оценка на индивидуалните различия. „Непознатата ситуация“ протича през следните етапи: 1. Майката, детето и експериментаторът (непознатото лице – жена) са в едно помещение (трае по-малко от една минута); 2. Майката и детето, остават сами; 3. Непознатото лице се присъединява към майката и детето; 4. Майката оставя детето само с експериментатора; 5. Майката се връща, а непознатият напуска стаята; 6. Майката оставя детето съвсем само; 7. Експериментаторът се връща при детето; 8. Майката се връща, а непознатият напуска стаята (Андонова 2020). Критериите за привързаност се определят от регистрираните особености в поведението на детето след напускането на майката и непосредствено след нейното завръщане. Обособяват се 4 основни реакции на детето спрямо майката по време на двата епизода на нейното завръщане: 1) Близост и търсене на контакт; 2) Осъществяване на контакт; 3) Избягване на близост и контакт; 4) Съпротива за контакт и утеха (Ainsworth Bell & Stayton 1971).

Ейнсуърт категоризира 3 типа(вида) стила на привързаност: **Тип А – тревожно-избягваща** или ненадеждно-избягваща привързаност; **Тип В – сигурна, надеждна привързаност**; и **Тип С – тревожно-амбивалентна, резистентна** или двойствена привързаност. По-късно Мейн и Соломон добавят и четвърти вид, т.нар. **Тип D – дезорганизирана/дезориентирана привързаност** (Main & Solomon 1986). Децата с **тревожно-избягваща** привързаност не реагират на напускането на майката и продължават да си играят, а впоследствие не обръща внимание на нейното завръщане. Този тип привързаност се приема за условно-патологична. Децата със **сигурна** привързаност реагират слабо на напускането на майката, но са привлечени силно към нея при завръщането ѝ. При завръщането ѝ се стремят към физически контакт и лесно се успокояват, когато тя ги вземе. Децата с **тревожно-амбивалентна** привързаност реагират на напускането на майката със силно огорчение. След завръщането ѝ, те демонстрира силна привързаност, но практически много скоро след това се отделят от нея. След завръщането на майката децата с **дезорганизирана** привързаност демонстрират

липса на поведенческа активност като „застива“ в една поза и „отбягва“ опитите на майката за близост. Този тип привързаност е приета за патологична. Среща се при 5–10% от децата.

М. Ейнсуърт наблюдава и „симбиотичен“ тип привързаност. Този тип деца не се отделят от майка си дори на крачка и отделянето им е практически невъзможно (Андонова 2020).

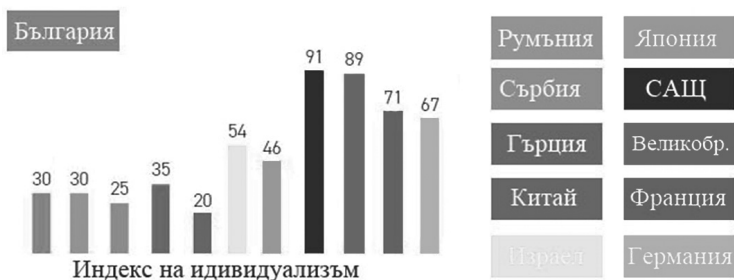
Стилове на привързаност в различните национални култури

Процедурата „Непознатата ситуация“ е изпробвана в различни културни условия, с цел да се установи дали моделите на привързаност са универсални или са обект на културни влияния. Проведени са редица изследвания, целящи да установят, както тенденциите в стила на привързаност в рамките на една нация, така и межкултурните различия на базата на сходства и различия. За целите на крос-културния анализ на видовете привързаност сред различните национални култури е необходимо познаването на специфичните измерения на културата, които са обект на интерес от страна на специалистите. Холандският социален психолог, социолог и културолог професор Хеерт Хофстеде (Hofstede 2001) има огромен теоретичен и емпиричен принос в измерването на межкултурните различия. Той разработва система от **шест дименсии на културата**¹: *индивидуализъм срещу колективизъм, висока срещу ниска властова дистанция, избягване срещу толериране на несигурността, мъжественост срещу женственост, дългосрочна срещу краткосрочна времева ориентация, задоволяване срещу сдържаност*. Според изследванията на Hofstede Insights Network² България е **колективистична страна с висока властова дистанция**, висок индекс за **избягване на несигурността** и средно висок индекс за **мъжественост**; **силно ограничаваща се култура с дългосрочна ориентация във времето**. Поради ограниченият обем в публикацията, ще се спрем само върху разглеждането на дименсията индивидуализъм срещу колективизъм.

Колективистичните държави се характеризират с тесни, дългосрочно-ориентирани взаимоотношения, обвързване на индивида с групата – семейна или социална. Според Хофстеде в колективистичните култури още от раждането си индивидът принадлежи към различни сплотени групи и общества, както и големи семейства, от които не може да се отдели. В този смисъл думата колективизъм няма политическо значение, акцентът е поставен върху групата, а не държавата (Андонова 2016). При колективистичните култури основните ценности са: сигурност, дълг, вътрешногрупова хармония, йерархия, сътрудничество и емоционална зависимост (Гарванова 2013).

¹ <https://www.hofstede-insights.com/>

² <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>



Графика 1. Индекс на индивидуализъм в различни национални култури

У нас няма данни за провеждане на експеримента „Непознатата ситуация“ за установяване на доминиращите типове привързаност сред българските деца. Изследвания в тази посока са провеждани освен в САЩ и във Великобритания, Германия, Япония, Китай, Холандия, Швеция, Израел, Уганда, Индонезия и др.

Р. Харууд (Harwood 1992) и сътрудници (Harwood et al. 2001) проучват влиянието на културно обусловените ценности в изследване на възприетията за поведение на привързаност на англо-американски и пуерторикански майки на деца на възраст между 12 и 20 месеца от средната и ниската класа. Пуерто Рико, подобно на другите латиноамерикански култури се отличават с висок индекс на **колективизъм – 27 (България е с 30)**, а САЩ е с един от най-високите показатели за индивидуалистична държава по културните измерения на Г. Хофстеде³. Резултатите, получени от майки от пуерторикански произход, живеещи в САЩ и в Пуерто Рико, са идентични: представата на *пуерториканските майки* за удовлетвореност се свързва с приемане от страна на общността, а *англо-американските* подчертават необходимостта от постигане на баланс между обвързаността с общността и личните възгледи за правилно развитие на детето. Англо-американските майки дори възприемат дете, което не е с висока степен на независимост като прилепчиво и зависимо. Тези различия имат последици за „работещите модели“ на взаимоотношения на индивида, които концептуализира Боулби (Bowlby, 1982), което предполага, че западната концептуализация за привързаността не може да се приема като универсална. В теорията за привързаността се дефинират качества като независимост и самоизява – ценности, които не са насърчавани във всички общества (Андонова, 2016).

Интересно е, че при провеждане на експеримента на Ейнсуърт за стиловете на привързаност в Африка, резултатите са подобни на тези на изследователите от САЩ. Изследване на 26 семейства от племето Гусии в Кения (Keruoian, Leiderman 1986) демонстрират, че въпреки различията в поведението, моделите на привързаност са съпоставими с тези на децата от Западната цивилизация. Подобни са данните от проучване на 18 малки деца от племето Хауса в Нигерия (Marvin et al. 1977) и 26 деца от племето на Догоните в Мали (Van Ijzendoorn

³ <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

Sagi, 1999). Тези експерименти доказват, че моделът „Непознатата ситуация“ е приложим за всички култури, независимо от поведенческите и културни модели (Андонова 2016).

Ван Айзендорн и Кроненберг (Van Ijzendoorn & Kroonenberg 1988) изследват резултатите от 2, 000 експеримента „Непознатата ситуация“, проведени сред 8 различни култури. В своите проучвания, те установяват, че межкултурните различия влияят върху доминиращите сред нациите типове привързаност.

Колективистичните култури ценят сътрудничеството с всеки, който работи за постигане на семейните или груповите цели, напр. Япония и Израел (Източни култури). Техните открития сочат, че **сигурната привързаност е най-често срещаният тип във всички култури**. Ван Айзендорн и Кроненберг използват мета-анализ – анализ на данни от различни изследвания. Включени са данни от 32 изследвания, изучаващи видовете привързаност в експеримента „Непознатата ситуация“ в 8 различни държави. Последната графа от Таблица 1 е осреднената стойност на процентите за отделните видове привързаност (Van Ijzendoorn & Kroonenberg 1988).

Таблица 1. Мета-анализ на Ван Айзендорн и Кроненберг, измерващ видовете привързаност в 8 държави.

Държава	Брой изследвания	Сигурна привързаност	Тревожно-избягваща привързаност	Тревожно-амбивалентна привързаност
Великобритания	1	75	22	3
Германия	3	57	35	8
Холандия	4	67	26	7
Швеция	1	74	22	4
Япония	2	68	5	27
Израел	2	64	7	29
САЩ	18	65	21	14
Китай	1	50	25	25
Средно		65	21	14

Резултатите от мета-анализа показват **доминиране на тревожно-амбивалентната привързаност при колективистичните култури и на тревожно-избягващата/несигурна привързаност сред индивидуалистичните култури**.

В заключение Ван Айзендорн и Кроненберг установяват наличието на сходни данни от видовете привързаност и универсални (вродени) характеристики, които са в основата на взаимодействията между бебето/малкото дете и основната фигура на привързаност. Значителните вариации при резултатите на несигурната привързаност обаче показват, че универсалността е ограничена. Установе-

на е взаимозависимост между вида привързаност и практиките в отглеждане на децата, както и факторите на околната среда.

- Проучването, проведено в Германия, подчертава **най-висок процент на тревожно-избягваща привързаност**, характерен за независимите деца. Гросман (Grossmann et al. 1985) отбелязва, че немските родители търсят „независими, непривързани бебета, които не отправят искания към родителите, но се подчиняват на техните команди.“
- Великобритания показва **най-висок процент на децата със сигурна привързаност**.
- Япония и Израел показват най-високи резултати при **тревожно-избягващата и тревожно-амбивалентната привързаност**.
- При китайските деца е установен **най-нисък процент на сигурна привързаност (50%)**, а останалите типове привързаност имат еднакво процентно разпределение (25%).

Заклучение

Направеният в доклада анализ на межкултурните различия, на базата на измеренията на културата на Хофстеде и изследванията върху експеримента „Непознатата ситуация“ сочи, че за България, като колективистична държава, е характерен високият процент на деца с тревожно-амбивалентна привързаност. Този тип привързаност предполага най-трудната и продължителна адаптация при постъпване в яслена група или в първа група на детската градина, тъй като връзката с основния обект на привързаност е най-силна. Същевременно този стил на привързаност предполага страх от непознати. Експериментът „Непознатата ситуация“ предполага, че поведението има едно и също значение във всички култури, но всъщност културното възприятие и разбиране на поведението се различават значително.

Културните особености на нашата нация предполагат необходимост от модел за адаптация с присъствие на родител в първите дни от постъпването на децата в яслена група или в първа група на детската градина, в зависимост от това кога детето осъществява вторична социализация или първичен преход от семейна в образователна институционализирана среда. В първия ден от посещението си в предучилищните заведения у нас новоприетите деца виждат персонала за пръв път. Например Германия е индивидуалистична държава и обобщените данни от експеримента „Непознатата ситуация“ проведени в различни части на страната показват, че децата с тревожно-избягваща привързаност са 35%, а децата с тревожно-амбивалентна са едва 8%. Въпреки това Берлинският модел за адаптация, който е задължителен за всички детски заведения в Германия, включва присъствието на родител между 5 дни и 2 седмици.

Направените изводи дават поле за провеждане на по-нататъшни изследвания относно привързаността в детството в контекста на националните и културни особености на България.

ЛИТЕРАТУРА

- Андонова, Д. (2016). Традиции и стереотипи при формиране основите на националния характер в предучилищна възраст. (Сравнителен анализ на семейните модели на възпитание в България и Германия), Дисертационен труд, София.
- Андонова, Д. (2020). Теоретични аспекти на единен модел за адаптация с присъствие на родител при преход от семейна към институционализирана образователна среда, *Списание за наука, култура и образование*, бр. 1/2020.
- Гарванова, М. (2013). Трансформация в ценностите на съвременния българин, „За буквите – О писменехъ“, София.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), pp. 49–67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange-situation behaviour of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.) *The origins of human social relations*. London and New York: Academic Press. pp. 17–58.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, pp. 709–716.
- Betancourt, H., Lopez, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist*, 48, 629–637.
- Bowlby, J. (1969),(1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 15. Social development (pp. 185–211). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Gervai, J. (2009). Environmental and genetic influences on early attachment. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 3(1), 25. doi: 10.1186/1753-2000-3-25
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G., & Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 233–256.
- Harwood, R. L., & Miller, J. G. (1991). Perceptions of attachment behavior: A comparison of Anglo and Puerto Rican mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, pp. 583–599.
- Harwood, R. L. (1992). The influence of culturally derived values on Anglo and Puerto Rican mothers' perceptions of attachment behavior. *Child Development*, 63, pp. 822–839. 55
- Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford Press.
- Harwood, R. L., Handwerker, W. P., Schoelmerich, A., Leyendecker, B. (2001). Ethnic category labels, parental beliefs, and the contextualized individual: An exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: Science & Practice*, 1, pp. 217–236.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in*

- infancy* (pp. 95–124). Norwood, NJ: Ablex. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1986-97821-005>
- Kagan, J. (1982). Psychological research on the human infant: An evaluative summary. New York: W. T. Grant Foundation.
- Kerмоian, R., & Leiderman, P. H. (1986). Infant attachment to mother and child caretaker in an East African community. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), pp. 455–469. doi:10.1177/016502548600900404
- Marvin, R. S., VanDevender, T. L., Iwanaga, M. I., LeVine, S., & LeVine, R. A. (1977). Infant-Caregiver attachment among the Hausa of Nigeria. In H. McGurk (Ed.), *Ecological factors in human development* (pp. 247–259). Amsterdam: North Holland.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, pp. 6–12. doi:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55, pp. 1093–1104.
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34, pp. 611–615.
- Solomon, A. (1992). Clinical diagnosis among diverse populations: A multicultural perspective. *Families in Society*, 73, pp. 371–377. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1992-43155-001>
- Van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, pp. 147–156. Retrieved from https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11634/7_702_111.pdf
- Van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 713–734). New York: Guilford Press. Retrieved from <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130625/1/1593858744.pdf#page=900>
- Вебстраницы:
- Hofstede Insights (2020). Retrieved on 02.02.2020 from <https://www.hofstede-insights.com/>
- Hofstede Insights (2020). Compare countries. Retrieved on 02.02.2020 from <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

ПРЕПОДАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ТАНЦИ В ЧУЖБИНА:
НИДЕРЛАНДСКАТА СИСТЕМА
TEACHING BULGARIAN DANCES ABROAD:
THE DUTCH SYSTEM

*Диляна Курдова, докторант,
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград
Dilyana Kurdova, PhD student,
South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad
E-mail: kurdova@gmail.com*

Резюме: Докладът има за тема как се преподават български народни танци в чужбина по така наречената нидерландска система и се спира на следните няколко въпроса – защо и по какъв начин възниква тази система, какви са нейните методологически основи и как протича самото преподаване. Изследването се опира на включено наблюдение в рамките на теренни проучвания в Западна Европа и ще бъде разглеждано през призмата на антропологията.

Ключови думи: танци, фолклор, обучение, нидерландска система

Abstract: The paper discusses how Bulgarian dances are taught abroad through the so-called Dutch system and follows why and in what way it emerges, what are its methodological principles and how teaching takes place. The research is based on participant observation and data gathered through fieldwork in Western Europe and will be approached through the prism of anthropology.

Keywords: dances, folklore, dance-teaching, Dutch system

Докладът се концентрира върху нидерландската система за преподаване на танци, в това число български народни, и е част от по-голямо изследване, където се анализират подходите на българи и нидерландци, преподаващи хора в рамките на клубната танцова форма, така популярна в България от началото на 21 век, а в Нидерландия от средата на 20 век. Нидерландия е важен пример, обобщаващ Западна Европа, поради спецификата на развитието на клубната танцова сцена там, както и заради влиянието, което нидерландските преподаватели по танци оказват на другите западни държави и на САЩ относно събиране и преподаване на български танцов фолклор. Не на последно място, представянето на непознатата за повечето български преподаватели по народни танци система задава друг поглед – отвън – на нашата българска система за преподаване в рамките на любителските клубове по народни танци в България.

Исторически преглед

След Втората световна война в Нидерландия народните танци от страни извън рамките на кралството стават все по-търсени като вид спортна дейност, но и с цел социално общуване. Прощавайки се на тази сфера налага и обучаването на нидерландски кадри, които да поднесат качествено танцовия материал. С мощта на нидерландското Министерство на културата (от тук нататък: Министерството) много местни изследователи, а по-късно и преподаватели по танци, биват изпратени в различни балкански страни, в това число и в България, където имат за задача да усвоят на терен танците, а също така да научат колкото се може повече за културата и фолклора на народа. Предизвикателство се оказва преподаването на усвоения материал обратно в родината им, тъй като до този момент в Нидерландия се преподават главно валс, така наречените контра танци, както и континентални танци. Това налага изграждането на система за обучение, адаптирана към широката публика, непознаваща с движенията и темперамента на народните танци от България, Гърция, Турция и т.н. Нидерландската система се използва и днес в семинарите по български народни танци в Нидерландия, Белгия, Швейцария и други западни държави и САЩ, където са канени нидерландски преподаватели, за да обучават свои колеги в методологията (интервю с Бианка де Йонг).

Най-широко застъпените в Нидерландия до 1950 година танци – контра танци и континентални танци – имат своите привърженици, както и школи. Разбира се, има и ентузиастични, опитващи се да покажат различни фолклорни танци, но те са единици и далече от професионални преподаватели или танцьори. За да започне структурираното преподаване на новите танци от Балканите, а и от Израел, Армения и Грузия, трябва да бъде организирано обучение за бъдещите специалисти в тази сфера. И тук възниква проблем – съгласието върху бъдещата програма на обучение за тези кадри е почти невъзможно, имайки предвид двата „лагера“. Налага се Министерството да създаде съвет по фолктанци (Volkstdansraad), за да се разреши възникналото неразбирателство. Тъй като желаният консенсус се оказва невъзможен, се измества фокуса от съдържание към педагогическо-дидактическите аспекти на програмата за обучение. Така става по-важно предаването на знания и умения, отколкото самите знания и умения. Първият изпит за възпитаниците на течението на контра танците се състои в град Хага през 1954г., а този за течението на континенталните танци е през 1955г. Конспектът покрива практическа и теоретична тематика. Фокусът в практическата част е не само върху преподаването на танца, но и върху качеството на изпълнявания танц. Теоретичната половина на конспекта включва предмети като музика, методология и дидактика на преподаването, хигиена, история на танца и др. Сертификатът след успешно положение изпит има валидност две и половина години (Jong, 2015).

Друга инициатива за обучение на танцови специалисти в сферата на фолклорните танци се подема в Ротердам отново благодарение на Министерството с

добавени няколко допълнителни предмета за изучаване. Започват да се появяват все повече подобни програми, създадени и провеждани от различни фолклорни организации в страната. По молба на Министерството се сформира работна група, водена от Фемке ван Дорн и Маря Миндерман, за да се регулират танцовите програми за тези курсове. Групата създава през 1974 г. обща концепция относно какво трябва да представлява едно обучение на танцови преподаватели по фолклор. Идеите се доразработват и през 1986 г. се разгласяват от NEVO (Национален комитет по танци, по-късно LCV, а след това и LCA), а в последствие през същата година се публикуват и разяснителни бележки по концепцията (Jong 2015).

Структурата и съдържанието на преподаването, както и помощната литература, правят системата по-унифицирана и насочена. Групите по фолклорни танци все повече се ориентират към преподаватели, завършили официално сертифицираните школи, а танцьорите започват да се наслаждават на преподаване, основано не само върху добро желание и ентузиазъм. Така учители, нямащи желание или време да инвестират в горе-споменатите обучения, започват да изграждат стила си, наподобявайки „новите“ колеги. Комитетът дава препоръки относно заплащането на всички преподаватели по танци като се прави разлика между сертифицирани, несертифицирани, специалисти и завършили танцова академия. Днес все още тези насоки за плащане се спазват и се огласяват всяка година от Фондация Interdans.

В общи линии, програмата в обученията е следната:

Две години обучение, 360 учебни часа и 60 часа практика в група.

1. Преподаване на фолклорни танци (включително умение да се танцува фолклорен танц): изпълнение на танца, така, както ще бъде преподаден (180 часа).
 - А) Преподаване един на друг и на група в преподавателска среда (50 часа).
 - Б) Упражняване на танцови умения (70 часа).
 - В) Въведение в няколко стила фолклорни танци (профилирани преподаватели) (50 часа).
 - Г) Въведение в преподаването на специфични групи (напр. деца и възрастни) (10 часа).
2. Изграждане на позиция на корпуса, осъзнаване на тялото в движение, качество на движението. Хореографиране (28 + 8 часа).
3. Музика (основна музикална теория, умения за разпознаване, анализиране, ритъм и др. (54 часа).
4. Теория: методология и дидактика. Работа в групи (24 + 12 часа).
5. Други предмети (първа медицинска помощ, танцопис, организиране и финанси, звук и техника, обща история на фолклора, лекции от студентите на фолклорни теми, лекции на гост-преподаватели) (45 часа).
6. Оценка (9 часа).

От 60-те часа практика, половината са за наблюдение на преподавателя. Студентът постепенно стои все по-малко встрани и все повече взема активно участие в преподаването. Оставащите 30 часа са посветени на самостоятелното

преподаване. Всеки един час трябва да бъде подготвен, а след това и оценен писмено (Jong 1989–1990).

Основните идеи зад нидерландския начин на преподаване – кратък преглед на книгата на Фемке ван Дорн

В контекста на развитието на дидактиката при преподаването на фолклорни танци в Нидерландия, трябва задължително да се спомене Фемке ван Дорн. Като член на изпитната комисия на първоначалните курсове, а също и като член на гореспоменатата работна група, активно спомага за подобряване на преподавателската методика. Създава редица програми за начинаещи танцьори и за деца, освен това е от първите преподаватели в департамента по фолклорни танци към академията в Ротердам. През 1980г. публикува труда си „Учейки се да преподаваме фолклорни танци“ – книга, която и днес е крайъгълен камък за всички, практикуващи нидерландския метод. Самата тя е преподавател по физическо възпитание и гимнастика и поради това описва в детайли различните методологични, педагогически и дидактически аспекти при преподаването на фолклорни танци (интервю с Бианка де Йонг).

Авторката базира като цяло труда си на опита на американски преподаватели от средата на 20 век. Цитирайки Джон П. де Чеко (John P. de Cecco) и книгата му „Психология на ученето и обучението“ (The Psychology of Learning and Instruction), изградена върху теорията на конекционизма (Doorn-Last 1991: 18), ван Дорн дава три основни условия за качествено преподаване – неразпокъсаност (Contiguity), практикуване (Practice) и обратна връзка (Feedback). Непрекъснатостта на процеса се гарантира от правилно построения времеви отрязък, където има координация и точен ред на протичане на действието. В допълнение, за предаване на формата на един танц съществуват три вида средства: *слухово* – чрез обяснение; *визуално* – чрез танцуване пред групата и кинетично – да оставим групата да го изтанцува. Обикновено трите типа се комбинират (Doorn-Last 1991)

Ван Дорн разграничава между два големи метода – този на преподаването на танца на части или *част-цяло* (part training method) и метода на цялостно преподаване или *цялостен метод* (whole training method). В първия случай всички части биват преподадени отделно една от друга, но в последователността си. Например – част 1, след това част 2, след това част 1 заедно с последващата част 2. Вторият тип преподаване предоставя ясна картина в цялостност, а след това частите на цялото се показват поотделно. Това е и в съгласие с теорията гесталт (Gestalt) и факта, че е общоприета важноста на предварителното ориентиране и разбиране какво ще се случи при една преподавателска задача (Doorn-Last 1991: 17–18). В книгата се набляга на разликата между ученето на танци с фигури (figuren-dansen) – английските танци са такива – и танци със стъпки (passen-dansen) – например българските народни танци. Конкретно относно цялостния метод авторката цитира Дъглас Кенеди (Douglas Kennedy),

който в своя брошура се застъпва за преподаването чрез такъв тип показване (Doorn-Last 1991: 37). Първо се представя целия танц (long shot), след това се минава на неговите най-трудни части (close up), а накрая към apart – бавното танцуване пред самата група. След това се препоръчва отново long shot като повторение на всичко в точното темпо. Това на практика е гесталт или *цялостният метод* – след общото представяне на танца следва разделянето му на части, които ще се разяснят поотделно.

Разновидност на цялостния метод е *методът А–Я* (AZ method). При танци-те с фигури най-често се използва този принцип на преподаване, който не е тъждествен с *метода част – цяло*. Когато се следват една-друга, частите на танца се изчистват от грешки по-добре, а и самият танц се изпълнява по-лесно на музика в края на обяснението. При по-трудни танци системата се прилага като първо се преподава част 1, след това част 2, после 1 + 2, следва част 3, в последствие 1 + 2 + 3 и т.н. Разбира се, това може да не се прилага съвсем точно, например част 1 може да е по-обикновена и да доскучае. Най-добре е танцът да се организира като преподаване според трудността на частите или първо най-лесната част, което дава увереност на танцуващите, или най-трудната, като така всички други ще изглеждат по-лесни (Doorn-Last, 1991, с. 37).

При *метод стъпка-по-стъпка* (Stappend aanleren), преподаването разбива танца на части, а след това и на основните съставки на всяка част (Doorn-Last 1991: 38). Тук критиката е, че липсва непрекъснатостта или, по думите на Нед Голт, „танцът не е печена наденица, та да се реже на малки парченца“.

В книгата се отделя голямо място на „*преподаването чрез танцуване*“, което има три начина на имплементиране:

- чрез *метода на забавянето* (Vertragings methode), където не се ползва истинското темпо, а умерено-бавно или съвсем бавно такова. Тук се препоръчва в никакъв случай да не се брои с цифри на глас или пък да се рецитира размера на танца, а да се използва пеене или да се измисли начин мелодията на танца да се предаде чрез пляскане, свирене или думи, казани с напевност.
- *Методът в развитие* (Ontwikkelings methode) започва с най-простата структура на танца, към която в последствие се добавят спецификите.
- последният метод, *на разполовяването* (Halverings method), смесва горните два (Doorn-Last 1991: 38–39).

За затвърждаването на преподаден вече танц се избира между повторение чрез танцуване заедно или, съответно, чрез танцуване поотделно. От една страна преподавателят танцува пред или заедно с групата. При самостоятелното показване или преподавателят повтаря сам, или самата група показва какво е научила (performance delivery).

Трябва да се обърне внимание и на главата относно *помощен текст* и *команди* при преподаване на танци. Помощният текст по дефиниция дава кратък анализ какво се случва в едно движение. Тук ван Дорн дава пример със сложното танцово движение Маим (Ma'im) от израелските танци, където танцорът

подразбира цялостната комбинация от стъпки в него когато чуе името му. Помощният текст се използва при наличието на по-сложни комбинации от стъпки. Ритъмът се задава чрез напевността на изказа, както е извикването на „ча-ча-чаа“ при латино танците например. Командата от своя страна е предупреждение за това какво следва и винаги се дава преди движението да се случи, най-често такт или два предварително. Често и помощният текст, и командата се ползват при преподаването на един и същи танц (Doorn-Last 1991: 79–80).

Методологията днес – как протича един семинар на практика

Чрез гореописаното развитие и създаването на рамката за преподаване, в Нидерландия вече има фиксиран педагогически стандарт. Разбира се, след това има различни промени и допълнения от независими преподаватели. Нов импулс в преподаването на фолклорни танци се дава от Мартин Инс, Бианка де Йонг и Ян Кнопърс.

Те обогатяват вече официалната програма с:

- Отделяне на по-голямо внимание върху развитието на усещане за тяло в движение (важно за предаването на спецификите на изпълнение на различните фолклорни танци от Балканите).
- По-структуриран и мотивиран начин за преценка на качествата за изпълнение на фолклорни танци на учениците.
- Развитие на самото преподаване – по какъв начин един танц може да се покаже колкото се може по-танцувално (learning by/ through dancing). Тук развитието е най-видимо и силно (Jong 2015).

Как протича един семинар по български народни танци в Нидерландия зависи от преподавателя и дали той/тя е преминал специалното образование за фолк-учители преди години или пък е официален/а ученик/чка на някой от пионерите преподаватели в страната. Позовавайки се на видените от мен на място семинари, както и на неформалните отговори от по-известните преподаватели в Нидерландия на мои въпроси по темата, се оформя по-долу описаната картина.

Редовните занятия в любителските групи по международни танци се преподават от нидерландски специалист по български танци. Те са блок от 2–3 астрономически часа, като това включва и кратка пауза от 10, максимум 20 минути за почивка. Обикновено са под формата на 4–6 седмично последователно преподаване веднъж в седмицата в дадената група. Не се използва съпровод от жива музика, а озвучаването е със запис. Често няма разгривка, която да наподобява българския екзерсиз или пък друг вид специално и постепенно раздвижване на частите на тялото. Това се постига чрез градиране на темпото на танците от бавни и не толкова сложни към бързи и по-комплицирани. Използва се микс от българска и международна терминология, като международната се основава на обозначения от израелските танци, например движение Маим, Йеменит, лоза и т.н.

Ако имаме по-голям семинар, самостоятелен или в рамките на фестивал, то той е през почивните дни и е между 4 и 5 астрономически часа с поне 2

почивки. Тези по-„официални“ семинари често са под съпровод на един или няколко музиканта на живо. В зависимост от съпровода – с музика на живо или на запис – са и методите на преподаване. И при двата случая учителят се стреми да преподава с минимални устни обяснения докато стъпките не се усвоят. След това се добавят движенията с ръце (ако има такива) и захвата, използването на реквизит (кърпички, чепарии) и се изясняват фолклорните особености на частите на танца чрез термини за по-добро разбиране. Задължително в началото на фестивалния ден има загревка от 15–30 минути. Важно е дали семинарът е само един ден или е част от многоседмична програма, тъй като при по-дългите групови занимания добавянето на детайлите може да се случи в последващи часове, а не в самия ден, когато са били показани и усвоени стъпките.

Относно набора от методи, понякога се започва с преподаване изцяло, понякога е стъпка-по-стъпка. В други случаи се показва най-трудния елемент, при трети – изборът е от лесни към трудни елементи. Търсен ефект е и използването на изцяло различна музика за показването на танца – например право тракийско хоро да се преподаде първо на африканска музика, за да се извади от контекста и да се насочи усилието към краката и стъпките. Едва след това хорото се изпълнява на избраната българска музика. Може да се отдаде предпочитание на изпълняването на песента за определено хоро самостоятелно или с танцьорите, които предварително са я разучили, и след това песента да е музикалният съпровод. Като цяло зависи от преподавателя какъв микс от методи и инструменти (пеене, използване на мелодика в говоренето, музика на живо, музика от запис) ще избере, за да постигне качеството, което е преценил, че иска.

Специалните семинари, преподавани от българи професионалисти, са поне 2 до 3 пъти годишно и се посещават както от преподаватели по танци, така и от любители танцьори. Друг начин за поддържане на нивото на знания са частни или организирани пътувания на терен в България или пък участие във фестивали с традиционни песни и танци в нашата страна. Не на последно място, гледат се видеа от интернет или пък записи от семинари и фестивали.

Ами България?

Паралелът с българската система на преподаване е нужен, но поради ограниченията на обема не може да бъде развит тук в цялостност – темата е огромна, важна и ще бъде представена в самостоятелен анализ извън рамките на настоящия доклад.

Докато през 50-те години на 20 век в Нидерландия са се създавали клубовете по танци, а по-късно се дава живот на „нидерландската система“, в България започва бурното развитие на танцовото изкуство, което извежда народното танцово творчество на сцена по пример на СССР. Създават се Държавния ансамбъл за народни песни и танци (1951), Държавното хореографско училище (1951, а 1956 г. се въвежда профила по български танци), школата за ръководители на танцови групи в Пловдив (1969) и т.н. Успоредно с педагогическото развитие на

професионалните кадри се задават и многобройни писмени насоки чрез книги и списания, за да се включи и танцовата самодейност в този процес. Десетки методисти помагат и направляват самодейните състави из страната като тук важна е ролята на Централния дом на народното творчество при Министерството на просветата и културата, както и на методическите кабинети към отделите „Просвета и култура“ при народните съвети (Иванова-Найберг 2011: 60–64). С много усилия, любов и ентузиазъм се ражда „българския модел“ на преподаване, насочен към професионалното обучение на кадри. В зората на неговото създаване се цели да се покаже България и културното ѝ богатство в най-добрата светлина, а в златните му години се творят шедьоврите на танцовото ни сценично изкуство.

След политическите промени през 1989 г. обаче на никого не му е до танци. Отделни представители на хореографската гилдия реорганизират дейността си и през 1999 г. вече са налице първите любителски клубове (Иванова-Найберг 2011: 168–169). Любителският клуб в Нидерландия е изцяло и единствено за отмора и танцуване на хора и танци от различни народи. В България клубът започва с тази идея, но преминава през няколко етапа на развитие, които няма как да бъдат разгледани обстойно тук отново поради ограничения в обема.

Уместно е да се направи уточнението, че традиционната култура се предава, а не се преподава – има разлика между предаването на танц в традиционната българска култура и преподаването на стъпки в социалната среда на танцовия клуб (Щърбанова 2012). В България клубът по народни танци е дете на две традиции – в него се преподават български народни хора, но е и наследник на модела на българската хореографска школа (Иванова-Найберг 2011: 334). При кратко сравнение на българската клубна форма в контекст и в паралел с Нидерландия би могло да се каже, че българският клубен модел се ражда в средата на изградената вече българска система, има определен репертоар (показан и заучен в хореографските паралелки), има и преподаватели, възпитани в системата. На базата на включено наблюдение в последните 10 години бих могла да изведа хипотезата, че системата на преподаване на народни танци в България е създадена за друг жанр и не отговаря на природата на клубната форма. Паралелите между българската и нидерландската системи, както и така споделената хипотеза, са обект на друго, по-обширно изследване, което поради ограничения в обема на този доклад, няма как да бъде поместено тук.

Вместо заключение

Нидерландската система на преподаване е преобладаващата методология, която е предпочитана и от учителите, и от любителите на фолклорни танци при почти всички семинари в Нидерландия и Западна Европа, в това число и по български народни танци. Българският фолклор е популярен и обичан, а повечето преподаващи са били за средно дълги или по-дълги периоди в България на терен по села, фестивали и в ансамбли. На въпроса ми защо са възприели именно този

метод на обучение спрямо българските танци, а не друг, Бианка де Йонг отговори „защото в преподаването чрез танцуване се гарантира, че танцуващите няма да спират да се движат докато учат – те идват да танцуват и да учат, не само едното от двете – но и е сигурно, че ще покажем хората ви максимално близко до оригинала“. Отговор, създаващ много въпроси в главата на изследователя. И в този смисъл, нидерландската система и как българските танци биват показвани и заучавани чрез нея, със сигурност е тема с продължение.

ЛИТЕРАТУРА

- Doorn-Last, van, F. (1991). *Leren lesgeven in volksdans*, Stichting Nevofoon, 2nd edition
- Jong, de, B. (1989–1990). *Curriculum teacher training*, Utrecht
- Jong, de, B. (2015). *Korte historische omtrek van lerarenopleidingen in Nederland*
- (1986) *Leidraad voor de organisatie van de opleiding tot volksdansleider en voor het maken van de leerplannen*, LCV
- (1986) *Raamleerplan parttime opleiding tot volksdansleider*, Министерство на културата, Кралство Нидерландия.
- Schröder, P. (2000). *Een geschiedenis van de volksdans in Europa*, Stichting Nevofoon
- Иванова-Найберг, Д. (2011). Съставът за народни танци като културно явление в България. София: Марс-09.
- Щърбанова, А. (2012). Фолклорно обучение или посвещение, *Български фолклор*, 1, 15–34
- Интервю с Бианка де Йонг (2019), записано от Диляна Курдова в Амстердам, Нидерландия на 7 януари. Варна, България: лична колекция.

ДИАГНОСТИКА НА ГОТОВНОСТТА ЗА ОГРАМОТЯВАНЕ

DIAGNOSTIC OF LITERACY READINESS

*Екатерина Чернева, гл. ас. д-р, Педагогически факултет,
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*
*Ekaterina Georgieva Cherneva, senior assistant professor PhD,
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski”*
E-mail: katjuha@abv.bg

Резюме: В доклада се анализират резултати от диагностично изследване, целящо да установи степента на подготвеност на децата от четвърта група на детската градина (шест-седемгодишни) за овладяване на основните ограмотителни процеси – четене и писане.

Тестовото изследване е проведено чрез модифициран вариант на теста за училищна готовност на проф. д-р Георги Бижков и доц. д-р Фелианка Стоянова и съдържа шест основни задачи в частите: фина моторика; елементарни понятия (видови и родови) и откриване на образци на печатни букви.

Определят се компонентите на готовността за училище като цяло и на методическата готовност за обучение по български език в частност.

Доказва се необходимостта от приемственост между детската градина и началното училище чрез възстановяване на ядрото „Подготовка за ограмотяване“, което ще определи очаквани резултати по отношение на лингводидактичните технологии за запознаване с речевите единици и фината моторика.

Изследването не претендира за изчерпателност и поставя въпроси, които са важни за организиране на педагогическото взаимодействие по български език в двете подготвителни групи на детската градина.

Ключови думи: готовност за ограмотяване, фина моторика, видови и родови понятия, разпознаване на печатни букви.

Abstract: The report analyzes the results of a diagnostic investigation, which purpose is to determine the degree of preparedness of the children in fourth group of the kindergarten (six- to seven-year-olds) to master the basic literacy processes – reading and writing.

The test study is conducted via a modified version of the school readiness test of Prof. Dr. Georgi Bijkov and Assoc. Prof. Felianka Stoyanova and contains six main tasks in the sections: fine motor skills, elementary generic terms and discovery of letter patterns.

The components of the school readiness as a whole and the methodical readiness for teaching in Bulgarian in particular are determined.

The need for continuity between kindergarten and primary school is being demonstrated by recreating the core „Literacy preparation“, which will determine expected re-

sults in terms of linguo-didactic technologies for familiarization with the speech units and fine motor skills.

The research does not claim to be detailed and raises questions, which are important for organizing the pedagogical interaction in Bulgarian in the two preparatory groups of the kindergarten.

Keywords: literacy readiness, fine motor skills, generic terms, recognition of letters.

Училищната готовност е важна за дългосрочния успех на детето. Ако то се справя добре в детската градина, по-късно се представя добре и в училище.

Готовността за постъпване в първи клас е комплекс от знания, умения, способности, необходими на детето, за да успее в процеса на образование, което за повечето хора започва от предучилищна възраст. През последните години диагностицирането на училищната готовност поражда различни теории и очертава сложна перспектива пред педагогическото взаимодействие в детската градина и началното училище. Според Kagan готовността за учене зависи от „уменията на детето и нивото на познавателната му зрялост“ (Kagan 1992: 48). Не бива да се забравя обаче за личните и социалните умения на детето и мястото на семейството, което също се вълнува от новата роля на своето дете – първокласник. Това означава, че то трябва да е готово за училище, но училището и семейството също трябва да са готови да подкрепят бъдещия успех на детето.

Въпреки че няма консенсус относно определението за училищната готовност, изследователите са обединени около следните основни области: физическо развитие; емоционално благополучие; социална компетентност; умения за учене; комуникативни умения.

Физическото развитие се отнася до здравето и двигателното развитие на детето, които ще подпомогнат адаптирането му в обучителната среда. Емоционалното благополучие и социалната компетентност се отнасят до развитието на ключови социални умения и нагласи, които помагат за изграждане и поддържане на положителни отношения с другите. Уменията за учене се отнасят към нагласите, навиците и стила на учене на детето, които характеризират начина, по който то ще овладява образователното съдържание. Комуникативните умения се свързват с ефективността при общуване с връстниците, така че детето да намери своето място сред останалите.

За целите на изследването ще се спра по-подробно на уменията за учене, които най – общо се изразяват чрез достигнатото ниво на езиково развитие, основи на елементарни математически представи и познания за природния и социалния свят.

Ако конкретизираме тези умения, постъпващото в първи клас дете трябва да използва прости и сложни изречения от 5–6 думи; да пише името и адреса си; да брой до 10; да идентифицира и назовава форми и цветове; да слуша внимателно различни текстове и да отговаря на въпроси върху съдържанието им; да открива сходства между група предмети и да отбелязва различията им; да задава въпроси върху съдържанието на прочетен текст; да разбира прости понятия за

времето (нощ и ден, днес, вчера, утре); да групира и класифицира обекти (видови и родови понятия) и т.н.

За родителите това е значително количество информация и те често задават въпроси свързани с готовността на детето им за ограмотяване в първи клас: ***Какво ще научат децата по четене и писане? Какво се очаква да знаят до края на подготвителната група? Ще се адаптират ли добре към новата учебна среда?***

Отговор на част от тези въпроси се крие в основната група компетентности, които са формирани у детето, ако е посещавало детско заведение и с него се провежда ежедневно педагогическо взаимодействие. Например езиковите компетентности са формирани, ако детето умее да води разговор като задава въпроси, отговаря адекватно и се стреми да поддържа диалог, в който свързано изразява своите мисли и чувства. Значителна част от децата познават буквите от азбуката както главни, така и малки в произволен ред, а някои ги откриват в печатан текст. В четвърта група се формира фонематичен звук чрез определяне на мястото на даден звук в дума (начало, среда, край) и определяне на броя на звуковете в думи, в които не се наблюдават звуко-буквени несъответствия.

Подготовката за четене се формира много по-рано, защото почти всички родители четат на детето си. Това развива уменията за ранна грамотност и помага за насърчаване на любовта към четенето. Когато родителят чете с детето си, говори за историята, посочва нови думи и задава въпроси – това помага за разбиране на текста, за обогатяване на детския речник и за изграждане на езикови умения. Почти всички деца откриват границите на изречението като посочват началото му с главна буква и съобщителен, въпросителен или удивителен знак за край.

При разглеждане на детската книга се коментира разликата между автор и художник, разглежда се предната част и гърба на книгата. Въпреки че не може да чете, детето посочва заглавието и автора. Тъй като често се четат енциклопедии, малките деца по практически път разбират разликата между художествена и научна литература.

Дете, което познава печатните букви и прави опити да чете свързано може и да пише. Писането на името за първи път е вълнуващ момент. Умението да се пише с печатни букви е формирано при почти всички деца в подготвителната група. Важно е да се знае, че посоката на писане съпада с посоката на четене: отляво надясно и отгоре надолу. Част от постъпващите в първи клас пишат печатно едносрични думи (кон, стол), но има и деца, които могат да напишат думи, при които има разлика между правописа и изговора: очила, красив, автомобил. Някои пишат цели изречения, като отделят дори малката дума от голямата.

Изложеното дотук ни дава основание да твърдим, че преди постъпване в първи клас шест-седемгодишното дете е подготвено за овладяване на четенето и писането като основни страни на ограмотителния процес. Доказателство за това са резултатите от анализираното по-долу диагностично изследване, което проведех още през февруари, т.е. половин година по-рано от момента на постъпване в началното училище.

Когато се говори за диагностика на готовността на учениците за постъпване в първи клас в България, вниманието се насочва към три екипа, които изграждат научно-практическите основи на този процес. Първото подобно изследване в България е проведено в периода 1979–1984 г. от Д. Батоева и колектив. То обхваща децата от осем окръга в страната и диагностицира степента на биологично, психологическо и социално развитие на 6–7-годишните деца. Впоследствие методиката е въведена от медицинските органи, но не и от просветните. По тази методика единадесет показатели диагностицират училищната зрелост: телесно тегло; ръст в право положение; развитие на пропорциите на тялото; „костна възраст“; „зъбна възраст“; рисувателен тест (човешка фигура); устойчивост на вниманието; краткотрайна слухова памет; моторна памет; математически представи и езиково развитие. По-късно част от диагностичния инструментариум е описан от Д. Батоева и И. Колева в книгата „Диагностика и подготовка за ограмотвяване“ (Батоева, Колева 1997).

Близка до тази програма е и предложената от Фидана Даскалова. Тя също разглежда степента на знанията и уменията на децата по четене и писане при постъпването им в първи клас. Предложената програма „Последните 100 дни на детето в детската градина“ и „Първите 100 дни на детето в училище“ включва три основни момента: общо развитие на устната реч и превръщането ѝ в съзнателна и преднамерена дейност на детето; най-общо запознаване с писмената реч; първоначално усвояване на четенето. (Даскалова 1993: 11–18)

Първият стандартизиран тест за установяване на степента на училищна готовност в България е разработен в Лабораторията по диагностика от екипа на проф. Георги Бижков. Създаден е съвместно със световноизвестния холандски институт за измерване на образованието СИТО – National Institute for Educational Measurement, Arnhem, Netherlands. Тестът за диагностика на Г. Бижков (Бижков 1996: 134) се състои от няколко субтеста, всеки от които обхваща отделни аспекти на детското развитие: (1) Фина моторика; (2) Елементарни понятия; (3) Откриване на образци; (4) Сравнение; (5) Количествени представи. Пълната версия на теста съдържа общо 107 задачи. Тъй като за провеждането му са необходими около два часа (120 минути) е разработен и редуциран вариант, съдържащ 40 задачи. Обективността и надеждността на теста е запазена, а целта е установяване на степента на готовност на детето за постъпване в училище. Тестът показва, че най-добри резултати в диагностиката на училищната готовност се постигат, когато апробираната методика има комплексен характер. Така се гарантира и плавният преход на детето от детската градина към началното училище.

В последните години надали може да се говори за приемственост между двете институции. Въпреки че учителите диагностицират крайните резултати по образователни направления, ако не са направили подробна характеристика в удостоверението за завършване на детска градина, началният учител няма ясна визия за достигнатото ниво в езиковото, познавателното и емоционалното развитие на детето. Държавните образователни стандарти за предучилищна въз-

раст и разработената на тази база учебна програма също не подкрепят връзката детска градина – начален етап на образованието. В сега действащата Наредба № 5 за предучилищното образование вече няма самостоятелно ядро, свързано с подготовката на детето за първи клас. В някои ядра могат да се открият част от основните компоненти на училищната готовност. Например в ядро „Звукова култура“ се откриват очаквани резултати, които пряко кореспондират с работата в основния етап на ограмотяване: „Определя броя на звуковете в думата“; „Определя звука в началото и в края на думата“; „Демонстрира начални графични умения“ и др. (Наредба № 5)

Става ясно, че учебната програма по български език в подготвителната група на детската градина изостава от темпото, с което се развива детето в съвременната реалност. Ето защо **целта** на настоящото педагогическо изследване е да се диагностицира степента на готовност за ограмотяване на детето в първи клас, като акцент е подготовката на детската ръка за писане.

Целта се постига със следните **задачи** :

1. Да се диагностицира достигнатото ниво на развитие на фината моторика на шестгодишното дете.
2. Да се диагностицира степента на познаване на печатните букви преди постъпване в първи клас.

Обект на изследване е готовността на шест-седемгодишните деца за училище.

Предмет на изследване са компетентностите в областите фина моторика, видови и родови понятия и откриване на образци на печатни букви. Диагностика е проведена с 56 деца от детска градина „Червената шапчица“ в град Пловдив. Няма деца със специални образователни потребности. Всички деца имат майчин български език.

Тестовото изследване е проведено чрез модифициран вариант на теста за училищна готовност на проф. Георги Бижков и доц. Фелианка Стоянова (Бижков, Стоянова 2004) и съдържа шест основни задачи в частите: фина моторика; елементарни понятия (видови и родови) и откриване на образци на печатни букви. От първа до трета са със свободен отговор: детето трябва да разположи в пространството дадени фигури или да начертае крива линия. Трета задача е разделена на две части: детето довършва дясна част на симетрична фигурата, без да ползва опора. Чрез четвърта задача се установява умението на детето да прави разлика между видовете понятия **дрехи** и **обувки**. В задача пета се открива образец на печатна буква (**Т**) в надписи на обекти от околния свят на детето – театър, библиотека, аптека. Последната шеста задача изисква не само откриване на образца на буква **Г** върху предварително зададени пунктири под формата на различни печатни букви, но и очертаването ѝ. Така може да се твърди, че детето разпознава и назовава правилно дадената буква.

Анализът на получените резултати е направен по част от критериите на теста за училищна готовност, но само тези, които могат да обслужват настоящото изследване. В първа задача 2 точки получават тези деца, които очертават вълноо-

бразната линия без допиране и без прекъсване. Детето не трябва да излиза извън очертаванията, а линията е плавна и следва очертаванията на посочения образец. Ако вълнообразната линия допира зададения образец, линията не е плавна, а на някои места е прекъсната се дава 1 точка. При нарушаване на всички посочени критерии не се дават точки.

Детето, което получава максимален брой точки при втора задача (2) трябва да очертае правилно двете фигури – ромб и триъгълник, а по-малките фигури вътре в големите трябва да са разположени на правилното място, зададено в образеца. Ако е нарушена формата на една от двете фигури или вътрешната фигура не е поставена на място се дава 1 точка. При нарушаване на формата на двете фигури и вътрешните не са поставени на точното място не се дават точки.

Най-голям брой точки в задача трета за довършване на симетрична фигура получава дете, което е спазило огледалната симетрия по отношение на формата и размера на фигурата; една точка се дава, ако е нарушена формата на фигурите, но е симетрична на дадената; не се дават точки, ако фигурите не са симетрични, а са нарисувани така, както са от лявата страна.

При задача четвърта за отделяне на понятия се дава една точка, ако е изключен правилният предмет (обувки) и 0 точки, ако е изключен друг предмет, който влиза в другата група понятия (дрехи).

Получените резултати в двете задачи за откриване на образец (печатната букви Т в надписи на обекти от заобикалящия детето свят) се обобщават по следните критерии: при пета задача две точки получава дете, което е открило всички посочени букви; 1 точка, ако две букви не са открити; 0 точки, ако не са открити повече от две букви.

В шеста задача (очертване на образец на скрита буква (Г) две точки се дават при очертани всички образци, в които е скрита буквата; 1 точка – изпуснат един образец; 0 точки – не са очертани повече от два образца.

Обобщените резултати бяха сравнени със съответните прагови стойности. При всички задачи те са по-високи от нея, което показва, че диагностицираните деца имат готовност за овладяване на четене и писане в първи клас:

Таблица 1. Обобщени резултати от диагностично изследване на готовността за овладяване на четене и писане.

Задача №	Скалова стойност	95% доверителен интервал:	Прагова стойност
Задача 1	1,6	(+0,41; +2,99)	0,78
Задача 2	1,44	(+0,41; +2,99)	0,78
Задача 3	1,2	(-0,08; +2,61)	0,78
Задача 4	1	(-2,30; +4,72)	0,61
Задача 5	1,88	(-2,03; +5,04)	0,56
Задача 6	0,92	(-1,50; +2,18)	0,56

Както споменахме по-горе посочените резултати са от малка извадка и не претендират за изчерпателност. Въпреки че показват подготвеността на детето за следващия образователен етап, очертават някои тенденции, които изискват по-задълбочени следващи проучвания. При постъпване в училище детето сменя една основна дейност – игра с друга – учене. В цитираната по – горе Наредба №5 е посочено, че педагогическото взаимодействие в ситуацията преминава в игрова форма. Дискусионни са въпросите: Кога става подготовката на детето за училище? Дали педагогическото взаимодействие в подготвителната група е в състояние да покрие всички стандарти, защото така нареченият предбуквен период е само две седмици и е крайно недостатъчен за подготовката на детската ръка за писане или за овладяването на четенето? Родителите, които насърчават ранното учене чрез четене на книги са все по-малко. Според Р. Хойноски: „Ако родителите изграждат по-силни отношения с детето си, споделеното четене на книги е възможност за тясно взаимодействие и за насърчаване на езика и грамотността“. (Hojnosi 2016)

Приемствеността между детската градина и началното училище се осъществява само чрез резултатите на детето, описани в удостоверението за завършена подготвителна група. Липсва ясна стратегия, в която са посочени основните компоненти за готовност за оgramотяване от методическа гледна точка. Тя ще подпомогне детските и началните учители и ще уеднакви образователните стандарти за четвърта група и първи клас. Така бъдещият първокласник ще има добра основа при постъпване в началния етап на основното си образование и процесът на адаптация ще е плавен, бърз и щадящ седемгодишното дете.

Резултатите от проведеното изследване и останалите открити въпроси показват актуалността на темата. В заключение може да се каже, че всяко дете се развива със собствено темпо и има своите силни страни, интереси, темперамент и подход към ученето. Ако детето не демонстрира всички описани по-горе умения и поведение за училищна готовност не значи, че въобще не е готово за обучение по четене и писане. Но един компетентен подход към проблема би обогатил педагогическата практика и би подпомогнал учителите, родителите и детето в процеса на оgramотяване.

ЛИТЕРАТУРА

- Батоева, Д. & И. Колева (1997). Диагностика и подготовка за оgramотяване. Варна: Знание и сила, ISBN 978-954-498-032-0.
- Бижков, Г. & Ф. Стоянова (2004). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. Второ издание, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-2041-9.
- Даскалова, Ф. (2007). Ранното четене и подготовката за училище. За фонематичното съзнание у децата пред прага на училището. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, ISBN 978-954-68-0534-8.
- Диагностика на готовността на децата за училище. Авторски колектив с научен ръководител проф. Г. Бижков, София: Университетско издателство „Климент Охридски, 1996, 225 с., ISBN 978-954-07-0926-1.

Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. – ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката.

Marangos, Jennifer (2016). Promoting School Readiness *THEORY TO PRACTICE*, ISSUE NO. 8, FALL, 16 College of Education | Lehigh University.

Kagan, S. L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Child*, 48, pp. 48–53.

STEM В КОНТЕКСТА НА ДЪРЖАВНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН СТАНДАРТ ПО МАТЕМАТИКА ЗА НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

STEM IN THE CONTEXT OF NATIONAL MATHEMATICS EDUCATION STANDARDS IN PRIMARY SCHOOL

Любка Алексиева, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Lyubka Aleksieva, senior assistant professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Съдържанието на обучението по математика в началните класове се определя от държавния образователен стандарт за общообразователна подготовка, приет с образователната реформа през 2015. В стандарта е заложено усвояването на ключови компетентности, и е включен интегративният подход за обучение, който отваря вратите към все по-популярното STEM обучение. STEM обединява науката, технологията, инженерството и математиката (Science, Technology, Engineering, Mathematics) и адресира развитието на уменията на XXI век. Изследванията показват, че децата учат по-добре от интегрираните уроци, в които се развиват уменията им за решаване на проблемни ситуации и се подпомага разбирането им за приложението на теоретичните понятия на практика (Darling-Hammond et al. 2019; McClure et al. 2017; Drake 1998). В основата на STEM стоят математиката и науката и обучението по тези учебни предмети в началните класове чрез прилагането на специфичните STEM подходи има потенциал да повлияе позитивно върху академичните постижения на учениците (Becker and Park 2014). Докладът дефинира ролята на математиката в STEM и разглежда опорните моменти в учебното съдържание по математика в началните класове, които позволяват реализирането на STEM дейности в унисон с четирите ключови умения (4-те К) – креативност, критично мислене, колаборация, комуникация. Предложени са конкретни STEM дейности, които началните учители могат да използват в работата си.

Ключови думи: STEM, обучение по математика, интегративен подход, умения на XXI век

Abstract: The learning content in primary mathematics education is defined by the Bulgarian national educational standards, adopted with the educational reform in 2015. The standards incorporate the development of key competences and integrative learning approaches thus open the door to the increasingly popular STEM education. STEM integrates Science, Technology, Engineering, Mathematics and addresses the skills of the 21st century. Recent studies demonstrate that children learn better from integrated lessons that develop their problem-solving skills and help them understand how to implement theoretical concepts in practice (Darling-Hammond et al. 2019; McClure et al. 2017; Drake 1998).

The core of STEM are mathematics and science, and learning them in primary school through STEM education have the potential to influence positively on students' future academic achievements (Becker & Park 2014). The paper defines the role of mathematics in STEM and reviews the anchor points of primary mathematics learning content which allow implementation of STEM activities in compliance with the four key skills (4C) – creativity, critical thinking, collaboration, communication. Specific STEM activities that primary teachers can implement in their work are also proposed.

Keywords: STEM, Mathematics Education, Integrative Approach, 21st Century Skills

Въведение

С реформата в образователната система в България през 2015 влязоха в сила нови държавни образователни стандарти¹ (ДОС), в които се обособяват основните групи компетентности, необходими за реализиране на общообразователната подготовка. Компетентностният подход е силно застъпен в учебните програми, в които всеки предмет допринася не само за една основна ключова компетентност, а и за реализирането на останалите, отбелязани в съответната учебна програма. Интегрирането на различните учебни предмети чрез смесване и избледняване на техните граници е тенденция в редица държави, а Финландия, един от доказаните лидери в образованието, заложи на изцяло холистичен подход, като премахна напълно учебните предмети². Макар холистичният подход да не е все още толкова популярен, все по-разпространено е т.нар. STEM обучение. STEM обединява науката, технологията, инженерството и математиката (Science, Technology, Engineering, Mathematics) и намира все по-широко приложение в обучението още от ранна детска възраст. Този тип обучение е в синхрон с развитието на уменията на XXI век³ и в рамките на училищното образование има много висок потенциал на въздействие върху учениците от началните класове (Becker and Park, 2014). В основата на STEM стоят науката и математиката (S и M). Технологията (T) е важен инструмент, който подкрепя STEM обучението, а инженерството (E) се прилага като подход за решаване на проблеми, създаване на прототипи и модели, и тяхното апробиране (Center for Childhood Creativity 2018). Основен акцент в STEM е потенциалът за интегриране и взаимна подкрепа. Според редица изследвания децата учат по-добре от интегрирани уроци, в които се развиват се уменията им за решаване на проблемни ситуации, и се подпомага разбирането им за това как теоретичните понятия се прилагат на практика в реалния свят (Darling-Hammond et al. 2019; McClure et al. 2017; Drake 1998). Интеграцията в STEM не винаги е пълна, но и съвсем не е необходимо да е такава. Например инженерството не е подходящо за интегриране във

¹ НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка

² <https://financialtribune.com/articles/people/60415/finland-getting-rid-of-all-school-subjects>

³ <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>

всички направления на природните науки и съвсем не е необходимо винаги да се търсят такива връзки. Независимо от характера на интегрирането, в центъра на реализирането на STEM дейности водещи са четирите К (four Cs) – колаборация, критично мислене, креативност и комуникация (collaboration, critical thinking, creativity, communication) (Vick 2014). Един класически STEM урок се характеризира с *гъвкавост и избор* (учителят е само фасилитатор, който насочва, наблюдава и следи процеса), *стимулиране на самостоятелните проучвания* на учениците за развиване на техните умения (за креативност, вербализиране на идеи, изследване, вземаме на решения и тестване на хипотези, водещи до решение на проблеми), и *учебна среда свободна от рискове*, в която учениците не се страхуват да правят грешки (анализът на грешките и проблемите в проектите всъщност са методи на обучение) (Jolly 2018).

В българските държавни образователни стандарти не са предвидени конкретни STEM подходи за обучение, но независимо от това, стандартите не ограничават учителите в методите, които прилагат, и предоставят достатъчно възможности за реализирането на такова обучение, стига учителите и училищата да подкрепят тази идея. Дори и в страните, в които STEM обучението отдавна е придобило популярност, все още има несъответствия и липсва ясна идея за това какво точно е STEM и какво трябва да включва този тип обучение. Не малко изследователи твърдят, че преподаването на отделните дисциплини математика, природни науки, инженерство или технологии само по себе си е преподаване на STEM (Bybee 2013; Larson 2017). Поддръжниците на този подход също утвърждават ползите от интегрираното преподаване със смислени връзки между предметите, като промотират преподаването на всяка от дисциплините чрез методи, които да подпомагат развитието на мисленето и уменията за решаване на проблеми. Други изследователи твърдят, че преподаването на математика и природни науки е важно за STEM, но само по себе си STEM обучението е интегративно (Treacy & O'Donoghue 2014; Moore & Smith 2014), т.е. че четирите области следва да се свържат по такъв начин, че да адресират уменията на XXI век. Има и други възгледи и теории относно STEM обучението и те прокламират идеята, че не е необходимо да се правят връзки между четирите дисциплини едновременно, а че е достатъчно да се комбинират дори две от дисциплините, за да се говори за STEM обучение (Sanders 2009). Тази идея дава значителна свобода на учителите да обучават чрез STEM подходи, защото не изисква от тях да са експерти и в четирите области. В българските държавни стандарти са изучават като отделни учебни предмети математика, природни науки (чрез дисциплините „Околен свят“ и „Човекът и природата“), и технологии (чрез учебния предмет „Технологии и предприемачество“), а инженерството макар да не е отделен учебен предмет, също е застъпено в дисциплината „Технологии и предприемачество“ и частично в дисциплините от областта на природните науки и математиката. В нашата образователна система е заложено началните учители добре да познават съответните предметни области, което е предпоставка за успешното им интегриране в STEM дейности. Характер на STEM дисциплина в

българското образование донякъде носи предметът „Компютърно моделиране“ – поставяйки основите на програмирането, в което се съчетават умения за създаване на различни интердисциплинарни проекти чрез математическо моделиране и работа с технологии. За съжаление предвидените дейности в действащите учебници по предмета и недостатъчната подготовка на началните учители често водят до реализиране на обучението по компютърно моделиране не чрез STEM, а чрез традиционни репродуктивни подходи на работа, които едва ли водят до по-добро развитие на мисленето и откривателство. Играейки основна роля в STEM обучението, математиката и природните науки трябва да бъдат адекватно преподавани и затова е от изключителна важност при интегрирането на STEM подходи учебното съдържание и очакваните резултати да са съгласувани с държавните образователни стандарти за съответния клас (Larson 2017; Early Childhood STEM Working Group 2017). Фокусът на настоящото изследване е върху възможностите за реализиране на STEM подходи в обучението по математика в началното училище и за целта в следващия параграф ще бъде разгледано именно това STEM направление.

М в STEM

Математиката е много повече от аритметика, алгебра и геометрия – тя е средство и основа за изграждането на умения за учене, логическо мислене и разсъждения (Lefkowitz 2015). Изследванията показват, че математическите знания, получени в ранна детска възраст са предопределящи за бъдещите математически постижения в по-късна възраст, и са по-определящи за академичните постижения спрямо уменията за четене (McLure et al. 2017; Duncan & Magnuson 2011). Математиката е определяща и за това как децата се учат да учат (Lefkowitz 2015). По своя характер обучението по математика в началните класове е интегративно – математиката се изучава във взаимовръзки, т.е. чрез реализирането на междупредметни връзки с останалите учебни предмети и житейския опит на учениците. В актуалното учебно съдържание тези връзки се реализират основно чрез текстовите задачи, както и чрез някои прийоми на проектно-базираното обучение. STEM уроците са много близки до проектно-базираното обучение, което намира все по-широко място в учебната работа, „защото така се решават разнообразни задачи, най-често свързани с проучване, формулиране на проблеми, провеждане на опити, моделиране, представяне на решения, обсъждане“ (Цанев 2019: 23). Освен това, при работа по проекти „ангажираните с проектна дейност ученици добиват усещане за по-голяма значимост на своите усилия и постижения“ (Kirova 2019). Проектното обучение подпомага прякото приложение на математиката в живота, като по този начин мотивира ефективно учениците за усвояване на математическите знания, тъй като те виждат ползите ѝ и разбират нейния смисъл. В тази връзка и в контекста на STEM много ефективно може да се окаже свързването ѝ с природните науки, технологията и инженерството. Умението за решаване на задачи, което е водещото умение в математическото

обучение, може силно да се подпомогне чрез инженерния дизайн, чиято цел е също развитието на такива умения, като в този случай задачите са не само математически, а различни житейски или професионални проблемни ситуации. Така се стимулира и активното учене – дейност с изразен практически характер, която „често изисква пренасяне на знания и умения в нова ситуация при решаване на проблеми и работа по проект“ (Витанов 2015: 12). От своя страна всички научни проекти включват използване на определени математически умения (измерване, сравнение на количества, изчисляване на площ и т.н.), което прави математиката лесна за интегриране в повечето STEM дейности.

Заложените очаквани резултати и дейности за придобиване на ключови компетентности в учебните програми по математика предлагат някои възможности за реализирането на STEM, като изрично е записано в забележка към всяка от програмите от 1. до 4. клас, че посочените интегративни дейности са примерни и не изчерпват възможностите за изграждане на междупредметни връзки. Това дава свободата на учителите да реализират и други такива. Разработени в унисон с учебните програми, съвременните учебници по математика предлагат като задачи различни групови проектни дейности, които биха могли да се реализират чрез STEM подходи за обучение. Независимо дали в учебника са предвидени такива дейности обаче, учителят не трябва да забравя, че като основно средство за обучение, учебникът определя учебното съдържание, което трябва да се усвои и служи за ориентир на учителя, а методите и формите на работа определя самият той с оглед получаването на най-добрите резултати съобразно индивидуалните особености на учениците и характеристиката на класа. В образованието все по-ясно се откроява „нуждата от прилагането на подходящи методи на преподаване, които да стимулират естественото любопитство на учениците и да ги провокират да поемат по-активна и мотивирана роля в образователния процес“ (Антова и др. 2019). Ако учениците са въввлечени в обучението по математика чрез откривателство и използване на инженерни прийоми, те могат значително да увеличат креативността си, уменията си за критично мислене и решаване на задачи, които пряко кореспондират със STEM обучението.

Математиката в ДОС и възможностите за реализиране на STEM обучение⁴

Фокусът в ДОС е предимно върху усвояването на знания посредством запаметяване на информация и репродуцирането ѝ, а не толкова към възможностите за разсъждения и развиване на математическото мислене. Всъщност още от ранна възраст под ръководството на учителя/родителя децата могат да решават задачи, кореспондиращи с ДОС, като използват на практика математическо ми-

⁴ Част от предложените идеи за реализиране на STEM дейности за заимствани от доклада на Работната група за ранно STEM обучение на Чикагския университет и Института Ериксън, САЩ (Early Childhood STEM Working Group, 2017, <http://ecstem.uchicago.edu/>), като са направени съответните адаптации към българските държавни образователни стандарти.

слене. Това могат да са задачи за броене на различни обекти, включително природни, с оглед създаване на връзка с науката (например облаци в небето, скокове на въже, залюляванията на люлка), задачи за измерване, включително сравняване на дължини, височини, разстояния, време, за което е извършено определено действие. В ролята на технологии могат да послужат различни таймери и хронометри, природни материали и предмети, които да се използват като шаблони за извършване на измервания. Учениците могат да изследват геометричните и пространствените си възприятия, като откриват форми в заобикалящата среда. В началното училище тези умения се прецизират като се надграждат дейностите при разпознаване на **геометричните фигури и тела**, предвидени в едноименната област на компетентност в ДОС. Чрез наблюдение и откривателство учениците могат да усвоят предвидените знания за геометричните фигури точка, права и крива линия, лъч, отсечка, ъгъл, триъгълник, правоъгълник, квадрат, окръжност и елементите им, да определят вида на ъгли и триъгълници. В рамките на различни STEM дейности, включително и такива с инженерна насоченост, учениците могат да развиват уменията си за чертане на отсечка по дадена дължина и ъгъл по дадена градусна мярка, чертане на триъгълник и правоъгълник (например при създаването на дизайн за елементарни съоръжения или инструменти като лабиринт, ветропоказател, сенник и др.). Чрез самостоятелното проектиране и сглобяване на куб и паралелепипед те могат да развият пространственото си възприемане и да обогатят представата си за геометричните тела.

Една от глобалните идеи, свързани с математиката е **моделирането**. В ДОС по математика в началните класове моделирането е обособено като отделна област на компетентност. Съобразно нея, от учениците се очаква да моделират с числови изрази ситуации, описани с отношенията „с повече“, „с по-малко“, „пъти по-голямо“ и „пъти по-малко“, и да описват ситуации от заобикалящия реален свят с математически модел. Моделите са последователности (повтарящи се или нарастващи), които се подчиняват на определено правило. Те съществуват както в математиката, така и в света. Идентифицирането на модела носи предсказуемост и позволява да се правят обобщения, като един и същи модел може да се открие в различни форми. Математическото моделиране е важна част от всеки STEM проект и уменията за създаване на математически модели могат да се развиват в рамките на разнообразни STEM дейности. Работата по учебния предмет „Компютърно моделиране“ също сериозно застъпва работата с модели, както подсказва и самото му наименование. Още преди да започнат училище децата установяват модела за образуване на редицата на естествените числа (когато се добави 1 към всяко число се получава следващото число). Учениците могат да търсят и установяват модели в различни подредби на предмети или в повторението на различни дейности. Решаването на задачи може да се извършва в групи чрез карти със задачи, изискващи поетапно решаване с помощта на данни, извлечени от различни източници (например намиране на информация за различни природни/географски обекти в интернет и последващо съставяне и решаване на взаимосвързани задачи). Възможностите са много, като важното

е да се използва STEM подход, в който учениците самостоятелно и в групи да решават проблеми като залагат, тестват и доказват своите хипотези.

Друга глобална идея като **измерването** може успешно да се реализира чрез STEM обучение. Измерването включва различни характеристики, дори когато се измерва само един обект и независимо дали е директно или индиректно, изисква определено сравнение. Според ДОС по математика в началните класове учениците надграждат знанията и уменията си в областта на измерването, съобразно едноименната област на компетентност. В този етап измерванията стават по-прецизни, използват се чертожни инструменти (линия, триъгълник, ъгломер и пергел). Учениците се запознават мерните единици за дължина (мм, см, дм, м, км), маса (грам, килограм, тон), време (секунда, минута, час, денонощие, седмица, месец, година, век), пари (стотинка, лев), големина на ъгъл (градус), и връзките между производните им. В четвърти клас се запознават и с мерните единици за лице (кв. мм, кв. см, кв. дм, кв. м, кв. км, декар). Учениците извършват действия с изучените еднородни мерни единици за дължина, маса, лице, и пари. Тези знания те използват за намирането на обиколката на триъгълник и правоъгълник и лице на правоъгълник, за измерване на отсечки и ъгли (връзка с геометричните фигури и тела) и т.н. Всеки от очакваните резултати в областта на измерването дава широки възможности за постигане чрез разнообразни STEM дейности. На учениците могат да се задават различни въпроси, свързани с измеримите характеристики на даден обект. Например кутията за моливи има различни измерими характеристики, включително маса, височина, капацитет, обиколка. Учениците могат да установят колко е „голяма“ кутията (проблемна ситуация) по много различни критерии, които те дискутират и изпробват. При работа с мерни единици за маса е подходящо да се използват везни, с които учениците да експериментират, поставяйки и сравнявайки различни обекти. С помощта на различни „инструменти“ (панделки, ленти, пръчки) на учениците може да се постави задача да измерват обекти и пространства. В проект за създаване на най-високата кула (от клечки, сламки и други подръчни материали), учениците могат да измерят дължината на кулата по различни начини и да правят прогнози измервайки един от елементите ѝ и умножавайки резултата по броя им. Могат да измерват разстояния между обекти или при хвърляне на топка или друг предмет. Ако им се постави като проблем да намерят площта на пода на класната стая, в екипна работа те могат да го направят по различни начини (като намерят площта на една плочка и умножат по броя им или като измерят ширината и дължината на пода и ги умножат). За осъзнаване на понятието за време на учениците могат да се предлагат задачи за измерване на времето за извършване на определена дейност или промяна в природно явление/процес (например за проследяване на фазите на луната). В рамките на проект учениците могат да изработят табла с различни мерни единици, в които да включат и представят конкретни примери (на снимки/илюстрации), да развиват окомера си и да формулират хипотези чрез сравнение на обекти, измерване на обиколки, определяне на подходящите инструменти за измерване. Почти всички предложени дейности

включват работа с **числа** и извършване на аритметични действия с тях – основната област на компетентност в ДОС по математика, която индиректно, но активно се застъпва при STEM обучение. Възможностите за реализиране на STEM дейности в часовете по математика са много, като за да са успешни и ефективни най-важен е самият процес на работа, в който чрез развитието на ключови умения като комуникация, колаборация, критично мислене и креативност се провокират математическите разсъждения и откривателството в проектирането на различни варианти на решение на една и съща проблемна ситуация.

Заклучение

Обучението през XXI век следва да се определя от уменията на XXI век. Редица изследвания показват предимствата и потенциалното влияние на използването на STEM подходи за обучение още от ранна детска възраст в отговор на необходимостта от развитието у децата на такива умения. Държавните образователни стандарти в България определят ключовите компетентности, отнасящи се към развитието на тези умения и тяхното интегриране в учебните предмети. Макар и диференцирани в отделни дисциплини, интегрирането на математиката с науката, технологиите и инженерството е възможно чрез използване на STEM подходи, които освен интегриращата си функция, развиват ключовите умения (4-те К). Това е напълно постижимо в българските начални класове и зависи най-вече от желанието и уменията на началния учител, както и от образователната политика на училището. Представените в доклада глобални математически идеи и възможностите за включването им в обучението чрез STEM подходи не претендират за изчерпателност, а имат за цел да насочат началните учители към разбирането на същността на STEM и обучението чрез откривателство и изследване, вместо чрез репродуциране и директно предаване на информация. Оказва се, че ДОС не само не ограничава, но и дава възможност за реализиране на STEM обучение. Независимо какво е предвидено в учебника, не трябва да се забравя, че той е само средство, което насочва учителя, а не определя начина му на работа. Добрият учител използва разнообразни методи и форми на работа по свое усмотрение, въвличайки учениците в интересни и полезни за тях дейности. STEM дейностите са именно такъв подход на работа, при който резултатите са много по-трайни и водят до открития и собствени разсъждения на базата на емпиричен опит (Oxford Learning 2015). Конкретното приложение на STEM подходи в българското образование обаче е слабо изследвано и подлежи на нови, по-задълбочени проучвания. Въпрос за бъдещи изследвания остава и до колко българските началните учители са подготвени за такъв тип обучение.

ЛИТЕРАТУРА

Антова, А., Д. Митева, Е. Стефанова, Н. Николова,(2019). По стъпките на динозаврите с изследователския подход в образованието, Математика и математическо

образование, *Сборник с доклади от 48-мата Пролетна конференция на Съюза на математиките в България*, Боровец, 1–5 април, с. 133–142.

Витанов, Л. и др. (2015). Методи и техники за активно учене. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Цанев, Н. (2019). Дидактични основи на технологичното обучение в началното училище. София: Веда-Словена – ЖГ.

Becker, K., & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education*, 12 (5 & 6), pp. 23–37.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, VA: NSTA Press.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791

Drake, S. M. (1998) Creating integrated curriculum: Proven ways to increase learning. California, Corwin Press Inc.

Duncan, G.J., & K. Magnuson (2011). The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. Chap. 3 in *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, eds. G.J. Duncan & R.J. Murnane, 47–69. New York: Russell Sage.

Early Childhood STEM Working Group (2017). *Early STEM Matters, A Policy Report by the Early Childhood STEM Working Group*, January, 2017, <http://ecstem.uchicago.edu/>

Kirova, G. (2019). Fourth Grade Project “Sofia – Capital of Bulgaria”. *Knowledge International Journal*, 31(2), ISSN 2545-4439, pp. 539–542.

McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop

Moore, T. J., & Smith, K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 15(1), pp. 5–10.

Pawilen, G., Arre, J., Lindo, E. (2010). Designing and Integrated Curriculum for Pre-school, *Asia – Pacific Journal of Research in early Childhood Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 57–76.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education. *STEMmania. The Technology Teacher*, 68(4), pp. 20–26.

Treacy, P., & O'Donoghue, J. (2014). Authentic integration: A model for integrating mathematics and science in the classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(5), pp. 703–718.

Интернет източници

Center for Childhood Creativity (2018). *The Roots of STEM Success: Changing Early Learning Experiences to Build Lifelong Thinking Skills*. Retrieved on 19.02.2020 from <https://centerforchildhoodcreativity.org/>

Jolly, A. (2018). *How to Make or Find Good STEM Lessons*. Retrieved on 10.03.2020 from <https://www.middleweb.com/38440/how-to-make-or-find-good-stem-lessons/>

- Larson, M. (2017). *Math education is STEM education! NCTM president's message*. Retrieved on 17.02.2020 from <https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Matt-Larson/Math-Education-Is-STEM-Education/>
- Lefkowitz, M. (2015). *The M in STEM*, Mind Research Institute, Retrieved on 16.02.2020 from <https://blog.mindresearch.org/blog/the-m-in-stem>
- Oxford Learning (2015). *Engaging Young Learners Through Inquiry-Based Learning*, Retrieved on 19.02.2020 from <https://www.oxfordlearning.com/engaging-young-learners-through-inquiry-based-learning/>
- Vick, M. (2014). *The Four Cs of Next Generation Engineering Standards*, Generation STEM, vol. 9, issue 9, Retrieved on 19.02.2020 from <http://www.ascd.org/ascd-express/vol9/909-vick.aspx>

ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС ЗРИТЕЛНИ УВРЕЖДАНИЯ В ГЪРЦИЯ

EDUCATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN GREECE;

Марта Василоглу, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Martha Vasiloglou, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: marange@windowslive.com

Резюме: В доклада се разглеждат затрудненията, свързани с обучението на ученици със зрителни затруднения в Гърция. Образователната интеграция има за цел да постави учениците със специални образователни потребности в общия училищен контекст с цел преодоляване на опасността от сегрегация и цели включване, но без да осигурява необходимите спомагателни услуги, които да осигурят процеса. Ангажиментът на обучаващата общност е да осигури достъп до класните стаи и да обучава максимално ефективно децата със затруднения. Спецификацията на включването е свързана с осигуряването на подкрепящи учениците със затруднения услуги в общоучилищна среда. Сътрудничеството, липсата на конкурентност, зачитането на личните особености и инвестирането в индивидуалните възможности, а не фокус върху затрудненият, а са основните фактори за това. За съжаление, дори и днес има редица препятствия пред обучението на тези ученици, които предстои да бъдат преодолені.

Ключови думи: образователна интеграция, ученици със зрителни затруднения, Гърция, трудности

Abstract: This article aims to present the education of students with visual impairments in Greece focusing on the obstacles that exist today. Educational integration is intended to place pupils with special educational needs in general contexts (general schools) in order to avoid their segregation and aims for inclusion, but without ensuring the necessary support services that could guarantee something similar. As an embodiment, the explicit commitment of the educational community's actors is to bring to the classroom and to educate children with disabilities to the greatest extent. The specification of inclusion includes the provision of support services to students with disabilities in the general school area. Cooperation, lack of competition, recognition of personal peculiarity and investment in people's abilities, not their weaknesses are key factors regarding this type of provision. Unfortunately, however, even today there are obstacles to the education of these students, which must be overcome.

Keywords: educational integration, visually impaired students, Greece, obstacles

Introduction

Integration is a term often identical to membership, although they differ since membership does not necessarily lead to integration, although it presupposes its existence. Integration is, in essence, a vision and quite difficult to be implemented, as it is a continuous spiralling invasive course of achievements and setbacks, a choice that opposes the difference, but it capitalizes it in a creative way that allows the special needs to be highlighted (Greenhalgh et al. 2013). Inclusion is, in this view, a pedagogical principle aimed at removing the obstacles and prejudices experienced by children with disabilities in the school community. The common school is considered as a point of communication and encounter for all children, which also prepares them for their social integration. The process of integrating a child with disabilities into regular school requires two basic conditions: a. The pupil's ability to participate in the classroom learning process, thus meeting the requirements of the classroom program to the minimum acceptable level, b. The pupil's ability to respond to the basic behavioural rules governing the operation of the school group. If a student does not meet these two conditions then his / her integration into the classroom will be a procedure full of clear obstacles. Very often the concept of incorporation is found in the literature associated with full integration or selective separation. Fully integrated students reflect the model of minimum rejection, according to which disabled students should be trained with students with disabilities as much as possible, which implies that suitable conditions of the educational system (specialists, logistics) are available to all students (Greenhalgh et al. 2013). When students with disabilities are unable to attend common classes, they will have the right to be helped in school lessons by qualified teachers. However, students with disabilities should not be more than two in each class. Selective integration refers to the partial placement of students with disabilities in general education classes. The aim of this approach is to adapt school to the needs of the child in a way that is equal for all children and learning process is not hampered. Instead of modifying the classroom program according to the needs of students with disabilities, courses, modules or even individual lessons from which the learner with disabilities could benefit are selected.

Inclusion

Another term that is often found in relevant bibliography of special education is the term inclusion. In Greek, the exact translation is inclusive education or non-exclusion education. Inclusive education as a concept widens the term integration and goes one step further by challenging the barriers to discrimination and exclusion for people with disabilities and striving for a genuine integrative society. It also sets out to review the values and objectives of the existing education system and proposes a radical educational reform, including the design of new curricula and the training of teachers in the new conditions and needs of education in general.

Inclusive education deals with the well-being of all students, considering that no student should be left out of the education system. Regarding students with dis-

abilities, they consider that their categorization needs to be reviewed as people with special educational needs since this categorization is often determined by an incorrect official diagnosis. This replaces the term “special educational needs“ with “barriers to learning“. The issue of diversity is very important when it come to inclusive education and becomes a fair condition within the educational process (WHO 2017). In the late 1970s and early 1980s, special education models were strongly criticized, a fact that led the educational community to proposals for reforming these models.

Today, there are four types of teaching models for teaching children with special educational needs, which are incorporated into the normal classroom (Salvador-Carulla & Gasca 2010):

1. Without special assistance. It concerns the placement of a small number of disabled children in the class based on their type of learning difficulties. At the same time, the educator is sensitized and trained so that he/she can cope up with his increased obligations.
2. By co-teaching. It concerns the teacher’s cooperation with the special teacher and aims at avoiding the marginalization and labelling of the disabled child. These two teachers jointly decide on the child’s individual program.
3. By providing assistance from an instructor. The periodic visit of a specialist (social worker, psychologist, speech therapist, etc.) is a prerequisite who trains the class teacher and supplies him/her with the specialized – necessary material and helps to deal with the child’s difficulties.
4. Assistance from a multidisciplinary team. The periodic visit of a support group (social worker, psychologist, special education school / general education, etc.) is also a requirement. The team is invited by the teacher and advises the teacher, the child as well as his / her parents. The main objectives of this action are: a) Understanding the nature of the problem, b) accepting a child with special needs and c) Avoiding a child’s referral to a special class.

Education of Visually Impaired Students in Greece

Blind children are one of the groups of children with educational needs. There are two categories of children with visual impairments ;a) children who are visually impaired, but able to read common print in larger letters (partially sighted) and b) children who are unable to read and use the Braille system. Special education for visually impaired people is sometimes provided in special education schools and sometimes in formed classes of sighted students .

According to the Urban Arc Disease Prevention and Blindness Prevention Program, the formation of special education for visually impaired people at the three levels is the following (Vroussia 2018, Karra 2016):

A. Primary level education

a) Pre-school education. A regular or a special nursery school is available for blind or visually impaired students. Enrolment in a regular nursery schools requires

recent diagnosis from a public body and a special teacher working by the child, so as to promote integration.

b) Primary education which may be provided to;

1. A Special Primary School, with or without boarding school, where training is provided by teachers of special education and supported by qualified staff.
2. A special class within a regular school, where only a few courses are attended by children with disabilities, while in most classes they are co-educated with children of the ordinary class of the elementary school.
3. A regular school class, where the child with visual impairment is included with the assistance of a special teacher (Parallel Educational Support for Students with disabilities and/or special education needs) thus the same lessons are being taught to visually impaired children and sighted peers thanks to a regular teacher.

B. Secondary level education

Visually impaired children attend regular high schools and high school sessions.

C. Tertiary education

Visually impaired students have the right to attend tertiary education. Not many manage to succeed in national exams, while most students lack in special educational equipment due to insufficient funding.

The special equipment used by blind or partially sighted people within their special education is;

1. Mobility and orientation aids. The white cane (one-piece or hinged) is a special walking stick that helps blind people or partially sighted either avoid the obstacles or cars at night due to its reflection or be perceived by others sighted or not. There are different types on canes but primarily these devices are used in the respective lessons, which aim at independent movement of blind or partially sighted individuals. Courses are taken individually, at an early age and by qualified personnel.
2. Optical aids such as special prescription goggles, hand magnifiers or glasses, small hand-held or goggle-operated telescopes.
3. Aids stimulating visual function including lecterns books, markers, printing transparency, lamps, books enlarged letters, bold line paper, bookmarks, protective shields for light sensitivity, measuring tools are also necessary.
4. Functions to stimulate tactile operation , such as embossed drawing board, cubicle table, Cranber Abacus, embossed paper, supports and writing guides.
5. The BRAILLE reading and writing system, in which the letters are replaced by embossed dots. In the Braille system special typewriters that are suitable to produce embossed dots are used. Thanks to this typewriter, specially trained non sighted individuals can write 40 to 60 words per minute.
6. Acoustic boosting aids, including recorders, talking books, speed-changing components, acoustic fitness equipment.

7. Electronic devices , amongst them talking calculators, magnification system with closed circuit TV, computers, voice synthesizer, magnifying screens with ephemeral Braille displays, Braille printers. (Vroussia 2018, Karra 2016).

Investigations and obstacles of education of disabled people in Greece

In our country there is insufficient statistical data that shows the school population of people with disabilities. It is estimated on the basis of international statistics that 12–15% of the total population of pupils in primary and secondary education are disabled. With regards to the increase of the number of educational units and students with disabilities, it is estimated that the number of students attending special education institutions corresponds to 0.73% of the total primary and secondary school population (general and technical). This percentage is still low, given the fact that, according to international statistics, the percentage of the total population with a physical disability or a mental or psychological disorder that prevents it from attending normal school lessons is larger . Obstacles encountered by people with disabilities in education are permanent and related to institutional omissions and to simple access to training facilities. As a result, the demand for equal opportunities in education is being underestimated, while people with disabilities lack the right to education and social inclusion.

In 1989, the Council of Ministers for Community Affairs defined as a social exclusion the deprivation of certain rights of social life (housing, education, employment) experienced by certain groups and individuals. As a result of this accumulation of deprivation, the various social groups of the population have been left out or on the sidelines of a more general prosperity. Groups can not participate in the economic and social lifestyle that many enjoy. They are prevented from participating in social exchanges and practices as well as in social rights that characterize social inclusion and thus determine the identity of the individual.

Also, according to the Council of Ministers of Community Affairs (1989), access to education, vocational training and employment was particularly important. In the context of the development of Community initiatives in 1991, some programs were launched which did not specifically aim at combating exclusion but promoted the integration of various social groups into the labour market. Such an initiative was Horizon, which supported education, vocational training programs for people with disabilities or for migrants and refugees. At the same time, it aimed at adapting the places of education, work and public buildings to be accessible to people with disabilities.

Equal opportunity in education has been a legitimate demand for modern societies. Equality in education, on the one hand, means the existence of some basic prerequisites, such as the right of the child to school, the provision of the same learning offer, the provision of common curricula and the common logistical infrastructure in schools. On the other hand, it means the equitable distribution of educational titles

(degrees and degrees) to all social strata and social groups. Thus, each state has the duty to operate a meritocratic education system, whose objectives will be related to the schooling of students on an equal basis.

In Greece, the education of pupils with disabilities presents several shortcomings, which inhibit and delay their integration into the environment and the structures of the general education system. The shortcomings, as mentioned above, are related to the inadequate logistical infrastructure of both school units and educational institutions in general. They do not even have the proper equipment for the physical access of disabled people to the educational area, nor the appropriate infrastructure for access to information.

Also, the training of this majority is inadequate in terms of training staff. (Report on the situation of people with disabilities in Greece 1994: 24). Teachers working in schools with people with disabilities are often insufficiently trained. At the same time, there were incomplete or even non-existent curricula for people with disabilities (Report on the situation of disabled people in Greece 1994: 24). The curricula so far were based on age and not different needs of each individual. The principles that should govern the curricula of special education are the possibility of an alternative course of instruction in the curriculum by the teacher, the relevance of curricula to daily life and its data, the balance of time and content of the curriculum, without the separation of courses in basic and secondary ones, the diversification of pedagogical material and methods, and effectiveness in designing and implementing a program of.

According to O.O.S.A. the main characteristic of the Greek education system is centralization in combination with legalism. This feature is evident both in the organization and management of the system, and in the content of the study. Centralization is also observed in the area of special education, and this is reflected in the fragmented and incomplete regulation of special education and education. Laws 1143/81 and 1566/85 have received many criticisms because they have achieved the very opposite effect of integration and have strengthened the separation between normal and abnormal children by classifying students into categories of problem individuals and leading to marginalization.

Finally, in the field of vocational education statistics for all pupils with disabilities attending vocational training schools, there are only indications that the rate is small despite the fact that it has shown a significant increase in recent years. It should be noted that people with disabilities attending OAED schools (500–700 people each year) represent $\frac{1}{4}$ of the number of people registered as unemployed in OAED registers. Also, vocational training for people with disabilities is outside the general training system, which is inconsistent with the integration policy promoted both in education and in the social life of people with disabilities. So the introduction of a modern vocational training system for people with disabilities is a key demand for them to be able to integrate into the economic and social life.

Conclusion

Today, education is going through a period of changes and adaptation to new perceptions. It shows more social understanding and acceptance of the educational needs of children with disabilities. Old clichés and groupings are avoided, thus creating better conditions for the normalization and completion of a revolutionary effort to integrate or otherwise include children with disabilities into mainstream schools.

A training model was proposed that is more effective and non-discriminatory for the disabled, the school for all. Main features of this model are: a) the ability of the formative evaluation to constantly improve the system, i.e. the system learns from its mistakes and does not repeat it, b) cost-effective and flexible ways of in-school training using open and distance learning methods and techniques assisted by new technologies, c) alternative proposals for personalized or micro-group intervention in order to effectively interconnect the national curriculum with individual differences in the cognitive, physical and emotional level and d) ability to keep more and more students with disabilities in the primary school with quality enhanced support services.

REFERENCES

- Greenhalgh, T., Wherton, J., Sugarhood, P., Hinder, S., Procter, R., & Stones, R. (2013). What matters to older people with assisted living needs? A phenomenological analysis of the use and non-use of telehealth and telecare. *Social science & medicine*, *93*, pp. 86–94.
- Karra, A. (2016). Investigation of the understanding of Physics concepts by persons with vision impairments (Bachelor's thesis).
- Salvador-Carulla, L., & Gasca, V. I. (2010). Defining disability, functioning, autonomy and dependency in person-centered medicine and integrated care. *International journal of integrated care*, *10*(Suppl), e025-e025.
- Vroussia, O. (2018). Social support of teachers towards visually impaired students. Post-graduate thesis.
- WHO (2017). World Report on Disability Retrieved in 25/8/2019 by http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/.

ПРОЕКЦИИ НА ЕМОЦИОНАЛНОТО БЛАГОПОЛУЧИЕ
И АКТИВНОТО ВКЛЮЧВАНЕ НА ДЕЦАТА В
ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЪРХУ
ГОТОВНОСТТА ИМ ЗА УЧИЛИЩЕ

PROJECTIONS OF CHILDREN'S EMOTIONAL WELL-
BEING AND INVOLVEMENT ON THEIR READINESS
FOR SCHOOL

*Розалина Енгелс-Критидис, доц. дн, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Rozalina Engels-Kritidis, Assoc. Prof. D.Sc., FESA,
Sofia University “St Kliment Ohridski”*

E-mail: r.engels@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът представя резултати от проучване на степента на емоционалното благополучие и степента на активното включване на 6–7-годишни деца в педагогическото взаимодействие, оценени въз основа на Льовенската скала (Laevers et al. 2005), в корелацията им с бала по Теста за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова 1997), като проекция на проведена целесъобразна, многопосочна и недискриминираща индивидуализираща и диференцираща образователна програма (Енгелс-Критидис 2019). Изследването установява, че степента на благополучие и включване на децата в организирани от учителя групови активности, както и степента на благополучие и включване в игри и други дейности по свободен детски избор, е в статистическа връзка с бала по Теста за диагностика на готовността на децата за училище.

Ключови думи: благополучие, включване, готовност за училище

Abstract: This paper presents the results of research on the level of emotional well-being and the level of active involvement of 6–7-year-old children in the pedagogical interaction, evaluated on the basis of Leuven scales (Laevers et al. 2005), in their correlation with the grades on the Diagnostic test of children's readiness for school (Bizhkov & Stoyanova 1997), as a projection of the application of an appropriate, multi-directional, and non-discriminatory individualizing and differentiating educational program (Engels-Kritidis 2019). The research establishes that children's level of well-being and involvement in group activities organized by the teacher, as well as their well-being and involvement in games and other free-choice activities, have a statistically-significant connection with the grades on the Diagnostic test of children's readiness for school.

Keywords: well-being, involvement, school readiness

Въвеждане в проблематиката: емоционалното благополучие и активността на всяко дете в контекста на образователния напредък и готовността за училище

В последните десетилетия, при проучването на децата на прага на постъпването им в училище, голяма част от изследователите акцентират главно върху постигането на т.н. академични резултати и по-рядко в алтернатива се аргументира значимостта на неакадемични показатели – такива като отношението на децата към учителите или към образователната институция; тяхното ангажиране с учебната среда (Parisou 2019; Birch & Ladd 1997; Shields et al. 2001) и др. В непряка връзка с училищната готовност, а по-скоро целийки цялостно позитивно развитие на детската личност, авторът на настоящата публикация търси пресечните точки между споменатите два подхода и наред с фокусирането върху образователния напредък на децата, при Енгелс-Критидис (2018) се очертават като значими още две ключови изследователски равнища, взаимствани от Laevers et al. (2005): благополучието на децата, от една страна, и степента на активното им включване в педагогическото взаимодействие в детската градина – от друга страна, и то търсени в контекста на засилена целесъобразна, многопосочна и недискриминираща индивидуализация и диференциация (вж. Енгелс-Критидис 2019).

В контекста на гореказаното, настоящата публикация *цели да очертае някои проекции на емоционалното благополучие и активното включване на децата в педагогическото взаимодействие върху готовността им за училище, и то именно като следствие на авторска индивидуализираща образователна програма*. В тази връзка тук са представени и анализирани малка част от резултатите от по-голямо психолого-педагогическо изследване, подробно описано при Енгелс-Критидис (2019).

Участници в проучването и приложени изследователски технологии

Имайки предвид целта на настоящата публикация, тук ще представим резултатите на *30 шест-седмгодишни деца* от подготвителна група в ДГ 99 „Брежичка“ – София, където беше проведено 12-седмично експериментално педагогическо взаимодействие със засилена индивидуализация и диференциация (виж Енгелс-Критидис (2019).

Проучването се реализира през месец май 2015 г., като бяха използвани следните изследователски методи и свързаните с тях процедури:

- **Модификация на Льовенската диагностична скала по посока на:**
 - степента на **емоционално благополучие** на детето в педагогическото взаимодействие (Laevers et al. 2005 и Енгелс-Критидис 2018; 2019);
 - степента на **включване** на детето в педагогическото взаимодействие (Laevers et al. 2005 и Енгелс-Критидис 2018; 2019).

Важно е да се уточни, че авторовото разбиране на двете ключови понятия – благополучие и включване, изцяло съвпада с очертаното от Laevers et al. (2005), които под *благополучие* имат предвид преживяването от детето на радост, забавление в активностите, излъчване на спокойствие, енергия, жизненост, отвореност към света, самоувереност. Под *включване*, или *въвлеченост* в дейностите, се разбира онова състояние на тялото и ума на „поглъщане“ от дейността, при което протича интензивна и силно мотивирана умствена дейност; у детето личи „откривателски“ хъс, то се включва в дейностите с голямо желание, отговаряйки на предизвикателството с „максимума на възможностите си“, осигурявайки големи възможности за учене в дълбочина („deep level learning“). Според Laevers et al. (2005) благополучието и включването могат да бъдат регистрирани по скала (наречена Льовенска), в степени от 1 до 5, както следва:

- 5: *изключително висока*;
- 4: *висока*;
- 3: *умерена*;
- 2: *ниска*;
- 1: *изключително ниска*.

Модификацията, направена при Енгелс-Критидис (2018; 2019), е по посока на фокусиране и в двата варианта на скалата към два допълнително конкретизирани аспекта: търсене на благополучието и включването от една страна в плана на организирани активности в групата, а от друга страна – в контекста на игрите и други дейности по свободен детски избор.

Експертните оценки на децата по Льовенската скала бяха извършени от две детски учителки в групата.

- **Тестът за диагностика на готовността на децата за училище** (Бижков и др. 1997) е използван като допълнителен инструмент, представящ готовността на детето за училище към месец май 2015 г., с идеята резултатите да бъдат засечени с благополучието и включването.
- От гледна точка на **статистическата обработка на резултатите от изследването, ключовият използван метод е корелационен анализ** за изследване на връзката между степента на благополучие и степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие, и техните резултати по Теста за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова 1997).

Представяне и коментар на резултати от проучването

Резултати от изследването на 6–7-годишните деца по посока на благополучието и включването и бала им по Теста им за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова 1997) са показани на Табл. 1.

Таблица 1. Резултати от изследването на 6–7-годишните деца по посока на благополучието и включването и бала им по Теста им за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова 1997).

Код. номер	Пол	Благополучие		Включване		Бал по Теста за готовност
		Благополучие в организирани от учителя групови активности	Благополучие в игри и други дейности по свободен детски избор	Включване в организирани от учителя групови активности	Включване в игри и други дейности по свободен детски избор	
1	М	5	5	4	5	111
2	Ж	5	5	5	5	111
3	Ж	5	4	5	5	112
4	Ж	4	4	5	5	113
5	М	5	5	5	5	112
6	М	4	5	5	4	116
7	М	5	5	5	5	108
8	Ж	4	4	5	4	102
9	Ж	5	5	4	5	111
10	Ж	4	5	4	4	98
11	М	4	5	5	4	108
12	Ж	4	4	5	5	114
13	М	4	4	4	4	109
14	Ж	4	4	4	5	112
15	М	4	4	5	4	109
Код. номер	Пол	Благополучие		Включване		Бал по Теста за готовност
		Благополучие в организирани от учителя групови активности	Благополучие в игри и други дейности по свободен детски избор	Включване в организирани от учителя групови активности	Включване в игри и други дейности по свободен детски избор	
16	Ж	3	4	4	4	113
17	М	4	5	5	4	111
18	М	4	4	4	4	108
19	Ж	3	4	5	4	101
20	М	5	5	5	4	105
21	М	4	5	4	4	105
22	М	4	5	5	4	108
23	М	4	5	4	4	96
24	Ж	3	5	4	4	95
25	Ж	4	5	4	4	107
26	М	4	5	4	4	108
27	М	4	5	5	4	113
28	М	3	3	3	3	95
29	М	3	3	3	3	94
30	М	3	3	3	3	93

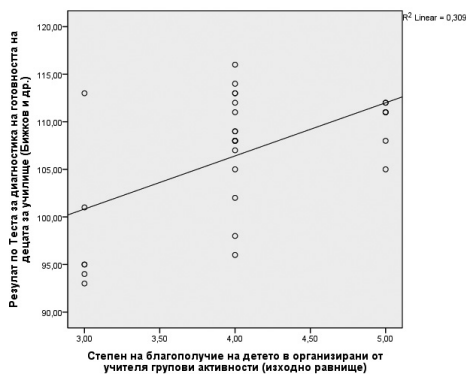
Таблица 2. Степен на благополучие и степен на включване в корелация с бала по Теста за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова 1997)

Степен на благополучие и степен на включване на детето, измерени в различен тип активности	Резултат по Теста за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и др., 1997)
Степен на благополучие в организирани от учителя групови активности	0,556 ** значителна корелация
Степен на благополучие в игри и други дейности по свободен детски избор	0,366 * умерена корелация
Степен на включване в организирани от учителя групови активности	0,622 ** значителна корелация
Степен на включване в игри и други дейности по свободен детски избор	0,693 ** значителна корелация

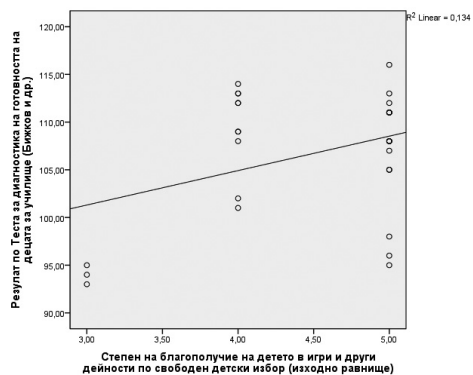
** Корелацията е значима при риск за грешка 0.01 (1%).

* Корелацията е значима при риск за грешка 0.05 (5%).

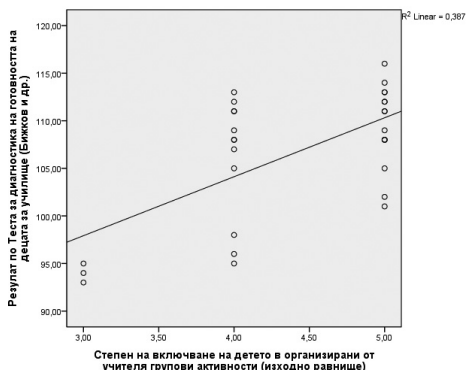
В анализа използваме Скалата за интерпретация на корелационните коефициенти, описана при Павлова и Чипева (2012)



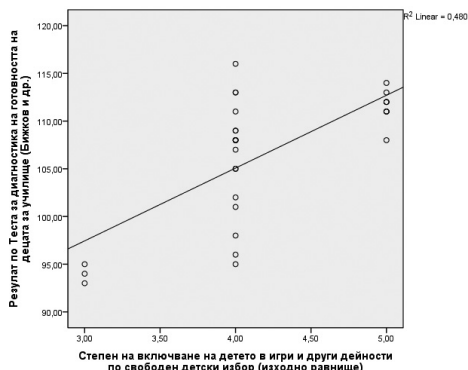
Фиг. 1. Връзка между резултатите от Теста за диагностика на готовността за училище (Бижков и Стоянова 1997) и степента на благополучие на децата в организирани от учителя групови активности



Фиг. 2. Връзка между резултатите от Теста за диагностика на готовността за училище (Бижков и Стоянова 1997) и степента на благополучие на децата в игри и други дейности по свободен детски избор



Фиг. 3. Връзка между резултатите от Теста за диагностика на готовността за училище (Бижков и Стоянова 1997) и степента на включване на децата в организирани от учителя групови активности



Фиг. 4. Връзка между резултатите от Теста за диагностика на готовността за училище (Бижков и Стоянова 1997) и степента на включване на децата в игри и други дейности по свободен детски избор

Както е видно от Табл. 2 и Фиг. 1, степента на благополучие на децата в организирани от учителя групови активности, е в значителна статистическа връзка с бала по *Теста за диагностика на готовността на децата за училище* (Бижков и Стоянова, 1997) – $R = 0,556$, което е разбираемо, имайки предвид, че резултатите, показани в теста в голяма степен са постигнати в организирани от учителя активности по време на целия предучилищен период и педагогическото взаимодействие в детската градина.

Подобна значителна корелация е налице и между резултатите по Теста на Бижков и Стоянова (1997) и степента на включване на детето в организирани от учителя групови активности ($R = 0,622$ – виж Табл. 2 и Фиг. 3), както и със степента на включване на детето в игри и други дейности по свободен детски избор ($R = 0,693$ – виж Табл. 2 и Фиг. 4).

Корелацията на бала по Теста за готовността със степента на благополучие на детето в игри и други дейности по свободен детски избор е също статистически значима, макар и по-слаба, т.е. умерена ($R = 0,366$ – виж Табл. 2 и Фиг. 2), вероятно заради негласния, но същевременно неоправдан конфликт между игра и преднамерено учене, подклаждан от родители и по-широк обществен натиск, който често назрява в подготвителна група, като междинно звено преди децата да постъпят в училище. От друга страна, индивидуализирайки и диференцирайки педагогическото взаимодействие, насърчаваме инициативността и предприемачеството на децата и така е възможно част от тях, вече на прага на училището, несъзнателно да започват да избягват фокусиране с охота към доказване именно на академични постижения, а да имат все по-голяма потребност за други видове

изява, както и лично иницирано преди всичко на игрови и житейски активности, свързани с реалния им практически опит.

Основни изводи

На база на резултатите от изследването, подкрепени от предварителното проучване на научната литература по въпроса, можем да направим следните основни изводи:

- Степента на благополучие и степента на включване на децата в организирани от учителя групови активности, е в значителна статистическа връзка с бала по *Теста за диагностика на готовността на децата за училище* (Бижков и Стоянова, 1997).
- Подобна значителна корелация е налице и между резултатите по *Теста за диагностика на готовността на децата за училище* (Бижков и Стоянова, 1997) и степента на включване на детето в организирани от учителя групови активности.
- Една идея по-слаба, и същевременно разбираема и логична, е корелацията на бала по Теста за готовността със степента на благополучие на детето в игри и други дейности по свободен детски избор.

Заклучение

Доказаното при Енгелс-Критидис (2019) предположение, че образователният напредък на всяко дете е в пряка връзка с благополучието и активното му включване в педагогическо взаимодействие, съобразено с детските потребности, способности, интереси, темп на работа, пол и т.н., е в пряка връзка с потърсената проекция на благополучието и включването върху готовността на децата за училище. В този план още веднъж е необходимо да подчертаем значимостта на това колко е важно детските учители, работейки в полза на всяко дете, непрекъснато да обновяват методите и похватите, които използват, както и самата организация на педагогическото взаимодействие по начин, по който да насърчават естествената активност на децата и да подкрепят емоционалното им благополучие. Само такива учители могат да вдъхнат истински живот на иновативните детски градини и училища, които да изпълнят отговорната мисия да създават съвременни, актуални и гъвкави модели на образователно взаимодействие, основани на партньорство и активно участие на всяко дете, отчитайки индивидуалните му потребности в една динамична и стимулираща образователна среда. Изключително важно е и детската градина, и началното училище, да актуализират своя облик по посока утвърждаването на значимостта и активното съблюдаване на неакадемични показатели, наред с академичните.

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. & Ф. Стоянова, (1997). Тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Енгелс-Критидис, Р. (2015). Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. *Педагогика*, 8/2015, с. 1147–1156.
- Енгелс-Критидис, Р. (2018). Целите за стимулиране на преживяванията в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в детската градина. *Педагогика*, 4/2018, с. 476–500.
- Енгелс-Критидис, Р. (2019). Индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на научна степен „доктор на науките“, София.
- Павлова, В. & Чипева, С. (2012). Статистика. София: Нова звезда.
- Източници от интернет
- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientiel Education. Retrieved on 10.04.2020 from <http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>

УЧИЛИЩНАТА ГОТОВНОСТ – РЕАЛНОСТ И НЕОБХОДИМОСТ

SCHOOL READY – REALITY AND NECESSITY

*Соня Г. Георгиева, доц. д-р, ФПНО, кат ППИ – РУ „А. Кънчев“
Sonya Georgieva Georgieva, Assoc. Prof. PhD of Faculty of Natural
Sciences and Education University of Ruse “Angel Kanchev”*

E-mail: sonya@uni-ruse.bg

Резюме: Традициите у нас, свързани с подготовката за училище и диагностика-та за това, са с акцент академична компетентност. Съвременният свят е динамичен и са налице прогнози за все повече промени, за които днешните деца ще трябва да са подготвени. Дали академичната компетентност трябва да се промени, в контекста на преодоляване на когнитивния дисонанс при постъпващите в училище или се налага променяне на визията за училищна готовност в една по-широка представа за училищна зрялост е акцентът в настоящата разработка.

Ключови думи: подготовка за училище, когнитивен дисонанс, академична компетентност, сумативно оценяване

Abstrakt: The traditions in Bulgaria related to school preparation and diagnostics for this are emphasized academic competence. The modern world is dynamic and there are predictions for more and more changes for which today's children will need to be prepared. Whether academic competence needs to change, in the context of overcoming cognitive dissonance in school attendants, or whether it is necessary to change the vision of school readiness into a broader picture of school maturity, is the focus of this development.

Keywords: school preparation, cognitive dissonance, academic competence, summative assessment

Историята на търсенето на приемливи подходи за тестване на децата за т.н. училищна готовност е дълга. Авторите, разглеждащи теорията и създаващи тестове и задачи в тази посока имат разнопосочни възгледи. Един от тях, със значим принос в тази посока, безспорно е проф. Г. Бижков. Съвместно с Ф. Стоянова, той създаде една от най-продължително битоващите в българското училище тестология за училищна готовност и я предложи в книга за (Бижков, Стоянова 1977) на българските учители. Претърпяла последващи издания, тя наложи виждане за зрялост в контекста по-скоро на дидактическа компетентност – тематично ориентирана предметно, съобразно действителността в българското училище праз 80-те години на 20 век. Примерът бе последван от редица автори, които приложиха подобен подход – Д. Батоева, Ю. Гарчева, Р. Пенев и други.

В по-ново време разбирането на П. Калчев (2013) се отличава с разнообразно инструментално ориентиран подход – в голяма степен технически. Предста-

веният тест изисква решаване на задачи и твърде много напомня някой психологически подходи за изследване на IQ, чрез справяне с такива. Част от задачите имат обекти, които предоставят възможности за изследване на възприятията, вниманието, възможностите за анализ и синтез, като едни от висшите умствени дейности. Косвено, чрез тях се получава и информация за мотивацията за справяне. За някой от задачите няма да е пресилено ако се твърди, че предоставят възможности за вникване в психосоциални променливи, чрез наблюдаване при решаване на задачи, в които са налице причинни, корелационни връзки. Структурирана като ръководство, идеята дава възможност за надеждно и валидно оценяване, както и извеждане на норма като критерий. В търсенията на учени са факт и практики (главно тестване посредством рисувателни тестове), позволяващи оценка на индуктивни техники и интерпретация, базирана върху значими символи (цвет, форма, големина).

Сега сме свидетели на появата на ново поколение е-учещи или тъй нареченото Z поколение. Фактът, заедно с училищната действителност – нови програми, учебници, стандарти, социални потребности ориентирани към различна образователна парадигма. Недвусмислено се налага аргументирането ѝ спрямо:

- Стратегиите на учене, типични за Z поколението.
- Особеностите на средствата за учене – от традиционни, насочващи към запаметяване, към такива, които налагат развиване на мисленето чрез визуални модели и медийни средства.

Независимо от разнопосочните мнения в тази посока, все повече резултати показват неговата продуктивност. Визуалните модели са доказали, че могат:

- Да подобряват възприемането – респективно разбирането.
- Да подобряват комуникативните компетенции, като ги обогатяват видово.
- Да допринасят за включване на арт-терапевтични практики в ежедневния училищен живот като го обогатяват емоционално чрез: рисунки, дигитални модели, схеми – някой от които пригодени за активно учене, приказкотерапия и др.

В подкрепа на идеята за визуално и/или дигитално представяне е ефектът на медийните върху аудиторията. Силата на влиянието им се обуславя от факта, че същите се фокусират върху специфични форми на сетивност – „визуална“, „слухова“ или „тактилна и като я експлоатират бележат невероятен брой привърженици. Известна е дискусиата около медийната теория на Маршъл Маклуън, която стана синоним на революцията в медийната теория. Като водещ канадски културолог на 20 век и професор по ренесансова реторика, Маклуън доказва посредством анализи, че различните средства за комуникация, са иновативен подход в осмислянето на дигиталната информация. Правотата на теорията му се доказва и от факта, че е представена в: текстове като „Галактиката Гутенберг“ (1962), „Да познаем медиите“ (1964), „Законите на медиите: Нова наука“ – „заглавие, на което е обърнато специално внимание в „Science Nuova“ на Джанбатиста Вико“. Заключениеята му могат да се обединят главно в концепцията за признаване важността на *начините, по които се съобщава дадена информация*

и фактът, че „изучаването на средствата за масова комуникация“ могат да бъдат мислени като *средства*. В този смисъл е обясним интересът към визуалното представяне като „*фактор за ефектите*“, върху възприемащата (учещата) аудитория. Представените факти, навеждат на мисълта за различна визия в посока диагностика – такава, която установява степените на:

- Възприемане и разбиране на разнообразно поднесена информация.
- Комуникационни възможности от различен тип като предпоставки за учене и сътрудничество.
- Организационните – учебни и чисто социални компетенции на подрастващите.
- Способностите им за справяне със социални предизвикателства.

Успоредно с това не могат да се пренебрегнат и ред социални компетенции, които бе следвало да са налични при постъпване в училище. Централни сред тях са:

- решаване на проблеми и вземане на решение;
- справяне с конфликти и заставане на чужда гледна точка.
- безопасно поведение в къщи, на улицата и в училище в естествена и кризисна ситуация.

Едно схематично представяне на посоките, в които трябва да се търси готовността за училище:



Фиг. 1

Многопосочността на такъв подход за оценяване на училищната готовност изисква многопластов инструментариум – приложим в разнообразие от организационни форми. Част от тях могат да се реализират като се приложи критерии към разнообразие от дейности:

- Координацията може да се отчита надеждно по време на изпълнение на физическа активност – регламентирана или не.
- Фината моториката – в рисувателни и конструктивно-технически дейности.
- Разпознаване езика на тялото в условия на приказкотерапия и пантомими и реални жизнено ситуации – както моделирани, така и немоделирани.
- Уменията за учене (дидактическо и социално), посредством различните компоненти, които то включва като социални компетенции – селектиране, задаване на въпроси, структуриране на информация и/или материали и средства за работа.
- Подбор на съучастници и компетенции да: изслушва, да се аргументира, да променя гледната си точка.
- Да ориентира приоритетно действията си съобразно ситуацията.
- Да развива ценности, свързани с идеята за живот в общност като показва задоволителна за възрастта емоционална интелигентност.
- Да изгражда реална самооценка (Архиреева, 2008), като основа за саморазвитие.

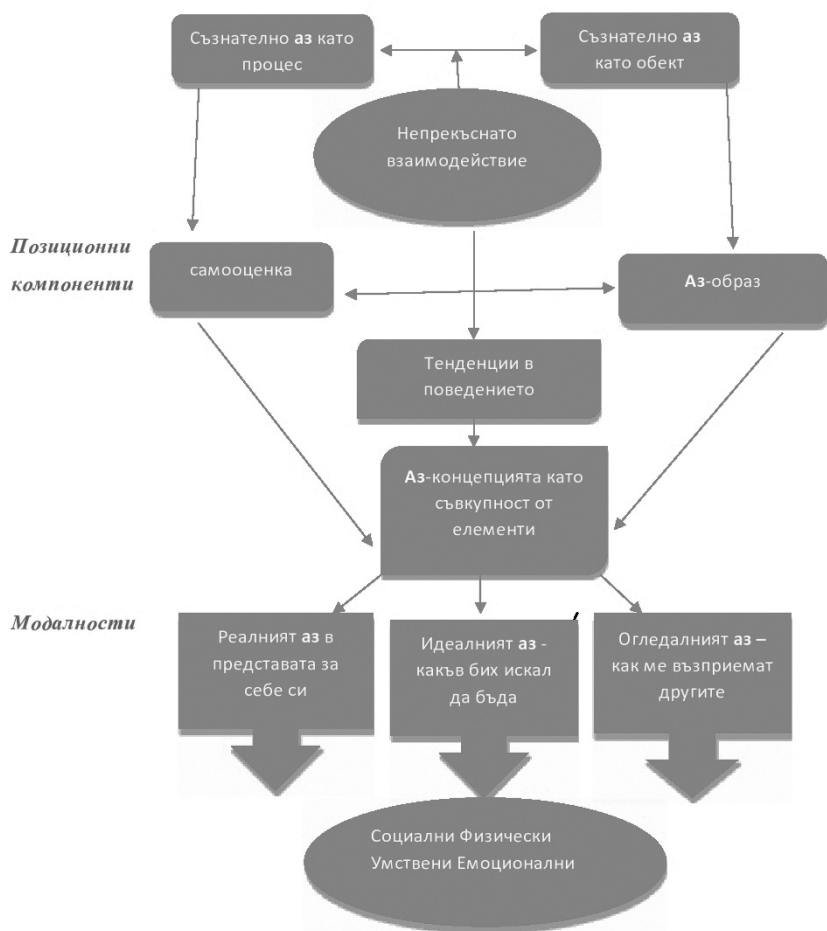
В голяма част от стандартизираното психологическото тестване има тенденция за целите на установяване на училищната зрялост. Такъв е подходът на Колбърг, който от години успешно се вписва в ситуативните подходи и дава картината за справяне с нестандартна ситуация и йерархизиране на ценностите. Същият може да се адаптира за български условия, с цел да се доближи до реално случващите се житейски предизвикателства пред 6–7-годишните деца. Според зададената фабула може да дава информация и за емоционалната отзивчивост.

Така представеното разбиране, освен структурирането на критерии в условия на дейностен подход изисква прецизиране при подбора на средствата. Те изискват изчистване на академичния поглед свързан с усвояването на знания и прехвърляне на тежестта към оценка на социалните компетенции. Детайлният поглед към част от така представения подход се свързва с оценка на водещите фактори за формиране на Аз-а на границата на възрастта за постъпване в училище (6–7 г.) като обект на оценяване за училищна готовност. Водещ за целта би могла да е тезата на Елконин.

Таблица 1. Водещи фактори за развитие на Аз-концепцията (според Елконин)

ВЪЗРАСТ	ФАКТОРИ	КРИТЕРИИ
Подготвителна група	Дете-други хора-отношение с близките.	Самооценяване (образа на идеалното аз).
Начална учил възраст	Детето като обществен предмет, опит като възможност за дейности.	Използване на идеалния аз-образ за самооценка).

Предвид неговото разбиране, и аспекти, посочени от У. Джеймс (1890), ето как може да се представи структура за аз-концепция, като основа за изследване на личността за училищна готовност, предвид детайлите ѝ за децата от 21. век.



Фиг. 2. Структура на Аз – концепция

От схемата става ясно, че четирите модалности на а-за са приети частично (такава например е „материалното-Аз“, според която в самооценката на личността се включва и „материалното, което тя“ – личността, „може да нарече свое“). Става ясно, че се налага цялостен поглед върху социалната компетентност, детската самооценка и социалната желателност за изпълнение на новата роля – ученик. За целта могат да се структурират не един комплект тестове и скали, обединени в батерия за изследване. Един добър вариант би следвало да включва:

1. Оценка на възможностите за комуникация – вербална, невербална; формална и неформална.
2. Преценка на способността на детето да опазва здравето си в обичайна и екстремална среда (Архиреева 2008).
3. Отчитане на способността за идентификация което е в синхрон с епигенетичната теория, в която Ериксън извежда на преден план социалните аспекти, в които се развива личността: родова принадлежност, училищна и класна принадлежност, национална принадлежност, полова принадлежност, чувство за общност. (Вълканова 2006)
4. Езиковата култура – устна и писмена, като индикатор за мисловни нива на компетенции.
5. Възможност да следва инструкции и да изпълнява задачи, което задава и теорията на Бернщайн (1980), в която авторът говори за „специфична поведенческа активност“.

Допълнителен вариант може да включва:

1. Възможност за самооценяване. (Велинова 2004; Калчев 2013)
2. Наличие на формирано критическо мислене. (Георгиева 1998)
3. Емоционална отзивчивост.
4. Творчески наклонности в различни сфери на дейностите, типични за възрастта.
5. Наличие на способности за организационни и планиращи дейности.
6. Присъствие на страхове – личностни или ситуативни.

Резултатите от подобна оценка могат да послужат за планиране на работа, в педагогическа среда, насочена към личностното развитие – класна, извънкласна или диференцирана в различни по вид социални общности, успоредно с ученето от традиционен тип.

ЛИТЕРАТУРА

- Архиреева, Т., В. (2008). Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, с. 27.
- Бижков, Г., Ф. Стоянова (1988). Тест за диагностика на готовността на децата за училище, В: *Книга за учителя*.
- Болотова, А. К. (2000). Развитие самосознания личности: временной аспект / А. К. Болотова // *Вопросы психологии* – №2.

- Велинова, Т. (2004). Педагогически аспекти на оценката и самооценката в предучилищна възраст. — В: *Обучение и възпитание в началното училище, детските градини и специалните училищни заведения*, София: Веда Словена – ЖГ.
- Вълканова, В. (2006). Социализация на децата в технологична среда. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Георгиева, С. (1998). Развитие на критични мисловни умения (начална училищна възраст) Дисертационен труд.
- Димитров, Ив. (1981). Индивидуални особености на функциониране на образа за себе си в детска възраст. Годишник на Софийския университет. Философски факултет, кн. *Психология*, т. 74, с. 64–9, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ериксън, Е. (1996). Идентичност. Младост и криза, София.
- Калчев, П. (2013). Тест за училищна готовност.

КЪМ ПРОБЛЕМА ЗА СОЦИАЛНО-ИКОНОМИЧЕСКАТА ЕФЕКТИВНОСТ НА МАЛКИТЕ УЧИЛИЩА

TOWARDS THE PROBLEM OF SOCIO-ECONOMIC EFFICIENCY OF SMALL SCHOOLS

*Соня Маринкова-Йорданова, докторант, ФП,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Sonya Marinkova-Yordanova, PhD student, Faculty of Education,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“*

E-mail: sonyamarinkova@abv.bg

Резюме: В доклада се разглежда проблемът за социално-икономическата ефективност на малките училища, които са важен елемент на образователната структура в България. Те са разположени предимно в селските и слабо населени райони и са изключително разнообразни поради различния географски и социален контекст, в който се намират. В резултат на това са изправени пред редица предизвикателства: ниска степен на записване на ученици, недостиг на квалифицирани учители, ресурси и подкрепа.

Постепенно под влияние на икономически, демографски и социални фактори, проблемът с малките училища като специфична образователна среда се усложнява. В доклада се засягат някои от основните причини, които водят до тяхното закриване. Накратко се анализират и последствията от това по отношение на потенциалните вреди или ползи за учениците, образователната система и обществото.

Като основен елемент от структурата на местните общности, този тип училища изпълняват специфични образователни и социални задачи, с които активно влияят върху социалната ситуация в малките селища и затова закриването им оказва не-обратими отрицателни въздействия върху тях.

Ключови думи: малки училища, социално-икономическа ефективност, закриване на малки училища

Abstract: The report addresses the problem of socio-economic efficiency of small schools, which are an important element of the educational structure in Bulgaria. They are mostly located in rural and sparsely populated areas and they are extremely diverse due to the different geographical and social context in which they are located. As a result, there are a number of challenges: low enrollment rate of students, shortage of qualified teachers, resources and support.

Gradually, under the influence of economic, demographic and social factors, the problem of small schools as a specific educational environment is compounded. The report addresses some of the main reasons that lead to their closure. The consequences of this in terms of potential harms or benefits to students, the education system and society are also briefly analyzed.

As a main element of the structure of local communities, these types of schools perform specific educational and social tasks that actively influence the social situation in small settlements and therefore their closure has an irreversible negative impact on them.

Keywords: small schools, socio-economic efficiency, closure of small schools

Малките училища са важен елемент на образователната структура в България. Разположени са предимно в селските и слабо населени райони и затова много често терминът малки училища се използва като синоним на селски училища. Те са изключително разнообразни поради различния географски и социален контекст, в който се намират и в резултат на това са изправени пред широк кръг предизвикателства: ниска степен на записване на ученици; недостиг на квалифицирани учители, ресурси и подкрепа.

Проблемът за развитието на малките училища в България в съвременните условия е сложен и обемен. Основен фактор, който го предопределя, е социално-икономическото състояние на обществото. Това положение се характеризира с процеси като влошаваща се демографска ситуация, намаляване на жизнения стандарт на населението, ниска квалификация на хората, повишаване на безработицата и пр.

Периодът на трансформация на социално-икономическите отношения в България е придружен от намаляване на мрежата на малките училища и обезлюдяване на съответните райони.

Като съществен компонент от образователното пространство, развитието на този тип училища се счита за важен инструмент за повишаване на социално-икономическата ефективност на образователната система както в даден регион, така и в цялата страна.

Училищата изпълняват специфични учебни и социални задачи, с които активно влияят върху социалната и икономическата ситуация в малките селища. Те не само формират общата образователна основа на човешкото развитие, но са и социално-културни центрове на селата, което до голяма степен определя тяхната устойчивост и перспективи.

В малките населени места затвореното социално пространство, ограничената сфера на социални връзки на децата, отдалечеността на културните центрове и липсата на алтернатива за разнообразяване на свободното време извън учебния час създават предпоставка за непрекъснато мигриране на все повече семейства към градска обстановка, за да намерят работа, повече възможности за развитие и по-добро образование за децата си.

Променящата се демографска характеристика принуждава по-малките селски училища да намерят начин да останат жизнеспособни и да продължат да съществуват. За да се осигури достъп на децата до образование, широко разпространена практика е обучението в слети класове. В резултат на малкия брой ученици в класовете вследствие на намаляването на раждаемостта и миграцията от отдалечени райони към по-големи градове се налага формиране на такъв тип класове. Това често води до недоволство от страна на родителите, до високи

нива на отпадане на ученици и ниски проценти на задържане, до лошо качество на образованието.

Родителите осъзнават, че не е в техен интерес децата им да учат в слети класове и предпочитат да ги запишат в градските училища. По този начин закриването на образователните институции се подтиква от родителите, които смятат, че нивото на учебния процес в селското училище е ниско и виждат голямото училище като по-добър доставчик на образование за своите деца.

Всичко това води до значително намаляване на броя на учениците, освобождаване на преподавателски персонал, отлив на млади специалисти към други области на дейност и намаляване на качеството на знания на учениците, в резултат на което се увеличава броят на малките училища.

В условията на модернизация на образованието функционирането на малките училища в селските райони се усложнява от въвеждането на системата на делегираните бюджети. Намалените записвания на ученици и увеличените разходи довеждат до финансова криза за много училища.

Механизмът за финансиране на базата на броя ученици засяга сериозно малките училища, особено в селските райони и води до тяхното закриване. Общините ги дофинансират, осъзнавайки тяхната значимост, както за образованието на децата, така и за самото съществуване на населеното място.

Учебните организации играят значителна роля в оцеляването на малките общности, защото именно те остават като последна част от социалната инфраструктура, която свързва общността с външния свят. Поставянето на училището на централно място осигурява общността с чувство за идентичност, източник на работни места, културен център и общо място за срещи. Запазването на тези образователни услуги обаче води до прекомерно натоварване на бюджетите на общините и затруднява съществуването на малките училища.

Едно от решенията, което се използва в практиката на управлението на образованието при много малки общности е консолидирането на училищата – обединяване на две или повече училищни области в една по-голяма училищна система.

Широко разпространено е мнението, че на учениците ще се осигури по-качествено образование, като се премахнат по-малките училища в полза на по-големите. Последните се разглеждат като икономически по-ефективни, което се определя от гледна точка на икономията от мащаба. В резултат на подобно мислене градските и по-големите училища се възприемат като добър модел, а селските се оценяват като образователно и икономически неефективни.

Според Gregory Malhoit, макар да струват повече при предоставяне на образователни услуги, малките училища са по-ефективни в обучението на децата. Те се характеризират с по-висока степен на завършващи ученици, намален брой отпаднали такива, по-добра дисциплина и по-активно включване на родителите в учебния процес. Особено ефективни са малките училища при постигането на по-високи нива на постижения на учениците с ниски доходи (Malhoit 2005).

Други реформатори в образованието приемат този тип училища като консервативни и некооперативни и виждат консолидацията като средство за модернизация. Авторите на доклада *Consolidation of schools and districts: What the research says and what it means* посочват, че аргументите за това се основават предимно на две предполагаеми ползи: икономическа ефективност (повишаване на спестяванията чрез икономия от мащаба) и по-високо качество на образованието (Howley, Johnson, & Patrie 2011).

Съществуването и развитието на училищната мрежа е функция на демографските показатели, процеси и различия на социално-икономическото развитие на отделните региони в страната. Ниската раждаемост, миграцията на младото население към областните и икономически развитите центрове определят процесите на намаляване на броя на учениците в малките населени места, а оттам и необходимостта от образователни институции.

Демографските предизвикателства и провежданите реформи в областта на образованието водят до намаляване на мрежата на общообразователните училища в селските райони. През последните десет години броят им се редуцира от 1234 на 1116.

Закриването на училища се дължи главно на три причини: промяна на демографията, която измества селското население към по-големите градски центрове; икономическите политики, които ограничават държавните финанси и преминаването от индустриално към технологично общество. Въпреки различните сили, които влияят на селските общности, намаляващото население е основно за закриването на училищата.

Оптимизирането на училищната мрежа се осъществява чрез закриване на малките училища, в които няма достатъчна пълняемост на паралелките, учи се в слети класове и е висока издръжката на обучението (поддържане на материалната база, заплати на персонала и др.). Маломерните паралелки и слетите класове съществено оскъпяват обучението и са предпоставка за неефективност на образователните разходи. Някои общини предоставят допълнителни средства на училищата като утвърждават „коэффициент за пълняемост на паралелка“ при определянето на бюджета им по формулата за разпределяне на средствата по единни разходни стандарти, което отчита допълнителна финансова тежест.

Преструктурирането на общинската мрежа от образователни институции е насочено към постигане на качество на образованието за учениците, живеещи в малките населени места. То им позволява да учат в училища, разположени на близки територии, където имат достъп до методически, материални и кадрови ресурси. В средишните училища, където се пренасочва контингентът от затворените институции, е ограничен броят на паралелките с ученици под нормативния минимум, създават се условия за целодневна организация на учебния ден и столово хранене, осъвременява се материално-техническата база и се предоставя по-голяма възможност на учениците за избор както на учебни предмети в рамките на учебния план, така и на извънкласни дейности. Чрез пренасочването на ученици в средишно училище се постига по-добра икономическа ефективност

при използване на публичните разходи за образование (премахва се необходимостта от допълнително финансиране на държавно-делегираната дейност за сметка на общинския бюджет).

Учени от Дартмутския колеж са категорични, че обединяването на училища не гарантира по-ниски оперативни разходи. За да се настанят по-голям брой ученици, приемащите училища може да бъдат ангажирани с повече капиталово строителство. Освен това консолидирането на географски изолирани училища увеличава средното разстояние и от своя страна разходите за транспорт на ученици. Това увеличено време за транспорт не само пречи за училищата, които се опитват да спестят пари, но и може да наруши учебния опит на учениците. По-конкретно, дългите пътувания до и от училище са свързани с по-ниско извънкласно участие на учениците и намалено включване на родителите (Lee et al. 2016). Дългите пътувания може да бъдат не само уморителни, но при определени обстоятелства и опасни и много родители не желаят да оставят децата си да пътуват. В резултат на това много ученици не успяват да получат образование, което е тяхно право.

За да не се наруши достъпът до образование и да се избегнат дългите пътувания на учениците, Министерският съвет дава статут „защитени“ на училища, които не могат да се самоиздържат, но в същото време няма как да бъдат обединени с други училища поради географски и демографски причини. На тях се възлага да опазват местните традиции, да предават културата на общността и да символизират идентичността и оцеляването на целия район.

Ясно е, че при финансиране на брой ученици, ще има определен минимум, под който училището няма да може да работи ефективно. Опитите да се поддържат училища с прекалено малък брой ученици нанасят вреда на системата, не стимулират качеството на образованието и се приемат за икономически неефективни.

Като пример ще посоча образователната мрежа в община Своге, която включва седем основни училища с брой ученици между 18 и 67. В едно от училищата се обучават 19 ученици и то разполага с бюджет за 2020 г. от 180 985 лв. При разпределянето на средствата по установената формула в това училище на брой ученик се полага сумата от 9525 лв., а на разположеното на 4 км съседно училище (в друго населено място) с 63 ученици се отпуска сумата от 4882 лв.

Поддържането на толкова малко училище влияе негативно върху бюджета на другите училища. Това ги принуждава да прилагат стратегия на оцеляване, вместо да работят за стабилизиране на учебните организациите и впоследствие за тяхното евентуално развитие.

Задача на общинското ръководство е да анализира мрежата от училища и да я приведе към елементарни изисквания за икономическа целесъобразност.

Училищната мрежа в България се определя като недостатъчно оптимизирана. Въпреки постоянно намаляващият брой ученици, все още се поддържат голям брой училища. Това от своя страна води до високи неефективни разходи и забавя процеса на повишаване на качеството и ефективността на училищното образование и подготовка.

Продължаващият спад в броя на населението в училищна възраст изисква намаляване на разходите за образование и модернизирание на сектора. Обединяването на училища, ще освободи достатъчно средства за подобряване осигуреността с ресурси и ще повиши качеството на образователния процес.

Оптимизирането на училищната мрежа ще има като последващ резултат и оптимизацията на числеността на персонала в системата. Това е друг тежък проблем по отношение на ресурсната ефективност в образованието. Запазването на броя на преподавателския състав паралелно с намаляване броя на учениците води до допълнително увеличаване на дела на разходите за заплати в системата на образованието (около 90% от училищния бюджет на малките училища са предвидени за заплати) и до изместване на средствата за издръжка и капиталовите разходи до много ниски нива.

Счита се, че оптимизирането на броя на училищата в образователната система осигурява подобряване на качеството на образованието чрез ефективно използване на материалите, техническите, човешките, финансовите и управленските ресурси на образователните институции и въз основа на тяхната концентрация.

Училищната мрежа в страната трябва да отговаря на реалните демографски процеси в развитието на отделните региони и да бъде отражение на социално-икономическия им профил.

ЛИТЕРАТУРА

- Beuchert, L. et al. (2018). The Short-Term Effects of School Consolidation on Student Achievement: Evidence of Disruption? *Economics of Education Review*, 65, pp. 31–47. Retrieved on 29.02.2020 from <https://www.sciencedirect.com>
- Bhengu, T. (2013). School-Community Relations as a Case for School Governance and Support in Rural KwaZulu-Natal. *Education as Change*, 17(1), pp. 63–67. doi: 10.1080/16823206.2013.773926
- Surface, J. (2011). Assessing the Impact of Twenty-First Century Rural School Consolidation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2). Retrived on 16.02.2020 from <http://cnx.org/content/m37444/1.2/>
- Интернет-източници:
- Blum, N.& Diwan, R. (2007). Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education in India: National Context and NGO Initiatives. Retrived on 16.01.2020 from <https://www.semanticscholar.org>
- Howley, C., Johnson, J. & Patrie, J. (2011). Consolidation of schools and districts: What the research says and what it means. Retrieved on 07.03.2020 from <https://nepc.colorado.edu/publication/consolidation-schools-districts>
- Lee, J. at al. (2016). Consolidation as a potential cost saving measure for new Hampshire's education system. Retirved on 11.03.2020 from <https://rockefeller.dartmouth.edu/report/consolidation-potential-cost-saving-measure-new-hampshires-education-system>
- Malhoit, G. (2005). Providing Rural Students with a High Quality Education: The Rural Perspective on the Concept of Educational Adequacy. Retrieved on 07.03.2020 from <https://eric.ed.gov/?id=ED497989>

**Секция МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И
ТРАДИЦИИ**

**Section: MUSIC AND PEDAGOGY – INNOVATIONS AND
TRADITIONS**

**ПРОГРАМЕН ПОДТЕКСТ В РАПСОДИЯ ВЪРХУ ТЕМА
ОТ ПАГАНИНИ ОТ СЕРГЕЙ РАХМАНИНОВ ВЪВ
ВРЪЗКА С РЕАЛИЗАЦИЯТА НА БАЛЕТА „ПАГАНИНИ“
НА МИХАИЛ ФОКИН**

**PROGRAMMATIC IMPLICIT OF RHAPSODY ON A
THEME OF PAGANINI BY SERGEI RACHMANINOFF
IN RELATION TO THE REALISATION OF THE BALLETT
PAGANINI BY MICHAIL FOKINE**

*Богдан Иванов, редовен докторант към НМА „Проф. Панчо
Владигеров“, научен ръководител: проф. д-р Илия Чернаев
Bogdan Ivanov, PhD student at the NAM “Prof. Pancho Vladigerov”,
scientific supervisor: As. Prof. Iliya Tchernaeв, PhD
E-mail: bogdan.ivanov93@gmail.com*

Резюме: В доклада се разглежда едно от емблематичните произведения за пиано на Сергей Рахманинов – Рапсодия върху тема от Паганини, като отличителен пример за неговото късно творчество, след като напуска родна Русия през 1917 г. Като последно произведение на автора за пиано и оркестър, то дава възможност да се разгледа неговия зрял стил. Въпреки че произведението не съдържа програмно начало, неговата образност и композиционни похвати представляват интерес за такъв анализ. Именно изразителността на композицията е и добра основа руският балетист и хореограф Михаил Фокин да създаде балета „Паганини“ върху музи-

ката на Рахманинов. В писма между двамата се разкрива представата на автора за неговото собствено произведение, описвайки обща идея за либрето на балета и конкретни предложения за организация на действието. Идейният план се основава на противопоставянето между темата за смъртта, демоничното и мрачното с тази на любовта и възвишеното. Интерес представлява идейната съпоставка между предложението на Рахманинов и реализацията на Фокин, като докладът представя възможност за вникване в творчеството и идеите на двама от най-значимите творци на 20. век.

Ключови думи: Рахманинов; Фокин; Рапсодия; Паганини; балет

Abstract: The article explores one of Rachmaninov's emblematic piano works – Rhapsody on Theme of Paganini, as a distinctive example of his late works since his immigration from Russia in 1917. As it's composer's last work for piano and orchestra, there can be explored his mature style. Although the work is not programmatic, its expressiveness and compositional techniques do provoke such analysis. The expressiveness of the composition creates a successful groundwork for Rachmaninoff's and the Russian ballet dancer and choreographer Mikhail Fokin's collaboration, which leads to the ballet "Paganini". Letters between the two reveal the composer's idea of his own work, describing a general idea for the libretto of the ballet and specific suggestions for its plot – the main concept for it is based on the juxtaposition between the theme of death, the demonic and the dark, with that of love and the sublime. The article focuses on analysis of the ideological juxtaposition between Rachmaninov's proposal and Fokin's choreography, which is an opportunity to get acquainted with the ideas and creativity of two of the most significant artists of the 20th century.

Keywords: Rachmaninoff, Fokine, Rhapsody, Paganini, ballet

Поради напрегнатата обстановка, настъпила вследствие на Октомврийската революция в Русия през 1917 година, Сергей Рахманинов (20.03.1873–28.03.1943) напуска страната заедно с цялото си семейство, трайно се установява в САЩ и никога не се завръща обратно в родината си. С цел финансова стабилност, се отдава изцяло на концертна дейност и вследствие на това в продължение на почти 10 години не композира, с изключение на няколко обработки в услуга на концертния му репертоар. Последното му произведение за пиано и оркестър е *Рапсодия върху тема от Паганини*, опус 43, във формата на вариации. Жанрът *рапсодия* предпоставя към свободна трактовка и определя по-скоро стилистичните, отколкото структурни търсения на автора¹. Анализирайки темповия и тонален строеж обаче, могат да се обособят 3 основни дяла по подобие на частите на концертния жанр – именно толкова сцени впоследствие биват реализирани в балета на руския балетист и хореограф Михаил Фокин (11.04.1880–22.08.1942). *Рапсодията* използва тематичния материал от

¹ Заглавието добива окончателен вид след варианти като „Симфонични вариации“ или „Фантазия във форма на вариации“. *Рапсодията* в произведенията от романтизма се свързва основно с творби със свободна форма, съчетаваща контрастни епизоди с импровизационен характер.

известния *Каприз №24*² на Николо Паганини, вдъхновил композициите и на много други автори³. След като неведнъж е получавал негативни критики, като например за неговата *Симфония №1 в ре-минор*⁴, както и критики от съвременници, че стилът му е остарял и несъобразен със съвременните тенденции за композиция, *Равсодията* е едно от произведенията, които носят на Рахманинов успех и признание, включително от критици и композитори, които се явяват негови антиподи⁵. В цялостното си изследване за Рахманинов, американският музиколог Бари Мартин оценява високо неговата изобретателност и находчивост, „утвърждавайки все повече увереност, жизненост и спонтанност, в сравнение с по-ранните му творби.“ (Martyn 1990: 332).

Оригиналната и изразителна същност на произведението създават добри условия за бъдещото сътрудничество между Рахманинов и Фокин. Желанието им за обща работа не е изненадващо. Немаловажен е афинитетът на Фокин към класическата музика главно на романтични автори, но също така и на негови съвременници⁶. В неговото творчество органичната взаимовръзка между музика и танц е от изключителна важност и това той изразява в 5-те си принципа на работа, които оказват влияние на балетната революция в началото на ХХ век (Фокин 1914). Също така се установява идейна връзка във визията за развитието на изкуството на двамата – Рахманинов рязко се възпротивява на новите тенденции в изкуството: „...Европа страда от някаква заразна мания по какофония... (...) Американците са твърде големи реалисти, твърде практични, за да си позволят да се подведат по такава „материя“, само защото е представена като новост.“ (Рахманинов 1978: 91). Подобни са и твърденията на Фокин – „...в момента балетното изкуство е като при музикантите – качеството е заменено от количеството.“ (Фокин 1937).

Въпреки че предложението за съвместен проект е на Фокин, то на Рахманинов е идеята за тема на балета, а именно – митът за Паганини⁷. Фактически това наподобява типичния романтичен образ (възникнал на базата на идеи от средновековни предания) за самотния творец, търсещ съвършенство в света в стремежите си към вечното, трайното и непостижимото. Този образ най-често

² Капризите на Паганини са колекция от 24 пиеси във формата на етюди, композирани в периода между 1802 и 1817 година. Всеки един от тях е посветен на конкретен музикант, а 24-ти каприз композиторът посвещава на самия себе си – „Nicolò Paganini, sepolto pur troppo“ („Николо Паганини, за съжаление погребан“).

³ Като Фр. Шопен, Ф. Лист, Й. Брамс, В. Лютославски, К. Шимановски, Ю. Изаи и др.

⁴ Докато е в Русия е критикуван, вкл. от Великата петорка, за неговия „самонадеян“ стил. В Америка се случва тъкмо обратното.

⁵ Бела Барток пожелава да се сдобие с нотите, а Кайхосру Сорабджи я определя като „оригинална и независима творба“.

⁶ Известни са негови балети върху музика на Фр. Шопен – „Шопениана“, Р. Шуман – „Карнавал“, И. Стравински – „Жар птица“.

⁷ Митът гласи, че известният цигулар продава душата си на Дявола, в замяна на артистично и изпълнителско съвършенство и е дотолкова популярен приживе, че след смъртта на Паганини епископът на Генуа го анатемосва и отказва погребението му.

се асоциира с трагедията на Йохан Гьоте – „Фауст“⁸. Синът на Фокин – Виталий, твърди, че докато е изучавал и изграждал образа на Паганини, баща му открил „ясен паралел между собствената си съдба и съдбата на великия музикант.“ (Fokine 1961: 242). Това определя Фокин като един неоромантически като търсения и вътрешна идеология творец и вероятно самоасоциацията му с образа на Паганини е една от причините балетът да се превърне и в негово лично откритие за изкуството и творчеството му. По-късно Фокин признава, че балетът „Паганини“ е най-доброто от всичко, което е създавал (Фокин 1981: 415).

Музиката на Рахманинов се приспособява по подходящ начин към творческите стремежи на Фокин. Мнозина музиколози обобщават, че стилът на Рахманинов е произведен на традициите на романтизма⁹. Въпреки това налице е тяхното признание. Например Гари Коб описва неговия стил така: „*Може би никой друг руски композитор не е запечатал по-ефективно есенцията от Романтизма на XIX век. (...) ...неговият музикален език може да се счита за последния остатък от един изоставен, но не забравен, стил.*“ (Cobb 1975: 131).

Идейно съдържание и програмен подтекст в Рапсодия върху тема от Паганини

Рапсодията на Рахманинов, композирана през лятото на 1934 г., не съдържа програмно начало, въпреки че нейното музикално съдържание удивително подхожда на идейното съдържание на балета и мита за Паганини, включвайки всички елементи, които фабулата изисква. Рахманинов предлага на Фокин влиятелно на любовна история в сюжета, като главният герой, освен за артистично съвършенство, сключва договор с Дявола и за любовта на жена. Според предложението му (Рахманинов 1980:114), всички вариации от 11 до 18 са подходящи за любовни епизоди, като 11-та вариация е интродукция към 12-та, в която е първата поява на женския образ. Характерът на 11-та вариация е именно такъв – темата за първи път се третира не виртуозно, а бавно и песенно (*cantabile*). След напрегнато тремоло на цигулките в *pianissimo*, заедно с разложен акорд на арфата и бавен арпежов акомпанимент в лявата ръка, дясната „изпява“ мелодията на темата. Следва акомпанимент с неустойчиви хармонии в оркестъра, които пианото украсява с прозрачни пасажии в тихи динамички. В хармоничен план вариацията не утвърждава основната тоника – ла минор, което ефектно подготвя 12-та вариация (появата на женския образ). Авторското решение за нея е представянето на темата във формата на менует (*Tempo di minuetto*), което променя оригиналния характер чрез метроритмичен подход – от размер 4/4, се

⁸ Подобен сюжет се среща и в романа на Томас Ман – „Доктор Фаустус“ (любима книга на Алфред Шнитке), където главният герой е не учен или философ, а композитор.

⁹ Въпреки отявленото надделяване на романтичните похвати в творчеството на Рахманинов, еволюцията на стила му показва, че музикалният му език се обогатява до степен, в която би било неточно да бъде определян като композитор на XIX век, но това е обект на по-голямо изследване.

изменя в 3/4 – традиционният размер на менуета. С дискретен акомпанимент на щрайховите инструменти в *pizzicato*, единствено подчертавайки ритъма, пианото представя синтезиран образ на хармоничния план на темата. На основна база отношенията между доминанта и тоника, Рахманинов се концентрира повече върху хармоничната, отколкото тази на мелодията, разработка, като по този начин в известен смисъл се дистанцира от мелодичната натрапчивост на темата. Тази трактовка, в комбинация с танцувалия ритъм на менуета, създава усещането за грациозен, деликатен и в известен смисъл потаен образ, който именно е присъщ на жената в художествен план.

Като антитеза на темата за любовта, в *Рансодията* се явява темата за злите сили и смъртта. Във визията на Рахманинов, тя навлиза в 7-ма вариация, където, като контрапункт на основната музикална тема бива използвана известната тема на секвенцията „Dies Irae“ (или „Ден на гнева“, чийто текст описва Денят на Страшния съд), която е един от най-популярните елементи на григорианското песнопение в Заупокойната меса (фиг. 1).



Фиг. 1. Секвенция „Dies irae“

Темата на „Dies irae“ бива използвана в множество други произведения от епохата на Романтизма в опит да се изгради образа на смъртта, свръхестественото и зло¹⁰. Употребата на „Dies irae“ не е единствена в неговото творчество – елементи от нея се срещат също така в първата част на неговата *Симфония №1 в ре минор*, в чийто първи ръкопис той включва цитат от Библията: „Отмъщението е Мое. Аз ще въздам отплата.“ (Римляни 12:19). Също така „Dies irae“ намираме и в първите тонове на симфоничната му поема *Островът на мъртвите*, вдъхновена от едноименната картина на швейцарския художник символист Арнолд Бюклин, както и в първата част на неговата *Соната за пиано №1*, за която Константин Игумнов, пианистът, осъществил премиерата на творбата, пише, че композиторият му е споделил програмната си асоциация с образа на „Фауст“ от Гьоте (Martyn 1990: 188). На предшествашкото изложение може да се основе изводът, че художественият образ на Фауст или в случая с балета – на Паганини, не е чужд на Рахманинов и с неговото претворяване авторът е силно ангажиран.

¹⁰ Някои такива примери са „Ад“ из „Симфония „Данте“ и „Тотентанц“ на Ференц Лист, както и петата част из „Фантастична симфония“ на Ектор Берлиоз – „Сън в нощта на Сабат“.

Освен това, въпреки че повечето от произведенията му нямат програмно начало, в тях може да бъде търсено такова като интерпретативна възможност. Когато Отонино Респиги предлага да оркестрира 5 етюда из *Етюди-Картини* за пиано, въпреки че оригинално са без заглавия, Рахманинов споделя (Рахманинов 1980: 270) конкретни образи и картини, които асоциира с творбите си¹¹, подчертавайки обаче абстрактността на изкуството – според него музикалната интерпретация не бива да бъде силно подвластна на програмността или образната идея. Тя трябва единствено да бъде проводник за музикалното вдъхновение: „*Не вярвам в артистите, които разкриват твърде много за техните образи. Човек трябва да рисува образите по интуиция.*“ (Bertensson 2001, location 4356). Не на последно място важен наратив при осмислянето на идейното съдържание е присъствието на темата за смъртта като отражение на личните страхове на Рахманинов. Тази теория е развита от американския музиколог Хеджун Канг на база разказите на Мариета Шагинян¹² относно кореспонденцията ѝ с композитора, в която той изразява силните си притеснения: „*Дали има нещо след гроба... (...) Ужасяваше го неизвестността...*“ (Kang 2004: 76).

Като контраст на темата за нечистите сили, Рахманинов устойчиво развива темата на любовта, както и тази на виртуозитета (артистичното майсторство). Обратнопорпорционално на „*Dies Irae*“, темата за любовта е представена в добилата самостоятелна известност 18-та вариация. Подготвяна още от 17-тата вариация с хроматични тремоли в оркестъра, както и чрез насищане на хармонията с тритонуси, напрегнатият, тежък и затрудняващ характер подготвя разрешението в следващата вариация. Въпреки че множество композитори са използвали същата музикална тема, единствено Рахманинов, именно в 18-тата вариация, я употребява чрез нейната огледална инверсия, като също така, от минорна, той я представя в нейния мажорен аспект. (фиг. 2)



Фиг. 2. Огледална инверсия

Чрез композиционното преобръщане темата придобива и различен характер – от виртуозен, той се превръща в лиричен, песенен. Затова някои я наричат „любовна тема“. (Robertson 2015: 91). „*Тази е за мениджъра ми*“, споделя

¹¹ Като пример – един етюд авторът асоциира с морето и чайките, а друг е вдъхновен от приказката „Червената шапчица“.

¹² Мариета Шагинян (1888–1982) е съветска писателка от арменски произход, която дълго време пише писма на Рахманинов под псевдонима „Ре“.

Рахманинов и именно с тази вариация *Рансодията* става една от най-изпълняваните творби, а темата на 18-та вариация – използвана в множество филми¹³. Следващата – 19-та вариация, с характерна индикация *quasi pizzicato*, както предлага Рахманинов, е темата за виртуозитета, имитирайки специфичното за Паганини *pizzicato с лява ръка*, което става символ на неговото творчество и техника.

Реализация на балета „Паганини“ от Михаил Фокин във връзка с музиката на Рансодията

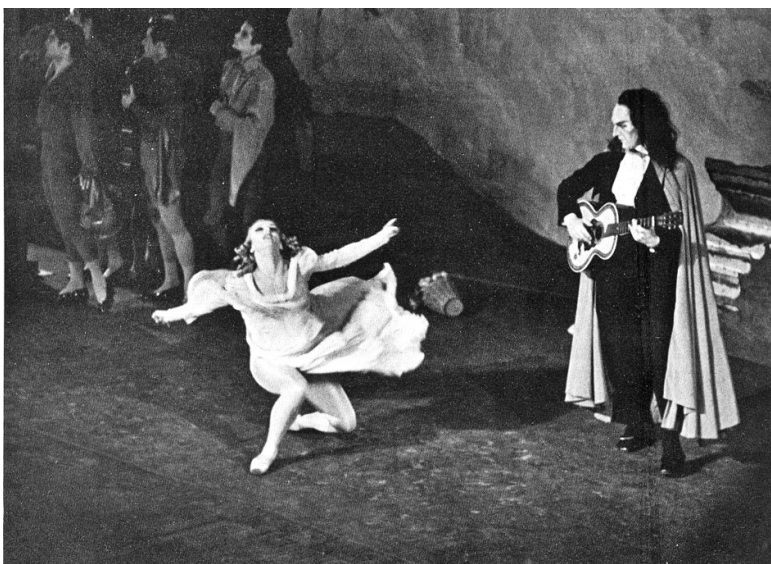
Сюжетът на Фокин се базира на основните предложения на Рахманинов, но въпреки това претърпява развитие и някои изменения. (Злыгостев 2001). Въз основа на музикалния материал, първоначално Фокин разработва 5 основни сцени, проследяващи живота на Паганини – *Концерт на Паганини*, *Паганини сред хората*, *Паганини у дома*, *Кошмар* и *Смърт*, следващи реализацията на всичките 24 вариации на *Рансодията*. Впоследствие последните 3 сцени биват обединени в една.

Първата сцена е озаглавена *Концерт на Паганини*. Вместо с провеждане на основната тема, *Рансодията* започва с кратка интродукция от 8 такта, последвана от първата вариация. Това решение на композитора по подходящ начин обслужва нуждата от сценично встъпление и Фокин умело използва възможността – завесата се отваря за встъпителните тактове, а първата вариация представя неподвижната публика, която очаква Паганини. Външният му със своето нечовешко изражение подсказва на публиката за нечистите сили, стоящи зад изпълнението му. Темата, в която Фокин представя музикалното изпълнение на Паганини, е композирана от Рахманинов в изложение на оркестъра, а пианото присъства единствено с кратки включвания на силните времена в шрих *tragsato*, което усилва бляскавостта на тематичния материал. Като събирателен образ на определени човешки пороци, Фокин обособява четири гротескни фигури – тази на *Лъжата*, *Клюката* и *Клеветата*, подтиквани от *Завистта*, които в сцената имитират Паганини и злословят срещу него. Публиката, подвластна на внушения, си представя цигуларя в дяволския образ, чийто ръце биват задвижвани от демони, а Паганини се опитва да увери хората в чистотата на своето изкуство, дължащо се единствено на неговия талант и труд. Тези сцени са базирани на музиката от първите 6 вариации. Произлизащи и подвластни на виртуозния характер на темата, 6-те вариации са динамични и стремителни, с единно темпо, тоналност и без паузи помежду им. Така те образуват еднородна картина, преминавайки като една сцена. Фокин интерпретира 7-ма вариация, в която за пръв път се употребява темата на „*Dies irae*“ (за разлика от предложението на Рахманинов), като метафора на фалшивото висше изкуство – в „сцена на класиците“

¹³ „Somewhere in Time“ (1980), „Groundhog day“ (1993), „Sabrina“ (1995), „Ronin“ (1998) и пр.

негови конкуренти тържествуват за своето „свято изкуство“ в израз на безсилие пред възможностите на Паганини. Вариациите между 8 и 10 връщат сцените с публиката – въпреки убедеността си в дяволската същност на артистичността на Паганини и злословията на *Клеветата*, тя е във възторг, втурвайки се към изнемощялото и съсипано тяло на Паганини. Идеята 7-ма вариация да се превърне в символ на фалшивото висше изкуство, пренебрегвайки сюжетното предложение на Рахманинов, не изглежда самоцелна и неаргументирана и не е в противоречие с художествения замисъл на Рахманинов, а напротив – тя е следствие от вникването на балетмайстора в музикалния език и характер на вариацията. За разлика от останалите вариации до 11-та, единствено 7-ма вариация е в темпо *moderato*, характер *pesante* и акорди, които провеждат григорианската тема, но в омекотен вариант – третирано песенно (*cantabile*). Този подход въздейства музикално като нова сцена с различно идейно съдържание, за разлика от следващите 3 вариации, които възвръщат динамиката на първите.

„*Паганини сред хората*“ (**Втора сцена**) обхваща откъса от 11-та до 16-та вариация на *Рапсодията*. Юноши свирят на китари и флорентинска девойка танцува. В този момент Паганини се появява и всява смут сред тълпата като взема една от китарите и свири на нея. Звучите, които възпроизвежда, въздействат на момичето упоително и като омагьосана тя се движи и танцува безсъзнателно под „командите“ на Паганини. (фиг. 3) Фокин описва тази сцена и движенията на момичето като „стенания“, „дали тя изпитва страх или в нея се е вселило страданието на музиканта?“, поставяйки въпросите за въздействието на музиката. Като коментира сценария на Фокин, Рахманинов изразява скептицизъм, че Паганини, свирейки на китара, е „сменил своята професия“. В действителност Фокин не изневерява на историческата истина – освен на цигулка, Паганини е свирел и на китара. В епохата на неговото творчество, ролята на музиканта е многопластова. Освен изпълнители (на повече от един инструмент), музикантите са били също композитори, диригенти, учители, музикални дейци. Сцената също така придобива по-голяма историческа правдивост, показвайки употребата на китарата като по-популярен от цигулката инструмент, преобладаващ сред народа. Музиката претърпява малка промяна – според Фокин, 12-та вариация, в която е сцената с „появата на флорентинската девойка“ (както Рахманинов предлага – появата на женския образ), изисква особено акцентирание и разширение. Рахманинов предлага допълване на вариацията с още тактове, взети от 18-та вариация, но в различна тоналност, така че да е възможна тоналната синхронизация между двете. Всъщност, образът на жената не е заложен в балета по начина, който предлага Рахманинов. Темата за любовта не е приложена в тази сцена, а вместо това от една страна служи за потвърждение на темата за нечистите сили и от друга – като философски въпрос относно въздействието на изкуството като проводник на емоциите или способностите на артиста. Така Фокин акцентира върху темата за изкуството и въздействието му, вместо върху любовта.



Фиг. 3. Паганини и флорентинската девойка

Последните три епизода са *Паганини у дома*, *Кошмар* и *Смърт*. Първият епизод разглежда артиста в неговата самота. Паганини е у дома, заобиколен от партитури, в отчаяние от неспособността си да свири. Тази сцена е поставена върху 17-та вариация, която вероятно притежава най-тежкия и мрачен характер от всички други. Потънал в отчаяние, Паганини се вслушва в душата си и копнежа по божествената музика. Така бива осъществен преходът към известната 18-та вариация. Забравяйки че душата му принадлежи на Дявола, Паганини се опиянява от красивите звуци. Като музикална кулминация на Рапсодията, 18-та вариация с нейната „любовна тема“ служи и за смислова кулминация на балета. Идеите на Рахманинов претърпяват развитие в интерпретацията на Фокин – без да засяга любовна тематика, той разглежда сцената в аспект на артиста и взаимоотношенията му с неговото изкуство. Така Фокин поставя на най-висш пиедестал стремежа на човека към съвършенство и красота, любовта към създаването като висш хуманен процес и лично откровение. Тази трактовка в по-широк контекст не би следвало да противоречи на рахманиновата философия: „Процесът на създаване на нова музикална идея и превръщането ѝ в красив звук е свещенодействие. (...) Вдъхновението е сериозно и величествено явление.“ (Рахманинов 1978: 79)

С настъпването на следващата 19-та вариация се изменя рязко и сцената, озаглавена *Кошмар*, която напомня на Паганини за продадената му душа. Тази сцена е конкретно предложение на Рахманинов, но е изместено вместо в края, по-напред в действието. Едно след друго, карикатурни копия на Паганини, изглеждащи като демони, се появяват и образуват тълпа. Всички те демонстрират дяволското си майсторство, свирейки и танцувайки около него. (фиг. 4) В музи-

кално отношение вариацията е превъплъщение на техническото майсторство на Паганини. Отношението на Рахманинов към техническото съвършенство може да бъде разгледано и в неговите „Десет характерни признака на прекрасното свирене“ – „Всяка отделна нота в композицията е важна, но има нещо, което е по-важно от нотите, и това е душата. (...) Душата е източник на онази висша експресивност в музиката, която не може да бъде изразена с динамични обозначения.“ (Рахманинов 1980: 239). Вероятно като критика към изолирания стремеж към техническо съвършенство, постигнато от Паганини не чрез талант и труд, а чрез сделка с Дявола, Фокин поставя също така вечния въпрос за баланса в изпълнителското изкуство между техническото съвършенство и душевността на артиста.



Фиг. 4. Сцена с карикатурните копия на Паганини

Балетът завършва със смъртта на Паганини. Виждайки приближаването на Смъртта, той търси спасение в своята цигулка, придърпвайки я силно към себе си, но съдбата безмилостно изпълнява своя дълг. Около мъртвото тяло на легендарния музикант застават светли духове, както и всички негови врагове – „класиците“, сваляйки шапките си в почит към изкуството му. С тази сцена окончателно Фокин потвърждава идеята за вечността на изкуството, а също така и напомня, че то никога не би могло да донесе личен мир, когато не произлиза от истината. Това кореспондира с идеите на Рахманинов, че музиката (или изкуството въобще) трябва да бъде израз на душата на твореца: „В противен случай тя ще бъде лишена от надеждата да бъде вечно и непроницаемо изкуство.“ (Рахманинов 1978)

Въпреки че двамата творци работят върху общ проект само чрез писма, резултатът от сътрудничеството им, имайки предвид успеха на балета¹⁴, доказва по още по-убедителен начин идеологическия им синхрон. Също така, от решенията на Михаил Фокин би могло да се изведе обобщение, че балетмайсторът не само

¹⁴ Балетът получава много положителни критики и бива изпълняван десетки пъти в Америка, Европа и Австралия.

се уповава на идеите на Рахманинов, а също така ги и развива. Още по-съществено, вниква в неговия музикален език и използва музиката му не просто като акомпанимент към личните си творчески идеи, а като техен градивен елемент – принцип, който е съществен за цялостната му работа и творчество. От своя страна, *Рансодията* на С. Рахманинов като самостоятелно музикално произведение, успява да убеди дори критиците (впоследствие те наричат автора и „балетен композитор“), че и без да съдържа конкретно програмно съдържание, тя притежава естествено заложен програмен подтекст. Такова разбиране за произведението би могло да помогне на всеки изпълнител на *Рансодията* в неговите интерпретационни търсения, а философските идеи, заложи в балета – да бъдат подходящ повод за размисъл.

ЛИТЕРАТУРА

- Рахманинов, С. (1978). Литературное наследия, том 1. Москва: Советский композитор.
- Рахманинов, С. (1980). Литературное наследие, том 3. Москва: Советский композитор.
- Фокин, М. М. (1981). Против течения. Воспоминания балетмейстера. Сценарии и замыслы балетов. Статии, интервю и писма. Ленинград: Искусство.
- Bertensson, S. & Leyda, J. (2001). Sergei Rachmaninoff: A Lifetime in Music. Muriwai Books. Kindle Edition.
- Cobb, G. W. (1975). A descriptive analysis of the piano concertos of Sergei Vasilyevich Rachmaninoff. Texas Tech University.
- Fokine, M. (1961). Memoires of a Ballet Master, Boston: Little, Brown & Co.
- Kang, H. (2004). Rahmaninoff's Rhapsody on a Theme by Paganini, op. 43: Analysis and Discourse. University of North Texas.
- Martyn, B. (1990). Rachmaninoff: Composer, Pianist, Conductor. New York: Routledge Press.
- Robertsson, G. (2015). Variations on a Theme by Paganini: Narrative Archetypes in Nineteenth- and Twentieth-Century Theme-and-variation Sets. Florida State University. College of Music.

Уебстраници:

- Злыгостев, А. С. (2001). Проект сценической постановки на музыку С. Рахманинова «Рансодия на тему Паганини». Retrieved 15 Mar. 2020, from <http://dancelib.ru/books/item/f00/s00/z0000017/st052.shtml>
- Рахманинов, С. Цитаты известных личностей. Ретреижед. 16 Mar. 2020, from <https://ru.citatty.net/avtory/sergei-vasilevich-rakhmaninov>
- Фокин, М. (1914). Fokine's Revolutionary Platform – sent to the Imperial Theatre Directors 1904. Michel Fokine – Fokine Estate Archive, Retrieved 17 Mar. 2020, from <http://www.michelfokine.com/id63.html>
- Фокин, М. (1937). Из переписки с С. В. Рахманиновым. Retrieved 10 Mar. 2020, from <http://dancelib.ru/books/item/f00/s00/z0000017/st107.shtml>
- Rink, J. (2001). Rhapsody. Grove Music Online. Retrieved 9 Mar. 2020, from <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000023313>

МУЗИКАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ
НА ДИСЦИПЛИНАТА „ПЕНИЕ“ В БЪЛГАРСКОТО
УЧИЛИЩЕ ОТ КРАЯ НА ХІХ И ПЪРВИТЕ
ДЕСЕТИЛЕТИЯ НА ХХ ВЕК, ОТРАЗЕНИ В УЧЕБНИТЕ
ПОСОБИЯ ОТ ТОВА ВРЕМЕ

SOME PRINCIPLES OF MUSIC EDUCATION IN THE
BULGARIAN SCHOOL FROM THE END OF THE 19TH
CENTURY TO THE END OF 10s OF THE 20TH CENTURY

Боряна Мангова, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Boryana Mangova, senior assist. prof. PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: bmangova@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът изследва учебници по пеене в българското общообразователно училище от края на ХІХ и първите две десетилетия на ХХ век. Те са едни от първите учебници по дисциплината, а техните „съставители“, както сами се определят – пионерите на българското училищно музикално образование. Георги Байданов, Карел Махан и Добри Христов (самостоятелно или в сътрудничество с Димитър Радев и Васил Мирчев), са основни фигури в тази област. Тяхната активност съвпадат с два периода от историята на българската музика. Предмет на изследване са структурата на учебните пособия като съотношение между музикална теория и практика, използваните методи за обучение, солфежните и песенни материали, публикувани в тях, взаимоотношенията „поезия-музика“.

Ключови думи: Георги Байданов, Карел Махан, Добри Христов, музикално образование, учебници по музика

Abstract: This research observes the specifics of the young Bulgarian music education from his real beginning in the end of the 19th century to the end of 1910s. They were the childhood’s decades in music education of the Bulgarian school. The first of our musicians and music pedagogues – Gheorghy Baydanov (1853–1927), the Czech Karel Macháň (1867–1935) and Dobri Chistov (1875–1941) – independently or together with the authors Dimitar Radev and Vasil Mirchev, like their colleagues in the other spheres of culture, were opened to receive the possibilities and the systems of the European education. They created some of the first Bulgarian music textbooks, which practical solfeggio part is possibly taken up from the European ones, but the music part contains a large amount of Bulgarian folksongs. The structure of these editions, their music terminology and educational methods are commented in this report.

Keywords: Gheorghy Baydanov, Karel Macháň, Dobri Chistov, school music education, music textbooks.

Така очергания от темата на доклада времеве отрязък обхваща два периода от историята на българската музикална култура и образование¹. Десетилетията от ок. 1880 до ок. 1920 г. са сравними с детско-юношеските години на българското училищно музикално образование – време на прохождане, учение и начални самостоятелни стъпки. Първите наши музиканти (учители, капелмайстори и композитори), подобно на своите колеги от другите области на културата, активно търсят постиженията на Европа и се стремят да вградят „българското“ в „европейското“ и „европейското“ в „българското“ (Коларова 2013: 17).

Още в първите учебните програми на следосвобожденска България на предмета „пение“ е отделено сериозно място. През 1878 г. с „Привременен устав на народните училища“, подписан от руския императорски комисар в България княз Александър Дондуков, пението навлиза в първо отделение на началното училище. То включва изучаване на училищни и църковни песни. Изследователят на варненското музикално образование Константин Кукушев пише: „Трудно е да се установи до каква степен този документ е намерил приложение във всички градове на Княжество България. Но така или иначе, началото на общонационалните програми (за добро или не?) е поставено.“ (Кукушев 1994: 17) От същата публикация разбираме, че с официалната програма от 1885 г. предметът пение влиза във всички класове (Кукушев 1994: 18). И още нещо: в програмата на обучението по пеене е включено нотно оgramотвяване, организирана е хорова и оркестрова училищна практика.

Първите български музикални педагози и композитори, между които Николай Иванов Николаев (1852–1938), Георги Байданов (1853–1927), Анастас Стоянов (1854–1930), Добри Христов (1875–1941), Димитър Радев (1874–1952), Васил Мирчев (1875–1962) Александър Кръстев (1879–1945) Михаил Кочев (1878–1940) развиват с ентузиазъм както дисциплината в различните видове училища (народни класни, основни, мъжки и девически гимназии, педагогически), така и собствената си подготовка². По-голяма част от тях се обучават в европейските музикално-образователни институции, дори завършват висше образование там, но все пак недостигът на композиционни умения изпъква в песенната им продукция. Някои от тях се заемат с изготвянето на учебници и песенни сборници, като включват продукцията на своите колеги Стоян Бешков³

¹ Съгласно периодизацията на Иван Хлебаров първият период е от Освобождението до началото на 90-те години на XIX в., а вторият – от началото на 90-те години до края на 10-те години на XX в., т.е. Първата световна война (Хлебаров 2003). Авторският колектив Витанова – Гайтанджиев оформя също два периода – първия от Освобождението до 1903, когато е създаден Българският музикален съюз – „първата обществена организация на българските музикални педагози“. Вторият период е от 1903 до 1920 г. (Витанова, Гайтанджиев 1975: 128).

² Н. Ив. Николаев учи музикален курс в Болград, Украина, Г. Байданов учи музикално училище в Букурещ, А. Стоянов изучава музика при обучението си в Роберт колеж – Цариград. Д. Христов и Ал. Кръстев учат съответно в Пражката и Загребската консерватории, Д. Радев е възпитаник на Лайпцигската консерватория, а В. Мирчев – на Дрезденската консерватория.

³ Стоян Бешков е преподавател по пеене и руски език във Варненската мъжка гимназия през 1899/1900 г. Учил в Одеса, създал първия варненски ученически певчески хор в мъжката

(?), Емануил Манолов (1858–1902), Панайот Пипков (1871–1942), Михаил Кочев (1878–1940), Маестро Георги Атанасов (1882–1931), и др. Георги Байданов е сред първите дейци в музикалния живот на Стара Загора и България, които въвеждат нотното пеене в училище. Той създава и първите български учебници по нотно пеене.

От различни източници, както и от самите издания става ясно, че при изготвянето на първите български учебни пособия за образец служат чужди автори. По информация на Д. Христов „първото по-значително печатно ръководство по нотно пеене бе това на Г. Байданов, което, по-късно се узна, е буквален превод от френски учебник с приложение на 2–3 новобългарски училищни песни“ (Христов 1970: 355). Предговорът към „Ръководство по теория на музиката със солфежи и песни за мъжките и девически гимназии, педагогически училища и самообучение“ (1911) от Добри Христов, Димитър В. Радев и Васил Мирчев информира, че „съставителите“ се съобразяват с „най-новите възгледи на известни музикални авторитети (Риман⁴, Ядасон⁵, Рихтер⁶, Маркс⁷, Крел, Рубец⁸, Пивода⁹, Казбирюк¹⁰ и др)“. Ръководството е замислено в две части по два дяла – теоретичен и практически, съответно за I–II и III–IV клас, като включва информация по елементарна теория на музиката, хармония, контрапункт, история на музиката, български музикален фолклор и т.н.

гимназия, през който преминава и Добри Христов. Хорът пее много песни от руски композитори. Ръководил и църковен хор.

⁴ Хуго Риман/ *Hugo Riemann* (1849–1919) е един от най-авторитетните немски музикални теоретици в края на XIX и началото на XX в., създател на функционалната теория за лада. Преподавал пиано и теория на музиката в Лайпцигския университет. Най-известен със своя „Музикален речник“ *Musik Lexicon* (1882). Автор също на „Катехизис по история на музиката“ (1888), „Катехизис на музикалните инструменти“ и др.

⁵ Саломон Ядасон/ *Salomon Jadassohn* (1831–1902) е немски пианист и композитор, преподавател в Лайпцигската консерватория. Уважаван авторитет в областта на хармонията и контрапункта. Автор на 4 симфонии, 2 концерта за пиано и оркестър, творчество за орган и камерни ансамбли, теоретични съчинения.

⁶ *Ernst* Фридрих Рихтер/ *Ernst Friedrich Richter* (1808–1879) е немски музикален теоретик и композитор, преподавал теоретични дисциплини в Лайпцигската консерватория, автор на учебници по хармония и контрапункт.

⁷ Адолф Бернхард Маркс/ *Adolf Bernhard Marx* (1795–1866) е немски музиколог, педагог и теоретик, известен като автор на „Учение за музикалната композиция в 4 тома/ *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch-theoretisch*. Leipzig, 1837–47 и монография за Бетховен.

⁸ Александър Иванович Рубец (1837–1913) е руски музиколог, фолклорист и педагог, професор по пеене и теория на музиката, автор на редица учебни пособия, включително *Метод за преподаване на елементарна теория и солфеж*, „Метод преподавания елементарной теории и сольфеджио“ (1867).

⁹ Франтишек Пивода/ *Frantisek Pivoda* (1824–1898) е влиятелен чешки вокален педагог, собственик на певческа школа в Прага, известен с критичното си отношение към оперите на Бедржих Сметана, особено тези, в които се проявява влиянието на Вагнер.

¹⁰ Андрей Фьодорович Казбирюк (1845–1885) е руски композитор и музикален теоретик, ученик на Н. А Римски Корсаков. Преподавател по хармония в Санкт Петербургската консерватория и автор на учебник по дисциплината.

Овладяването на елементарната теория на музиката и солфеджните дейности заема съществена част от учебниците по музика до ок. 1915. Заложената в тях теория и практика показва високи качества, високи изисквания и цялостна визия, сравнима с работата по тези дисциплини в съвременното специализирано музикално образование. Третото обемисто издание на „Кратък учебник по музиката: за долните класове на гимназиите и горний курс на осн. училища“, ч. II (първо издание от 1890, трето допълнено издание 1897) от Г. Байданов показва следното:

учебникът започва с методически предговор, показателен за етапите на израстване в нашата музикална теория и терминология. Обръщането на Г. Байданов към водещата чужда музикално-педагогическа литература се потвърждава от думите, „че успех да проверя по един много внимателен начин най-практическите и методически опътвания, на няколко от съвременните автори, по разните точки на теорията, която се съдържа в тази част.“ (Байданов 1897: III)

Като първостепенни за развитието на пеенето Г. Байданов обявява способностите музикален слух, глас (т.е. вокални способности), ритмическо и тонално чувство. Дефиницията за последното гласи: „Тоналното чувство е особен род способност у човека, чрез която може да се представя в умът не само отношението на два звука, които съставляват известен интервал, но се разпознава, усеща се височината и още положителната височина на тия два звука. Когато се постигне, когато се усвои това, практическото изпълнение на звуковете е много лесно.“ В тази дефиниция авторът употребява понятието „тонално чувство“ (вместо „ладов усет“), под което разбира способностите мелодичен, хармоничен слух и интервалов усет. Той им отделя важно място, като търси различни солфеджни методи за тяхното култивиране. „И действително, човек никога не може *произне верно* (правопис на автора) един звук, ако си го не въобрази, ако си го не представи“ (Байданов 1897: IV). Тук авторът достига до качеството, дефинирано днес като „музикално-слухови представи“.

След основното съдържание на всяка учебна тема Байданов предлага различни видове упражнения, в които се преминава от пасивно към активно усвояване на знанията и към музикална практика чрез солфеджи и песни. Предвидени са преговорни уроци: въпроси „За припомнювание“ и резюмета „Преглед на наученото“, също музикални диктовки – нотирани на изпят от учителя вокализ. Солфеджите са 107 на брой – едногласни и двугласни в до мажор, на виолинов и басов ключ, чисто технически и мелодични, които отработват различни интонационни, хармонични, ритмични и изпълнителски умения и вероятно са взети от чуждата учебна литература.

През същата 1897 година като учител в Силистренското педагогическо училище К. Махан издава „Кратък учебник по пение“ в три части – за I, II и III клас на средните мъжки и девически училища. В статията „Училищното ни музикално възпитание“ Добри Христов отбелязва: „Чрез учебниците на

Карел Махан – чех, учител в нашите педагогически училища – се наложи за пръв път и в програмите аликвотната (т.е. обертоновата система, б.м., Б.М) система за откриване основните тонове въз основа пак на до-мажор; система, заета от немските музикално-педагогични тежнения.“ (Христов 1970: 355) Учебниците на Махан също отделят голямо място на музикалната теория и солфежирането. Не така систематично са застъпени задачите и упражненията, но при Байданов те вероятно са надхвърляли капацитета на учебните часове, а може би и на учениците? Солфежите на Махан са по правило със съпровод на цигулка и също много професионално написани, може би заимствани? Вокалната партия е значително облекчена в сравнение със солфежите при Байданов, но тук многогласната хармонична или полифонична фактура поставя други проблеми пред учащите се. Съпроводът създава предпоставка за развитие на хармоничния слух и художествените измерения при солфежирането.

Солфежите със съпровод на цигулка, предполагащи практическото възприемане и осъзнаване на тоновете/степените в До мажор, отличават и ранния учебник на Д. Христов за първи клас на мъжките гимназии и народните класни училища (1904). Той е изграден под влияние на образователната система „Тоника До“ (Христов 1970: 355), според която степените на До мажор са въведени в последователност I, VIII, V, III, II, VII VI, IV. Паралелно практическите упражнения въвеждат и размерите 2/4, 4/4, 3/4. Въведено е понятието „Такт“, но предшестващите го в съвременната теория „Метрум“ и „Размер“ още не съществуват.

„Народният композитор“ е най-ярката фигура в редиците на т.нар. първо поколение и сред основните автори на учебници по пеене през целия си творчески път, почти покриващ обхванатите тук два музикално-исторически периода. През 1894 г., още ученик, Д. Христов образува първия ученически оркестър във Варненската гимназия и се бори за нотно оgramотяване на децата от III и IV отделение (Кукушев 1994: 23). През 1900 г. започва да издава учебници по „пение“ и продължава да работи в тази област до 1940 г., сам и в колектив с Д. В. Радев и В. Мирчев. За нотно оgramотяване още от основното училище Добри Христов настоява през цялата си педагогическа кариера.

Учебниците по пеене за гимназиите и педагогическите училища на колектива Д. Христов – Д. Радев – В. Мирчев (1914) показват все още не преодоляно увлечение по музикалната теория в общообразователното училище. Все още не е намерено разумното ѝ равновесие в съотношение с практиката. По-добре балансиран е учебникът за трети клас, където теория, практика и песни заемат почти еднакъв брой страници. Солфежите – под форма на технически екзерсизи или на песенни форми, не отстъпват по качества на образците, използвани в съвременната практика. Във втори клас присъства урокът „Гами и тоналности“, където отново се забелязват различия между съвременната терминология и тази от първите десетилетия на века. Под влияние на чуждозиковата литература явлението „лад“/„модус“ е означено като „тоналност“,

а „тоналност“ е заменено с „гама“, напр. „Характерното звучене на всеки род гама се нарича **тоналност**.“ В употреба са също дефиниции за паралелни и едноименни „гами“, диатонични и хроматични „гами“ и т.н. (Христов, Радев, Мирчев 1914: 22–26) При този урок, „съставителите“ излизат от територията на До мажор и въвеждат ла минор (хармоничен и мелодичен вид), Сол мажор, ми минор (хармоничен и мелодичен вид), Фа мажор и ре минор (хармоничен и мелодичен вид), както и два примера за модуляция, представляващи отклонение и съпоставяне.

Изтъкнатият композитор и етномузиколог Николай Кауфман в сборника-изследване „Български градски песни“ (Кауфман 1968) обособява следните основни раздели в българската училищна песен, оформили се след Освобождението: „песни на молитва“, „подбудителни към трудолюбие“, „Песни по Закон Божи“, „песни за земеописанието“ (патриотични песни), „за четирите годишни времена“. Тази тематика доминира и в песенната продукция от разглежданите учебници. В сравнение с теоретичните и солфеджните материали тук задачите на създателите им са били по-творчески и сложни, с различни подходи и решенията за съчетаване на „родно“ и „европейско“.

Прави впечатление, че още в първите следосвобожденски десетилетия някои текстове привличат трайно вниманието на музикантите и до 40-те години на ХХ в., вероятно защото много от първите учители по пеене продължават да работят и тогава. Върху Вазовите стихове на „Де е България“ („Питат ли ме де зората“) акад. Николай Кауфман записва пет различни анонимни мелодични варианта (Кауфман 1968: 259–260). Авторски музикални образци дават С. Бешков (Булева 1996: 6), В. Мирчев (Христов, Мирчев 1938: 17) и П. Пипков, от които последният придобива изключителна популярност.

Стихотворението на П. Р. Славейков „Татковина“ е също сред предпочитаните текстове. По него К. Махан композира песента „Хубава си, татковино“ (Махан 1897b: 23), Д. Христов го въвежда с текстови промени в ранния си учебник по нотно пение (Христов 1904: 45), но без указване автора на текста. Това потвърждава принципната констатация за „неизбистрено спрямо авторството отношение към поезията“ (Булева 1996: 6) в ранното песенно творчество, т.е. свободно опериране с чужд поетичен текст. Без музикални промени същата песен е публикувана и в по-късния учебник на композитора (Христов 1932: 51), но с по-коректен подход към оригиналния текст и с името на поета. В учебниците от следващия период Димитър Хаджигеоргиев включва песен с неуточнен автор на музиката, вероятно собствен (Хаджигеоргиев 1924: 29). „Хубава си, татковино“ композира Никола Атанасов (Сборник от задължителни песни 1930: 6), а Йосиф Чешмеджиев – „Татковина“ (Чешмеджиев 1932: 19). Песен „По райските долини“ по стиховете на Вазов срещахме в учебника на Г. Байданов (Байданов 1897: 54), чиято мелодия вероятно създава той, песен по музика на Ем. Манолов включва Атанас Димов (Димов 1926: 35), а музикалният вариант на Александър Кръстев е в неговото собствено издание (Кръстев 1932: 39). Популярен е текстът на „Тоя празник нам дарява“ с предполагаеми автори

Йоаким Груев или Любен Каравелов¹¹, който в по-късната учебна литература срещаме с музика от Димитър Радев (Хаджигеоргиев 1924: 32), Ат. Димов (Димов 1926: 39), Йосиф Чешмеджиев (Чешмеджиев 1932: 36). „Цвете мило, цвете красно, кой те тука посади“ с чужда мелодия включва в своя сборник Н. Кауфман (Кауфман 1968: 236), с различна мелодия и само автор на музиката С. Бешков публикува К. Махан¹²; върху „Цвете мило, цвете красно, цвете с’тъничко стебло“ с текст от Васил Н. Попович композират Ем. Манолов (Байданов 1897: 44) П. Бояджиев (Бояджиев 1932: 33–34) и Б. Тричков (Тричков 1932: 53).

В 34-те песни от учебника на Г. Байданов присъствието на чуждото мелодическо мислене е най-забележимо. Несъответствията при „прикачването“ на български текст, често с народна или възрожденска лексика, към интонационно чужда за него атмосфера се чувства в ред случаи, въпреки несъмнено показаните музикален вкус и критерии. Някои текстове изглеждат неподходящи за ученическа възраст от съвременна гледна точка, на някои може би не достига майсторство (авторите не са отбелязани). И все пак при него откриваме едно от първите явявания в учебната литература на харесваната от авторите на учебници градска песен „Момиче малък дяволо“ (Байданов 1897: 65), включена в сборника на Н. Кауфман (Кауфман 1968: 509). Среща ме я и при К. Махан (Махан 1897b: 37), Христо Илиев – В. Чалъков (Илиев, Чалъков 1932: 46) и много други автори на учебници от междувоенния период.

Част от песните в учебниците на К. Махан също страдат от неудачно свързване на чужда мелодия и български текст, но при него се забелязва крачка напред в намирането на българската народностна интонация¹³. В учебника за III клас народните песни са записани в различни тоналности – един от ранните „учебнически“ примери на народната песен „Цар Мурад и Мара“ е в тоналност Ре мажор (Махан 1897b: 28). „Цар Мурад и Мара хубавица“ намираме и при Д. Христов (Христов 1904:48) и в по-късните учебници – „Цар Мурад“ (Хаджигеоргиев 1924, с.27), „Цар Мурад“ (Димов 1926: 40), „Цар Мурад“ (Бояджиев 1932: 45), „Цар Мурад“ Тодор Пъндев (Пъндев 1932: 28). Двугласните ѝ варианти са по правило хармонизирани по правилата на европейската мажоро-минорна система. По стиховете на „Бързо да вървим в наука“ намираме песни в учебниците на Г. Байданов (Байданов 1897: 15) и К. Махан (Махан 1897a: 47, 1902: 45). Текстът е сред популярните през Възраждането, защото по сведения на Н. Кауфман е публикуван в „Песни, пени в различни случаи в българското в

¹¹ Вж. Химнът на Кирил и Методий, сътворен в Русе <https://www.briag.bg/himnut-na-kiril-i-metodii-sutvoren-v-ruse> ; Химни, посветени на светите братя Кирил и Методий <https://www.bnr.bg/post/100693468>.

¹² Аретов, Н. Иван Вазов и Васил Попович. Из историята на едно забравено литературно съперничество. <https://aretov.queenmab.eu/archives/revival/89-ivan-vazov-and-vasil-popovic.html>

¹³ „Митана“, „Лазарска“, „Мала мома“, „Тропни ми“, „Лазарска“ едногласни в 2/4, „Болен лежи капитано“, едногласна 3/4, „Велика“, двугласна 2/4, „В Котел дошли казаци“ двугласна 3/8 (Махан 1897a; Махан 1902). „Цар Мурад и Мара“, „От долу ми идат“, „Момиче малък дяволо“, „Не стой Донке“, „Две ми дружки“, „Що ми се белее?“ (Махан 1897b).

Пловдив училище на Св. Кирила и Методия“; 1870: 14, с мелодия, заимствана от песента на С. Томашек „Хей, славяни“ (Кауфман 1968: 219), която Н. Кауфман записва под №188. Байданов очевидно не е автор на мелодията в своя учебник, но различната мелодия при Махан авторството не е изрично указано.

Немногобройните песни в Учебник по нотно пение за I клас (1904) от Д. Христов са преобладаващо народни¹⁴, едногласни и в До мажор. Около половината песни в учебника на Д. Христов „за мъжките и девическите гимназии и народните класни училища“ (1907) също са означени като народни, но вече на два гласа¹⁵.

Въпросът за авторството видимо еволюира през десетилетията. В ранните учебници то се отчита спорадично. Тази особеност на първите учебни издания е коментирана от Марияна Булева: „Самите създатели на сборниците обаче не считат за потребно да се разграничат като автори от музиката, която само нотират. Водени от висока лична отговорност и грижа за музикалното възпитание на подрастващите българчета в освободената ни страна, дълбоко осъзнали своя патриотичен дълг на музиканти и педагози, те все още са далеч от идеята за индивидуално-творческа идентификация.“ (Булева 1996: 6)

Различен е подходът в учебниците на Христов–Радев–Мирчев от 1914 г., който демонстрира ново равнище на професионализъм. Там композиторите и поетите са много коректно отбелязани. Песните са нелеки, в различни тоналности до три знака, тематично разнообразни. Възрожденският родолюбив дух е отстъпил на по-мрачни и бойни настроения, родени от войните и все пак възплетени във високи музикални критерии. Много подходящи за училищното образование образци носят естествена връзка между словесна и музикална образност. Независимо от изострената политическа ситуация, съставителите включват песни на различни езици – руски, френски, немски с цел подпомагане изучаването на чужди езици.

Направеното наблюдение върху част от учебните пособия по пение от Освобождението до Първата световна война не би могло да изчерпи слабостите и постиженията на нашата интелигенция в тази област и в това време, но остава с надеждата да хвърли светлина върху забравените, труднодостъпни и потънали в прах издания, да предизвика интерес към тяхното ценно и днес съдържание, уважение към сериозния труд на нашите предшественици и убеждението, че още има какво да научим от тях.

ЛИТЕРАТУРА

Байданов, Г. (1894). Кратък учебник по музиката за долните класове на мъжките и девически гимназии и горния курс на основните училища. Клас втори. Второ преработено и допълнено издание. Пловдив: „Единство“.

¹⁴ „Горо льо лилянова!“; „У Станкини гости дошле“; „Ясна светла месечинка“; „Ах, леко пее хубава Елена“; „Стана мома рано“ (Христов 1904)

¹⁵ „Чичо Минчо цигуларю“; „У планина у пещеря“; „Синко Стояне, Стояне“; „Вода тече край златна ябълка“; „Строй мома висок чердак“ (Христов 1907).

- Байданов, Георги (1897). Кратък учебник по музиката за долните класове на гимназиите и горний курс на основните училища. Трето издание, част втора. Пловдив: „Единство“.
- Бояджиев, П. (1932). Нотно пение за първи клас на народните прогимназии. Първо издание. София: Факел.
- Булева, М. (1996). Българската детска и училищна песен от Освобождението до 40-те години на ХХ в. Аспекти на звуковисочинното мислене и музикално–поетичния синтез. –В: *Българско музикознание*, №1, 3–44.
- Витанова, Лиляна, Генчо Гайтанджиев (1975). Музикалното възпитание в българското училище. София: Наука и изкуство.
- Димов, Атанас (1926). Пение. Учебник за I клас на прогимназиите. Четвърто преработено издание. Пловдив: Хр. Г. Данов.
- Кауфман, Н. (1968). Български градски песни. София: БАН.
- Коларова, Е. (2013). Диалогът традиция – съвременност в българското музикално творчество на ХХ век (аспекти, проекции, рефлексии). София: Марс 09
- Кукушев, К. (1994). „Музикалното възпитание във варненското българско училище през втората половина на ХІХ век. –В: *Българско музикознание*, №3.
- Махан, К. (1897a). Кратък учебник по пение за средните мъжки и девически училища. Клас II. Пловдив: книжарницата на братя Кравареви.
- Махан, Карел (1897b). Кратък учебник по пение за средните мъжки и девически училища. Клас III. Пловдив: книжарницата на братя Кравареви.
- Махан, Карел (1902a). Кратък учебник по пение за средните мъжки и девически училища. Клас II. Второ преработено издание. Търново: Книжарница на Е. П. Христов.
- Сборник от задължителни песни за народните средни училища София: Държавна печатница, 1930
- Тричков, Борис (1932). Учебник по нотно пение. За I клас на прогимназиите. Първо издание, София: „Култура“
- Хаджигеоргиев, Д. (1924). Учебник по пение за първи клас на народните прогимназии. София: Ст. Атанасов.
- Христов, Д. (1904). Учебник по нотно пение за първи клас на мъжките гимназии и народните класни училища. Търново: Книжарница Е. П. Христов.
- Христов, Добри (1907). Учебник по нотно пение за втори клас на мъжките и девическите гимназии и народните класни училища. Търново: Книжарница Е. П. Христов.
- Христов, Д., Д. В. Радев, В. Мирчев (1911). Ръководство по теория на музиката със солфежий и песни за мъжките и девически гимназии, педагогически училища и самообучение“ (1911). София: Печатница на С. М. Стайков
- Христов, Д., Д. В. Радев, В. Мирчев (1914a). Учебник по пение за втори клас на гимназиите и педагогическите училища. Трето преработено издание. София: Печатница на С. М. Стайков.
- Христов, Д., Д. В. Радев, В. Мирчев (1914b). Учебник по пение за трети клас на гимназиите и педагогическите училища. Трето преработено издание. София: Печатница на С. М. Стайков .
- Христов, Добри (1932). Учебник по нотно пение за първи прогимназиален клас. Основно преработено издание. София: Хемус.

- Христов, Добри (1970). Училищното ни музикално възпитание. – В: *Добри Христов. Музикално-теоретическо и публицистическо наследство*. Т.2, София, 355–356
- Христов, Д., В. Мирчев (1938). Учебник по нотно пение за трети клас на народните прогимназии. Първо издание. София: П. Маргулков.
- Чешмеджиев, Й. (1932). Учебник по пение за първи прогимназиален клас. Първо издание. София: Ст. Атанасов.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА
ИНТЕЛИГЕНТНОСТ В ПРОГРАМНИТЕ СИСТЕМИ ПО
МУЗИКА ЗА ЧЕТВЪРТА ПОДГОТВИТЕЛНА ГРУПА

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN MUSIC PROGRAMS
FOR FOURTH PREPARATORY GROUP

Василена Б. Спасова, ас. д-р, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

*Vasilena B. Spasova, Assoc. Prof. PhD,
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad*

E-mail: vas.spasova12@gmail.com

Резюме: Проучването на емоционалната интелигентност на деца от различна възраст в последните години придоби изключително широка популярност. Създадени са множество обучителни центрове за стимулиране на така необходимите емоционални знания и умения у децата чрез средствата на словесното творчество, различни ролеви игри, емоционални карти и други. Освен в тези центрове, емоционалната интелигентност на децата успешно може да се развива и в детската градина. Настоящият доклад представя проучване на възможностите, които предоставят някои програмни системи по музика за подготвителна група (6–7-годишни деца) и къде е възможно да се предложат конкретни идеи за стимулиране емоционалната интелигентност на децата чрез музиката, и по-конкретно, дейността възприемане на музика. Кратко представен е и направеният анализ на програмните системи „Ръка за ръка“ на издателство „Просвета“, „Моливко“ на издателство „Слово“, „Моите приказни пътечки“ на издателство „Булвест-2000“, „Аз ще бъда ученик“ на издателство „Изкуства“ с цел проучване присъствието на тази дейност в педагогическите ситуации по музика, какъв музикален материал за слушане е предвиден и какви задачи, свързани с емоциите или емоционалната интелигентност на децата са заложиени.

Ключови думи: програмни системи, музика, емоционална интелигентност, четвърта подготвителна група

Abstract: The study of the emotional intelligence of children of different ages has become extremely popular in recent years. Numerous training centers have been set up to stimulate current emotional knowledge and skills in children through the means of verbal creativity, various role-playing games, emotional cards and more. In addition to these centers, the emotional intelligence of children can be successfully developed in kindergarten. This report presents an exploration of the opportunities offered by the music programs for a preparatory group (6–7 years old children) and where possible ideas for stimulating children’s emotional intelligence through music, and in particular the music perception activity, may be proposed. A brief analysis of the music programs “Hand in Hand” by the

publishing house “Prosveta”, “Pencil” by the publishing house “Slovo”, “Magic Walk to Music” by the publishing house “Bulvest 2000”, “I Will Be a Student” by the publishing house “Arts” to explore the presence of this activity in pedagogical situations of music, what kind of music to listen to is provided, and what tasks related to children’s emotions or emotional intelligence are included.

Keywords: curricula, music, emotional intelligence, fourth preparatory group

Емоционалната интелигентност, разглеждана в контекста на съвременния глобализационен процес, все повече налага своята актуалност и необходимост. Сnižаването на възрастта на децата, които имат достъп до употребата на информационни технологии, предразполага към свеждане до минимум или напълно изместване на фокуса от междуличностното общуване към самоизолация и взаимодействие от типа дете – дигитално устройство. „Оказва се, че усилията на съвременното човечество и безспорната им ефективност в областта на информационните и комуникационните технологии осигуряват все по-бърз достъп на съвременния човек до информация, но постепенно го привикват към декомуникация, респективно – дехуманизация“ (Дянкова 2019: 712). Контрапункт на тази тенденция може да бъде включването на детето в повече дейности, които да му осигуряват емоционално себепознание.

Изкуството, в частност музикалното изкуство, е основно средство за екстериоризиране на духовното начало на човешката същност. Използвайки неоспоримата му сила да вдъхновява, да изразява и да предизвиква чувства, емоции и настроения, то се явява мощно средство за стимулиране на емоционалната интелигентност на детето от предучилищна възраст. Разбира се, не се омаловажават и пренебрегват останалите възможности за развитие на емоционалното познание в детската градина, но в доклада вниманието е насочено конкретно към музиката и дейността възприемане на музика.

Възприемането на музика е основна музикална дейност, без която не могат да се осъществяват другите две музикални дейности – изпълнителска и творческа. Тя е източник на естетическа наслада, на натрупване на музикално-слухови представи, на музикално-художествени образи, на настроения, впечатления, преживявания и същевременно е проводник за натрупване на музикален и естетически опит, за стимулиране на емоционалната отзивчивост, за развитие на общите и специфични музикални способности, за създаване и изграждане на връзки между музиката и реалността. В този смисъл дейността възприемане на музика е ценно средство, благодарение на което успешно може да се развива емоционалната интелигентност на децата, последната разбира се като съвкупност от следните три компонента: разпознаване и изразяване на емоции, проявяване на емпатия и гладко общуване с другите (Спасова 2018). Мястото на дейността възприемане на музика в педагогическия процес в предучилищна възраст до голяма степен зависи от подхода на педагога при нейната организация, от умението му да подпомогне децата да усвоят основните компоненти на тази форма на общуване с музиката.

Въпреки че музиката присъства в голяма степен в музикално-възпитателния процес в детската градина, след аналитичен преглед на учебното съдържание в програмните системи за четвърта възрастова група, „Ръка за ръка“ на издателство „Просвета“, „Моливко“ на издателство „Слово“, „Моите приказни пътечки“ на издателство „Булвест-2000“, „Аз ще бъда ученик“ на издателство „Изкуства“, ясно се открояха възможните посоки за допълване на съществуващите задачи с такива, които да стимулират емоционалната интелигентност на децата. Съществуващата връзка дете-музика се обогатява чрез вникване, преживяване и разбиране на емоциите, чувствата и настроеността, които предизвиква музикалното изкуство. Така тази връзка се опосредства от емоционалността и се превръща във вида дете – емоционална интелигентност – музика.

Анализът на програмните системи по музика за деца на възраст 6–7 години е направен с цел, да се открият възможности за обогатяване на музикално-педагогическия процес със задачи, насочени към стимулиране на емоционалната интелигентност на децата без нарушаване целостта на обучението по музика. Анализът е направен по следните критерии:

- Присъствие на дейността възприемане на музика;
- Музикален материал за слушане;
- Задачи свързани с емоциите или емоционалната интелигентност на децата.

Съдържанието на образователното направление „Музика“ е структурирано в следните четири ядра:

1. Възприемане;
2. Възпроизвеждане (музициране);
3. Музика и игра;
4. Елементи на музикалната изразност.

Целите, поставени в анализираниите програмни системи, се припокриват почти напълно и се свеждат до:

1. Създаване на интерес и желание за общуване с музика;
2. Приобщаване към българския музикален фолклор;
3. Формиране и развитие на музикалните способности;
4. Развиване на слушателски и изпълнителски умения;
5. Ориентиране в социалното предназначение на музиката;
6. Осъществяване на интегративни връзки с другите образователни направления.

Във всички анализирани програми са заложили задачи за развитие на емоционалната отзивчивост на децата към музиката. Работи се за формиране на умения за вербално изразяване на емоционалното съдържание на музикалните творби. Поставен е акцент върху емоционалното преживяване както при възприемането на музика, така и при изпълнението ѝ. Тези задачи са основоположни едновременно и за цялостното музикално развитие, и за развитието на емоционалната интелигентност, тъй като без музикална отзивчивост не би могло да се развива, който и да е от компонентите ѝ, използвайки въздействието на музиката.

За успешното реализиране на тази група задачи е важно да се провокира интереса на децата към музикалното изкуство, а това се постига с разнообразен музикален материал, с интересни и увлекателни музикални дейности и игри. В допълнение към заложените в учебното съдържание музикален материал за пеење и слушане може да се включи музика, която предизвиква още по-разнообразна палитра от емоции, чувства и настроения. Работата не бива да се ограничава само до вербалното изразяване на емоциите, а да се обогати като се включат и задачи и дейности, в които децата да изразяват емоции, настроения и чувства чрез мимики, жестове, позиция на тялото. Невербалното изразяване е важно и съдейства за разпознаването на емоциите у другите, което е съществено умение за постигане на пълноценно общуване.

Задачите, поставени в дейността възприемане на музика са: разпознаване на настроението, жанра, свирещия инструмент (или инструменти); анализиране на елементите на музикалната изразност. Тези задачи са основни за натрупването на музикално слухови представи и за изграждането на умение за слушане, които от своя страна също са базови за развитието на емоционалната интелигентност чрез музиката.

След анализа на програмите се вижда, че дейността възприемане на музика е застъпена, музикалният материал за слушане може да се допълни с образци с разнообразно емоционално насищане, а в методическите насоки прави впечатление, че емоциите и преживяванията на децата по време на музикалните занимания се явяват повече като критерии за успешното изпълнение на поставените задачи, а не са обект на целенасочено опознаване и анализиране. Така се очертава широк обхват от възможности за обогатяване на задачите към дейността с цел стимулиране компонентите на емоционалната интелигентност: разпознаване и изразяване на емоции, проява на емпатия и гладко общуване с другите.

Основното допълване и обогатяване на педагогическия процес е в задаването на въпроси, насочени към емоциите. Така при задачите за възприемане на музика в предучилищна възраст, отнасящи се към запознаване с тембъра на инструментите, да се наблегне повече на връзката между звучността и характера на музиката и какво усещане предизвиква звученето на даден инструмент у всяко едно дете. С ученето на танц (валс, хоро и т.н.), както и с посрещането на всеки нов сезон и празниците, които го съпътстват, вниманието на децата да се насочва към изразителността на музиката, т.е. към емоциите, които предизвикват у тях дадено събитие. Важно уточнение е в хода на провеждане на музикалната ситуация да се замени въпросът „Какво е настроението на музиката?“, с „Какво почувствахте вие, докато слушахте музиката?“ Целта на този тип въпроси, свързани с която и да е задача при музикалното възприемане е да се наблегне на това, че едно и също събитие, сезон, художествен образ може да предизвиква всеки път различни емоции в даден човек и затова има и различни произведения, които внушават различни чувства, а са с една и съща тематика. Една от най-съществените задачи за стимулирането на емоционалната интелигентност е да се открият и анализират причините, предизвикали дадено настроение, чув-

ство, емоция. От там идва и разликата във възприятията на едно и също произведение, от различните хора, тъй като възприятието е много субективно преживяване и в голяма степен зависи от личното емоционално състояние и житейски опит. Съществена част в този тип беседи, а както и във всички други свързани с емоциите е и зачитането и уважението на чуждите емоции и чувства. Така децата се учат на съпричастност, съчувствие, разбиране към другия. За да се реализират този тип задачи е необходимо прилагането на индивидуален подход, както и съвместна работа с основния педагог в подготвителната група, насочена към интегративните връзки между различните образователни направления (музика – български език и литература, околна среда, изобразително изкуство, физическа култура, математика, конструиране и технологии) и други дейности и моменти, в които присъства музика (утринна гимнастика, празници и т.н.).

В програмната система „Моите приказни пътечки“ са включени музикални пиеси, с които могат успешно да се реализират задачи за развитие на въображението на децата като например „Сънят на бялото гълъбче“. След отговорите на въпроса „Какво сънува гълъбчето?“, е желателно да се наблегне на породените чувства и емоции и да се зададат въпроси като: „Как се чувства гълъбчето?“, „Защо мислите така?; Какво в музиката предизвиква това усещане у вас?“ (вниманието да се насочи към темпото, динамиката и другите изразни средства на музиката).

Звукоизобразителността на музиката е ярко представена в пиесата „Кого срещнала житената питка“, отново част от репертоара за слушане, предложен в програмната система „Моите приказни пътечки“. Допълнителните задачи тук са да се обогатят асоциациите и да се развие образното мислене. Работата върху отделните части на пиесата може да протече без да се споменават техните заглавия. Целта е да се предизвика емоционален отклик, породен от субективно възникващите асоциации у всяко дете. Така темите на зайчето, мечката, вълка, лисицата могат да се асоциират с най-различни житейски явления, предмети и движения, които пораждат съответното настроение. Едва след като е насочено вниманието към музикално-изразните средства, които пораждат чувствата и асоциациите, може да се кажат заглавията на децата (ако не са ги отгатнали), за да „сверят“ своите представи с вложената от композитора идея. Работата по всяка друга пиеса може да протече аналогично.

Други предложения за обогатяване на задачите за възприемане на музика с цел развиване на емоционалната интелигентност на децата са: да се направи драматизация на приказка; да се моделират движения по музика, с които да се пресъздадат настроението, емоциите и характерът на героите. Подходящи музикални пиеси за целта са „Червената шапчица и сивият вълк“, „Принцесата върху граховото зърно“ и други, включени като музикален материал в програмната система „Моите приказни пътечки“. Да се подберат подходящи инструментални творби за озвучаване на конкретни, емоционално наситени сцени от различни приказки. Да се импровизират подходящи движения, пресъздаващи настроението на мелодията и илюстриращи текста на различни песни за слушане и изпълнение.

Актуалността и необходимостта от стимулиране на емоционалната интелигентност на децата в предучилищна възраст е безспорна, а палитрата от средства за развитието ѝ се разширява с всеки изминал ден. След направения преглед на програмните системи по музика за четвърта възрастова група по зададените критерии, ясно се открие потенциалът, заложен в тях за обогатяване на музикално-педагогическия процес със задачи, насочени към стимулиране на емоционалната интелигентност. Разбира се, почти всяка една дейност в детската градина носи този потенциал, тъй като „дейността на децата през този период поражда инициативи, самостоятелни действия, творческа реализация, социална доброжелателност, просоциално поведение и специален статус в групата на децата в общността. Осъществяването на възрастовия потенциал и индивидуалността на всяко дете предполага постоянно разширяване (обогатяване) на образователния процес и създаване на условия за развитие на активно дете“ (Джорова 2019: 215).

Емоционалното себепознание е в основата на връзката на детето със себе си, с вътрешния му свят. Емоциите по същество са най-точен регулатор и добър пътеводител на детето към формиране на трайни, качествени и пълноценни социални контакти, когато първите са разпознати, назовани, разбрани и приети от детето с подкрепата на значимия възрастен (родителя и учителя). В този смисъл развитието на емоционалната интелигентност на детето е актуална и значима цел на предучилищното образование и трябва да се използват всички възможни ресурси за постигането ѝ.

ЛИТЕРАТУРА

- Бакърджијева, К. Д. (2010). Учебно помагало „Аз ще бъда ученик“. София: Изкуства.
- Дянкoвa, Г. (2019). Детската градина в контекста на социалните последици от глобализационния процес. В: *Педагогика*, ХСІ, книжка 5, с. 711–724.
- Програмна система за подготвителна група „Моливко“ (2007). състав: Н. Гюлчев, Д. Габрова, М. Дамянова. – Велико Търново: Слово.
- Програмна система за подготвителна група „Моливко“ (2008). Трето допълнено издание. /състав: Д. Гълъбова, В. Петрова, П. Конакчиева, Р. Гайдова, Н. Гюлчев, П. Векилова, Г. Данчева, Е. Николова. – Велико Търново: Слово.
- Програмна система „Моята приказна пътечка към музиката“ (2018). Познавателна книжка за четвърта подготвителна група детската градина и училището / състав: Т. Бурдева, М. Шоселва – София: Булвест 2000.
- Програмна система „Ръка за ръка“ (2003). Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и училище / Д. Гюров и състав: И. Колева, Е. Андреева, А. Бошнакова и др. – София: Просвета.
- Спасова, В. (2018). Музиката и емоционалната интелигентност на детето. Благоевград: Образование и познание.
- Dzhorova, Bl. (2019). The Preschool Child: Initiative, Active and Independent. 4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences, pp. 215–226. ISBN (Online) 978-86-81294-03-1 – <http://centerprode.com/conferences/4IeCSHSS/coas.e-conf.04.19215d.pdf> date of access: 19/03/2020

АСПЕКТИ НА ВЪЗНИКВАНЕ, ФОРМИРАНЕ И
РАЗВИТИЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЯТА НА БЪЛГАРСКАТА
НАРОДНА ХОРЕОГРАФИЯ

ORIGIN ASPECTS, FORMATION AND DEVELOPMENT
OF BULGARIAN TRADITIONAL DANCE
TERMINOLOGY

*Верка Божкова, докторант,
Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград*

*Verka Bozhkova, PhD student,
Southwest university “Neofit Rilski”, Blagoevgrad*

E-mail: verka_bozhkovaa@abv.bg

Резюме: Докладът представя начален етап от изследване и анализ, посветен на терминологията на българската хореография на фолклорна основа.

Необходимостта от възникване на терминология на движенията в българската народна хореография и оформяне на система за записване се появява още в началото на XX век. Това започва с пробуждането на интереса към народния танц и поставянето му на сцена. Цялостното сравнително изследване на единиците на танцовата терминология на морфологично ниво (елементи и танцови движения) и синтаксис (тяхното съчетание), представлява научен интерес от гледна точка на нейната история на формиране и структуриране, което допринася за развитието ѝ.

Наличието на единна терминология, на единен танцов език, позволява да се стандартизира и съкрати записването на танците чрез описателния метод, да се преподава и интерпретира българският народен танц. Установената танцова терминология се налага като лексика на няколко поколения танцьори, хореографи и изследователи на сценичното танцово изкуство на фолклорна основа.

Ключови думи: терминология, българска хореография, танцов език, фолклор, танцово изкуство.

Abstract: This paper presents the initial stages of a research and analysis concentrating on the terminology of tradition-based Bulgarian choreography.

The beginning of the 20th century witnessed a rise of interest towards traditional Bulgarian dances and attempts to make them suitable for stage. This showed the necessity for movement terminology in Bulgarian traditional choreography and gave birth to a system for noting it down. Comparative research of dance terminology units on a morphological (elements and dance movements) and syntactical (their combination) level is of great importance in the attempt to shed light on the way dance terminology has been shaped and later on devolved.

Having one integrated terminology and dance language allows for the standardization of dance notation whereas the analytical method significantly reduces the time needed

to note down a dance in order to teach and interpret Bulgarian traditional dances. Generations of Bulgarian dancers and stage choreographers have been heavily influenced by this dance terminology to this day.

Keywords: terminology, Bulgarian choreography, dance language, folklore, stage choreography.

Докладът представя начален етап от изследване и анализ, посветен на терминологията на българската народна хореография. В началото на XX век народните танци стават обект на изучаване в младежки дружества и влизат като редовна дисциплина в училищата.¹ Паралелно с преподаването на български хорà в училище, се заражда училищната и извънучилищната танцова самодейност. В този период се сформират първите групи за народни танци², заражда се и българска хореографска школа с нейните водещи имена и установени стилове за сценично интерпретиране.³

С пробуждането на интереса към народния танц се появява и необходимостта от неговото записване. През 1929 г. се прави първи опит за създаване на **специализирана хореографска литература** (методично записване на народни танци) – излиза сборникът „Български народни хорà“, съставен от Ангел Друмев. „В неговата сбирка са поместени малко на брой, но много добре описани хора, със задоволително наименоване и означение на стъпките и движенията“ (Джуджев 1945: 82). През 1926 и 1930 г. Атанас Димев, учител по гимнастика, публикува в „Практическо ръководство по гимнастика“ „описание на няколко хорà – оригинални и композирани от него“ (Кацарова 1955: 5).

В периода 1939–1942 г., Борис Цонев събира, записва и систематизира българските народни хорà. Всъщност за първи път Цонев прави описание на хорото – „Боряно, Борянке“, през 1940 г., публикувайки го в „Медико-педагогическо списание“. Той описва хорото в подробности, предлагайки своя изобретителна система за всички движения. По-късно – през 1950 г., излиза книгата му „Български народни хорà и ръченици“, в която са включени подробни данни за движенията на над сто хора.⁴ Описването и преподаването на народни танци

¹ През 1880 и 1895 г. се основават дружествата „Славянска беседа“ и „Юнак“, в които се изучават и популяризират български танци. От 1897 г. в учебната програма за 5-и клас в девическите училища, а от 1914 г. и в тази на прогимназиите, за първи път е включено и изучаване на български танци (Григоров 2008: 24–25).

² „Хореографът Борис Цонев (1900–1964) – смело и аргументирано мога да твърдя, че той пръв у нас създаде танцова група през 1927 година, която наименува „Българска китка“.“ (Цонева-Куситасева, Цонев 2000: 10).

³ „Хвърляйки поглед върху делото на първите дейци в танцовата самодейност, днес смело можем да говорим за школа Руска Колева, школа Борис Цонев и школа Гарибов“ (Кацарова-Кукудова 1955: 5).

⁴ Авторът е публикувал още няколко подобни текста през 1955, 1956, 1957, 1960 и 1963 г. и „Учебник по български народни хорà“, представляващ методика за изучаване на български народни хорà. Според Лиляна Цонева и Иван Цонев учебникът „притежава висока научна стойност“ (Цонева-Куситасева, Цонев 2000: 147).

от своя страна води до опита за тяхното анализиране, както на морфологично ниво (елементи и движения), така и на синтактично ниво (техните съчетания). Това може да се постигне, само ако се познават особеностите на строежа и начините за развитие на движенията. В този период се допускат съществени слабости, както при проучването на фолклорния материал, така и в работата по неговото описание. Това различие се дължи на обстоятелството, че **няма единна хореографска терминология** за описание, преподаване и интерпретиране на българските народни танци. Наличието на единна терминология би позволило да се стандартизира и съкрати записването на танците дори чрез описателния метод.

Стоян Джуджев. Първи теоретик в областта на българската народна хореография

От 40-те години настъпва силен подем в интереса към българския народен танц. Сериозен принос за издирване, проучване и описване на българския танцов фолклор имат редица изследователи – Стоян Джуджев, Борис Цонев, Кирил Дженов, Кирил Харалампиев, Райна Кацарова. Първите им трудове поставят основите на теорията на българския народен танц. На базата на различни анализи на танцовия фолклор (структура, синтаксис, външна форма, регионална специфика и др.), се въвеждат терминологични единици и се правят класификации със съответстващите определения.

Автор на първия труд в българската народна хореография, значим за историческото и теоретико-методическото осветляване на въпросите за нашия танцов фолклор, е Стоян Джуджев. Книгата му „Българска народна хореография“ според Райна Кацарова е „сериозен научен принос в изследване на нашите народни танци“ (Кацарова-Кукудова 1955: 6). Той въвежда в изследванията си **категориите морфологични и синтактични особености**, въз основа на танцови движения, пози, жестове и техните съчетания.

През 1951 г. със създаването на Държавен ансамбъл за народни песни и танци с главен художествен ръководител Филип Кутев (днес Национален фолклорен ансамбъл „Филип Кутев“) се слага началото на професионалното хореографско изкуство на фолклорна основа. Поставя се въпросът за подготовката на професионални изпълнители, необходими за ансамбъла. През 1956 г. се открива отдел „Български танци“ в Държавното балетно училище, открито през 1951 г.⁵ Професионализацията на танцовото изкуство на фолклорна основа довежда от своя страна до необходимостта от създаване и развитие на професионален език – терминология в хореографското изкуство. Оформянето на специална хореографска терминология, подпомага процеса на обучение и предоставя възможност за записване, проучване и разчитане на специална литература.

⁵ Самото училище по-късно се преименува на Държавно хореографско училище, днес Национално училище за танцово изкуство.

„Терминология на българската хореография“

Назряващата необходимост, желанието и знанието от натрупания материал води до необходимостта от създаване на учебник, в който трябва „да имат свой общ, специален български „танцов“ език и лек и правилен начин, по който да приемат или предадат известно хоро“ (Кутева 1952: 3).

Авторският колектив Кирил Дженов, Кирил Харалампиев, Тошко Кючуков и Петър Захариев през 1952 г. изработват методическо помагало за записване и по-лесно изучаване на народните танци, което наричат „Терминология на българската хореография“. „Терминологията (създадена по образец на съветската, но съобразена с някои специфични особености на българските танци) представлява апарат за словесно широко достъпно описание на танците“ (Илиева 2007: 17). В нея се прави опит да се изяснят положенията на краката, както и да се систематизира разнообразието от съчетания на стъпки и движения и същевременно основните и най-често срещаните от тях да бъдат наименувани.

С разрастването на художествената самодейност се увеличава и нуждата от издирване на народни танци. През 1957 г. се създава библиотека „Танцова самодейност“, в която се публикуват материали в помощ на ръководителите на отделните състави при изграждане на техния репертоар със сценични танцови произведения, танцови обработки и фолклорни хора от различни райони на страната. „На професионален език (специализиран, но описателен и не изискващ специална подготовка) още през 60-те години започва да се говори, пише (описват танц) и чете (разчита). Чрез него живият танц става запис и заживява отделно от създателя си (чрез книжките от поредиците „Танцово изкуство“ и „Танцова самодейност“), както и обратно – текстът става танц“ (Иванова-Найберг 2011: 363–364).

През 1965 г. Кирил Дженов и Кирил Харалампиев при своята работа в областта на морфологията и синтаксиса на българските народни танци, базирайки се частично на класификацията на Ст. Джуджев, изграждат „Теория за строежа на движенията в българската народна хореография“. Класификацията, която предлагат, е изградена по количествен показател – подредба на танцовите построения от по-прости към по-сложни. „Теория за строежа...“ е продължение на „Терминологията“. По думи на Кирил Дженов, цитиран от Парламов, „Терминологията определи основни положения при движенията на краката, Теорията отиде по-надалече. Тя обхваща всички положения, които могат да заемат отделните части на човешкото тяло, и намери общите качествени определения, които съществуват между тях“ (Парламов 1992: 41). С развитите в своя труд въпроси двамата автори целят да създадат терминология за изучаване на български народни танци, която да се прилага в специализираната образователна програма на средни и висши училища. Установената танцова терминология на К. Дженов и К. Харалампиев започва да се преподава в ДХУ (днес НУТИ), танцова хореографска школа в Пловдив, в полувисшия хореографски институт в София, ВМПИ (сега АМТИИ гр. Пловдив) и вече се ползва от няколко поколения танцьори, хореографи и изследователи.

Анна Илиева. Теория на фолклорния танц

През 2007 г. Анна Илиева издава своя труд „Теория и анализ на фолклорния танц“. Изследванията в него бележат качествено нов етап в развитието на българската наука в областта на традиционния танц, като остават встрани от теоретичните разработки, свързани със сценичния танц на фолклорна основа. В публикацията си авторката задълбочава анализа на танцови движения, организация и разгръщане на хорото, като дава точна и ясна характеристика на фолклорния танц. Тя прави обстоен преглед, разкрива специфичните за фолклорното танцово формообразуване принципи и закономерности, както и структурното им изграждане. Според Николай Кауфман: „Настоящият труд е една теория на фолклорния танц... Той не само поставя основи, той сам по себе си е една нова теоретична дисциплина“ (Кауфман 2007: 6). В изследването е разработен и приложен съвременен терминологичен научен апарат и механизъм за структурен анализ на танца. „В изработения от международната група материал са приети следните термини за структурния анализ на народните танци: елемент, клетка, мотив, фраза, секция, част, танц“ (Илиева 2007: 33).

Термини и понятия, използвани от авторите в сравнителен план

В своята практическа и педагогическа дейност, хореографите периодично се сблъскват с проблеми, свързани с (не)уеднаквената терминология в областта и поради тази причина, „много често вярно усетени положения и правилно направени анализи предизвикват грешно тълкуване, спорове, недооценяване на работите, дори между самите хореографи“ (Илиева 2007: 31).

Всички по-долу разгледани и цитирани изследователи предлагат свои термини и понятия, които подреждат йерархически спрямо тяхното място и роля в структурата на хорото или танца. Първоначално обхващат най-малките градивни единици, т.е. морфологията на танцовата система, съчетавайки ги в по-големи структурни образувания – синтаксиса.

В своя труд „Българска народна хореография“ Ст. Джуджев въвежда следните термини на танцовия синтаксис: **танцови мотиви, фигури, предложения и период**. Той дава азбуката на жестовете, като прави морфологичен преглед на танцовите движения, пози и жестове. „Самият **жест**, който е едно завършено движение на тялото или на някой негов орган, представя, значи, една върволица от пози“ (Джуджев 1945: 90–91). Той разглежда четири вида жестове, които също така нарича танцови движения: движения на краката, на снагата, на ръцете и на главата. От свързването на един, два, или повече жестове (крачка, скокове, изнасяния и т.н.) в границата на един такт се образуват **танцовите мотиви или стъпки (шарки)**. Построения от по-високо йерархично ниво, Ст. Джуджев определя като **танцови фигури** или откъслечи, „които са съставени от два или от три прости танцови мотиви („стъпки“), танцовата фигура

може да бъде образувана от два или от три такта“ (Джуджев 1945: 305). Последователността от две танцови фигури, образуват **танцово предложение**, което е основния градивен елемент в танцовия синтаксис. То може да бъде изградено от четири, пет или шест мотива (еднотактови стъпки). Обединяването на „две или три танцови предложения, свързани чрез някаква логическа зависимост, образуват **танцов период**. Периодът изразява една завършена хореографска мисъл“ (Джуджев 1945: 339). От направения преглед установяваме, че принципът, който следва Ст. Джуджев е съчетаването на две или три градивни единици от една и съща група, които образуват следваща от по-висш разред.

Аналогичен е подходът – на базата на йерархията на елементите, и в книгата на К. Дженов и К. Харалампиев. Те разглеждат положенията на частите на човешкото тяло (на краката, ръцете, тялото, главата), елементите и танцовите движения, като предлагат следните термини: **елемент, танцово движение, прости и сложни танцови движения, прости и сложни комбинации**. Най-малката градивна част на танцовите движения е елементът. „Поредица от елементи, която изразява по-голяма или по-малка хореографска мисъл и има характер на завършено цяло, се нарича **танцово движение**“ (Дженов, Харалампиев 1965: 172). Движенията, съставени от два или три елемента, наричат **прости танцови движения**, и имат характер на завършено цяло. Разделят ги на двуелементни (ход, прибежка, пайдушка и т.н.) и триелементни (приситване, ръченична, граовка и др.) в зависимост от броя на елементите. Тези движения, които са образувани от четири и повече елемента в границата на един такт, наричат **сложни танцови движения** (дайчова и трополи). К. Дженов и К. Харалампиев в своя труд разглеждат „най-малките построения, съставени от прости или сложни танцови движения с характер на завършено цяло в рамките на два или повече такта“ като **прости комбинации**. Простите комбинации могат да се състоят само от прости движения, само от сложни, а също така да бъдат и смесени – от прости и сложни движения (Дженов, Харалампиев 1965: 207). От съчетаването на две или повече прости комбинации се образува по-горно на структурно ниво построение, наречено **сложна комбинация** с ясно завършена хореографска мисъл.

Анна Илиева предлага следните термини, подреждайки ги йерархически, съобразно тяхната функция и място в структурата на хорото: **елемент, клетка, мотив, фраза, секция**. Описва **елемента** като: „Различните движения и жестове, извършвани от танцуващите и организирани от човешкото съзнание в някаква система, които съдържат един силов импулс, представляват най-малките градивни единици на танцовите построения“ (Илиева 2007: 33). От комбинирането на два или три елемента се образува клетката, като например „ход“ от две стъпки, или тристъпковата клетка на ръченицата. Анна Илиева нарича **мотив** „най-малката значима в структурно и художествено отношение единица, която носи в голяма степен характера на танца“ (Илиева 2007: 35). В зависимост от изграждането им, те могат да бъдат прости и сложни. Съчетаването на два мотива образуват един сложен мотив или по-голяма структурна единица

– **фраза**. Тя от своя страна може да включва в себе си повтарящи се или различни мотиви. Следващото по-висше структурно образование, изградено по пътя на съединяването на две или повече фрази, Анна Илиева нарича **секция**.

Съпоставителното проследяване на термините установи някои общи насоки в тяхното формиране, както и определени разлики. Наблюдава се въвеждане на различни термини за едни и същи явления. При съчетаването на две или три градивни единици от една и съща група се образува структура от по-висша степен. Например: **елементът** при Джанев, Харалампиев и Илиева е **жест** при Джуджев; съчетаването им е **танцов мотив** при Джуджев, **танцово движение** при Джанев и Харалампиев е **клетка** при Илиева; от своя страна обединяването им изгражда **танцова фигура** при Джуджев, **проста комбинация** при Джанев и Харалампиев, а **мотив** при Илиева; по-висшето структурно образование е **танцово предложение** при Джуджев, **сложна комбинация** при Джанев и Харалампиев и **фраза** при Илиева; още по-високата категория е **период** при Джуджев и **секция** при Илиева.

Проследявайки възникването, формирането и развитието на терминологията на българската народна хореография, можем да заключим, че тя функционира във две различни плоскости. От една страна е свързана с традиционната танцова култура по начина по който я описват Ст. Джуджев и А. Илиева, а другата е ориентирана към хореографската практика и сценичното интерпретиране на танца, така както я налагат К. Джанев и К. Харалампиев. Установената от тях танцова терминология се въвежда и изучава в специализираната образователна система на средните и висши училища, с което се налага като лексика на няколко поколения хореографи, преподаватели, танцьори и изследователи на сценичното танцово изкуство на фолклорна основа.

ЛИТЕРАТУРА

- Григоров, Б. (2008). Кратка история на българската фолклорна хореография. София: Росна китка.
- Джанев, К., Кючуков, Т., Харалампиев, К., Захариев, П. (1960). Терминология на българската хореография. София: Наука и изкуство.
- Джанев, К., Харалампиев, К. (1965). Теория за строежа на движенията в българската народна хореография. София: Наука и изкуство.
- Джуджев, С. (1945). Българска народна хореография. София.
- Иванова-Найберг, Д. (2011). Съставът за народни танци като културно явление в България. София: Марс 09 ЕООД.
- Илиева, А. (2007). Теория и анализ на фолклорния танц. Принципи на формообразуването в българския танцов фолклор. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Кацарова-Кукудова, Р. (1955). Български танцов фолклор. София. Наука и изкуство.
- Кауфман, Н. (2007). Предговор. В: Илиева, А. (2007). В: *Теория и анализ на фолклорния танц. Принципи на формообразуването в българския танцов фолклор*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.

- Кутева, М. (1952). Увод. В: Дженев, К., Кючуков, Т., Харалампиев, К., Захариев, П. (1952). В: *Терминология на българската хореография. Ръководство за танцови групи*. София: Наука и изкуство.
- Парламов, И. (1992). Хореомайсторът, или танцът е преживяване. Пловдив.
- Цонева-Куситасева, Л., Цонев, И. (2000). Бащата на българското хоро. София: Книжен тигър.

КОНВЕНЦИОНАЛНА И СЪВРЕМЕННА НОТАЦИЯ ANSI versus SMuFL ПОДРЕДБА НА МУЗИКАЛНИТЕ СИМВОЛИ

CONVENTIONAL AND MODERN NOTATION ANSI versus SMuFL ARRANGEMENT OF MUSICAL SYMBOLS

*Веселин Караатанасов, гл. ас. д-р., ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Wesselin Karaatanassov, senior assistant professor, PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: w.karaatanassov@uni-sofia.bg

Резюме: Съвременното нотно писмо има своята многовековна история, смътно открояваща начало си около 14 века преди Христа. Изминава дълъг път на развитие и обогатяване. През 18. век се появяват нови графични символи и методи за изписване/отпечатване на нотно съдържание. Тяхното значение се възприема като своеобразен отглас на новите естетическите потребности през епохата на Барока и Класицизма в музиката. Посредством тях се покриват широк спектър от изразни средства. Тази тенденция продължава и до днес.

Настоящото четиво има за цел да запознае аудиторията с парадигмата на този процес. Към настоящия момент той отдавна е прехвърлил границата на обичайните сръчности, с които се е свързвал в миналото и както редица други дейности, в момента се разпростира в полето на дигиталните технологии, превърнали се в люлка на заблуди по отношение на прегрупираните ни възприятия.

Стерилността на процесите, произтичащи от дигитализацията на музикалната нотация, водят до снижаване на времето и усилията за ръчно производство на музикални издания, копия на партитури, теоретична литература и др. Наред с това, след първоначалната еуфория от техническия пробив, настъпва следващо стъпало на развитие и обогатяване на палитрата от технически и графични средства, така необходими за просъществуването на този дълговечен начин за превръщане на сътворената музика в исторически паметник и интелектуален запис на културната памет на развитите общества.

Ключови думи: музика, нотирание, нотопис, ноти, нотно писмо

Abstract: The modern musical notation has its own centuries-old history, vaguely marking its beginning up around the 14th century BC. It has passed lightly a long way in development and enrichment. In 18th century have been discovered new graphic symbols and methods for engraving the musical content. Their significance is perceived as a kind of echo of the new aesthetic needs in the era of Baroque and Classicism in music.

They cover a wide range of means and expression. This trend continues to recent days.

This reading is intended to make the audience acquainted with the paradigm of the aforementioned process. Recently, it has moved beyond the usual dexterities which it has been associated with in the past, and as many other activities, it's spreading to the field of digital technology, which has become a carousel of misconceptions about our regrouped perceptions.

The sterility of the processes resulting from the digitalisation of musical notation carousel reduces the time and effort required to produce music publications by hand, copies of scores, theoretical literature etc. However, at the same time, after the initial euphoria of a technical breakthrough, the next stage of development and enrichment of the palette crowded with technical and graphic gadgets – all truly necessary for the existence of this long method of turning created music into a historical monument and intellectual record of the cultural memory typical for developed societies.

Keywords: music, notation, music engraving, music notation, music script

В началото на 7. век Изидор Севилски изрича мисълта, че „ако разчитаме на това, звуците (музиката и песните) да се съхраняват в човешките спомени, то те ще изчезнат преждевременно, освен ако не бъдат записани“.

Нотното писмо, познато ни под една или друга форма, съществува от близо 34 столетия. Първите образци датират от около 14 века преди Христа и са открити в земите на днешен Ирак. Представяват глинени плочици, върху които с клиновидно писмо са описвани инструкции за това, как трябва да се изпълнява дадена музика, т.е. какви хармонични интервали съдържа, в какъв лад е и т.н.

По-късно, в древна Гърция започват да се появяват определени символи, най-често издялани върху каменни плочи, носещи конкретно значение за височината на тоновете. На по-следващ етап писмеността се пренася върху пергамент или папирус, но така или иначе „описаната“ музика остава едногласна.

С течение на времето нотният скрипт се усъвършенства и преминава в т. нар. византийска нотация, утвърдила се и широко навлязла в православното богослужение от около 9.–10. век, та до днес. Появяват се нови и нови елементи, което води и до промяна на техниките за запис. Започват да се използват ферогални мастила, характерни със своята дълговечност. По същото това време в Западно Европейските манастири се заражда невменото писмо, което продължава своето развитие до към средата на 13. и началото на 14. век. Основното му предназначение е за улеснение на певците при обучението им, оформяне на каноничните норми и съхраняване им в контекста на богослужебната меса като вид стандартизация.

През 11. век бенедиктинският монах Гвидо д'Арецо (известен също като Гуидо ди Монако) създава солмизацията. Това е метод за пеене със слогови имена на всяка нота. Те са взети от първите срички на Химна за Свети Йоан Баптист по текст на Хораций. Музиката е заимствана от „Поема за Филий“, чиито ръкопис е открит през 11. век във Франция, и пригодена за конкретния химн.

Ut queant laxis

Hymnus.

U T que- ant laxis re-soná-re fi-bris Mi- ra gestó-
rum fámu-li tu- ó- rum. Sol-ve pollú- ti lá-bi- i re- á-
tum, Sancte Jo- án-nes.

В свободен превод съдържанието му е следното:

„Освободи гласовете на своите раби и отмий покрватата от устните им, за да отеква благослова за великите ти дела, Свети Йоане.“

От там произлизат До-ре-ми... и т.н., като първоначално До се е изпълнявало като Ut (първата строфа е Ut queant laxis...), но за благозвучие в последствие е било променено на сричка, започваща със съгласна. Според запознати, До най-вероятно идва от Dominus, макар че някои историци са на мнение, че това е заслуга на Джовани Батиста Дони и До произлиза от първата сричка на фамилията му.

През 13. век нотацията описва вече и ритмичното проявление на музиката, което включва метричния пулс и присъщата му енергия, които съдържа. Така се обособяват редуващи се групи, съставени от силни и слаби времена, а те на свой ред съдържащи още по-ситни ритмични единици. Този процес на развитие и обогатяване се извява в най-ярка степен през периода на ренесанса, когато светската музика добива широко разпространение. Постепенно преминавайки през барока, характерен с интереса към линейното многогласие, музикалната мисъл търпи развитие, което паралелно бива следвано от същото и в начините за нейното графично представяне. Колкото по-сложна и наситена става звуковата палитра, толкова по-комплексна е и нотната картина. Орнаментиката, характерна за барока, води след себе си широк кръг от по-обикновени или съставни символи, които имат за цел да съхраняват идиоматичното значение на всеки елемент от композиторската инвенция. В течение на времето и най-вече с настъпилите промени в стилистиката на следващите поколения творци, редица похвати и респективно нотни знаци отпадат от изпълнителската практика и остават само онези, които възприемаме и днес като общоприети.

Достигане на относително избистрена форма на конвенционална нотация се забелязва едва в началото на 18. век. На тази тема бе посветена презентацията

от предишния зимен семинар, затова няма да влизам в подробности, а само ще обобщя, че тогава се спряхме на разнообразните техники за печат приблизително до края 20. век, с което приключва, условно да я наречем, аналоговата ера в тази област.

Най-комплексните и доминирани от екстраординарна сонорност композиционни похвати, наситени със заплетени ритмични структури, достигат апогея си в авангардизма от втората половина на 20. век. В този момент болшинството от утвърдените прийоми в нотописа се оказват недостатъчни за да обхванат регистрацията на невиджаните до този момент темброви и метро-ритмични трансформации. Редица императиви на ортографията (т.е. нотният правопис) биват игнорирани, тъй като музикалната изразителност завоюва все по-непознати територии и има нужда от ново графично отъждествяване отвъд традициите. Това налага необходимостта от изнамирането на подходящите знаци или в най-добрия случай модифициране на старите, така че да допуснат разширено тълкуване. Затова и фõрмата на този запис придобива нови очертания.

В началото на този процес се подхожда твърде импулсивно, индивидуално и не би било пресилено да се каже дори “фриволно“ от страна на авторите и композиционните школи. В последствие, от края на 50^{те} до средата на 70^{те} обаче се стига до необходимостта от въвеждане на някаква относителна или по-скоро обобщаваща регулация, макар че до безусловно единодушие по отношение на използваните знаци до ден днешен, така и не се достигана. Въпреки това, едни от най-значимите опити в тази насока са Международната конференция, посветена на новата музикална нотация, която се провежда в Гент, Белгия през октомври 1974. Тя обаче, не се появява изведнъж. Подготовката ѝ се бележи от сериозни и задълбочени изследвания на музиколози както от Германия, така и от САЩ.

В края на 60^{те} Курт Стоун, авторът на бестселърът в тази област „Музикалната нотация през 20^{ти} век“ заедно с професора от Йелския университет – Ричард Френч, кандидатстват пред „Фондация Рокфелер“ за отпускане на средства за изучаване на въпросите, свързани с новите форми на нотния запис. Те срещат подкрепата на още четирима активни по това време съвременни композитори отвъд Атлантика – Ърли Браун, Бернхард Хайден, Гюнтер Шулер и най-утвърденият сред тях – Елиът Картър. Проектът минава под опеката на библиотеката към Линкълн център и през 1970 представителите на „Фондация Рокфелер“ се съгласяват да подкрепят това изследване с уговорката, че към момента на започване, подобно начинание не бива да съществува, водено от паралелна структура или институция където и да било. Отпуснатите средства са в рамките на 4 годишен период за създаване на т.нар. „Индекс на новата музикална нотация“.

Така се създава картотека с предварително обозначени 23 пункта, т.е. критерии, по които ще се събира и анализира информацията. Първите 6 са описани подробно, тъй като се отнасят до всякакъв вид музика, т.е. не само до съвременна, докато останалите 17 са индивидуални за всяко отделно произведение, като

включват: темпо, размер, микро-тонални алтерации (1/4, 1/6, 1/8 знаци за повишаване и понижаване), тембър, артикулация, звукоописателна нотация, манипулативна нотация (базирана на логически съждения), неконвенционални звукоизточници, запис на музика на лента или посредством електронни инструменти, видове петолиния (нотиращи системи), мултимедиа, сценична музика, дизайн на нотната страница (т.нар. layout), пиктограми на инструменти или помощни средства, символи отнасящи се до специфични инструменти, подвидове или главовете, свирене директно от партитура, откриване на евентуални двусмислици в нотния текст и кръстосани референции.

Всички тези пунктове са присъствали в редица анкетни карти, изпратени по цял свят с цел събиране на информация. Броят им е надхвърлял 1000, като обратно са обработени едва около 300. Със знак „x“ са отбелязвани наличията на описаните отклонения от стереотипите в подобрените категории. По този начин е направен опит да се създаде каталог на произведения от автори, които си служат с тези нестандартни методи за нотация. В допълнение е създадена картотека с всички налични символи, които се откриват в дадено произведение с описание кой знак на какво музикално проявление съответства при изпълнението.

Както става ясно, проучването отнема близо 4 години и в него са включени само произведения, които вече са съществували или такива, които са станали факт по времето на неговото провеждане.

От базата данни в последствие са били изключени широко навлезли символи като правоъгълната фермата, Бартоковото пицикато и др.

От днешна гледна точка е доста трудно да се определи значимостта на този проект, предвид факта, че това с нищо не е допринесло за развитието и осъвременяването на нотната типография.

Освен всичко, в средата на 60^{те} немския музиколог Ерхард Каркошка се заема с подобно начинание и издава книгата „Графичният символ на новата музика“, в която прави много детайлен обзор на композиционните техники до момента на излизането на книгата от печат. Тя продължава да се обогатява с нови и нови ресурси и през 2004 каталогизира 723 знака, деривати или комбинации от такива.

Именно на базата на всички тези материали, както и на други нововъведения през 1974^{та} се провежда конференцията в Гент и това дава началото на стандартизацията на разширения набор от символи, използвани в музиката от последните 50 години. На този форум се събират 80 участници от 17 държави като се излагат становища за въвеждането на около 400 нови символа.

Темите, които се обсъждат, водят до предложения за стандартизация на нови нотационни средства, които трябва да се използват само когато има належаща нужда от тях. С други думи – традиционната нотация е за предпочитане, освен в случаите, когато има необходимост от нови знаци. Това оставя избора да се ползват или стандартните методи за нотирание или да се прилагат допълнителни техники. Условието, което трябва да се спазва е, че какъвто и избор да бъде направен, четимостта на нотния текст трябва да бъде достатъчно точна и

улеснена в най-голяма степен, изключвайки всякакви предпоставки за появата на колебания и двусмислици.

Нека не забравяме, че тази индексация се провежда в момент, когато болшинството от авторите сякаш са в стремглаво съперничество по отношение на това, произведенията им да изглеждат колкото се може по-футуристично в графичен план, завоювайки по този начин визуалното удивление от страна на колеги си, а това вече е смушаващо, защото така се пренебрегва нещо дълбоко изконно и принадлежащо само на музиката — да докосва публиката чрез реализирането на убедителна звукова картина, като основно изражение на музикалната мисъл.

Графичният израз на авангардната музика в сложен и непредсказуем. Това, което прави впечатление е, че през този период изданията, съдържащи произведения на съвременни автори, се подготвят за печатат главно като манускрипти и факсимилета, калиграфски копия или в най-добрият случай с помощта на шаблони, като така се избягват продукциите чрез гравирание върху оловно-цинкови плочи, за които доста подробно говорих на предишния семинар. Причината е в това, че за изработката на подобно копие – да речем една страница в обичайния NE формат (231–245 мм × 303 мм), съдържащ класическа музика за пиано, се изискват средно около 8 часа непрестанна концентрация. Ако направим съпоставка, за подготовката на произведение от епохата на „Развития“ авангард (средата на 70-те) това би отнело дни, още повече, че подобни творби никога не са се радвали на особено засилен интерес от широката музикална общественост и издаването им в обемни тиражи би било недопустимо от икономическа гледна точка. Въпреки това, редица издателства се специализират в тази дейност и в момента посредством новите графични програми реновират каталозите си с много по-съвършени дигитални копия, които по рядко се продават, а вместо това скъпо се отдават под наем за определен срок с цел концертно изпълнение или запис.

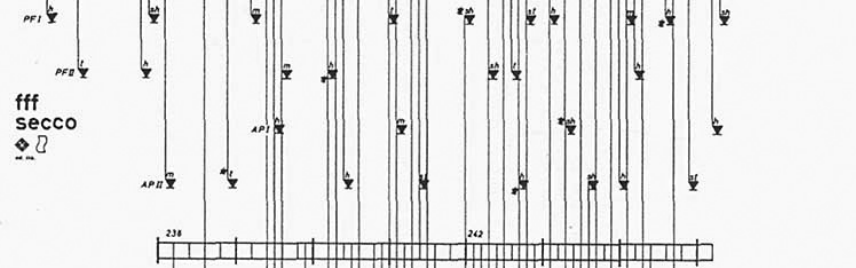
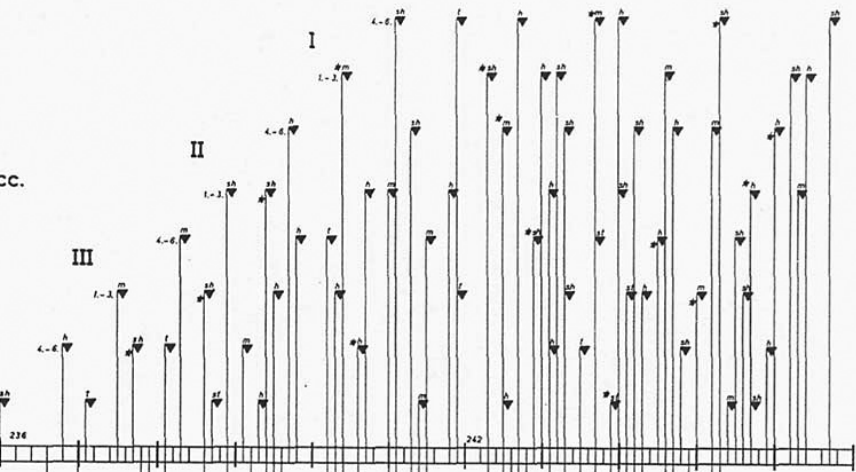
The image displays a complex musical score for Roland Kayn's 'Allotropie'. The score is organized into several vertical sections, each with its own set of staves. The top section is labeled 'v' and contains staves numbered 1 through 5. Below this is a section labeled 'x' with staves numbered 1 through 6. A horizontal line with a double bar and a vertical tick mark, labeled 't"', spans across the middle of the score. Below this line is a section labeled 'y' with staves numbered 1 through 6. At the bottom is a section labeled 'z' with staves numbered 1 through 5. The notation is extremely dense, consisting of many horizontal lines with small notes and stems, creating a complex, almost abstract visual texture. The overall layout is symmetrical and highly detailed.

Roland Kayn, score for *Allotropie*, for multiple instrumental formations, 1962-64, reproduced on the insert of the LP issue of *Tektra*. Image © courtesy of Ilse Kayn.

fff
stacc.

III

IV



E

D

C

B

A

Roland Kayn, page from the score of *Allotropie*, for multiple instrumental formations, 1962-64. Image © courtesy of Ilse Kayn.

1

2

A 3

4

5

1

2

B 3

4

5

1

2

C 3

4

5

ADAPTION

Roland Kayn, 'Adaption', page from the score of *Engramme*, 1972-74, reproduced on the insert of the LP issue of *Tektra*. Image © courtesy of Ilse Kayn.

MIXTUR

PIZZICATO SEITE 1

TUTTI SEITE 4

BLECH

RUHE EXTREM LEISE 48

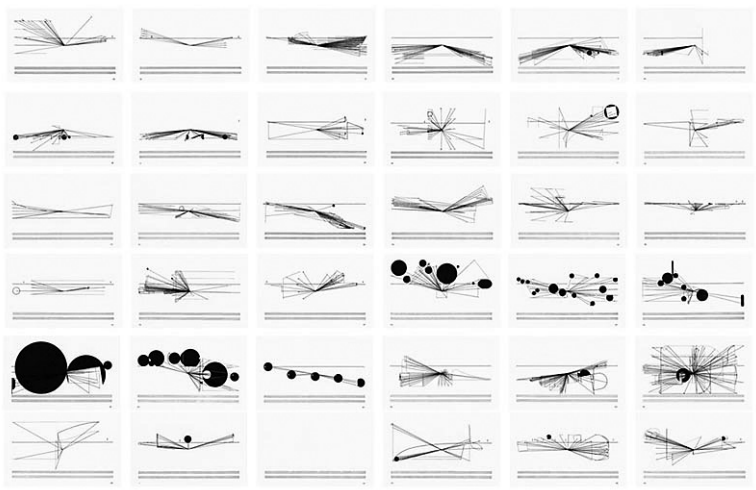
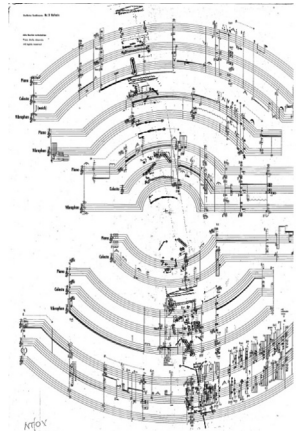
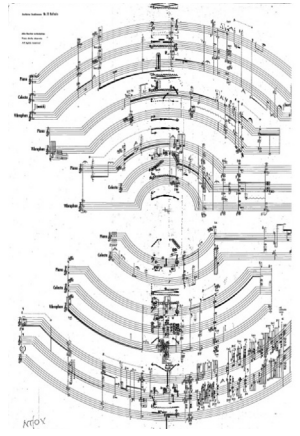
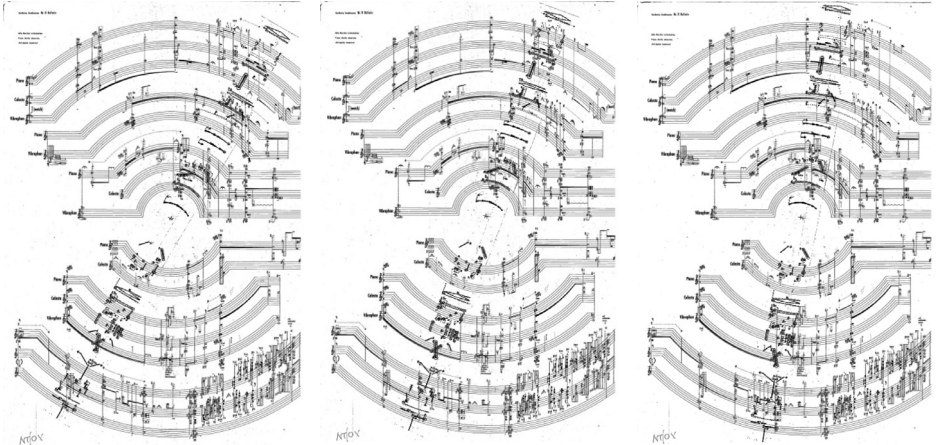
PUNKTE ALLE TONE KURZ

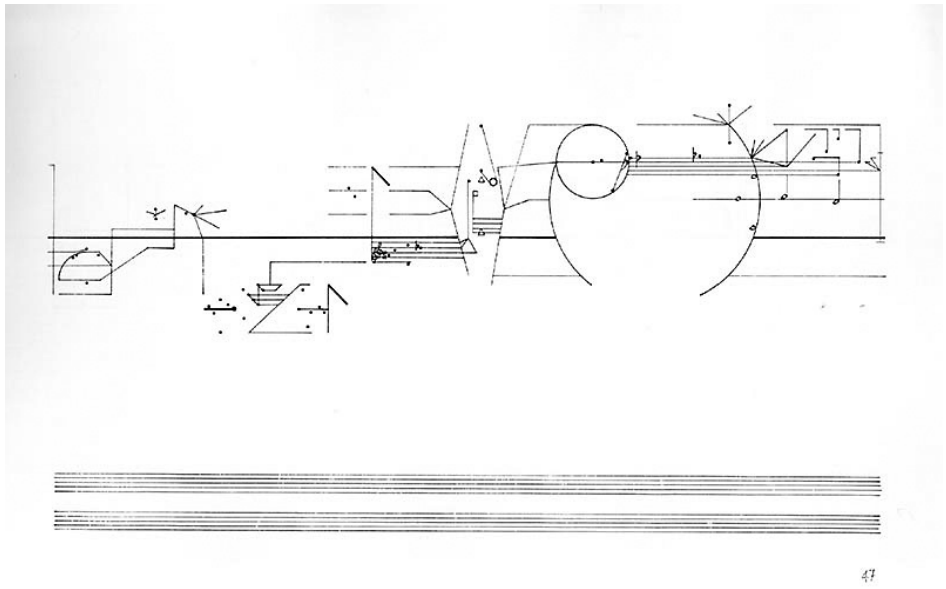
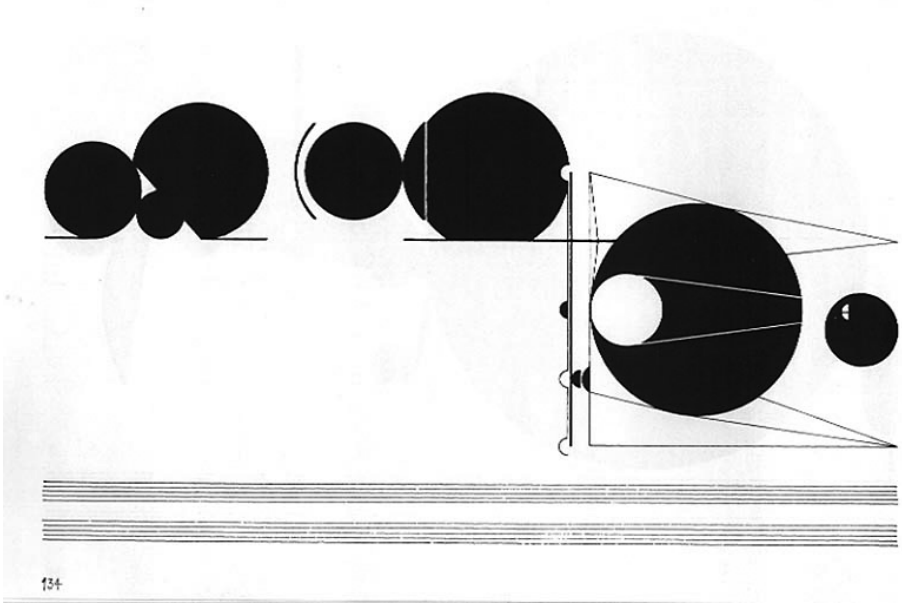
Stockhausen's Poles (1969)

I

II

III



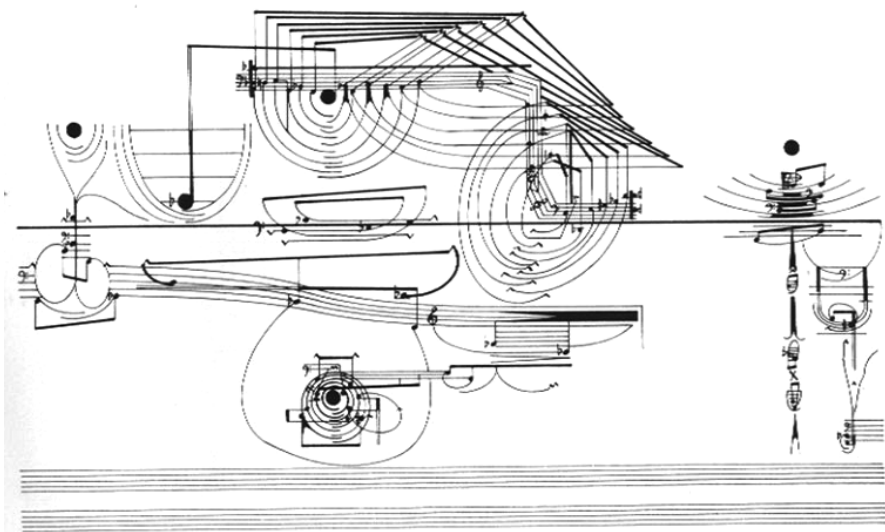


© 1967 by Galileo Press, Paris, 1968
 © 1978 assigned to Blackhawk Edition, Peter Stocker Limited, London

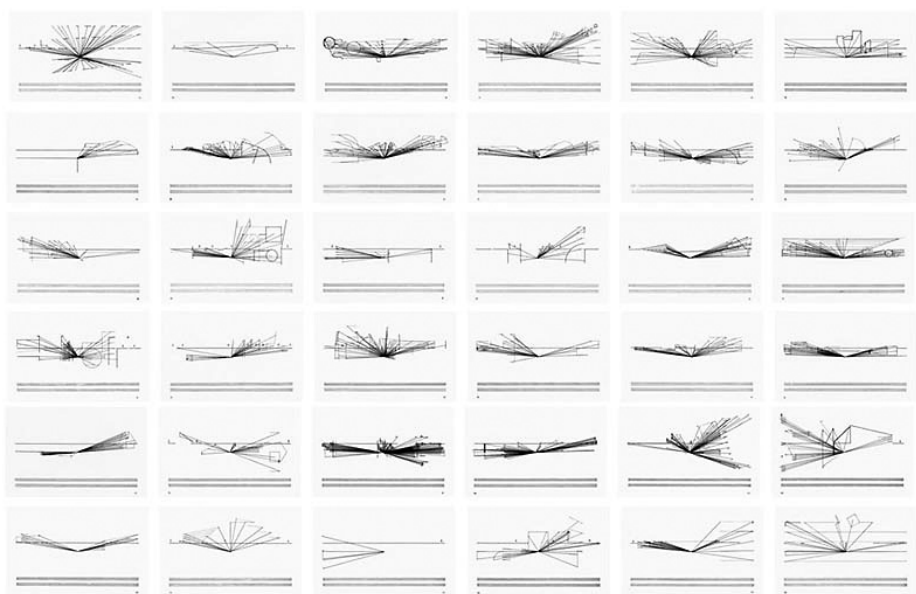
28

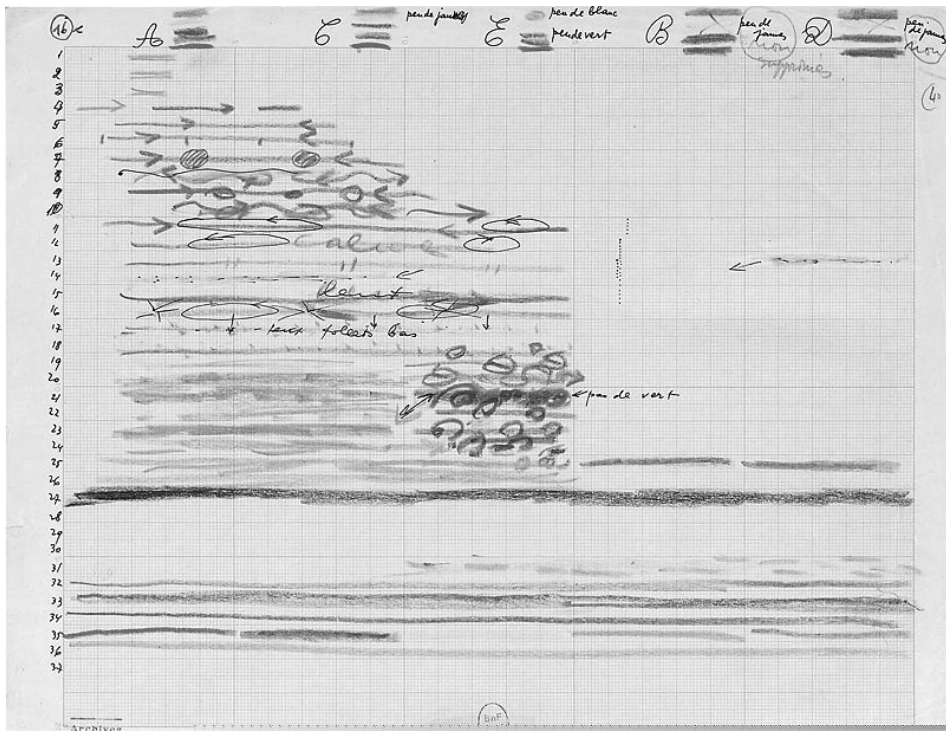
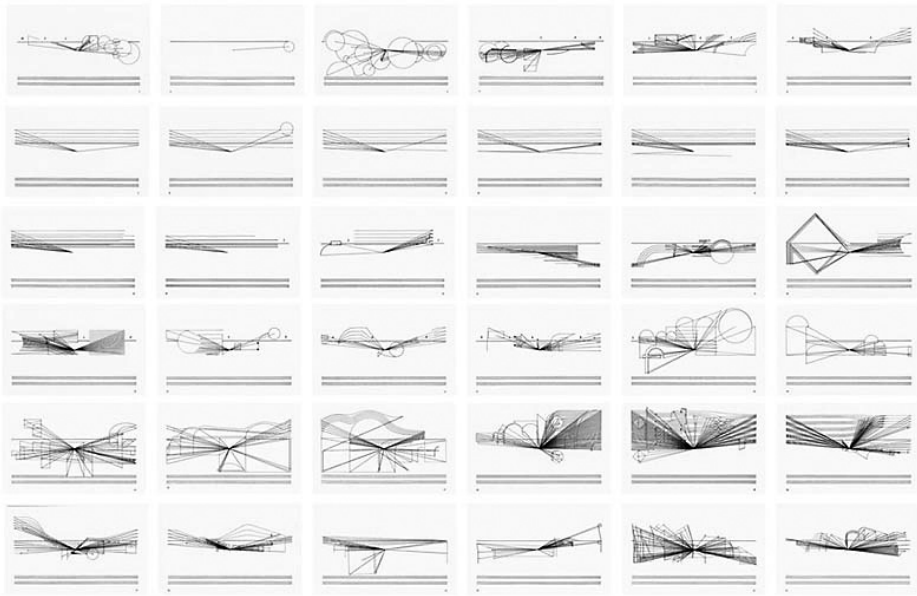
29

29



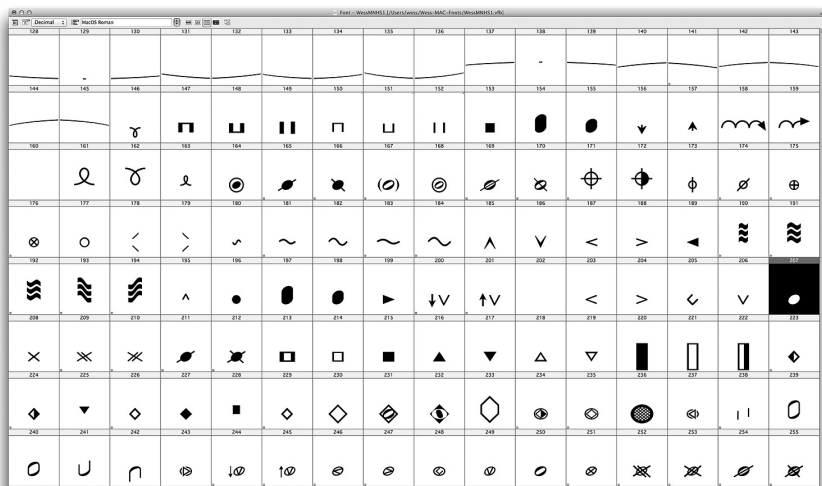
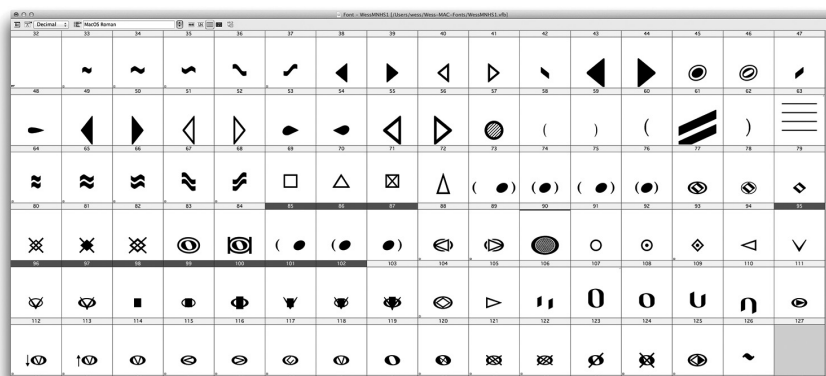
182





Ако приемем, че поведението по време на общуването на всеки един човек може да се дефинира като идиосинкразия – т.е. комбинация от определени изрази и думи, изразяващи възжеления, натрупани убеждения и идеали без значение на тяхното морална пригодност или достойнство, то в композиторското изкуство тези свойства могат да бъдат възприети като набор от изразни средства, съответно и изписани по подобаващ начин. Всички те попадат в общоприетата категория за стил и затова всяка една епоха се характеризира с преобладаването на едни спрямо други типични за нея прийоми. Това дава отражение и на начините на свирене и по-специално на звукоизвличането, фразирането и т.н. – с други думи на извайването на музикалната мисъл до определен естетически образ.

За пресъздаването на подобна изразителност в графичен вид в по-ново време използваме набор от нотни знаци, които покриват идиограмите от миналите епохи и съответно добавяме символи, с цел задоволяване на потребностите при регистрацията на по-модерните средства за индивидуален изказ.



The image shows a musical score for voice and piano. It consists of three staves: Soprano (S.), Contralto (C.A.), and Bass (B.). The score is written in 5/4 time, with a tempo change to 6/4 (rit. - - 4 a tempo) and then to 2+3/4 and 3/4. The lyrics are: "a - - - - - tter of fa - - - - - h - a - - - - - c-t - - - - - ve-ry fa-mi-liar with thi-s a - - - - - a - - - - - sa ma - - - - - tter of fa - - - - - h - a - - - - - c-t - - - - - m-ve-ry fa-mi-liar with thi-s a - - - - - a - - - - - fa - - - - - h - a - - - - - c-t - - - - - ve-ry fa-mi-liar with thi-s a - - - - -". The score includes dynamic markings such as *mp*, *p*, *mf*, *pp*, and *ppp*, and various musical notations like slurs, accents, and fermatas.

Като пояснение – в типографията и в графичния дизайн разпознаваме логограми, изображения, които свързваме с дадена буква, дума или сричка; пиктограми – картинно пресъздаване на понятието, което трябва да бъде възприето и накрая идиограми, каквито са нотите, тъй като те се свързват със сложни, абстрактни понятия или въображаеми образи, в резултат на които могат да възникнат физически, звукови, ментални и друг вид въздействия, в това число и психически.

Пребивавайки в информационно обкръжение, всеки се стреми по естествен начин да се възползва или възползва от тези дадености като ги прилага в света на своите цели за постигане на практични реализации, насочени към духовно развитие или друг вид благополучие. В този смисъл натрупванията като знаков фонд от всевъзможни символи в музиката, намират място в нотописните програми и ползването им се улеснява от прилагането на сложна подредба, най-често във вид на шрифтове. В най общ план, началните опити за създаване на софтуер, работещ с музикални символи от различни видове, датира от 60-те години на миналия век. (Тези, които присъстваха на предишния семинар, навярно си спомнят показаните средства за нотопис в развитие през годините). Въпреки това обаче, първият шрифт, съдържащ музикални символи е създаден едва през 1985 от Клео Хъгинс. Той се нарича Соната и е бил предназначен за работа с Адоби 1.

ANSI	MS Windows 1252 Western (ANSI)	Font - Sonata [./../Sonata/sonata.ttf]
3	//	#
0	1	2
0	1	2
5	6	7
mp	mf	sf
p	f	ff
€	€	€
°	°	°
À	À	À
×	×	×
Ð	Ð	Ð
■	■	■
à	à	à
▼	▼	▼
ð	ð	ð
↷	↷	↷

Както се вижда от примера, при този шрифт Соната отделни знаци се разполагат по буквите на клавиатурата в латинската ѝ подредба според изискванията на Американския национален институт по стандартизация, съкратено ANSI. Използва се т.нар. мнемоника – знаци за подсещане или такива които се възприемат по сходство като например & и сол ключ, ? и басов ключ, > акцент, . стака-то, – тенуто, p за пиано, f за форте, # диез, b-за бемол и т.н. в този ред на мисли.

От там насетне всички следващи шрифтове – „Петручи“ за Финале на Стив Пеха от 1988 и „Опус“ за Сибелиус на Джонатан Фина от 1993 следват същата или много сходна подредба.

Изискванията които предявява съвременната нотация към софтуерните приложения налагат допълването на т.нар. слотове, места в шрифтовата таблицата, където се разполагат знаците, да бъдат допълнени с още символи. Първоначално Соната разполага със 168 знака, които на пръв поглед никак не са малко, но повечето от тях са деривати на основните. Така например rrr е отделен знак и не се възприема като тройно r по редица причини, отнасящи се до т.нар. кернинг или геометрично отстояние на съседни знаци по визуален признак.

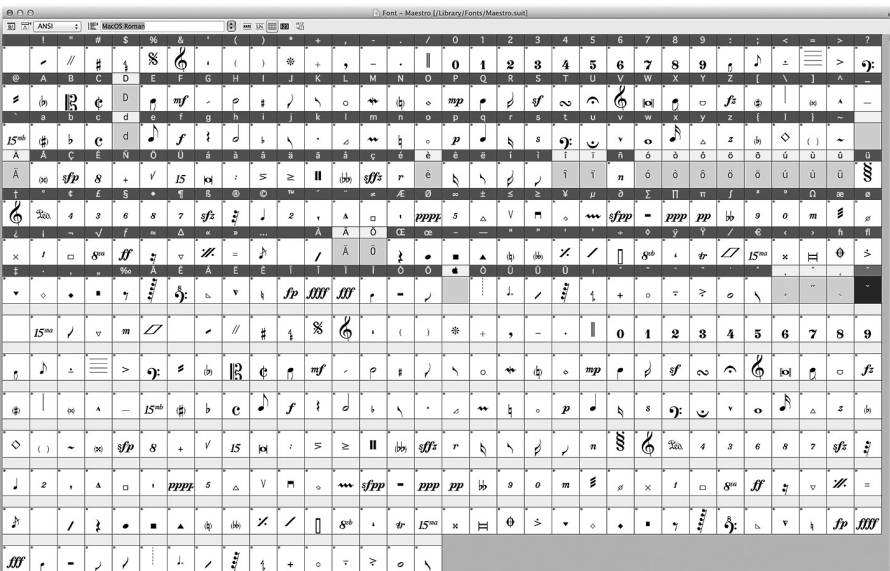
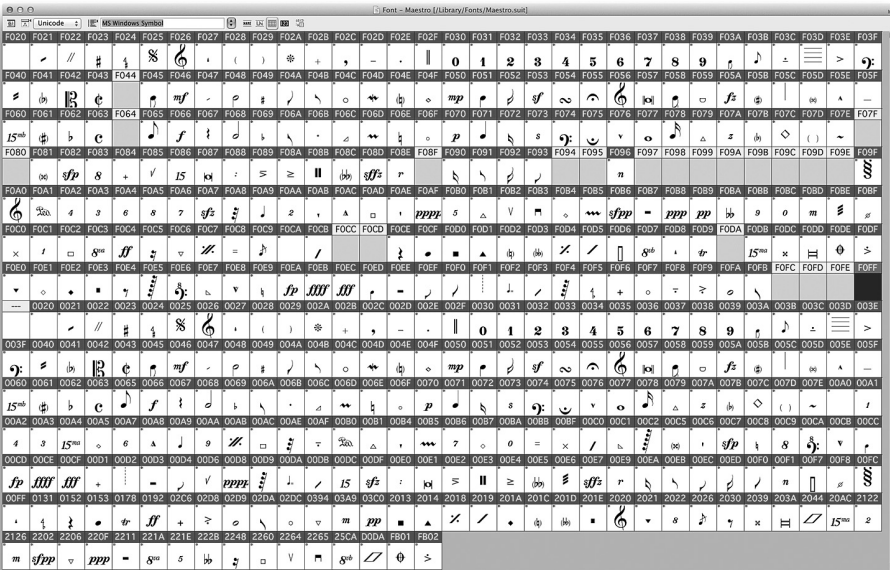
Добавянето на нови знаци при този вид кодиране, при което се използва таблицата за латинските букви с техните диакритични разновидности и допълнителни символи може да поеме не повече от 223 знака, тъй като всеки шрифт разполага с 32 резервирани полета за системна информация. Решенията са две – или се създават нови, допълнителни шрифтове като специализирана разширена библиотека или един цялостен с огромен брой знаци във формат OTF.

На първият принцип работят програми като Финале и Сибелиус. Последният притежава множество помощни шрифтове и заедно с тях оформят сравнително достатъчен набор от 81 основни нотни символа, 58 орнамента, 117 пиктограми на ударни инструмента, 377 допълнителни нотни знаци – общо 633.

Finale разполага с 201 основни, 220 ударни пиктограми, 86 за разширена нотация, 220 табулатури – т.е. 727 общо, без да броим и при двете програми поддържащи шрифтове съдържащи латински букви или обозначения.

И макар двете най-разпространени програми да притежават сериозна палитра от знаци, те могат да използват шрифтове на т.нар. „трети страни“ или производители. Кодирането при версиите за PC е в т.нар. Windows symbol регистър, а за Macintosh – Mac OS Roman, които въпреки че на външен вид изглеждат идентични, са разположени на строги индивидуални места по UNI код системата.





Поради спецификата на разположение на шрифтовите полета, знаците между двете кодиращи таблици не съвпадат и това позволява един шрифт да се изгради така, че да се разпознава от двете операционни системи, като знаците, които се съдържат в него могат да се дублират от едната таблица към другата. Това важи в пълна сила за Финале и единствено за Макинтош версията на Сибел





лиус. При тази за Windows съществува строго ограничение за свободното назначение на символи над 127^{-ия}, което се обяснява с нежелание от години наред на производителя, в случая AVID, да усъвършенства програмата.

Това, което става ясно до тук е, че Финале и Сибелиус използват редица на брой шрифтове, с максимум до 223 музикални символи. Към тях могат да се прибавят и т.нар. „глифови лигатури“ – при изписване на буквена комбинация като резултат се появяват специфичен знак.

1/2

Vintage SMMS Ligatures (Sibelius)

1. Assign VintageSMMS font
2. Type into score without spaces between letters

p e d	<i>ped.</i>	ff	<i>ff</i>	tr	<i>tr</i>
m p	<i>mp</i>	fff	<i>fff</i>	i r.	<i>ir.</i>
m f	<i>mf</i>	ffff	<i>ffff</i>	t.	<i>t.</i>
f z	<i>fz</i>	r *	<i>r</i>	t r e 1	
s f	<i>sf</i>	m *	<i>m</i>	t r e 2	
s f z	<i>sfz</i>	n *	<i>n</i>	t r e 3	
s f p	<i>sfp</i>	b b	<i>bb</i>	t r e 4	
s f p p	<i>sftp</i>	# #	<i>x</i>	8 *	8
s f f z	<i>sffz</i>	(press numbersign twice)			
p p	<i>pp</i>	(b)	<i>(b)</i>	1 5 *	15
p p p	<i>ppp</i>	(n)	<i>(n)</i>	= *	=
p p p p	<i>pppp</i>	(#)	<i>(#)</i>	x *	x
f p	<i>fp</i>	(x)	<i>(x)</i>	X *	X (capital letter X followed by asterisk)
		(b b)	<i>(bb)</i>	+ *	+

Vintage SMMS Ligatures (Sibelius)

/ 8 n		/ 4 r		0 *	
/ 16 n		/ 8 r		l v u	
/ 32 n		/ 16 r		l v d	
/ 64 n		/ 32 r		a r l	
		/ 64 r		a r r	
		/ 128 r		a r u	
		1 b r		a r d	
		2 b r		q n h	
		4 b r		q n h n	
				h n h	
				h n h n	

От скоро съществува една нова нотописна програма, продукт на Щайнберг, наречена ДОРИКО. Тя използва друга система от подредба на знаците, при която броят им теоретично може да надхвърли 5000. Към момента изработеният основен шрифт на програмата съдържа 3453 знака. Използва се уникал-сигемата за разпалагане и четене на знаците. Програмата е оптимизирана по начин, по който всички символи са предварително назначени и използването на комбинация от клавиши или селектиращи менюта улеснява боравенето с всички тях.

Тъй като броят им е несъпоставим и възможността за запомняне на положението на всеки знак на пръв поглед да изглежда неизпълнимо, всички нотационни елементи са групирани в категории и строга последователност.

Този вид шрифтове са във формат OpenType (Post Script) и подредбата на глифовете съответства на т.нар. SMuFL (Standard Music Font Layout).

Още през 1998 г. Пери Роланд от Университета на Вирджиния изготвя предложение за нова гама музикални символи, които да бъдат включени в стандарта Unicode4. Този обхват съдържа 220 знака и бива надлежно приет. В последствие, преди около 5 години, започва разработката на нов софтуер, като създателите му си поставят за цел използването на зоната за частна употреба в основната многоезична секция на шрифтовата таблица, започваща с кодова точка U +E000 т.е. от 57344 знак нататък). Понастоящем в този диапазон са включени малко над 2440 препоръчителни знака плюс няколко стотин допълнителни, предимно лигатури и такива с различен външен вид, но с еквивалентно значение. Използва се т.нар. графична солтация – т.е. мутиране на дадена форма.

Групирането на знаци в SMuFL е разпределено в 118 категории, като се започва с най-семплите и се върви в посока към онези с идиоматично значение и специфика, отнасяща се до един или друг инструмент, видове музикална стилистика и историческа периодика на възникването.

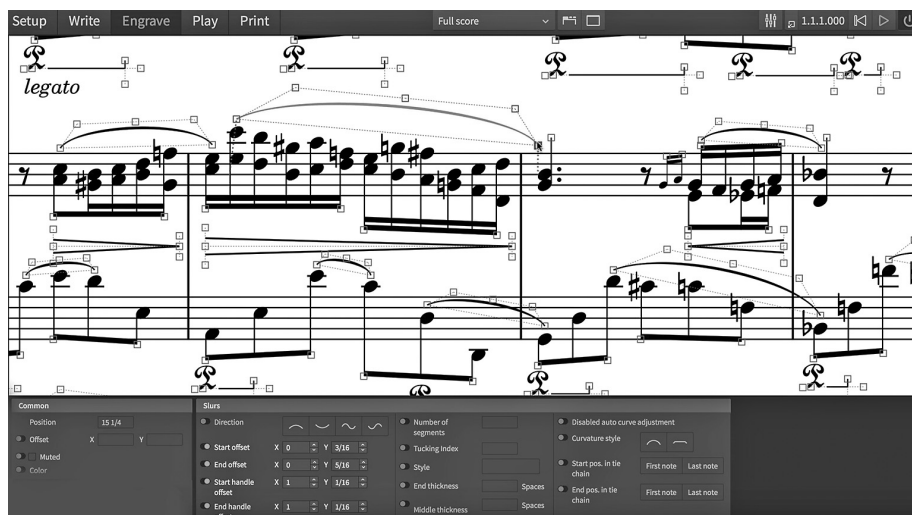
E069	E266A	E266B	E266C	E266D	E266E	E266F	E000	E001	E002	E003	E004	E005	E006	E007	E008	E009	E00A	E00B	E00C	E00D	E010	E011	E012	E013	E014	E015	E016	E017	E018	E019	E01A
E01B	E01C	E01D	E01E	E01F	E020	E021	E022	E023	E024	E030	E031	E032	E033	E034	E035	E036	E037	E038	E039	E040	E041	E042	E043	E044	E045	E046	E047	E048	E049	E04A	E04B
E04C	E04D	E050	E052	E053	E054	E055	E056	E057	E058	E059	E05A	E05B	E05C	E05D	E05E	E05F	E060	E061	E062	E063	E064	E065	E066	E067	E068	E069	E06A	E06B	E06C	E06D	
E06E	E06F	E070	E071	E072	E073	E074	E075	E076	E077	E078	E079	E07A	E07B	E07C	E07D	E07E	E07F	E080	E081	E082	E083	E084	E085	E086	E087	E088	E089	E08A	E08B	E08C	E08D
E08E	E08F	E090	E091	E092	E093	E094	E095	E096	E097	E098	E099	E09A	E09B	E09C	E09D	E09E	E09F	E0A0	E0A1	E0A2	E0A3	E0A4	E0A5	E0A6	E0A7	E0A8	E0A9	E0AA	E0AB	E0AC	E0AD
E0AE	E0AF	E0B0	E0B1	E0B2	E0B3	E0B4	E0B5	E0B6	E0B7	E0B8	E0B9	E0BA	E0BB	E0BC	E0BD	E0BE	E0BF	E0C0	E0C1	E0C2	E0C3	E0C4	E0C5	E0C6	E0C7	E0C8	E0C9	E0CA	E0CB	E0CC	E0CD
E0CE	E0CF	E0D0	E0D1	E0D2	E0D3	E0D4	E0D5	E0D6	E0D7	E0D8	E0D9	E0DA	E0DB	E0DC	E0DD	E0DE	E0DF	E0E0	E0E1	E0E2	E0E3	E0E4	E0E5	E0E6	E0E7	E0E8	E0E9	E0EA	E0EB	E0EC	E0ED
E0EE	E0EF	E0F0	E0F1	E0F2	E0F3	E0F4	E0F5	E0F6	E0F7	E0F8	E0F9	E0FA	E0FB	E0FC	E100	E101	E102	E103	E104	E105	E106	E107	E108	E109	E10A	E110	E111	E112	E113	E114	E115
E116	E117	E118	E119	E11A	E11B	E11C	E11D	E120	E121	E122	E123	E124	E125	E126	E127	E128	E129	E12A	E12B	E12C	E12D	E12E	E12F	E130	E131	E132	E133	E134	E135	E136	E137
E138	E139	E13A	E13B	E13C	E13D	E13E	E13F	E140	E141	E142	E143	E144	E145	E146	E147	E150	E151	E152	E153	E154	E155	E156	E157	E158	E159	E15A	E15B	E15C	E15D	E15E	E15F
E160	E161	E162	E163	E164	E165	E166	E167	E168	E169	E16A	E16B	E16C	E16D	E16E	E16F	E170	E171	E172	E173	E174	E175	E176	E177	E178	E179	E17A	E17B	E17C	E17D	E17E	E17F
E180	E181	E182	E183	E184	E185	E186	E187	E188	E189	E18A	E18B	E18C	E18D	E18E	E18F	E190	E191	E192	E193	E194	E195	E196	E197	E198	E199	E19A	E19B	E19C	E19D	E19E	E19F
E1A0	E1A1	E1A2	E1A3	E1A4	E1A5	E1A6	E1A7	E1A8	E1A9	E1AA	E1AB	E1AC	E1AD	E1AE	E1AF	E1B0	E1B1	E1B2	E1B3	E1B4	E1B5	E1B6	E1B7	E1B8	E1B9	E1BA	E1BB	E1BC	E1BD	E1BE	E1BF
E1C0	E1C1	E1C2	E1C3	E1C4	E1C5	E1C6	E1C7	E1C8	E1C9	E1CA	E1CB	E1CD	E1DE	E1DF	E1E0	E1E1	E1E2	E1E3	E1E4	E1E5	E1E6	E1E7	E1E8	E1E9	E1EA	E1EB	E1EC	E1ED	E1EE	E1EF	
E1F0	E1F1	E1F2	E1F3	E1F4	E1F5	E1F6	E1F7	E1F8	E1F9	E1FA	E1FB	E1FC	E1FD	E1FE	E1FF	E200	E201	E202	E203	E210	E211	E212	E213	E214	E215	E216	E217	E218	E219	E21A	E21B

E200	E201	E202	E203	E204	E205	E206	E207	E208	E209	E210	E211	E212	E213	E214	E215	E216	E217	E218	E219	E220	E221	E222	E223	E224	E225	E226	E227	E228	E229	E230	E231	E232	E233	E234	E235	E236	E237	E238	E239	E240	E241	E242	E243	E244																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
E245	E246	E247	E248	E249	E250	E251	E252	E253	E254	E255	E256	E257	E258	E259	E260	E261	E262	E263	E264	E265	E266	E267	E268	E269	E270	E271	E272	E273	E274	E275	E276	E277	E278	E279	E280	E281	E282	E283	E284	E285	E286	E287	E288	E289	E290	E291	E292	E293	E294	E295	E296	E297	E298	E299	E300	E301	E302	E303	E304	E305	E306	E307	E308	E309	E310	E311	E312	E313	E314	E315	E316	E317	E318	E319	E320	E321	E322	E323	E324	E325	E326	E327	E328	E329	E330	E331	E332	E333	E334	E335	E336	E337	E338	E339	E340	E341	E342	E343	E344	E345	E346	E347	E348	E349	E350	E351	E352	E353	E354	E355	E356	E357	E358	E359	E360	E361	E362	E363	E364	E365	E366	E367	E368	E369	E370	E371	E372	E373	E374	E375	E376	E377	E378	E379	E380	E381	E382	E383	E384	E385	E386	E387	E388	E389	E390	E391	E392	E393	E394	E395	E396	E397	E398	E399	E400	E401	E402	E403	E404	E405	E406	E407	E408	E409	E410	E411	E412	E413	E414	E415	E416	E417	E418	E419	E420	E421	E422	E423	E424	E425	E426	E427	E428	E429	E430	E431	E432	E433	E434	E435	E436	E437	E438	E439	E440	E441	E442	E443	E444	E445	E446	E447	E448	E449	E450	E451	E452	E453	E454	E455	E456	E457	E458	E459	E460	E461	E462	E463	E464	E465	E466	E467	E468	E469	E470	E471	E472	E473	E474	E475	E476	E477	E478	E479	E480	E481	E482	E483	E484	E485	E486	E487	E488	E489	E490	E491	E492	E493	E494	E495	E496	E497	E498	E499	E500	E501	E502	E503	E504	E505	E506	E507	E508	E509	E510	E511	E512	E513	E514	E515	E516	E517	E518	E519	E520	E521	E522	E523	E524	E525	E526	E527	E528	E529	E530	E531	E532	E533	E534	E535	E536	E537	E538	E539	E540	E541	E542	E543	E544	E545	E546	E547	E548	E549	E550	E551	E552	E553	E554	E555	E556	E557	E558	E559	E560	E561	E562	E563	E564	E565	E566	E567	E568	E569	E570	E571	E572	E573	E574	E575	E576	E577	E578	E579	E580	E581	E582	E583	E584	E585	E586	E587	E588	E589	E590	E591	E592	E593	E594	E595	E596	E597	E598	E599	E600	E601	E602	E603	E604	E605	E606	E607	E608	E609	E610	E611	E612	E613	E614	E615	E616	E617	E618	E619	E620	E621	E622	E623	E624	E625	E626	E627	E628	E629	E630	E631	E632	E633	E634	E635	E636	E637	E638	E639	E640	E641	E642	E643	E644	E645	E646	E647	E648	E649	E650	E651	E652	E653	E654	E655	E656	E657	E658	E659	E660	E661	E662	E663	E664	E665	E666	E667	E668	E669	E670	E671	E672	E673	E674	E675	E676	E677	E678	E679	E680	E681	E682	E683	E684	E685	E686	E687	E688	E689	E690	E691	E692	E693	E694	E695	E696	E697	E698	E699	E700	E701	E702	E703	E704	E705	E706	E707	E708	E709	E710	E711	E712	E713	E714	E715	E716	E717	E718	E719	E720	E721	E722	E723	E724	E725	E726	E727	E728	E729	E730	E731	E732	E733	E734	E735	E736	E737	E738	E739	E740	E741	E742	E743	E744	E745	E746	E747	E748	E749	E750	E751	E752	E753	E754	E755	E756	E757	E758	E759	E760	E761	E762	E763	E764	E765	E766	E767	E768	E769	E770	E771	E772	E773	E774	E775	E776	E777	E778	E779	E780	E781	E782	E783	E784	E785	E786	E787	E788	E789	E790	E791	E792	E793	E794	E795	E796	E797	E798	E799	E800	E801	E802	E803	E804	E805	E806	E807	E808	E809	E810	E811	E812	E813	E814	E815	E816	E817	E818	E819	E820	E821	E822	E823	E824	E825	E826	E827	E828	E829	E830	E831	E832	E833	E834	E835	E836	E837	E838	E839	E840	E841	E842	E843	E844	E845	E846	E847	E848	E849	E850	E851	E852	E853	E854	E855	E856	E857	E858	E859	E860	E861	E862	E863	E864	E865	E866	E867	E868	E869	E870	E871	E872	E873	E874	E875	E876	E877	E878	E879	E880	E881	E882	E883	E884	E885	E886	E887	E888	E889	E890	E891	E892	E893	E894	E895	E896	E897	E898	E899	E900	E901	E902	E903	E904	E905	E906	E907	E908	E909	E910	E911	E912	E913	E914	E915	E916	E917	E918	E919	E920	E921	E922	E923	E924	E925	E926	E927	E928	E929	E930	E931	E932	E933	E934	E935	E936	E937	E938	E939	E940	E941	E942	E943	E944	E945	E946	E947	E948	E949	E950	E951	E952	E953	E954	E955	E956	E957	E958	E959	E960	E961	E962	E963	E964	E965	E966	E967	E968	E969	E970	E971	E972	E973	E974	E975	E976	E977	E978	E979	E980	E981	E982	E983	E984	E985	E986	E987	E988	E989	E990	E991	E992	E993	E994	E995	E996	E997	E998	E999	E1000

Основните категории включват: петолиния, системи и аколади, тактови черти, знаци за повторения, ключове, размери, нотни главички, съкратена нотация, кръгли или правоъгълни ноти, клъстери, нотни наименования, графични нотни главички, отделни ноти, ноти с ребра, видове чертички, тремоло, опашки, стандартни знаци за алтерация, микро-алтерации, елински (спартански, атински, троянски, прометейски, херкулесови, олимпийски, магратеански) знаци със стрелки, турски, персийски и друг вид алтерации, артикулации, задържания, паузи, тактови повторения, октавиране, динамики, текст под ноти, стандартни орнаменти, барокови, комбинирани трилери, техники при медни духови и струнни лъкови инструменти, дърпащи, вокални, клавирни и арфови техники, акорди и много други.

Интересното е, че този шрифт, наречен Бравура, е със отворен код и е безплатен. Въпреки това, той е пригоден основно за работа с Дорико, макар че може да се използва с всички версии на Финале от последните 8 години, но с нито една на Сибелиус.

Ако трябва да се направи съпоставка между всички шрифтове, съпровождащи програмите, с които идват, този е най-изпипан и изящен във всяко едно отношение.



Заради големия брой знаци и с цел по-лесното им реферирание, има специално създаден сайт, където който всеки отделен символ може да бъде копиран и поставян в полето за текстова обработка. Това се отнася само музикални и текстови програми, които поддържат уникод. (т.е. апологетите на Сибелиус ще трябва да останат разочаровани).

По мнения на редица поветени в тази област, използването на SMuFL шрифтовете ще навлиза все повече и повече в музикалната практика, което

предполага или усъвършенстване на конкурентните програми или тяхното отпадане от практиката.

За момента Дорико е бързо развиващ се софтуер, но има много да навакхва пред програми с история на 26 години (каквато е Сибелиус) и Финале, на която миналата година честваха 30-ти юбилей и чиято концепция за всеобхватност на графичната интерпретация и до днес остава ненадмината.

Все пак, нека не забравяме, че Дорико се изявява като корав съперник в експертно отношение и изящните SMuFL шрифтове, които наложи, поставиха началото на нов етап в развитието на нотната типография.

ТАНЦОВАТА КУЛТУРА НА СЕЛО ДОБЪРСКО
ЧИТАЛИЩЕТО И РАБОТАТА НА ХОРЕОГРАФА ЗА
ОПАЗВАНЕ НА НЕМАТЕРИАЛНОТО КУЛТУРНО
НАСЛЕДСТВО

THE DANCE CULTURE OF DOBARSKO VILLAGE
THE *CHITALISHTE* AND THE CHOREOGRAPHER'S
WORK FOR SAFEGUARDING THE INTANGIBLE
CULTURAL HERITAGE

Данаил Атанасов, докторант,
Югозападен университет „Неофит Рилски“

Danail Atanasov, PhD student, South-West University “Neofit Rilski”

E-mail: marchelov@abv.bg

Резюме: В настоящия доклад ще разгледам танцовата култура на село Добърско, което се намира в Разложката котловина. Информацията, която използвам, е събирана в продължение на осем години – от 2012. Несъмнено това, че работя като хореограф в читалището, е от голяма полза за провеждането на теренни проучвания, свързани с фолклорната култура на селището.

Освен с танцовата култура на селото, ще се занимавам с читалището и ролята му за опазването на нематериалното културно наследство в съвременни условия. Читалището е важно с неговата история през годините и с групите, които са съществували в него.

Работата на хореографа за интерпретацията на локалната и регионалната танцова култура е сложна задача. Тя изисква задълбочено изследване на селото, особено когато има запазен старинен пласт от фолклорната култура. Такъв е случаят със село Добърско.

Ключови думи: танцова култура, хореограф, читалище, старинна фолклорна култура.

Abstract: In the present article, I will consider the dance culture of Dobarsko village, situated in the valley of Razlog. The information I use has been gathered for eight years in the period since 2012. My work as a choreographer in the *chitalishte* [culture center] is definitely a great advantage for field research of the traditional village culture.

The *chitalishte* and its role in the safeguarding of the intangible cultural heritage in modern times is also a question under my consideration, besides the village dance culture. The *chitalishte* is important with its history through the years and with the groups it supported.

The choreographer's work for the local and regional dance culture's interpretation is a complicated task, which requires the thorough research of the village, especially if there

are still traces of some older layers of the traditional culture, which is the case of Dobarsko village.

Keywords: *chitalishte*, dance culture, choreographer, old traditional culture.

Село Добърско е разположено в южните склонове на Рила планина, на над 1000 м. надморска височина. То е част от селищата, влизащи в пределите на Разложката котловина – обширна територия, заградена от планините Рила, Пирин и Родопи. Селото се намира на 17 км североизточно от общинския център град Разлог. В края на XIX в. Васил Кънчов пише за селото (тогава с името Недобърско): „*Недобърско има 110 къщи със повече от 600 души жители българи православни. То е едно от най-старите опазени селища в Разлога*“ (Кънчов 2000: 413). В съвременността картината не е много по-различна: селището има над 150 къщи и население около 650 жители.

Танцовата култура на Добърско

В настоящия доклад се спирам на темата за танцовата култура на селото, читалището и работата на хореографа. Информацията е събирана през период от около осем години. „*Българското танцово фолклорно наследство е част от богатството на нашата културна традиция. Проучването му в неговите регионални разновидности и многообразие дава възможност да бъде по-пълно и по-точно съхранен фолклорът като цяло. Изследванията на танците в отделни селища са твърде малко, но тъкмо те дават най-адекватна картина на мястото им в реалния живот*“ (Цветков 2000: 7).

През 2012 г. започнах работа като хореограф в читалището. Още в началото разбрах от местното население и от читалищния секретар Красимир Махлиев, че тук хореографи са работили в края на 80-те и началото на 90-те години на миналия век. В читалището заварих две певчески групи – „*Добърските баби*“¹ и група по-млади жени, наречена „*Китка*“, и двете с ръководител Смилена Попова. Двете групи изпълняват песни без инструментален съпровод, научени от по-старите баби, които вече отдавна не участват в самодейността. По-интересното в случая е, че на някои от песните има хорà, най-често наречени на името на песента, на която се играят: *Свекърва Мара карала, Варай Кальо, Петруно тиле* и др.

Успях да се запозная с културата на селището и да спечеля доверието на хората в читалището, за да мога да използвам песните и хорàта в моята бъдеща работа с новосформирани групи по танци. Старите жени ми показаха хорàта, които са типични за селото, разказаха за обичаите и традициите му. На въпроса „*Откъде знаете тези песни и хорà?*“ получавах обичайния отговор „*от нашите*

¹ Добърските баби – група жени на възраст от 60 до 80 години, през 2012 г. вписани в Националната представителна листа на нематериалното културно наследство „Живи човешки съкровища – България“ след подаден проект „Добърски баби – пазители на традиционния обред Водици“ от Народно читалище „Просвета – 1927“, с. Добърско.

баби и дядовци, разбира се“². Жените в читалището и тяхната ръководителка винаги споменават по-старите участнички в певческата група, като Рада Корунова, Елена Попова, Катерина Будина и др. Тези жени, родени в периода 1929–1937 г., закърмени и посветени в старинната обредна култура, са връзката, мостът, по който фолклорната традиция се поддържа по времето на социализма и достига до наши дни. Благодарение на тях са запазени голяма част от някогашните хорà и обичаи. От трите посочени, днес е жива само Катерина Будина. „Сред имената на тези „вещи“ жени особено се откроява Катерина Будина, но също и Елена Попова, Рада Чорбаджиова, Петкана Бучкова, Рада Корунова (старата) и Рада Корунова (младата) и др.“ (Тончева 2019: 163). Макар да се създават само от самодейците в читалището (като обичая Водици)², определени хорà и обичаи още са характерни за селището и почти не съществуват в другите населени места от Разложката котловина.

При едно от теренните ми проучвания, баба Мария Махлиева, родена през 1932 г., разказа за момента, в който е станала водичарка: „Дойдоа в нас моми от селото, собраа се и цела нощ разучавахме песни, за да може от сутра да тръгнем из селото.“ Била на около петнадесет-годишна възраст, когато взела участие в обичая. Според моите сметки, това се случва през 1947 г., когато все още е актуална вярата, че младите моми трябва да минат през обичая Водици. Те вярвали, че живителната сила на водата очисти и прогонва нечистите сили, които плъзват по време на Мръсните (Погани) дни³.

Най-интересното за този обичай е моминското обредно хоро и специалните мелодии и песни, изпълнявани за всеки член от семейството: мома, ерген, учен човек, стопанин, стопанка, дете, новородено (туне)⁴. За да говорим за някакъв тип старинна песенна и танцовална обредност в селото, заслуга имат споменатите жени. Носители на старинната култура на селището, те впоследствие взимат участие в певческите състави, сформирани по повод съборите за народно творчество.

Старците, както се наричат в селото маскираните, или *кукерите*, както са по-известни в цялата страна, обикалят и имат за цел да очистят земята и да прогонят злите сили. Те са свързани с мъжката обредност. Тясно съответствие е женският обред Водици, чиято цел също е опазването и очистиването на селото от съществата, бродещи през Мръсните дни и наричани *караконджери*. Ролята на мъжете в старинната обредност през зимата е свързана повече със *старците*, с изработката на кожи за костюмите и маските. Голямата част от обредите от зимния цикъл обаче се изпълняват от жената, стопанката, пазителката на дома. При женската обредност инструментален съпровод няма, той е характерен

² Водици е тридневен комплекс от празници, свързан с освещаването на водата в края на Мръсните дни; изпълнявал се е в периода 6, 7, 8 януари. Един от най-почитаните празници в селото. В началото на 90-те години на миналия век е превърнат в официален празник на селото.

³ Това са дните между Коледа и Водици (Богоявление или Йордановден).

⁴ В Добърско *туне* означава бебе, което е родено през годината, новородено, годиначе.

по-скоро за мъжкото танцуване или за моментите, когато цялото село се е съби-
рало на мегдана.

Хората, които са съхранени през годините, са: *Свекърва Мара карала*, *Варай Кальо*, *Петруно пиле*, *Правото*, *Пайдушко*, *Елено моме*, *Напред-назад*, *Ширто* и тези, които се изпълняват по време на обичая Водици. Днес голя-
ма част от тези хора не се играят от местното население. Изпълняват ги само
участници от читалището по празнични концерти и на съборите за народно
творчество „Пирин пее“ и „Копривщица“. Представят ги и когато има групи
туристи, пред които се показват обредни моменти от сватбата, съпроводени с
хора, като правенето на феруглица⁵ например. Хората, които наблюдавам през
годините, ще поставя в две категории: *обредни*, които са част от някакво об-
редно действие и не се изпълняват по друго време от годината, и *празнични*
(мегдански), които се изпълняват на празници на площада. Обредните хора в
селото, носещи старинен пласт от фолклорната култура, са водичарските. Те
са част от зимните празници и обичаи на селото. Изпълняват се само на втория
ден от Водици.

Вторият тип хора са празничните, изпълнявани на празници като Коледа,
Великден, сватби и др. Това са *Свекърва Мара карала*, *Варай Кальо*, *Петруно*
пиле, *Правото*, *Пайдушко*, *Елено моме*, *Напред-назад*, *Ширто*. Най-често тези
хора са се изпълнявали на музикален съпровод, когато селото си е пазарило му-
зиканти, например на третия ден на Великден, както споделя сегашният секре-
тар на читалището Красимир Махлиев. В миналото, когато „тапането“⁶ спрат
да починат, „по-ортусните“⁷ жени и моми не спират хорото, а запяват песента
„Свекърва Мара карала“ или някоя друга. Така продължава мегданското хоро,
след което отново засвирва музиката.

Свекърва Мара карала има десет-тактова фраза, пет такта вдясно и пет вля-
во. Хорото се движи напред вдясно, а при връщането си е назад вляво. Този тип
изпълнение създава усещане за дишане на хорото, сякаш е жив организъм. Това
десет-тактово хоро се играе и на други песни, например *Хаджи Дамбо*, *Йован*
го турци терая, *Роселина* и мн. др. Има вариант, в който хорото е по-разиграно,
при което месното население го нарича „с потърчнване“⁸. Дали се изпълнява
на песента „Свекърва Мара карала“ или „Хаджи Дамбо“, спокойно или с *потър-*
чнване, във всички случаи става въпрос за едно и също хоро. При *потърчнва-*

⁵ Феруглица – специално изработено знаме, което е част от сватбения обичай. За на-
правата на знамето има отделен обред и песен, която се пее по време на изработването му
(„Феруго бела цървена“).

⁶ Тапане – камерен оркестър от зурни и тъпан характерен за повечето населени места от
Разложката котловина. В Добърско под тапане се има в предвид Акордеон, Кларнет, Тъпан.

⁷ Думата *ортусна* се използва за жена, на която ѝ се отдава да върши всякаква работа. В
дадения случай жена, която знае и може да подхване песните и хората.

⁸ Потърчнване буквално означава тичане. Местното население означава с това название
случая, когато хорото не се играе само със стъпки напред, а на третия и четвъртия такт от
движението напред вместо стъпки се изпълняват две последователни приситвания.

нето се създава визуална илюзия за по-бързо изпълнение заради приситването на третия и четвъртия такт от движението напред вдясно.

Второто хоро *Варай Калъ* има осем-тактова фраза и се играе вдясно и вляво на песента „Варай Калъ“. При *Петруно пиле*, фразата на хорото е четири такта, играе се два такта вдясно и два такта вляво, изпълнява се на песента „Петруно пиле шарено“. Тези три хора ги знае много малка част от населението на селото. Хората, които могат да ги изпълняват, или са от по-възрастните мъже и жени, или са свързани по някакъв начин с работата на читалището.

Друго хоро е *Правото*, разпространено в цяла България. При изпълнението му специфично за него е виенето на *опашката*⁹. Тя може да тръгне напред и да стигне чак до *върха* на хорото, след което да се върне в обратна посока назад и накрая да се завие във формата на охлюв. Този начин на изпълнение на правото хоро е характерен за цялата котловина. Хората *Пайдушко*, *Елено моме*, *Напред-назад* (*Сватбарското* или *Четворното*, както му казват в Разлог) и *Ширто* са добре познати и широко разпространени танцови образци. Тези хора все още се играят по празниците, когато се събира цялото село. На базата на моите проучвания, те стават част от танцовата култура на селото в периода след 60-те години на миналия век.

За разлика от тях, *Свекърва Мара карала*, *Варай Калъ* и *Петруно пиле* вече не се играят масово, а само от самодейците на читалището в празничните концерти. Празниците и концертите, които се правят от читалищните самодейци след 90-те години на миналия век, вероятно спомагат за това част от хората да бъдат забравени. В миналото на празника участва цялото село и се весели на мегдана (площада), а днес голяма част от хората са станали зрители. Благодарение на модела, в който задължително има сцена и специално подготвена програма, повечето хора са зрители и възприемат показаното като нещо сложно, нещо, което не е по силите на всички, и това създава предпоставка за дистанциране и участие само като наблюдатели.

Работата на хореографа

Танцовата култура на село Добърско е колоритна и разнообразна. Тя е като учебник, от който може да се проследят проявленията и спецификите на хората и игрите през годините. Старинният пласт от фолклорната култура е на път да изчезне безвъзвратно, затова читалището и работата на хореографа са от голямо значение за съхранението на танцовата култура и нейното развитие в съвременните условия на живот. В една от статиите си, „За селското и градското в танцовата култура на гр. Банско“, Анна Илиева пише:

„*Все по време на моето проучване през 1987 г. при читалището имаха детска школа по изкуствата – пиано, акордеон и народни танци. Часовете по на-*

⁹ *Опашка* казват на края на хорото, там са наловени най-добрите играчи. Тяхната задача много често е по-сложна, защото след всичките извивания, завъртания и смяна на посоката на движение, хорото трябва да остане цяло, без да се скъса.

родни танци водеше млада археоложка от Северна България, играла в танцов състав по време на нейното студентстване в София... Но тя бе една от стотиците хореографски кадри, пръснати по България и нанесли много вреда на българския традиционен танц. Тя естествено не учеше децата да играят хорà – младите нямали желание да учат банските хорà. Тя ги учеше на „движения“ от популярните Дайчово, Ръченица, Северняшко право и др... При Северняшкото хоро децата скачаха така, че удряха носовете си о коленете. Липсваше всякакво чувство не само за хоро, но и въобще за танцуване, за танц... Току що започнал, този детски състав бе обречен...“ (Илиева 2003: 10).

От текста става ясно, че работата на хореографа в дадено населено място променя, развива танцовата култура. В някои от случаите я обогатява, а в други я заличава. Затова моята задача и цел е да поставя този проблем и да споделя опита от работата си в читалището в село Добърско. Освен певческите състави, в читалището има детски танцов състав и група от жени, които изпълняват всички споменати хорà. В заниманията си използвам събрания материал, за да обогатя репертоара на групите, певчески или танцови, при пресъздаването на различни обреди от сватбата, като плетене на невестата, феруглица, или пък обичая Водици, и др.

На първо място обърнах внимание на *обредните* хорà, изпълнявани на песен, свързани с обичая Водици. Второто, с което се заех, е да науча по-младите на онези хорà, които са отпаднали от танцовата култура на селото и се помнеха само от по-старите жени. Днес всички участници в читалището знаят хорàта *Свекърва Мара карала, Петруно пиле, Варай Кальо* и *Правото* и могат да ги изпълняват. В читалището последователно се води политика за опазване на нематериалното културно наследство на селото. Моята задача и цел не е да правя хореографски произведения, а да запозная децата и любителите-танцьори със собствената им традиционна култура и да обясня колко важно е тя да бъде съхранена. Преподавайки хорàта и песните, които съм научил от по-възрастните жени и от по-стари теренни проучвания, създавам предпоставка за тяхното съхранение в съвременните условия на живот. Този метод за предаване на месната традиция предполага някакво развитие в положителна или в отрицателна посока. Положителна, защото хорото може да бъде предадено на по-младото поколение, и отрицателна, защото интерпретацията на хореографа е една, всички научават хорото в читалището, а не на мегдана от по-възрастните хора, както е било в миналото. Този тип съхранение променя фолклорната култура на селището.

Такава промяна наблюдавам в начина на изпълнение на празничните хорà. В миналото те са свързани с пеенето и отпяването; ако се промени ритъмът, се променя и хорото. Моите проучвания показват, че от средата на миналия век до днес има известни изменения в стиховете на песните и мелодиите, на които се изпълняват по-голямата част от хорàта. Смяната на певиците и водачките в групите оказва влияние върху този модел от традиционната култура. Приемствеността е важна част от предаването на нематериалното културно наследство, но при всяко ново предаване изпълнението и интерпретацията са различни.

В заключение мога да кажа, че село Добърско е едно от малкото места, на които все още може да се усети атмосферата на старинната фолклорна култура от региона, макар и тя да е плод на усилията на самодейците и екипа на читалището. В селото има приемственост и младите хора имат интерес към миналото на селото си, особено след номинацията и вписването на групата „Добърски баби“ в Националната представителна листа на нематериалното културно наследство „Живи човешки съкровища – България“ през 2012 г. Танцовата култура на селището е богата и нишката на старите традиции не е прекъсвана. За това имат грижата не само месното население, а читалището, хореографът, вокалният педагог, секретарят и всички учени, проявили интерес към нематериалното културно наследство през годините. Днес трудно би се съхранило което и да е съкровище от фолклорната култура без усилията на специалисти, без проявите, изискващи възстановяването на обреди, обичаи, песни и хора от традиционната култура. Един от начините за съхранение на нематериалното културно наследство е изучаване в дълбочина на локалната и регионалната култура от хореографа или от вокалния педагог и с възможно най-малка намеса от тяхна страна в предаването ѝ на по-младото поколение.

ЛИТЕРАТУРА

- Илиева А. (2003). За селското и градското в танцовата култура на град Банско. В: сп. *Български фолклор*, кн. 1, с. 3–11.
- Кънчов В. (2000). Македония. Пътеписи. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Тончева В. (2019). Водици в с. Добърско – обредност и музика. В: сп. *Български фолклор*, кн. 2, с. 158–184.
- Цветков Н. (2000). „Танцовия фолклор на Петрич“. Петрич.

Информатори:

- Красимир Махлиев – роден в село Добърско през 1961 г., настоящ секретар на читалището.
- Катерина Будина – родена в село Добърско през 1929 г.
- Мария Махлиева – родена в село Добърско през 1932 г.
- Смилена Попова – родена в село Горно Драглище през 1938 г.
- Никола Найденов – роден в село Добърско през 1950 г., бивш кмет на селото.
- Елена Белйова – родена в село Добърско през 1937 г.
- Вера Кънчева – родена в село Добърско през 1940 г.
- Мария Балакчиева – родена в Добърско през 1945 г.
- Петра Бучкова – родена в село Добърско през 1948 г.
- Магдалина Захариева – родена в село Добърско през 1950 г.

АНСАМБЛОВОТО СВИРЕНЕ НА ЧЕТИРИ РЪЦЕ В ЧУЖДЕСТРАННИТЕ МЕТОДИКИ ЗА НАЧАЛНО ОБУЧЕНИЕ ПО ПИАНО

THE FOUR-HAND ENSEMBLE PLAYING IN FOREIGN METHODOLOGIES FOR PRIMARY PIANO TRAINING

*Деница Веселинска, докторант,
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград
Denitsa Veselinska, PhD student,
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad
E-mail: deni.veselinska@gmail.com*

Резюме: Ансамбловото свирене на четири ръце е едно от средствата за начално обучение по пиано широко застъпено в различни клавирни методики. Освен това като специфична форма на музициране притежава комуникативни и естетически възможности. Зародило се в далечни времена то е широко разглеждано и се смята за примамлив, приятен и удобен способ за музициране. Клавирният дует, обособил се като пълноправен жанр в хода на 18.–19. век е единственият род ансамбъл, при който две различни индивидуалности музицират на един инструмент.

Ансамбловото свирене на четири ръце, което по своята същност се отличава от соловото изпълнение, разкрива най-благоприятните възможности за всестранно и широко запознаване на учениците с музикалната литература. Съвместното изпълнение с учителя въвежда неопитния ученик в света на многогласната музика.

В настоящият доклад ще бъдат разгледани различни чуждестранни школи и пособия, които предоставят организирано обучение за ансамброво свирене на четири ръце. В анализът ще се проследи: до колко е застъпена темата за ансамбловото изпълнителство в различните клавирни методики, кои автори отделят специално внимание на този вид музикална дейност; дали е налице ясно обособен механизъм за клавирно обучение на четири ръце. Прилагането на резултатите ще улесни педагогическата дейност при овладяването на елементарни клавирни умения от учениците в началния етап на обучението по пиано.

Ключови думи: ансамброво свирене, четири ръце, пиано, начален етап, методики

Abstract: Ensemble playing in four hands is one of the means widely represented in the various keyboarding methodologies. Furthermore, as a specific form for musicianship it possesses communicative and aesthetic potential. Originating in distant times it's widely regarded and considered an attractive, enjoyable and convenient way to make music. Piano duet, distinguished as a full genre in 18th–19th century, is the only kind ensemble where two different personalities play music at one instrument.

The four-handed ensemble playing, which differs in nature from the solo piano playing, reveals the most favourable opportunities for comprehensive and wide acquaintance

of the student with music literature. Joint implementation with the teacher introduces the inexperienced beginner student in the world of the polyphonic music.

This report is therefore a representation of various foreign schools and aids which provides organized training (education) in four-hand ensemble playing. The analysis will trace: to what extent the topic of ensemble playing is represented in the different piano methods; who the authors that pay attention to this type of activity are; whether there exists a separate mechanism for piano duet teaching. The application of the results will make it easier for the pedagogical activity in mastering elementary piano skills with the students in the initial stage of piano training.

Keywords: ensemble playing, four hands, piano, initial stage, methods

Увод

В наши дни съществуват стотици школи и помагала по пиано. Различията помежду им се обуславят от предназначението: за различните възрасти и етапи на обучение, за любители, начинаещи, напреднали, възрастни. Някои са с изразен акцент върху клавирната техника, други са сборници от пиеси, трети предлагат начини за справяне с теоретико-методични проблеми. Златка Дачина (2006)¹, която обстойно разглежда българската начална клавирна педагогика от зараждането ѝ до днес, определя ансамбловото музициране като една от основните форми на съвременните възпитателни средства при обучението по пиано. Чрез него се пробужда интереса и активността при занятията и тя предлага то да бъде въведено като дейност още в първите уроци, спомагайки въвеждането на начинаещия в света на многогласната музика. Милена Шушулова-Павлова (2006)² в своя труд прави широк обзор на различни (български и чуждестранни) методики, школи и учебни пособия, предназначени за началния етап на обучението по пиано. Настоящият доклад обаче е фокусиран върху някои от актуалните познати и утвърдени чуждестранни методики, които включват и ансамбловото свирене. Наред с тях ще бъдат разгледани и нови съвременни ръководства и пособия, в които ансамбловото свирене на четири ръце е ключов елемент при усвояването на начални клавирни умения. Ще проследим и какво е становището на авторите относно прилагането на ансамбловото свирене на четири ръце в хода на обучението по пиано.

Няколко композитори още от епохата на Класицизма пишат отличителни дуети за четири ръце с учебна насоченост. Такива са Даниел Готлѐб Тюрк (1756–1813), Антон Диабел (1781–1858), Фридрих Кулау (1786–1832) и Луис Кьолер (1820–1886). Дуетните им композиции са предназначени за изпълнение от учител и ученик и най-често представляват лесна *primo* партия и по-сложна

¹ Дачина, З. (2006). *Българските традиции и съвременност в началната клавирна педагогика*. Благоевград: Университетско издание

² Шушулова-Павлова, М. (2006). *Български композиторски визии за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения (пиеси, написани и издадени през 90-те години на ХХ век)*. София: АСКОНИ-ИЗДАТ.

secondo партия. Диабели е първият, който използва ограничена в рамките на 1-5 пръст (позиционно свирене) *primo* партия във всяка ръка и съответно технически по-сложна *secondo* партия, която да изпълнява учителят или друг ученик. Този модел по-късно е имитиран от много други композитори, както ще стане ясно в настоящия доклад (Любин 1970: 34). През 18.–19. век било обичайно да се публикуват учебни ръководства за усъвършенстване дуетното изпълнителство на четири ръце. Пример за такова ръководство е *Practical Pianoforte School for four Hands Op.239* от Черни (Уикли и Арганбрайт 1996: 5). Тези учебни пособия, които дават тласък в съвременните такива, притежават същата функционална значимост както съвременните методи за клавирно обучение.

Америка

През последните години у нас добиват популярност все повече чуждестранни школи и материали за клавирно обучение. Такива са *Alfred, Music Tree, Bastien*³ методите, които до голяма степен са идентични по своята същност. При *Alfred* и *Bastien* е застъпено позиционното свирене (1–5 пръст както при Диабели) като средство за бърз начин за научаване на нотното писмо. Към някои пиеси в колекциите *Alfred Basic Course* (1981), *Prep Course for Young Beginners* (1991–1992), *All-in-One-Course* на *Alfred Method* (1994) има акомпанимент предназначен за изпълнение от учителя или друг по-напреднал ученик. Целта е ученикът да изпитва наслада в процеса на ансамбловото свирене още при първите уроци, дори все още да не владее нотното писмо. По този начин той се чувства пълноправен участник в процеса на съвместното изпълнение, което от своя страна способства за пробуждането на интереса му към музиката. От 2002 година всички издания на *Alfred Method* са осъвременени като към всяко има прикрепен CD диск. Като допълнително пособие към изброените *Alfred* колекции може да се използва и школата *Grand Duets for Piano 1* от Мелъди Бобер (2008). Този сборник с дуети е предназначен за ученици в началния етап на обучението по пиано. Пиесите в тази школа са с ограничен за четене и свирене обем. И двете партии са равностойни по трудност и обикновено остават в една позиция в хода на пиесата.

Вследствие на дългогодишната музикална практика (като клавирно дуо и акомпаниятори) на фамилия Бастиен, първите книгите с инструктивен материал необходим за нуждите на техните ученици са от 1963 г. *Bastien Piano Basics* (1991) се състои от 5 свързани учебни помагала. Предложеният в тях музикален материал дава възможност за придобиване и укрепване на основни музикални понятия. Прикрепени са два диска с акомпанименти на всички пиеси, които да служат като мотивационен инструмент при самоподготовката на учениците в домашни условия. *Duet Favorites* (1980) от Джейн Бастиен е поредица от 4 книги, които авторът предлага като допълнително пособие към основния курс. Оригинални авторски композиции са с много лесни *primo* и *segundo* партии.

³ <https://www.alfred.com/piano/> (страницата последно посетена на 17.03. 2020 г.)

Като автор на над 300 заглавия, Джеймс Бастиен в своята книга *How to Teach Piano Successfully* (1973)⁴ твърди, че ансамбловото свирене е ключов фактор при мотивацията, в процеса на усвояването на елементарни клавирни умения. „Ансамбловата практика трябва да се включи още в самото начало на обучението“ (1973: 326).⁵

Music Tree (2000) освен позиционното свирене, на което се основават гореспомнатите методи, предлага и постепенно запознаване с интервалите още в първите уроци. Въвежда ансамбловото свирене с учителя в самото начало на обучението по пиано. Колекцията *Time to Begin*⁶ е разделена на нива, в края на които учениците имат основни знания за музикалните елементи и термини, умения за четене на нотен текст, както и за интерваловите взаимовръзки.

През последните десетилетия на 20. век. изключителен интерес към ансамбловото музициране проявява американският педагог и музикален критик в Ню Йорк Таймс Ърнест Любин (1970)⁷. С практическа насоченост е книгата му *The Piano Duet: A Guide for Pianists* изхождайки от своя личен педагогически опит. Заедно с историческата хронология на клавирния дует, авторът прави и анализ на стиловете и технически особености на произведенията в този жанр. По-скоро това представлява методическо ръководство, предназначено за преподавателя. Авторът изтъква образователните ползи от свиренето на четири ръце – при усвояването на метрум и ритъм, разкрива същността и тънкостите на ансамбловото музициране. Според Любин клавирният дует дава възможност за усъвършенстване уменията за четене на *prima vista*, предлага сигурен начин за приучаване към темпова устойчивост. „Първото и най-важно нещо е да усвоиш изкуството да слушаш партньора си така, както слушаш себе си!“ (Любин 1970: 186). За Любин това е алфата и омегата на ансамбловото музициране. „Не бъдете солисти и в същото време на бъдете акомпанятори!“ (Любин 1970: 187). С това си изказване той прави ясна диференциация между клавирния дует, солото изпълнение и акомпаняторската дейност, тъй като при свиренето на четири ръце и двете партии имат равностойно значение. В списъка с произведения за четири ръце, поместен в края на книгата, Любин изброява 24 колекции, които съдържат първокласен учебен материал от класически, романтически и съвременни композитори.

Книгите на Хауърд Фъргюсън (1995)⁸ и на клавирния дует Далас Уикли и Нанси Арганбрайт (1996)⁹ дават подробно описание на това как да се обучава,

⁴ Bastien, J. (1973). *How to Teach Piano Successfully*. Neil A. Kjos Music Company

⁵ Пак там. Преводът на цитата е на автора Д. В., освен ако не е упоменато друго.

⁶ Clark, F., Goss, L., & Holland, S. (2000). *The Music Tree. Time to Begin*. Miami: Summy-Birchard Inc.

⁷ Lubin, E., (1970). *The Piano Duet: A Guide for Pianists*. New York: Da Capo Press, Inc.

⁸ Ferguson, H. (1995). *Keyboard Duets from the 16th to the 20th century*. New York: Oxford University Press, Inc.

⁹ Weekley, D., Arganbright, N.(1996). *The Piano Duet: A Learning Guide*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.

практикува и изпълнява клавирната литература за четири ръце. Фъргюсън отделя цяла глава в своята книга, в която дава полезни насоки и препоръки относно техническите и музикални проблеми, които често съпровождат ансамбловото свирене. Изяснява специфичната техника и дозирането на педализацията, дава ясни пояснения относно синхронното встъпване на двамата участници в дуета, препоръки за позиционирането на ръцете и звуковия баланс при съединяването на двете партии. За разлика от Фъргюсън, Уикли и Арганбрайт включват и някои произведения, с които да подкрепят нагледно конкретно разглежданите елементи на ансамбловото свирене на четири ръце. Ръководството е предназначено както за преподавателите, така и за изпълнителите. Арганбрайт¹⁰ в своя статия споделя мнението, че дуетите се явяват в ролята на „спасители“ заради това, че по-пълният звук и партньорството дават необходимата увереност на по-малко напредналия и психически неосвободен ученик при свирене на концерт. Авторката изброява и редица второстепенни положителни резултати от свиренето в дует на четири ръце като сътрудничество, водачество, взаимно разбиране и взаимно въздействие. Арганбрайт е категорична, че ансамбловото свирене на четири ръце развива и подобрява общата музикалност на учениците, защото при този вид музициране се изисква аналитично мислене по отношение на баланса, агогичната свобода (rit., accel...), динамиката, темпото, стилът, педализацията, артикулацията, ритъма и всички останали компоненти, които участват при създаването на красива музика.

Германия

През 30-те и 50-те години на миналия век в българското клавирно обучение се използвала „Началната школа за пиано“ на Фердинанд Байер, която е една от традиционните класически школи в западна Европа. Школата е подходяща за всички възрасти и нива на музикална надареност, тъй като съдържа инструктивни и пояснителни бележки при постепенното запознаване с отделните музикалните елементи. Опира се на позиционното свирене, чрез което учениците добиват знания за нотното писмо, разчитайки предимно на позицията на ръката върху клавиатурата. Въвежда се ансамбловото свирене с преподавателя още в първите часове по пиано като метод за запознаване с началните музикални елементи – първо на три ръце, а след това на четири. Съдържа предимно класически популярни пиеси, които спомагат за това ученикът да има досег с голямата музика от всички времена. Любомир Диолов¹¹ преработва изданието като добавя и собствени аранжimenti.

Вдъхновен от своя педагогически опит при обучението на деца, младежи и възрастни Ханс Гюнтер Хойман създава едни от най-значимите клавирни методики на немски език. Сред тях е и методът *The Classical Piano Method – Duet*

¹⁰ Arganbright, N. (2007). The Piano Duet: A Medium for Today.// *American Music Teacher*, 56(5), pp. 16–20.

¹¹ Диолов, Л. (няма данни за годината на издаване). Начална школа за пиано от Фердинанд Байер с приложение на репертоарни пиеси. София: издателска къща „Лира“.

Collection (2012), който съдържа основно лесни пиеси от популярни класически и съвременни автори. Колекция от три сборника, в които е поместен прогресивно степенуван клавирен репертоар, подходящ за началното музикално-художествено и техническо развитие на учениците. Съдържа диск, както с аккомпанименти за самостоятелна работа, така и запис на целите пиеси (двете партии). Това са оригинални съчинения на композитора, както и негови аранжimenti на известни класически, съвременни пиеси, чрез които се разширява музикалният кръгзор на учащите. За разлика от по-горе разгледаните школи и ръководства, този метод е разработен с цел ученикът да придобие началните клавирни навици и умения именно чрез ансамбловото свирене на четири ръце. *Piano Junior Duet Book I* (2016) – *A Creative and Interactive Piano Course for Children* пък представлява креативен и интерактивен курс по пиано за начинаещи. Школата играе ролята на допълнително учебно пособие към основните книги от този разработен от композитора метод за начално клавирно обучение. Съдържа 15 забавни и лесни пиеси за четири ръце. Това добре илюстрирано издание с дуетни композиции, предоставя идеалната възможност да събере учениците и да ги приобщи в духа на ансамбловото свирене. Авторът споделя, че школата предоставя възможността да се свири в дует с по-големи братя и сестри, приятели и дори родители във времето отредено за практическата самоподготовка в домашни условия. Тази практика, според автора обогатява музикалния опит на учениците.

Русия

„Школа игры на фортепиано“ (1996), съставена под редакцията на А. Николаев през 1951, известна у нас под името „Руска школа“ навлиза в българското клавирно обучение още през 50-те години на миналия век. Предназначена за началното обучение по пиано, предоставяйки възможности за обогатяване на музикалния кръгзор на учениците, както и развитие на техните музикални способности, тя е широко използвана от педагогическите специалисти дори и днес. Съдържа методически пояснения и голяма част пиеси за ансамброво свирене с педагога с различна степен на сложност. Не е единствено и изчерпателно методическо пособие, а е добре да се комбинира и с друг материал, в зависимост от потребностите на ученика.

Друго руско издание, също популярно у нас е школата „Пут к музицированию“ (1980) на Л. Баренбойм в съавторство с Ф. Брянская и Н. Перунова. В нея е разработена комплексна система за музикално възпитание и обучение по пиано, която включва и ансамбловото музициране като задължителен елемент, който подпомага развитието на усета за хармонично слушане. Зададени са теми за занимателни беседи с ученика относно музиката. За бързото и лесно усвояване на учебния материал е подбран репертоар от едногласни мелодии с аккомпанемент, а в по-късен етап и по-сложни пиеси за четири ръце.

Книгата на Любин става повод руската пианистка и педагожка Елена Сорочкина също да отправи задълбочен поглед към ансамбловото свирене и по-късно

да публикува своите търсения и размисли в монографията си *Фортепианный дуэт*. История жанра (1988). Също като Любин тя разглежда еволюцията на жанра от зараждането му в домашния салон до изкачването му на концертния подиум. Анализира конкретни произведения и проблематиката при тяхната интерпретация. В края на книгата са поместени избрани колекции учебен материал за четири ръце, от руски и западни композитори, който да се използва в началния етап на обучението по пиано. *Фортепианный дуэт. Пиесы для фортепиано в четыре руки* (1988) е нотно приложение към монографията. Съдържа стилистическо многообразни произведения, създадени в периода 18.–20. век от композитори на Англия, Германия, Франция, Русия. Публикувани са пиеси, за които имаме сведения, че са едни от първите композиции писани за ансамбловото свирене на четири ръце.

„Первая встреча с музыкой“ (1992) е учебно-методическо пособие, създадено в резултат на дългогодишния педагогически опит на Анна Артоболевска, предназначено за началния етап на клавириното обучение. Пиесите са достъпни за детското въображение. Структурирани са в определена последователност – от примитивни дуетни композиции до постепенното им усложняване. Успоредно с тях поетапно се въвеждат и по-сложни технически клавирини елементи за овладяване. Популярната клавирна методиката на легендарната руска педагожка е резултат от успешната ѝ педагогическа работа с ученици и в голяма степен е инспирирана от детското въображение и фантазия. В пособието има обособена част с методически пояснения, които се отнасят към овладяването на конкретен технически елемент – запознаване с инструмента пиано, поставяне на ръцете, начални упражнения. Към всяка пиеса присъстват поясненията на автора, който насърчава към съвместно музициране не само с педагога, но и с родителите. Школата е добре илюстрирана. В края се съдържа пояснителен раздел, който е неотменна част от работата на педагога. Очевидно е, че чрез това пособие, авторът безапелационно продължава традициите на руската клавирна школа и същевременно предава най-добрите постижения на съвременната музикална педагогика.

Композиторът и педагог Юрий Литовко, който е автор на голямо количество музикална литература съставя „Сборник ансамблей для начинающих пианистов“ (2005). В него са поместени 27 пиеси, част от които са обработки на руски народни песни, а други са лични авторови композиции. Под всяка пиеса е приложен и текстът на песента, от което става ясно, че в школата са застъпени и двете музикални дейности – свиренето на инструмент и пеенето. Прави впечатление, че материалът, който е предназначен за усвояване от учениците не е концентриран винаги и само в едната партия. Редуването на партиите дава възможност за едновременно запознаване с нотното писмо както на сол, така и на фа ключ. Като цяло школата, в която авторът предлага един нов прочит на руските народни песни, е идеално пособие за придобиване на начални клавирини умения чрез ансамбловото свирене на четири ръце.

„Волшебные звуки фортепиано“ (2012) от Светлана Барсукова е съвременното учебно-методическо пособие. Сборникът предлага пиеси от композитори,

творящи през епохата на Класицизма и Романтизма. Целта на автора е чрез подбраните пиеси да се обнови и разшири традиционния учебен репертоар на учениците. Барсукова смята че, включените композиции от бележити композитори, несъмнено намират жив отклик в душите на младите изпълнители. Интересното в това издание е, че първите няколко творби са предназначени за изпълнение на три ръце също както в школата на Байер. Освен с дидактическа насоченост, част от пиесите са и с концертен характер.

Естествено тези изброени школи и пособия са само малка част от огромната руска музикална литература. Всепризнатата руска клавирна школа вдъхновява много автори от различни националности, опирайки се на нейните принципи да създават школи и пособия.

Други

Родената в Аржентина педагожка Виолета Хемзи де Гайнза¹² е считана за еталон в музикалното образование в испаноговорящите страни. Писменото ѝ творчество е доста обширно и обхваща както общата музикалната педагогика, така и преподаването на пиано, китара, музикална импровизация и дори музикотерапия. *Piano a cuatro manos. Libro 1 & 2* (2003) е добре разработена от автора съвременна методика за начално обучение по пиано. Представява два сборника с насоченост към начинаещи както деца, така и възрастни. Включват предимно непубликуван материал, който обаче е композиран от деца и юноши. Авторът е на мнение, че някои от тези пиеси имат истинска свидетелска стойност, тъй като представляват спонтанни композиции, които разкриват оригиналността и богатството на вътрешния звуков свят на учениците. Чрез това дидактическо пособие авторът има за цел:

- Да създаде мотивация за учене чрез редица различни начини и похвати, предлагайки подходящ материал, който да бъде директно приложен върху инструмента
- Да предложи на учениците лесен и достъпен, жанрово разнообразен репертоар.
- Да се отдели особено внимание при запознаване с фактурния план на творбата, което се основава на идентифицирането на характерни модели от метро-ритмически, мелодически и хармонически характер.

Бележките под линия към всяка пиеса предоставят практически пояснения и упражнения, които да бъдат изпълнени от ученика, свирейки в дует с учителя или друг ученик. Към част от пиесите авторът въвежда прикрепени графики, които да пробудят желанието и да насърчат интереса на учениците към пълно и задълбочено опознаване и осъзнаване на музиката, която изпълняват.

Fragmentos (2013) е друго сравнително ново и интересно в изложението си учебно пособие. Негов автор е Луис Наваро Валкарсел. Представява поредица

¹² <http://www.violetadegainza.com.ar/>(страницата последно посетена на 16. 03. 2020 г.)

от четири тома, всеки от които съдържа съвсем кратки пиеси за четири ръце, чието предназначение е свързано главно с усвояването на начални клавирни умения, както от деца, така и от възрастни. Всички пиеси са с ясно изразен игрови характер и прогресивна степен на трудност. Съдържанието на всяка композиция е насочено с цел овладяването на конкретен елемент на клавирната техника като например: правилно позициониране на ръцете, усвояване на гами и арпежи, акордови структури и т.н. В зависимост от интереса и индивидуалното развитие на учениците може да се прескачат пиеси напред или пък да се връщат назад. Няма строго определена последователност в усвояването на материала. Основана на принципите заложили във всеизвестната руска школа, тази поредица може да се използва успоредно с други методични пособия предназначени за начално клавирно обучение без изключване или заменя на което и да е. Според автора причината за създаването на това пособие се корени в големия брой предимства, които предоставя ансамбловото свирене на четири ръце. А именно:

- Спомага развитието на метроритмичния усет на учениците
- Приучаване към ансамблови умения като синхронност, темпова устойчивост, работа в екип и др.
- Въвежда учениците в сферата на камерната музика
- Създава усещане за по-пълна звукова картина, която да улови и задържи интереса на учениците.
- Свиренето на четири ръце е своеобразно средство за оживяване и разнообразяване на урока .

Заклучение

С посочените методики и пособия не се изчерпва темата за ансамбловото свирене на четири ръце. Опирайки се направения литературен обзор, става ясно, че ансамбловото музициране заема важно място в чуждестранното клавирно творчество и педагогика. Разгледаните в този доклад материали, свидетелстват за широкото приложение на този вид допълнителна дейност. Част от изложените методи са обект на изследване и дискусии от много автори, относно степента на ефективност при приложението им в обучението по пиано. Изключително отговорна е ролята на учителя, който не работи за себе си, а за нуждите и развитието на своите ученици, дълбоко вкоренени в средата, в която живеят. В тази връзка трябва да отбележим, че адаптацията на всеки ученик към конкретна методика е различна, тъй като от значение са индивидуалните различия и музикалната надареност на обучаващите се. Преподавателят вземайки предвид тези фактори, има за цел да избере най-подходящия метод, който да благоприятства бързото придобиване и усвояване на знания и умения. Шушулова твърди, че за музикалното развитие на съвременните ученици в процеса на обучение, е необходимо използването на съвременна школа, към която обаче непременно да се добавят и произведения от различни стилове и минали епохи. „Съвременният педагог трябва да използва все по-нови и по-актуални композиторски пиеси

и виждания при обучението на начинаещите ученици по пиано.“ (Шушулова 2006: 35). От направения литературен преглед е ясно, че голяма част от съвременните чуждестранни подособия не отхвърлят старите методични принципи, а дори напротив – основават се на тях като същевременно ги актуализират. Благодарение на доказаните широки възможности, които предоставя свиренето на четири ръце за цялостното музикално развитие на учениците, добре би било то да залегне като трайна методическа единица в процеса на обучението по пиано успоредно със соловото изпълнителство.

ЛИТЕРАТУРА

- Артоболевская, А. (1992). Первая встреча с музыкой. Москва: Советский композитор.
- Баренбойм, Л., Брянская Ф., Перунова Н. (1980). Пут к музицированию. Москва: Советский композитор.
- Барсукова, С. (2012). Волшебные звуки фортепиано. Сборник ансамблей для фортепиано 1 – 2 классы ДМШ. Феникс.
- Дачина, З. (2006). Българските традиции и съвременност в началната клавирна педагогика. Благоевград: Университетско издание.
- Диолов, Л. Началната школа за пиано на Фердинант Байер. София: Издателска къща Лира.
- Литовко, Ю. (2005). Сборник ансамблей для начинающих пианистов. Санкт-Петербург: Издательство „Съюз художников“.
- Николаев, А. (1996). Школа игры на фортепиано. Москва: Музыка.
- Сорокина, Е. (1988). Фортепианный дуэт. История жанра. Москва: Музыка.
- Сорокина, Е. (1988). Фортепианный дуэт. Пьесы для фортепиано в четыре руки. Москва: Музыка.
- Шушулова-Павлова, М. (2006). Български композиторски визии за слухово възпитание при усвояване на начални клавирни умения (пиеси, написани и издадени през 90-те години на ХХ век). София: АСКОНИ-ИЗДАТ.
- Arganbright, N. (2007). The Piano Duet: A Medium for Today. // *American Music Teacher*, 56(5), 16- 20
- Bastien. J. (1973). *How to Teach Piano Successfully*. Neil A. Kjos Music Company.
- Bastien, J. (1980). *Duet Favorites Level 1, 2, 3, 4*. Neil A. Kjos Music Company.
- Bastien, J. (1991). *Bastien Piano Basics*. San Diego, CA: Kjos Music Company.
- Bober, M. (2008). *Grand Duets for Piano Book 1*. Alfred Music.
- Clark, F., Goss, L., & Holland, S. (2000). *The Music Tree. Time to Begin*. Miami: Summy-Birchard Inc.
- Ferguson, H. (1995). *Keyboard Duets from the 16th to the 20th century*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Navarro- Valcarcel, L. (2013). *FRAGMENTOS. Para Piano a cuatro manos*. Valencia
- Nensy de Gainza, V. (2003). *Piano a cuatro manos libro 1: En do*. Barcelona: Dinsic Publicaciones Musicales.
- Heumann, H. (2012). *The Classical Piano Method – Duet Collection 1, 2, 3*. London: Schott.

- Heumann, H. (2016). *Piano Junior Duet Book 1. A Creative and Interactive Piano Course for Children*. London: Schott Music.
- Palmer, W. A., Manus, M., Lethco, A. (1992). *Prep Course for Young Beginners*. USA: Alfred Publishing Co.
- Palmer, W. A., Manus, M., Lethco, A. (1994). *All- in- One Course*. USA: Alfred Publishing Co.
- Lubin, E. (1970). *The Piano Duet: A Guide for Pianists*. New York: Da Capo Press, Inc.
- Weekley, D., Arganbright, N. (1996). *The Piano Duet: A Learning Guide*. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- <http://www.violetadegainza.com.ar/> (страницата последно посетена на 16. 03. 2020 г.)
- <https://kjos.com/piano/methods/bastien-piano-library.html> (страницата последно посетена на 15. 03. 2020 г.)
- <https://www.alfred.com/piano/> (страницата последно посетена на 15. 03. 2020 г.)
- <https://en.schott-music.com/shop/autoren/hans-guenter-heumann/> (последно посетена на 28. 02. 2020)

ДЖАЗ ВОКАЛИСТИТЕ И ИНСТРУМЕНТАЛНИЯТ
ДЖАЗ ОТ 40-ТЕ ГОДИНИ НА МИНАЛИЯ ВЕК
THE JAZZ VOCALISTS AND THE INSTRUMENTAL JAZZ
OF THE 40's IN THE LAST CENTURY

Десислава Тулева, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „СВ. Климент Охридски“

*Desislava Tileva, senior assistant professor PhD, FESA,
Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

E-mail: ditileva@uni-sofia.bg

Резюме: Джазовото изкуство се развива на основата на взаимодействие между инструменталната и вокалната му разновидност. След Втората световна война се наблюдава засилване влиянието на инструменталния върху вокалния джаз. От една страна, то се отнася до развитието на импровизационните умения у вокалистите. От друга страна, чисто инструменталните музикални изразни средства са новост, която джаз певците трябва да усвоят, за да се родят в годините напред нови тенденции във вокалния джаз.

В доклада са разгледани две инструментални джаз пиеси, навлезли трайно във вокалния репертоар – *Round Midnight, Night In Tunisia*. Посочени са предизвикателствата за вокалното изпълнение на всяка една от тях посредством анализ на мелодическото движение и хармоничното съдържание на композициите.

Подобен анализ е направен и на една вокална джаз пиеса – *On Green Dolphin Street*, която привлича внимание с това, че дълго време присъства основно в репертоара на джаз инструменталните. Потърсени са причините, поради които тя не се радва на популярност сред вокалните джаз изпълнители.

Ключови думи: вокален джаз, джазът през 40-те, джаз

Abstract: The modern jazz as a creative art to large extent evolved from the interaction and blending of its instrumental and voice parts. After WW2 the influence of the instrumental jazz on the vocal one became more and more obvious. It was partly a result of the increased improvisational skills of the singers. This allowed the development of vocal techniques close to the instrumental way of expressing – a novelty for the time that the jazz vocalists had to adopt and master. As a consequence new tendencies were brought into existence in the vocal jazz.

This presentation reviews two jazz instrumentals that have also found permanent place in the vocal repertoire – *Round Midnight* and *A Night in Tunisia*. Analysis of the melody lines and movements on one side and the harmony contents on the other are helping for better understanding of the challenges that both pieces are presenting to the performer.

Similar analysis is made on one vocal jazz piece – *On Green Dolphin Street*. This piece, among other things, attracts attention with its long time presence mainly in the rep-

ertoire of the jazz instrumentalists. An attempt is made to find the reasons for the lack of popularity and appreciation of this piece among the vocal performers.

Keywords: vocal jazz, jazz of the 40's, jazz

Вокалният джаз репертоар през епохата на диксиленда и суинга, както е известно, се гради върху блус мелодии, минстрелни песни, хитове от мюзикъли, европейски популярни мелодии, госпъл. През 30-те години се заражда ново явление, утвърждаващо се като тенденция през 40-те, а именно, вокални изпълнения на инструментални джаз композиции. Тази нова посока първоначално се налага от продуцентите с комерсиална цел, а впоследствие – заради нарастващия интерес на певците към инструменталните джаз теми и произведения. Техният стремеж към техническо усъвършенстване и интегриране с инструменталистите като равностойни на тях изпълнители и импровизатори, поражда желанието да изпълняват инструментални композиции. Изправят се пред предизвикателствата на инструменталната мелодика и хармония. Навлизат в една по-различна интонационна среда, изобилстваща с необичайни, често трудни за вокално изпълнение мелодични скокове, мелодични линии с широк диапазон, усложнена ритмика, бързи темпа, необичайни и неочаквани тонални съпоставяния и отклонения.

Преминаването на музикален материал от вокалната джаз разновидност в инструменталната е процес, стартирал още с възникването на джаза. А проникването на музикален материал в обратната посока, тоест инструментален във вокален, се наблюдава от годините на бибоба – 40-те години – нататък. Причините за това могат да се търсят в две посоки. Едната е, че мюзикълът, след Втората световна война започва да излиза от мода. Неговият разцвет е през 20-те и 30-те години, когато солидната продукция на произведения от този жанр наред с блусовите хитове предоставя огромно количество теми, които съставляват както вокалния, така и инструменталния репертоар. Друга причина е тенденцията на развитие на вокалното джазово изкуство на основата на взаимодействие с инструменталното. Както е известно, в продължение на около 3 десетилетия след Втората световна година инструменталният джаз бележи огромен скок в своята еволюция. По редица причини през няколко години се раждат един след друг следвоенните стилове в джаза – бибоп, куул джаз, хард боп. Естествено е част от новите изразни средства да събудят интереса на младите вокални изпълнители с модерни възгледи по отношение на джаза.

Любими за редица джаз певци са инструменталните пиеси *Round Midnight* и *Night In Tunisia*. *Round About Midnight* е композиция на пианиста Телониъс Монк, (записана през 1944 г.), за която се твърди, че е създадена от 18-годишния автор. Тромпетистът Кути Уилиамс (Cootie Williams) я записва 8 години по-късно, през 1944 г. Самият Монк със своят оркестър записва пиесата през 1947 г., а по-късно Бърни Хенигън (Bernie Hanighen) добавя текст. Като песен произведението е изпълнено за първи път от Джаки Парис (Jackie Paris) през 1949 г.

Композицията е в традиционната форма ААВА. Инструменталният характер на мелодията в дял „А“ е по отношение на движението ѝ в разложени акор-

ди, дублиращи хармонията. В първия такт първите 5 тона образуват тонически квартсектакорд като третият е чужд на акорда – II степен, която се разрешава със закъснение (през 2 тона) в терцовия на акорда, който пък е последният-пети тон от мотива. В трети такт мелодията се движи по тоновете на T7, а в 5-и такт – по тоновете на S7. От друга страна, сходството на мелодичните линии в първи, трети и пети такт създава усещането за секвентно развитие на мелодията. Инструменталното начало на темата е заложено и в широкия ѝ диапазон – малка терцецима – предизвикателство за всеки вокален изпълнител.

Погледнато чисто формално, в хармонично отношение творбата продължава традициите на сунг музиката. Още в първите два такта пиесата започва с широко използваната прогресия I–VI–II–V. След T и S в трети такт хармоничното развитие продължава с пореден, често прилаган ход – последование от два акорда. Те се намират в квинтово-квартово съотношение и са модел на секвенцията в следващия такт (*circle of fourths*). Това хармонично средство е широко използвано още през 20-те и 30-те години на миналия век. Пример за това са песните *Lazy River*, *Five Foot Two Eyes of Blue*, *Sweet Georgia Brown* и много други. В *Round Midnight* тя е низходяща полутонова, последвана от още едно пренасяне на двата акорда, но на цял тон (такт 5). В дял „B“ е включена още една стандартна прогресия – II–V–I в доминантовата тоналност – в тактове 17–18, повторена в тактове 19–20. Но тези на пръв поглед стандартни прогресии звучат по нов начин в съчетание с оригиналната секвентно разположена мелодия.

364.

(Solo) **'ROUND MIDNIGHT** - MANK

MILES DAVIS - "ROUND MIDNIGHT"
"THE THELONIOUS MONK STORY"

Внимание заслужава една пиеса, пропита с интонациите на новото време. Това е вокална композиция, създадена три години след *Round Midnight* (1947 г.) като саундтрак към филма *Green Dolphin Street*. Поради спецификата на мелодията, очевидно инструментална, както ще видим по-долу, дълго време тя не се радва на популярност сред певците. Едва записът на Майлс Дейвис от 26 май 1958 г., включен в албума *Jazz Track*, я превръща в джаз стандарт, както за инструменталисти, така и за вокалисти.

Композицията е по музика на Бронислау Капър (Bronislau Kaper) и текст на Нед Уошингтън (Ned Washington). Мелодията е изградена със същите средства, с които и тази на *Round Midnight*, а именно секвентност и дублиране на съпровождащата я хармония. Формата на пиесата е АВАВ1 в тоналност до мажор. Низходящото секвентно мелодично движение е разположено в дял „А“ или по-точно – фразата, разположена в първите четири такта се пренася низходящо на терца съответно в 5-и, 6-и, 7-и и 8-и такт. Мелодичният профил тук е своеобразно отражение на хармонията. В първите 2 такта мелодията е разположена по тоновете на Т7, който същевременно образува и хармонията в същите тактове. Следва тритонусов възходящ скок и низходящо движение на полутон, след което в 6-ти такт отново мелодията дублира в низходяща посока звучащия акорд, а именно bII. Следва още един тритонусов скок, с който завършва „А“ дял (такт 8). Съществуващите възходящи мелодични движения на умалена квинта в инструменталната джазова литература са нещо съвсем обичайно, но като елемент на вокална линия не са така характерни и създават известно интонационно неудобство, което също е нова стъпка за развитието на вокалното майсторство на базата на инструменталния джаз.

Погледната през призмата на инструменталното мислене, мелодията съдържа скрит многоглас от хомофонен тип, в който горният ѝ водещ глас е: в 1-ви такт I степен, във 2-ри – VII степен, в 3-ти и 4-и такт – bVII степен; в 5-и – VI степен, в 6-ти – bVI степен; в 7-и и 8-и такт – V степен. А триолите във 2-ри и 6-и такт са скритият многоглас, поддържащ хармонично водещата мелодия. Всъщност под всяка една от посочените степени, с изключение на I степен, могат да се построят квинтакорди, които влизат в състава на всеки акорд от хармонията на този дял. Осъзната по този начин, мелодията и по-точно възходящите тритонуси биха могли да се изпълнят по-лесно. (ж с. 7 и с. 8)

Интересно също е и хармоничното съдържание на пиесата. Началният дял (първите 8 такта) е изграден върху тонически оргелпункт, като по този начин се създава усещане за присъствие единствено на тоническа функция. Пестеливото хармонично движение в тези осем такта се състои само от две функции – Т (1-ви и 2-ри такт), Т⁷ (3-ти и 4-и такт), II (5-и и 6-и такт) и Т (7-и и 8-и такт). Тонове на неаполитанския акорд, означен като Db/C (VI такт), тук се възприемат като проходящи чужди тонове, а не като отделна функция. Хармоничната статичност се компенсира, от една страна, с релефната мелодия, изградена от низходящите тризвучия, тритонусовите и полутоновите ходове, а от друга – с контраста, който носи вторият дял. Да видим как е осъществен той.

Хармонията на следващия дял (9–16 такт) се развива върху две еднакви прогресии, широко използвани в джаза – II–V–I. Втората от тях осъществява тонално съпоставяне C dur – Es dur. По този начин се получава секвентност във възходяща посока, както в хармонията, така и в мелодията. Фактически, тук хармонията не предлага нищо ново. Такава секвентност в дял „B“ се среща и в песни със стандартната AABA форма, като например *It Don't Mean A Thing, Laura*, също и *Satin Doll* – II–V (без I). Това, което привлича вниманието тук, е смяната на пулсацията, като по този начин дял „B“ протича и с различен ритъм, а именно, суингов ритъм. А хармоничното съдържание напълно отговаря на стиловия облик на този дял, тъй като прогресията II–V–I е широко използвана в суинга. Ритмичното, а оттам и стилово съпоставяне на дяловете внася контраст в пиесата. Този похват е често срещан през 40-те години и нататък. Подобна в този смисъл е композицията *Night In Tunisia*, разгледана по-долу.

Интересно е да видим какво е композиторското решение на *Green Dolphin Street* по отношение на хармонията в дял „B1“. Както дял „B“, той е изграден от две еднакви прогресии, но тук те са IV–II–V–I, които отвеждат до тоналностите a moll и e moll посредством диатонична модулация, след което достигането до основната тоналност се осъществява от последованието *circle of fourths* в низходяща посока – III–VI–II–V–I. Тук хармоничното движение е доста по-интензивно в сравнение с дял B, осъществяващо репризната обобщаваща функция на дяла.

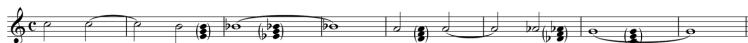
В заключение може да се каже, че инструменталният характер на пиесата е изграден посредством мелодия, чийто интонационен профил се отличава до голяма степен от този на много вокални джаз творби. Съпоставянето на хармонична статичност с интензивност в отделните дялове, както и съпоставянето на различни стилове в рамките на една творба, са типични белези на инструменталния джаз. От друга страна, използването на новите музикалните изразни средства е индикация за утвърждаващия се бибоп – стил на прогресивните инструменталисти, търсещи нови пътища на себеизразяване и съзнателно противопоставящи се на наложените от суинга норми.

GREEN DOLPHIN ST. - KATIE/ WASHINGTON

A - LATIN
B C - SWING

*SONNY ROLLINS ON IMPULSE!
 BILL EVANS - "THE TOKYO CONCERT"

Green Dolphin Street
 водеща мелодия със скрит многоглас



Заслужава внимание и сходството на композицията с една забележителна инструментална джаз творба, създадена пет години по-рано и също навлязла във вокалния джаз репертоар. Това е *Interlude* (1942 г.) на тромпетиста Дизи Гилеспи, по-известна като *Night In Tunisia*.

Творбата е в ААВА форма, рамкирана с интродукция в началото и интерлюд като заключителен дял, заради който получава името *Interlude*.

Забележително е авторското новаторство по отношение на изграждане на мелодичната линия на интродукцията в баскитарата, избягвайки съзнателно характерния в годините на сунга уолкинг бас (*walking bass*) (мелодична линия основно от четвъртини). В случая тя е изградена посредством оригинален синкопиран ритъм. Също така басовата партия е носител на хармонията, съдържаща се и в „А“ дял. Тя от своя страна е уникална, изграждаща характера на първия дял. Състои се от две функции – $DVII^{b3}$ и T (по класическата хармония). Първият от тях в джаз хармонията се определя като „тритоновско заместване на

доминантата“ (*triton substitution*), тъй като отстои на тритонус от нея. Така или иначе двата акорда на дял „А“ отстоят на полутоп един от друг и тяхното съчетание и постоянно редуване в продължение на цели 12 такта създава екзотичното настроение на ориенталската музика, търсено от Гилеспи.

Следва смяна на стила с настъпването на следващия дял. Той е суинг, изразен не само ритмично, но и хармонично – отново виждаме широко използваната в този стил прогресия II–V–I. Нейната функция е да осъществи отклонения до субдоминантовата и до паралелната тоналност.

Пиесата е изградена на принципа на контраста между дяловете, постигнат посредством стилово съпоставяне, в резултат на което се осъществява съчетаване на различни хармонични средства. Някои от тях обособяват статичността на първи дял, а други – динамиката на втория.

В този смисъл сходството с пиесата *On Green Dolphin Street* е очевидно. То е по отношение на хармоничното съдържание на дяловете и стилового съпоставяне, което, от една страна, определя двете композиции като типични за бибоп стила, а от друга, то е показателно за проникването на средства от инструменталния във вокалния джаз.

Внимание заслужава и мелодията на *Night In Tunisia*, чиито необичайни интонации и ритъм са показателни за принадлежността ѝ към инструменталния джаз, както и към налагащия се тогава бибоп. Мелодията се изстрелва нагоре чрез осминкова триола като още на второто време от такта е достигнала диапазон от малка децима, след което обръща посоката за два тона и отново поема нагоре, за да направи скок на хиатус върху алтерована IV степен, която се разрешава в V степен. Следват още две повторения на същата мелодична линия, с което се достига до последния такт на дял „А“, в който се намира пореден нетипичен за вокална мелодика мелодичен интервал – умалена терца между II понижена и VII повишена степен.

В накъдрената мелодия на дял „В“ се срещат два възходящи скока на умалена септима, от които първият достига връхната точка на мелодичната линия. Тук диапазонът е достигнал умалена дуодецима – отново широк, в сравнение с повечето вокални мелодии. Начупеният мелодичен профил, изпъстрен с множество големи скокове, както и с умалени и увеличени интервали, съчетан с оригиналната ритмика, нарежда композицията сред една от най-трудните за вокално изпълнение.

A NIGHT IN TUNISIA - JAZZ GULLSTIG

(REV. AFRO)

BASS LINE: E7#9 D- E7 D- E7 D- E7 D- E7#9 A7b9 F#9 G- G-7 C7

G-7 F# C-7b9 F# E-7b9 A7b9 F#

INTERLUDE E-7b9 E7#9 D- G-7#9 G- (7#9) G-7 G-7#9

(SOLO BREAK)

LES MARCHAIS - "THE COCKER" 7.

Навлизането на музикален материал от инструменталния джаз във вокалния стартира с някои пиеси от творчеството на Дюк Елингтън – *Don't Get Around Much Anymore*, *Take The A Train*, *Do Nothin' Till You Hear From Me*. Както стана въпрос по-горе, тенденцията се установява в годините на бибопа. Окончателното ѝ налагане е съпътствано с утвърждаването през 60-те на новия тип джаз певци-импровизатори, боравещи свободно с импровизационните техники на инструменталистите най-вече посредством скат техниката. Тогава изпълнители като Елла Фицджералд и Сара Воон слагат своите трайни отпечатъци в областта на джазовото вокално майсторство. Още две десетилетия по-късно блясват шедьоврите на джазовото вокално майсторство, където човешкият глас е използван като музикален инструмент с богати темброви и технически възможности, изпълняващ свободно инструментална мелодика и виртуозни импровизационни линии. Примерите са многобройни. Впечатляваща е интерпретацията на Ал Жаро на композицията *Spain* (Chick Corea), записана през 1980 г. Такъв е и албумът на Кармен Макрей *Carmen Sings Monk* (1988 г.), изграден от композиции из творчеството на Телониъс Монк. Безапелационна демонстрация на човешките гласови възможности в областта на джаза прави също вокалната група *Manhattan Transfer* с албума *Vocalese* (1985 г.), в който участват вокалните виртуози Боби Макферин (Bobby McFerrin) и Джон Хендрикс (John Hendricks).

Очевидната асимилация на инструментален джаз от певците през годините на бибоба и след това, доказва усъвършенстването на вокалния джаз и срастването му с инструменталния. Така, както в самото си зараждане инструменталният джаз до голяма степен се гради на популярни вокални блус мелодии или такива от минстрелни представления. А в годините на класическия джаз инструменталистите често дори пеят темата, след което излагат своята инструментална импровизация. Но това е друга любопитна тема, която трябва да бъде разгледана отделно.

ОБРАЗОВАНИЕТО В ПРОФЕСИОНАЛНО
НАПРАВЛЕНИЕ „СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ“ –
РАЗВИТИЕ, ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ

THE EDUCATION IN THE PROFESSIONAL FIELDS
“SOCIAL ACTIVITIES” – DEVELOPMENT, PROBLEMS
AND PERSPECTIVES

Людмила Векова, доц. д-р, ПУ „Паусий Хилендарски“
Lyudmila Vekova, Assoc. prof. PhD, PU “Paisii Hilendarski”
E-mail: ludmila1961@abv.bg

Резюме: Докладът представя образованието в професионално направление „Социални дейности“ във висшите училища, осъществяващи подготовката на социални работници в България в аспекта на количествени измерители за обхвата на студентите и на анализ на качеството на учебното съдържание. Анализирани са обучението на студентите от позициите на съответствието между съвременните изисквания към социалната работа и организацията на учебния процес като теоретична и практическа подготовка. Дефинирани са основни проблеми в подготовката на социални работници в България и сериозните предизвикателства пред висшите училища за нейното осъществяване. Формулирани са важни насоки, в които да се развива обучението в професионално направление „Социални дейности“, за да отговори на нарастващите изисквания към социалната работа към кадрите, ангажирани със осъществяването на социалните дейности .

Ключови думи: социални дейности, социална работа, висше образование, обучение на социални работници,

Abstract The report presents the education in the professional fields “Social activities” in the higher education institutions that carry out the preparation of social workers in Bulgaria in the aspect of quantitative indicators for the scope of students and the analysis of the quality of the educational content. The students’ education from the positions of the correspondence between the modern requirements for social work and the organization of the educational process as theoretical and practical preparation is analyzed. The main problems in the preparation of social workers in Bulgaria and the serious challenges facing higher education institutions for its implementation are defined. Important guidelines for the development of training in the professional direction Social Activities have been formulated in order to meet the growing demands on social work for the staff engaged in the implementation of social activities

Keywords: social activities, social work, higher education, training of social workers

Актуалност на проблематиката

Ситуацията, в която системата на висшето образование и отделните висши училища са изправени пред сериозни предизвикателства, за да отговорят на динамично променящите се и постоянно нарастващи изисквания към качеството на подготовката и адаптирането ѝ към реалните потребности на пазара на труда, изисква да се даде обективна оценка на обучението в отделните професионални направления, да се дефинират основните проблеми и да се формулират важни насоки на бъдещи промени.

Целта на настоящия доклад е да представи позицията на автора за състоянието и развитието на обучението в професионално направление „Социални дейности“, аргументирана с анализ на количествени данни и оценка на критерии, които дават възможност за оценка на качеството на подготовката, без да се претендира за цялостно представяне на проблематика. Систематизирането на проблемите и дефинирането на важни насоки за промени в обучението в професионално направление „Социални дейности“ е направено на базата на опита в организацията и провеждането на подготовката на студентите от специалността в ПУ „П. Хилендарски“, в която от нейното начало през 2008 година до смъртта си проф. Георги Бижков участваше активно.

Като всяко едно професионално направление и всяка една образователна структура в системата на висшето образование, ангажирана с обучението в съответните професионално – квалификационни степени, за които е акредитирана, и организацията на подготовката на студентите в направление „Социални дейности“ е изправена пред необходимостта от търсене на ефективни решения за съчетаване на изискванията на потребителите на кадри към качеството на подготовката с повишените критерии на самите студенти към качеството на обучението. При това постигането на трудния баланс между потребностите на пазара на труда и стандартите за качеството на обучението в отделните професионални направления трябва да се осъществява в условията на засилваща се конкуренцията между висшите училища в страната и с университети в страни от ЕС в привличането на студенти за обучение във всяка една от образователно-квалификационните степени. Систематизирането на основните проблемите в обучението в професионално направление „Социални дейности“ изисква преди всичко да бъдат дефинирани важните предизвикателствата пред социалната работа [1, 7], да бъдат отчетени новите изисквания на законовата уредба [3] и отразени стратегическите насоки в социалната политика [6].

Обучение в професионално направление „Социални дейности“ – обща информация

Обучението на студентите в професионално направление „Социални дейности“ е ориентирано към подготовката на социални работници с възможност за трудова реализация в широк кръг от направления в обхвата на социалната сфе-

ра, в структури от системата на социалните институции в Република България (държавни, общински, с нестопанска цел). Завършилите образователно – квалификационна степен „бакалавър“ и „магистър“, както и образователно-научната степен „доктор“ в направлението могат да се реализират като ръководители и специалисти на различните нива на мениджмънт в системата на социалното подпомагане и нейните териториални поделения и звена, в управлението и работата на институциите за предоставяне на социални услуги на различни групи потребители и в дейността на системите, в които е регламентирано осъществяване на социални дейности – социално осигуряване, образование, здравеопазване, правосъдие. Те притежават необходимата подготовка както да заемат ръководни длъжности във вече изградени социални структури, така и да създават и управляват самостоятелни институции за предоставяне на социални услуги и да ръководят неправителствени структури и звена.

Обучение в професионално направление „Социални дейности“ се осъществява в следните 12 висши училища в България (подредени по азбучен ред) – БСУ, ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“, Медицински университет Плевен (само в степен „професионален бакалавър“, НБУ, ПУ „П. Хилендарски“, РУ „Ангел Кънчев“, СУ „Св. Климент Охридски, ТУ – Варна, ТУ – Габрово, Тракийски университет, ШУ „Епископ Константин Преславски“, ЮЗУ „Неофит Рилски“. Подготовка на социални работници в трите степени (бакалавър, магистър и доктор) се осъществява във ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“, ПУ „П. Хилендарски“, СУ „Св. Климент Охридски, Технически университет Варна, Тракийски университет ШУ „Епископ Константин Преславски“ и ЮЗУ „Неофит Рилски“.

По отношение на администрирането на процеса на обучение на студентите от професионалното направление, налице е голямо разнообразие на организацията на катедрите като структурни звена. В повечето висши училища катедрите обединяват обучението в направление Социални дейности с подготовката на студенти и в друго професионално направление, като основно това е направление Обществено здраве – НБУ, РУ „Ангел Кънчев, ЮЗУ „Неофит Рилски“. Като звена, в които подготовката на социалните работници се администрира от катедра „Стопански и социални науки“ е организирано обучението във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ и в Технически университет Габрово, а като катедра Социално-правни науки – в ТУ – Варна. Самостоятелни структурни звена, ориентирани единствено към подготовка на студенти от професионално направление са катедрите „Социални дейности“ в ПУ „П. Хилендарски“, СУ „Св. Климент Охридски“, Тракийски университет и ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Катедра „Социални дейности“ в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ осъществява и администрира обучението на студенти от професионално направление 3.4. Социални дейности в ОКС „бакалавър“ – редовно обучение, ОКС „магистър“ – задочно обучение в магистърски програми „Мениджмънт на социалните организации“ и „Социален мениджмънт и социално предприемачество“ и в ОНС „доктор“ в докторска програма „Социални политики и социална работа“.

Обхват на обучението в професионално направление „Социални дейности“ и потребности на пазара на труда

Общата оценка за образованието в професионално направление „Социални дейности“ се базира на първо място, на анализ на обхвата на обучаващите се студенти. В тази връзка и първият критерий, на базата на който може да бъде анализирано състоянието и развитието на подготовката в професионалното направление е количествен – това е броят на студентите във всички степени на професионалното направление и неговото изменение.

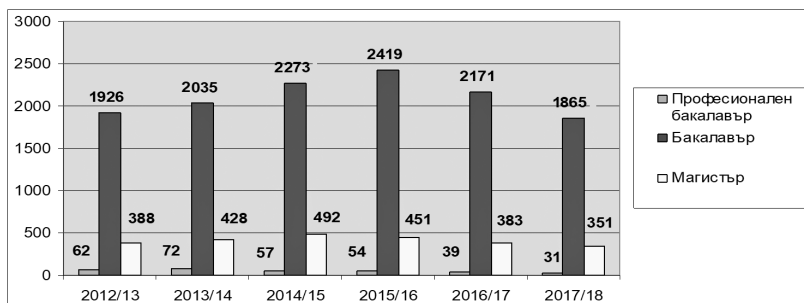
За периода 2012–2018 г. общият брой на завършилите студенти във всички ОКС и ОНС на професионално направление „Социални дейности“ е 5041 души и той представлява само 1,18% от общия брой на завършилите студенти. По отделни степени данните са представени в следващата таблица.

Таблица 1. Завършили студенти от професионално направление „Социални дейности“ по образователно – квалификационни степени (2012–2018)

Образователно-квалификационна степен	Всички професионални направления	Направление Социални дейности	%
Професионален бакалавър	19 766	86	0,44
Бакалавър	220 320	2329	1,06
Магистър	178 995	2577	1,44
ОНС Доктор	9238	49	0,53
Общ брой 2012–2018	428 319	5041	1,18

Източник: НСИ

По отношение на тенденциите в изменението на броя на обучаващите се студенти в отделните ОКС на професионално направление „Социални дейности“, за периода 2012–2018 г. се наблюдава засилваща се негативна тенденция след 2015 г. не само по отношение на общия брой, но и за всички ОКС. При това неблагоприятното изменение на показателя отбелязва по-ясно изразена посока на намаление през последните две години.



Фиг. 1. Изменение на броя на обучаващите се студенти в професионално направление „Социални дейности“ през периода 2012–2018 г.

Оценката за обхвата на обучаващите се в професионалното направление може да бъде направена на базата на съпоставката с потребностите на пазара на труда от социални работници.

Значението на социалната работа за България може да бъде оценено на базата на анализа на пазара на труда и очакванията за потребностите от социални работници. Прогнозата на МТСП [5] включва данни, доказващи нарастващи във времето нужди от социални работници. Това е една от категориите, които в средносрочен и дългосрочен план се отличават с най-съществен ръст на броя на заетите, което доказва нарастващо във времето значение на кадрите, ангажирани с осъществяване на социалните дейности в България.

Едновременно с това в анализа на МТСП за състоянието на пазара на труда и средносрочната и дългосрочна прогноза за неговото развитие се отбелязва, че в настоящата структура на заетостта по икономически дейности в България хуманното здравеопазване и социална работа са в групата, която се характеризира с по-ниски от средноевропейските дялове на заетите. През 2017 г. дялът на заетите в сектора е 5,1%, – едни от най-ниските стойности, но и с тенденция на засилване на разликата спрямо средните показатели за ЕС, поради като страната изостава чувствително от останалите страни-членки

Едновременно с това очакванията в средносрочен и дългосрочен план са за засилване ролята на сектора, като най-голямото увеличение в заетостта след сектора образование се предвижда за хуманното здравеопазване и социалната работа. Прогнозите показват, че заетите в сектора хуманно здравеопазване и социална работа през 2022 г. следва да бъдат 175,6 хил., през 2032 г. – 194,3 хил. Очакваното изменение за периода 2018–2022 г. е 16,0 хил. (ръст от 10%), а за периода 2018–2032 г. – 34,7 хил. (21,8%).

В средносрочен план, за периода 2018–2022 г., сред секторите, в които се очаква най-голям ръст в заетостта в абсолютно изражение заедно с преработващата промишленост, образование и държавно управление се нарежда и хуманно здравеопазване и социална работа (16,0 хил.). В дългосрочен план, за периода 2023–2032 г. два са секторите, за които има предпоставки за нарастване на заетостта – това са образование, в който броят на заетите лица се очаква да нарасне с 30,7 хил. (ръст от 15,3%) и хуманно здравеопазване и социална работа, в който заетите ще нараснат с 12,8 хил. (ръст от 9,1%).

Таблица 2. Средносрочни и дългосрочни прогнози по икономически дейности, хил.

	2022	2032	Абсолютен прираст 2022–2032	Относителен прираст 2022–2032
Преработваща промишленост	631,5	641,2	9,7	1,50%
Държавно управление	236,4	249,4	13,0	5,50%
Образование	196	230,9	34,9	17,80%
Хуманно здравеопазване и социална работа	175,6	194,3	18,7	10,70%

Източник: МТСП

Средносрочната и дългосрочна прогноза на Министерството на труда и социалната политика за развитието на пазара на труда в България определя специалистите в направление „Обществено здраве и социална работа“ като втора група след педагогическите специалисти, в която потребностите от кадри ще нарастват най-бързо и същевременно недостигът от тях ще бъде най-сериозен

Налице е **сериозно разминаване между потребностите от социални работници и очакванията за тяхното изменение в средносрочен и дългосрочен план** и подготовката на кадри като брой на обучаващите се студенти в професионалното направление и тенденциите за изменение в техния обхват. Тенденцията за намаляване на броя на обучаващите се студенти засилва несъответствието спрямо нарастващите потребности от социални работници

Съпоставката на количествените показатели за обхвата на завършилите и на обучаващите се студенти от професионално направление „Социални дейности“ със данните за очакванията на пазара на труда, в т.ч. и от кадри с подготовка за социална работа показва сериозно разминаване и задълбочаващ се дисбаланс.

Тенденциите на закономерен ръст на потребностите на пазара на труда от социални работници както понастоящем, така и в перспектива, не се отчитат при прогнозиране на приема на студенти в професионално направление „Социални дейности“. Съществува реален риск да се повтори ситуацията с броя на студентите в инженерните и компютърните специалности, при които очакванията за потребностите на пазара на труда от такива кадри не бяха отчетени своевременно в планирането на приема им в системата на висшето образование. В резултат на това дефицитът от специалисти с необходимата професионална подготовка се увеличава, създавайки сериозни проблеми на работодателите да обезпечат своята динамично развиваща се дейност с необходимите кадри .

Качество на обучението в професионално направление „Социални дейности“

Втората посока, в която ще бъде направен опит да бъде оценено обучението в професионално направление „Социални дейности“ е да бъде анализирано

качеството на подготовката във висшите училища с акредитация в това направление.

Дефинирането на основните направления, в които следва да се насочат усилията за подобряване на качеството на обучението в професионално направление „Социални дейности“ изисква да бъде оценено съдържанието на учебните планове и учебните програми от позицията на изпълнение на няколко основни изисквания. Посочените същностни характеристики на подготовката се отнасят основно до съдържанието на учебните планове на специалност „Социални дейности“ в ПУ „П. Хилендарски“ и направените в тях промени, чрез които се цели конкурентно, съобразено с най-добрите практики и отчитащо потребностите на потребителите и интересите на студентите образование. Едновременно с това направените изводи се базират на изследване и сравнителен анализ на съдържанието на учебните планове за отделните степени на професионално направление „Социални дейности“ във всички висши училища и отразяват общата оценка за основните параметри на подготовката.

Обучението на студентите в професионално направление „Социални дейности“ във всички ОКС е ориентирано към подготовката на професионалисти с широк профил на необходимите умения и компетенции за работа в различните структури в социалната сфера чрез съчетаването на научно-теоретична с професионално-практическа подготовка – както в областта на социалната работа, така и по отношение на специфичните социални проблеми на лица, семейства, групи и общности в риск. Това налага при оценката на качеството на подготовката на студентите да се акцентира върху няколко важни характеристики. Следва да се отбележи ясно изразения стремеж за периодическо актуализиране на учебните планове в посока на отчитане и съобразяване на съдържанието им с основните принципи и конкретни насоки на образованието по социална работа в утвърдени чуждестранни университети.

На първо място, следва да се посочи *интердисциплинарният характер на обучението* във всички степени на професионално направление „Социални дейности“, който да дава възможност практическата реализация на студентите да се осъществява в разнообразни по своя характер и целева ориентация дейности и организации, необходими за социалното и икономическо развитие в национален и регионален аспект.

Многообразието на социалната работа и произтичащите от това динамични и нарастващи изисквания към качествата и компетенциите на социалните работници, определят интердисциплинарния характер на обучението и включването в учебните планове на взаимосвързани и допълващи се дисциплини с управленска, икономическа, психологическа, педагогическа и медицинска насоченост. По този начин се реализира възможността в различните образователни степени да се придобиват задълбочени теоретични познания в разнообразни научни сфери, които са задължителна предпоставка за формиране на практически умения за успешна самостоятелна дейност и за работа в различни екипи.

Формирането на необходимите умения и компетенции при студентите от специалност „Социални дейности“ се базира на широкопрофилна подготовка. Концепцията за широкопрофилния характер на университетското образование по отношение на професионално направление „Социални дейности“ се допълва от балансирано съотношение между социалните, икономическите, психологическите, педагогическите и управленските науки, между задължителните и избираеми курсове, между теоретични и практически дисциплини.

В учебните планове са включени дисциплини, осигуряващи фундаментална общотеоретична и общопрофесионална подготовка като задължително условие и възможност за придобиване на необходимите знания, умения и компетентности за работа в сферата на социалните дейности. Обучението на студентите от специалност „Социални дейности“ е ориентирано и към професионално-практическа подготовка за социална работа, съобразена със специфичните социални проблеми на лица, групи и общности.

Учебните планове са ориентирани към обучение за придобиване на съвременни научно-теоретични и практико-приложни знания, умения и компетентности за самостоятелна превантивна, посредническа, консултативна, подпомагаща и изследователска работа в сферата на социалните дейности, с ясно изразена практическа ориентация на обучението и решаването на реални практически задачи, свързани с дейността на социалните работници и съчетаване на теоретичната подготовка с практическо обучение в различни социални институции.

Сравнителният анализ на съдържанието на учебните планове в професионално направление „Социални дейности“ в отделните висши училища показва голяма степен на съвпадение на изучаваните дисциплини, най-вече по отношение на общотеоретичната и общопрофесионалната подготовка. Едновременно с това следва да се отбележи и определена специфика чрез включване на дисциплини, свързани на първо място, с научните интереси и научни резултати на преподавателския състав, ангажиран с обучението на студентите от специалността, и от друга страна, с ориентацията на факултета, в който е структурното звено, администриращо подготовката в професионално направление „Социални дейности“.

Втората важна характеристика по отношение на качеството на образованието в професионално направление „Социални дейности“ е неговото ориентиране към **компетентно ориентиран подход при разработване на съдържанието на учебната документация**. Учебните планове и програми на специалност „Социални дейности“ са разработени до голяма степен в посока на хармонизиране на тяхното съдържание с концепциите „ключови компетентности“, „резултати от обучението“ и „оценка на постиженията“ и тяхното реализиране на основата на интердисциплинарния подход.

Необходимостта от придобиване на теоретични знания, практически умения и лични компетенции, които да позволят на социалните работници да се справят със сложните проблеми и динамичните промени в социалната сфера определят обучението на студентите от специалност „Социални дейности“ да е

насочено към придобиването на умения и компетенции за анализиране и интерпретиране на теоретичната информация в областта на социалните дейности и реализирането ѝ в практическата социална работа с индивиди, семейства, групи и общности в риск; към подготовката на социалния работник като висококвалифициран и мобилен специалист, който притежава компетентности за работа от посреднически, консултативен, подпомагач и др. характер.

Компетентностният модел се реализира и в прилагането на интегрален подход към формирането на управленски, икономически, социални, психологически и педагогически познания и умения у студентите от специалност „Социални дейности“. Учебните планове са ориентирани към обучение за придобиване на съвременни научно-теоретични и практико-приложни знания, умения и компетентности за самостоятелна превантивна, посредническа, консултативна, подпомагача и изследователска работа в сферата на социалните дейности, с ясно изразена практическа ориентация на обучението и решаването на реални практически задачи, свързани с дейността на социалните работници и съчетаване на теоретичната подготовка с практическо обучение в различни социални институции.

Прилагането на компетентностния модел в обучението на студентите от професионално направление „Социални дейности“ намира израз в съдържанието на учебния план и на учебните програми чрез включване на дисциплини, които да развият, на първо място личните компетентности за придобиване и разбиране на значително количество знания от различни научни области и от професионалната практика в областта на социалната работа, за развиване на аналитично конструктивно мислене и творчески подход при теоретически разработки и при решаване на практически казуси, към развиване на умения за самообучение и самоусъвършенстване, към спазване на етични правила, морални норми и култура на взаимоотношенията.

Едновременно с това са включени и дисциплини, насочени към придобиване на професионални компетентности. Професионалната компетентност на социалния работник се формира чрез съчетаване на различни учебни дисциплини с общ характер – социални, икономически, психологически, педагогически и с профилираща насоченост със сериозна практическа подготовка, които формират професионални умения за самостоятелна работа и за работа в екип за осъществяване на социална диагностика, за оценка и решаване на кризисни ситуации, за общуване и консултиране на представители на различните групи и общности в риск, за планиране на конкретни мерки и форми за социална подкрепа и защита при спазване на професионални и етични стандарти. [2]

Важен въпрос, който е пряко свързан с качеството на обучението в отделните ОКС на професионалното направление е съществуващия механизъм за неговата оценка. В тази посока от съществено значение е усъвършенстването на критериалната система за програмна акредитация на професионалните направления в посока на адекватно отразяване на съвременните изисквания към качеството на обучението в системата на висшето образование.

Съществена роля в оценката на качеството на обучението в отделните професионални направления на отделните висши училища има т.нар. „Рейтингова система на висшите училища в България“, в която се събират и обобщават данни за близо 100 индикатора, които измерват различни аспекти от дейността на висшите училища, включително учебния процес, учебната среда, социално-битовите и административни услуги, научната работа, престижа, както и реализацията на завършилите на пазара на труда и регионалната значимост. Отчитайки положителните страни на въведения механизъм за ежегодна оценка, могат да бъдат посочени и някои проблеми, водещи до известни деформации в процеса на обективна оценка на качеството на подготовката в отделните висши училища – по отношение на съдържанието и начина на прилагане на критериите, на базата на които се осъществява сравнението между висшите училища; на степента на достоверност и представителност на данните, на базата на които се поставят оценките по отделните критерии. Сериозен проблем е липсата и нарушаване на взаимовръзката между резултатите от аналогични критерии от програмната акредитация на висшите училища в съответното професионално направление и в оценките при прилагане на рейтинговата система.

Основни насоки за подобряване на обучението в професионално направление „Социални дейности“

Определянето на най-важните насоки за подобряване на обучението в професионално направление „Социални дейности“ се основава приоритетно на ясното дефиниране на значението на социалната работа за решаването на проблемите на рисковите групи от българското население и е в пряка връзка с изясняването на нарастващата роля на социалните работници за успешната реализация на целите на системата за социална защита в краткосрочен и в дългосрочен план.

Като приоритетни могат да бъдат формулирани следните насоки за:

1. Включване на специалност „Социални дейности“ в Списъка на приоритетните професионални направления

Включването на специалност „Социални дейности“ в Списъка на приоритетните професионални направления може да се разглежда като първа стъпка за подобряване на обществения престиж на професията „социален работник“. Това ще даде възможност да се подобри финансирането на обучението, а оттам и качеството на подготовката и да се създаде мотивация все по-голям брой млади хора да се насочват към образование в тази сфера.

2. Прогнозиране на потребностите от социални работници за работа с отделни рискови групи и прием на студенти от специалност „Социални дейности“ на базата на очакваните нужди на пазара на труда

По отношение на професионално направление „Социални дейности“ прогнозирането на потребностите от социални работници изисква яснота относно стратегиите за развитие на социалните услуги, насочени към отделните целеви

групи и за необходимите като брой и подготовка кадри за тяхната реализация. От съществено значение е разработването на точна оценка както за общия брой на социалните работници, необходими за функциониране на системата за социална защита, така и по-диференцирана прогноза по отделни региони и общини, по видове социални институции. В тази връзка стратегиите за развитие на социалните услуги следва да бъдат разработвани при активното участие на висшите училища, подготвящи ръководители и специалисти за всички управленски равнища и видове социални институции.

3 Разработването на стандарти за всяка една от социалните услуги с дефинирани изисквания към кадрите, ангажирани с нейното предоставяне

Постигането на необходимата обвързка между потребностите на пазара на труда и изискванията към обучението на кадри в сферата на социалните дейности е възможно при наличие на утвърдени стандарти за всяка една от социалните услуги, предоставяни на различните целеви групи. На тази основа могат да бъдат определени компетенциите, които трябва да притежават специалистите, ангажирани със съответната услуга и съответно на това да се определят дисциплините, чрез които могат да бъдат формирани необходимите знания и умения. Стандартите за социални услуги определят най-важните параметри на обучението и са база за въвеждане и на стандарти в обучението на социални работници, конкретизирани в съответните държавни образователни изисквания.

4. Въвеждане на лицензионен режим за специалистите, предоставящи социални услуги и държавни образователни изисквания към съдържанието на подготовката за отделните професии и длъжности, регламентирани в НКПД

Включването на професията „социален работник“ в Списъка на регулираните професии ще даде възможност да се въведе лицензионен режим по отношение на специалистите, предоставящи социални услуги и да се институционализира процеса на подготовка, повишаване на квалификация и професионално развитие на кадрите, в който определяща роля следва да имат учебните заведения, подготвящи специалисти от професионално направление „Социални дейности“. Повишаването на равнището на професионална подготовка на социалните работници е свързано и с въвеждането на задължителни изисквания към периодичното обучение на кадрите, в които университетите следва да играят водеща роля.

5. Компетентностно ориентиран подход в подготовката на студентите и разработване на учебни планове, съобразени с придобиване на компетенции, отговарящи на съвременните изисквания към социалната работа

Прилагането на компетентностно ориентиран подход в обучението на студентите от професионалното направление е водещо направление за подобряване на качеството на обучението в професионално направление „Социални дейности“. За неговото осъществяване се изисква, на първо място, определяне на необходимите общи и професионални компетенции за отделните равнища на социалната работа и в социалните институции, които да са свързани с утвърдените стандар-

ти по отношение на предоставяните социални услуги и произтичащите от тях изисквания към знанията, уменията и компетенциите на социалните работници. В това отношение от значение е и определянето на социалните компетенции, необходими на кадрите за общуване с хора от различни възрасти, социални групи и социални слоеве и културно-етнически общности.

6. Съчетаване на интердисциплинарния характер на обучението по специалността със специализация и подготовката за социална работа с определени групи потребители

Важна задача по отношение на съдържанието на учебните планове е постигането на баланс между общотеоретичната и практическата подготовка, както и оптималното съотношение между различните видове дисциплини – социални, икономически, управленски, психологически, педагогически, между задължителни, избираеми и факултативни дисциплини.

Учебният план и учебните програми на професионално направление „Социални дейности“ следва да са разработени по начин, който да осигури необходимия баланс между универсална базова подготовка и специализирано, профилно ориентирано допълващо обучение.

7. Засилване на практическата ориентация в обучението и нарастващ дял на практическите дисциплини

Важна насока за подобряване на качеството на обучението в професионално направление „Социални дейности“ е допълване на теоретичната подготовка с нарастващ дял на практически ориентирани дисциплини и с провеждане на реални практики в различни социални институции. Подобряване на практическата ориентация на обучението може да бъде постигнато чрез разширяване на обхвата на социалните институции, в които се провеждат различните практики на студентите от професионално направление „Социални дейности“. В тази връзка е необходимо въвеждане на стандарти по отношение на практическата подготовка и на оценката на резултатите от нейното провеждане. Засилване на практическата ориентация на обучението в отделните степени на професионалното направление може да бъде постигнато и чрез привличане на специалисти – ръководители и социални работници с богат практически опит в обучението на студентите от всички образователно-квалификационни степени и активното им участие в разработването и реализацията на учебните планове и учебните програми за всички ОКС на професионално направление „Социални дейности“.

8. Популяризиране на добри практики в обучението на студенти от професионалното направление и в организацията и управлението на социалната работа

Постигането на целта за качествено обучение на европейско равнище изисква съобразяване и адаптиране на обучението в професионално направление „Социални дейности“ като учебно съдържание и организация на учебния процес с установените модели в аналогични специалности в европейски университети. Детайлното анализиране на учебната документация във висшите училища, подготвящи социални работници в отделните страни – членки на ЕС, отчитане-

то на основните изводи и резултатите от обучението по социална работа в други страни [8], както и активния обмен на студенти и преподаватели (основно чрез програмата „Еразъм +“) между българските и чуждестранни университети е в основата на реализацията на добри практики в организацията и съдържанието на учебния процес и повишаване на качеството на образователната подготовка в професионално направление „Социални дейности“.

Предизвикателства към обучението в професионално направление „Социални дейности“ стават все по-сериозни във връзка с промените в законодателството, регламентиращо политиката и дейностите, насочени към различните рискови групи, Приоритетите и предстоящите законови промени налагат все по-високи изисквания към кадрите, ангажирани в социалните дейности. Това рефлектира в необходимостта от търсене на адекватни решения и в образователната система насочени към подобряване на цялостната организация на учебния процес и на съдържанието на учебната документация, чрез които да се постигне съответствие с европейските приоритети, със стратегическите насоки на държавната политика и с утвърдените стандарти за обучение в отделните образователно-квалификационни степени.

ЛИТЕРАТУРА

- Векова, Л. (2019). Предизвикателства и перспективи пред социалната работа в България. В: *Сборник доклади от трета научно-практическа конференция с международно участие Социална работа, мениджмънт и социално развитие: съвременни предизвикателства, перспективи и иновативни практики*, Варна: изд. на Технически университет – Варна, с. 19–28, ISBN 978-954-20-0803-3.
- Векова, Л. (2016). Съвременни предизвикателства пред социалната работа и тяхното отражение върху професионалните компетенции, в *Сборник доклади „Иновации и компетентности в образованието“*, Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, с. 435–447, ISBN 978-619-202-178.
- Закон за социалните услуги, Обн. ДВ. бр.24 от 22 Март 2019 г.
- Рейтингова система на висшите училища в България, <https://tsvu.mon.bg/tsvu4/#/>
- Средносрочни и дългосрочни прогнози за развитието на пазара на труда в България. Фактори на търсенето на труд, тенденции в заетостта, регионални и образователни дисбаланси (2008–2032). Първи аналитичен доклад, МТСП, януари 2019 г., www.mlsp.government.bg
- Стратегически план на МТСП 2017–2021, www.mlsp.government.bg
- Boddy Janet, J. Statham (2009). *European Perspectives on Social Work: Models of Education and professional Roles*, Institute of Education, University of London, A BRIEFING PAPER, Supported by the Nuffield Foundation.
- Policy practice in Field Education – SUMMARY REPORT, Council on Social Work Education WWW.CSWE.ORG, 2018

ИСТОРИЧЕСКИ ПРЕГЛЕД НА ВЪЗНИКВАНЕТО НА ЖАНРА „ПЕСЕН ЗА НАРОДЕН ХОР“ В КОНТЕКСТА НА ХОРОВИТЕ ТРАДИЦИИ В БЪЛГАРИЯ

HISTORICAL OVERVIEW OF THE CREATION OF THE GENRE “SONG FOR FOLK CHOIR” IN THE CONTEXT OF CHOIR TRADITIONS IN BULGARIA

Марек Дяков, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Marek Dyakov, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: ff_rodolubets@abv.bg

Резюме: Жанрът „Песен за народен хор“ е с огромна значимост в развитието и утвърждаването на съвременната българска музикална култура. Той става вдъхновение за творчество на много български композитори, а народните ни хорове участват в най-престижните световни форуми за хорово изкуство. В настоящия доклад са разгледани историческите предпоставки, както и факторите оказали влияние за възникването и развитието на този уникален за България и света културен феномен. Изследваните етапи от развитието на хоровата ни култура и традиции дават яснота за процеса на формиране на това явление.

Ключови думи: фолклор, хор, обработки, история

Abstract: The genre „Song for Folk Choir“ is of great importance in the development and establishment of the contemporary music culture of Bulgaria. He became the inspiration for the creativity of many Bulgarian composers, and our folk choirs participated in the most prestigious world forums for choral art. This report examines the historical background as well as the factors that influenced the creation and development of this unique cultural phenomenon in Bulgaria and the world. The studied stages of the development of our choral culture and traditions give clarity on the process of formation of this phenomenon.

Keywords: folklore, choir, arrangement, history

Обработките за народни хорове са забележителен и сравнително нов жанр в българската, а дори и в световната музикална култура. Този уникален за страната ни културен феномен няма еквивалент в нито една балканска или европейска държава. Действително за обработен фолклор и за автентичните образци, като източник на вдъхновение на композиторите можем да говорим с многовековна традиция, но **уникалността в нашият жанр се състои именно в тембъра на народния хор, звукоизвличането и звукообразуването на народните певци, разбира се в единност с изключителните творения и таланта на изпълните-**

лите и авторите, които са пристъпвали към претворяване на тези народни бисери. Една част от създадените произведения за тези състави станаха еталон, образец и източник на вдъхновение на цяла плеада от творци създали шедеври в музикалната ни литература благодарение на таланта и професионалната си композиторска подготовка. Тези музикални произведения предизвикват несъмнено чувства на гордост, възторг, патриотизъм у всеки българин, както и възхищение на много народи, независимо от тяхната раса и етническа принадлежност.

За достигнем по естествен път до възникването на жанра „песен за народен хор“ е направено коректно и пълноценно представяне на основите и предпоставките, върху които се изгражда българското хорово изкуство като цяло. Несъмнено основните стълбове за неговото развитие това са:

- Големите традиции в църковно-певческата ни практика през вековете съхранили се независимо от историческите действителности;
- Предаването и съхранението през вековете, от поколения на поколения на песенния фолклор, обичаите, обредите, както и явлението на синкретичност между мелодия, поетичен текст и танц;

Още при създаването на първата българска държава (681 г. VII век) и приемането на източно-християнската религия от Византия през 865 г., при Борис I е бил явен стремежът за подражание към високо развитата византийска култура. В тогавашния царски двор са привличали византийски певци, около които са се сформирали придворни певчески колективи. Но освен пищността на тяхната практика със себе си „те донесли и тенденцията да подчинят българската музикална култура на византийската черква. Благодарение на самобитния песенен фолклор тези опити били осуетени и българската култовата музика запазила своя славянски песенен облик“¹.

Поглеждайки периодът IX–X век, наречен с името „Златен век“, преминавайки през Търновската книжовна и музикална школа на Т. Търновски (XIV век), както и учениците му Киприан и патриарх Евтимий Търновски с неговите последователи Вл. Граматик, Дим. Кантакузин, които разпространяват източното православие, писменост, култура и музика в другите славянски народи, достигайки до епохата на Българското Възраждане от края на XVIII до началото XIX век, книжовните и музикални школи в Рилския, Зографския и Хиландарския манастири², става ясно, че един от основните устои на певческите ни традиции се коренят в църковната ни певческа практика.

Голямо значение за цялостното ни национално и културно израстване на България и всички славянски народи изиграва делото на светите братя Кирил и Методий създавайки през 863 г. славянската писменост. Това дава уникална идентичност на народът ни и способства за изолиране на опитите за асимилация.

От друга страна, силата и самобитността на българските песенни напеви, различни в отделните краища на страната ни са оказали влияние върху рели-

¹ Янев Гюлева „Хорознание“, 1980: 53.

² Коюмджиев „Теория и практика на работата с хор“ 2010: 15–16.

гиозната музика. Вмъквали са се тропари и стихирите – „болгарский распев“ и „болгарски глас“, което ясно показва, че сме имали „самобитно черковно изкуство“³. Името на Йоан Кукузел (XII–XIV в.) е белязано със знак за най-голяма значимост в източноправославната музика. На базата на отличните си познания по български фолклор и изучил задълбочено византийската религиозна музика той на практика реформира култовата музика на основата на славянската писменост. **Всичко това ни дава недвусмислени и ясни знаци, че уникалността на българската интонационна среда е с огромна мощ и заряд, и в следствие ще остави ярък отпечатък и влияние върху музикалните култури на много съседни страни.**

Историческата съдба на българската държава ни поставя пет века под тежко османско робство. Напълно разбираемо е, че тези исторически факти не се отразяват добре върху развитието на хоровото изкуство, което по това време е в разцвет в повечето европейски страни. У нас то е било предимно едногласно и се е практикувало предимно в манастирите, на седянката, на хорото. **От друга страна това оказва положително влияние върху пренасянето на фолклорът ни в съвременето. Именно благодарение на българската песен, вярата, духовността и съхранението на обичаите и традициите се запазваме като нация. Народните ни песни възпяват героизма на юнаците ни, борците за свобода, запечатали са исторически събития, разказват за обичаите, бита, културата и обредите на българина. Те са живата историческа връзка и точен разказ за миналото на нашите предци. Така след освобождението наследяваме есенцията, вече реална вековна еманация на фолклорът ни. Точно тези шлифовани до съвършенство песенни „диаманти“ ще са основните зрънца за творческа работа на плеада български композитори не само в жанра „Песен за народен хор“.**

Новият етап допринесъл за развитието на хоровото изкуство започва през 1830 г., когато в образователната програма на децата се въвежда обучението по пеене. Сред първите учители са Дякон Йосиф (1830 г. Копривщица), Хр. Пулеков (1837 г. Копривщица), Неофит Рилски (1837 г. школа към Рилски манастир), Сава Доброплодни (1842 г. Котел). Те създават и организират училищни едногласни хорове с цел да участват в училищни събития и празници, както и в църковните служби. **За основател на българското хорово изкуство и многогласното хорово пеене считаме Янко Мустаков, който през 1868 г. в Свищов създава първият български мъжки многогласен светски хор, а до края на века навсякъде в страната се създават предимно мъжки, а в следствие смешени, детски и женски хорове. Разбира се тези процеси на възход на хоровото изкуство са пряко свързани с новата историческа обстановка във вече свободна България.**

Подемът на хоровото изкуство и духовите оркестри реално осъществяват моста между самобитната ни музикална култура и бъдещето ни про-

³ Янев Гюлева „Хорознание“, 1980: 55.

фесионалното музикално изкуство. Жанровете, в които са творили първото поколение български композитори били преобладаващо хорови песни и китки за духов оркестър. Сред тях се открояват имената на Ем. Манолов, А. Букорещлиев, Маестро Г. Атанасов, П. Пипков, Ал. Морфов, Ал. Кръстев, Д. Христов и др. Още от самото начало се появява характерния белег на родното ни хорово изкуство в различие от другите държави в Европа. **Това е фактът, че то стъпва и се развива на базата на народната песен, на национална основа. Така първите професионални български композитори, получили образованието си в чужбина и пренесли професионалния опит и традиции на Европа, реално изграждат Национален музикален стил. Работейки предимно с тематизъм от фолклора те поставят самобитното ни творчество на сцена. Този процес дава отражение и върху основите на жанра „песен за народен хор“, на който е посветен този доклад.**

Във вече свободна България хоровото дело се развива с голяма интензивност. През първата четвърт на XX век се основават повече от 35 музикални и певчески дружества, като преобладават мъжките и смесени хорове. Сред най-известните са МПД „Гусла“, „Кавал“ и „Родна песен“. Някои от тях получават финансовата подкрепа от тогавашното „Министерство на народното просвещение“, което показва, че това е било национална кауза и политика. Тази масовост на „пееща България“ дава импулс за писане на много произведения от композиторите за тези състави. Стават факт и първите събори на хоровете в Варна 1908 г. и Силистра 1910 г. Създават се детски и училищни хорове във всички големи градове, повишава се нотната грамотност и възпитание на децата, изнасят се множество концертни програми и се популяризира хоровото изкуство в цялата страна. Хоровете ни започват гостувания в други държави и много взаимодействат от международния опит⁴. Този възход 1912–1913 г. е осуетен от избухването на Балканската, Междусъюзническата, а в последствие и Първата световна война. Именно в този период живее и работи в разцвета на силите си **класика на българската хорова песен Добри Христов оставил ни едно голямо и ценно наследство.**

След 1918 г. настъпва нов етап в развитието на хоровото ни изкуство и въобще за музикалната ни култура. През периода между двете световни войни интензивно и ползотворно развитие получават училищните и военните хорове и се превръщат в част от националната ни политика. Благодарение на международния обмен на хоровете ни в репертоарът им навлизат произведения и вокално-инструментални творби от Хендел, Хайдн, Росини. Досегът с европейските постиженията на вокалната музика и изкуство ни дават стремеж и вдъхновение към висока художествена интерпретация дори от части и професионализиране на хоровото изкуство. 1926 се основава Съюзът на народните хорове, който по-късно през 1935 е преименуван в Български певчески съюз с председател П. Стайнов, издава се списанието с хорови песни „Родна песен“, организират събори, концерти в страната и чужбина.

⁴ Баларева, 1992: 109–115.

Тази богата певческа традиция и възход в българското хоровото изкуство представени до момента създават стабилни основи за възникването на новия жанр „Песен за народен хор“. За негов родоначалник се счита Филип Кутев. Това ново явление в развиващото се музикално изкуство в страната ни има своите предшестващи актове на творческа смелост и далновидност.

Първият фолклорен ансамбъл в България е АМПТ „Гоце Делчев“ в гр. София, основан през 1945 г. от композитора Димитър Динев. В неговия състав са включени трите звена – хор, оркестър и танцов състав и наследява името на Говорещия хор „Гоце Делчев“. През 1946 г. е създаден Ансамбълът за народни песни и танци „Яне Сандански“ в гр. Гоце Делчев „Забележителното в този състав е народният хор, наброяващ 24 певици. Този ансамбъл в най-голяма степен може да бъде смятан за първообраз на множеството възникнали по-късно фолклорни ансамбли и състави⁵.“ Традициите в хоровата култура на Пловдив стават стабилна основа за създаването през 1948 г. на първият смесен народен хор с основател Асен Диамандиев, каквито състави в момента не съществуват.

Неоспорими са търсенията на много композитори като Д. Христов, А. Букорещлиев, Ал. Морфов, П. Стайнов за създаване на многогласни хорови произведения на фолклорна основа предназначени за концертно изпълнение, макар и писани за друг тип състави. Но цялостно пътят просветва в съзнанието на композитора Филип Кутев след гостуването на известния руски фолклорен ансамбъл „Пятницкий“ през 1949 г. Този модел на структуриране на състава става образец, върху който се изграждат много професионални и самодейни ансамбли в България. Нещо повече, това става държавна политика за четири десетилетия напред. Така през 1951 в София е факт ДАНПТ с худ. ръководител Ф. Кутев. Това е първата професионална и творческа лаборатория за български песни, музика и танци представени сценично като художествени произведения. Буквално няколко месеца след това на 01.03.1952 г. е и първият им концерт пред публика.

Много интересни са фактите около създаването и събирането на творческия екип на ансамбъла. Ф. Кутев буквално обикаля цялата страна с екипа си и издирва най-изтъкнатите майстори на народните ни песни, музика и танци. Изключително вълнуващи са били срещите им с тези надарени носители на нашето вековно фолклорно богатство. Най-изкусните майстори са поканени да започнат работа в основания първи държавен ансамбъл. Така този колектив започва да работи с певци, музиканти и танцьори без специализирано образование. Конкретно в хоровия състав Ф. Кутев започва да поставя първоначално едногласни песни, автентичен двуглас и постепенно преминава към тригласна, четиригласна и многогласна хорова фактура. По същество той полага основите на новото явление в българската хорова традиция и певческо творчество, като създава основите на новият певчески жанр „песен за народен хор“. Характерни специфики на този тип хоров състав са:

⁵ Славинска, Хронология и характеристика на жанра песен за народен хор, 2009: 13

- Запазва се характерното за народните ни певици гръдно пеене;
- Обогащането му с многогласно звучене и върху основата на песенни образци от всички краища на България;

Така автентичните ни песни, мелодии и танци са издигнати в култ и чрез това те са имали възпитателна и образователна функция на много поколения българи чрез вековните постижения на нашата музикална култура. Изключително труден път извървяват Ф. Кутев и последователите му за да постигнат нотното оgramотояване на певците и музикантите, култивирането на качествата им, за да превърнат в сценичен жанр самотното ни изкуство.

Настъпват и годините 1967 и 1971, през които се основават специализираните музикални училища в Котел и Широка Лъка, а през 1972 г. проф. Асен Диамандиев основава Катедра „Музикален фолклор“ към АМТИИ гр. Пловдив. Там се обучават и оgramотояват много поколения професионални певци, музиканти и танцьори и именно те стават бъдещите подготвени кадри за народните ни хорова състави в цялата страна. По същество в българското образование се поставят методическите основи за обучение по народно пеене. В професионалните ни ансамбли прогресивно се покачва и художественото ниво на произведенията писани за тези състави. Жанрът „Песен за народен хор“ попада в центъра на тези културни събития на миналия век, става тласък и инспирация за творчество на много бъдещи поколения български композитори като: Ф. Кутев, А. Диамандиев, Н. Кауфман, И. Вълев, Ат. Наумов, Ст. Кънев, К. Стефанов, П. Крумов, Кр. Кюркчийски, П. Лъондев, Ив. Спасов, Н. Стойков, Ст. Мутафчиев, Ал. Текелиев, Ст. Драгостинов, както и в следващите поколения български композитори: К. Бураджиев, Кр. Кондов, Г. Андреев, М. Дяков, Ил. Юручки, Г. Гавазов и др.

През 1951 г. по инициатива на Герги Бояджиев и Цвятко Благоев се създава Ансамбъла за народни песни на БНР с ръководител Борис Петров. През 1954 г. в Благоевград е основан ДАМНПТ с ръководител Златко Коцев преименуван по-късно на Ансамбъл „Пирин“ и почти 50 години се ръководи от младия музикант К. Стефанов. Северняшки АНПТ е създаден през 1960 г. с дългогодишен ръководител Иван Вълев – автор на много произведения за народен хор и на едно от първите теоретични изследвания „Народните хорова и някои проблеми свързани с тях“. След тях, но не и по значимост, ги последват: 1960 г. – Ансамбъл „Сливен“, 1970 г. Ансамбъл „Добруджа“ придобива статут на професионален, 1974 г. ДФА „Тракия“, 1976 г. Ансамбъл „Варна“ се одържавява, както и в почти всички общински градове.

От завещания опит в българското хорова изкуство и появилият се нов жанр песен за народен хор се извежда извода, че **нищо не започва само по себе си. Всяко ново явление се формира като такова на базата на предишен опит и постижения. Започвайки с историята на развитието на хорова изкуство в България изясняваме регионалните основи на жанра „песен за народен хор“, който започна своята голямо развитие преди 70 години.**

Нашата мисия днес е същата, както в предишните поколения, а именно да се възпитаваме тези ценности, за да можем да пресяваме стойностното и точно

него да пренасяме по интуитивен, научен и документален път за бъдещите наследници на нашата културата и идентичност. **Творческите послания на един народ показват неговото духовно и нравствено развитие, дават посоката на развитието ни, определят ценностите ни в бъдещето.** Българският фолклор е възпял както радостта, така и мъката, страданието, любовта. Съдържа в себе си всички човешки състояния и послания адекватни за земното ни съществуване.

Обработките за народни песни са голяма съкровищница, която за огромна радост се развива през различните поколения композиторски школи благодарение на таланта им, както и на прекрасните хорови колективи, ансамбли и камерни вокални състави съществуващи в България.

ЛИТЕРАТУРА

- Баларева, А. (1992). Хоровото дело в България. София: Издателство на БАН.
- Коюмджиев, Ал. (2010). Теория и практика на работата с хор. Благоевград: издателство на ЮЗУ „Неофит Рилски“
- Янев, Е., Л. Гюлева (1980). Хорознание. София: Музика.
- Славинска, Р. (2009). Хронология и характеристика на жанра песен за народен хор. Пловдив: Акт Мюзик.

ДИРИГЕНТСКАТА ПРАКТИКА В
ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ.
КОМПЕТЕНТНОСТИ И УМЕНИЯ НА УЧИТЕЛЯ ПО
МУЗИКА

CONDUCTING PRACTICE IN THE GENERAL
EDUCATION SCHOOL. MUSIC TEACHER
COMPETENCIES AND SKILLS

*Марина Апостолова-Димитрова, гл. ас. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Marina Apostolova-Dimitrova, senior assistant professor PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: mgapostolo@uni-sofia.bg

Резюме: Настоящият доклад представя широкоспектърните възможности на диригентската практика в съвременното българско общообразователно училище. Разглеждат се педагогическите похвати на учителя по музика в различен аспект като се представят ефективни възможности за колаборация в областта на училищната музикална дейност. Представя се тематично годишно разпределение при факултативно обучение по музика (ФУЧ) с широк обхват от музикално-теоретични знания, формиране и развитие на вокални умения с приложение в ансамблова работа, с художествен репертоар и съпътстващи рефлексии за инструментален съпровод. Анонсираната учебна програма по ФУЧ Музика би могла да бъде в помощ на музикалния педагог, участващ в общообразователната подготовка на ученика.

Ключови думи: музика, учител, диригентската практика, училище, програма

Abstract: This article presents the wide-ranging possibilities of conducting practice in the contemporary Bulgarian secondary school. The pedagogical approaches of the music teacher are examined in different aspects, as well as presenting effective opportunities for collaboration in the field of school music activity. Thematic annual distribution of optional music training is presented with a wide range of musical-theoretical knowledge, formation and development of vocal skills with application in ensemble work, with artistic repertoire and accompanying reflexes for instrumental accompaniment. The announced program for optional music training could be helpful to the music teacher involved in the general education of the student.

Keywords: music, teacher, conducting practice, education, program,

Положителното въздействие на музиката носи своите корени от древността. Отдавна е известно, че музиката има терапевтичен ефект върху човешкото здраве, влияе оздравително върху органи и системи, в т.ч. върху мозъка и когнитив-

ните възприятия, но точен механизъм на това въздействие не е известен. Древногръцки философи като Питагор, Платон, Аристотел са възпитавали своите ученици с идеята, че музиката влияе върху психологическите нагласи на човека и притежава способността да лекува. Тя притежава и свойството да обединява различни хора, без да се съобразява с техните: раса, религия, език, етнос, и пр. и е важно да се отбележи, че заниманията с музикална дейност не са обвързани със задължителна професионална подготовка на субекта.

Американският психолог Хауърд Гарднър¹ нарича предпочитанията към музикална дейност – музикална интелигентност. Описва я като отделно звено в своята теория за множествена интелигентност. Той твърди, че музикална интелигентност е способността на човек да възприема и оценява музика; да се справя с лекота при запомняне и възпроизвеждане на мелодия; да притежава по изявен ритмичен усет; да бъде добър изпълнител, композитор и не на последно място диригент. Като музикален педагог бих могла да обобща, че всяко дете обича музика и притежава различна степен на музикална интелигентност. Този факт служи за основа, върху която учителят гради и развива музикални качества при всеки ученик, чрез творческа и художествена дейност.

В общообразователната училищна организация този вид практики се реализират под формата на тържества, свързани с различни мероприятия на училищния живот. Често и почти винаги отговорен за начина, по който ще се състои подобен вид дейност е музикалният педагог. Това е ключов момент, в който той има отговорна мисия да ръководи целия репетиционен процес и да прояви своите диригентско-управленчески качества.

Широкоспектърното приложение на диригентската практика в общообразователното училище излиза от обсега на общоприетите норми на диригентската работа, свързани главно с концертна и репетиционна дейност. Музикалният педагог в ролята на диригент е ръководител, ментор и човек, обединяващ в себе си: ръководни, художествено-творчески, организационни, педагогически и психологически умения, предизвикващи уважение от своите ученици.

Личната ми реализация като педагог и професионалната ми ангажираност към бъдещето на музикалното образование в България бих могла да констатирам, че часовете по музика не са достатъчни, за да обхванат потенциалните възможности на учениците, относно притежанието на музикална надареност и интелигентност. Също така е важно да се отбележи, че изготвянето на концерта програма и подготовка на учениците за нея не е възможна във времето на задължителната подготовка в часовете по музика. Именно поради тази причина извънкласната дейност, свързана с музикална практика е неизменна част от работата на музикалният педагог. За съжаление не съществува точен механизъм и писани правила за този вид дейност. Тази ситуация предполага два възможни изхода – разгръщане на потенциала на всеки музикален педагог или затруднение в работата му.

¹ Гарднър, Х., 1993. Множество интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. Изд. „Изток–Запад“, 2014

Докладът описва и представя визия за реализация на извън класни занимания, свързани с музикално-творческа дейност. Наредба №4 от 30 ноември 2015 г. за учебен план в сила от 04.12.2015 г., представена в „Закона предучилищното и училищно образование“, ни запознава с учебния план структуриран в три раздела: А – задължителни (ЗП), Б – избираеми (ИУЧ) и В – факултативни учебни часове (ФУЧ). Извън класните занимания на учениците се разпределят в раздел В – факултативни учебни часове (ФУЧ).

Факултативни учебни часове в раздел В не са строго фиксирани като хорариум и учебен план. Тази ситуация дава възможност на всеки учител да осъществи своя персонална визия за тях. Тъй като те не са задължителни, провеждането им се осъществява извън задължителната общообразователна подготовка на учениците. Умението и компетентността на всеки педагог е свързана пряко с организация, провеждане и структуриране на учебен план по предмет извън задължителната училищна подготовка. Всяко учебно заведение, по своя преценка, предлага различни по тематика факултативни учебни часове, в зависимост от интересите на своите възпитаници. Предложената учебна програма по музика за ФУЧ е структурирана според нуждите на учениците и необходимостта от попълване на пропуски, свързани с музикално-теоретичната подготовка, особено важна за деца с изяви музикални способности и потребности. Изготвеният план е подходящ, както за ученици от една възрастова група, т.е. една цяла паралелка, така и за ученици от различни възрастови потоци (например I–VII клас). Основната цел на подбрения теоретичен материал е чрез професионално обучение по музика в начален и прогимназиален етап в общообразователното училище да се създаде възможност за по-активни контакти на повече деца с образците на музикалното изкуство.

В предложеното по-долу тематично разпределение не са отбелязани точен брой часове. Подборът на темите се базира върху основните знания и умения, които всеки ученик овладява преди завършване на прогимназиален етап на образование. Изготвеното тематично разпределение би могло да бъде използвано в последователни години като всяка една теоретична тема се преговаря и затвърждава. Обучението по ФУЧ „Музика“ включва много важен елемент от творчески активности – концертна дейност, свързана с училищни празници и мероприятия. По този начин децата пълноценно развиват не само музикално-теоретичните си познания, но успяват да ги приложат на практика. Това развива техния музикален интерес, стремеж към творческа изява и художествено-естетическата им култура като цяло. В учебната програма по ФУЧ учителят по музика осъществява собствена селекция на песните за изучаване. Свободата в избора на песнен материал дава възможност на всеки учител да разгърне своя собствен потенциал и не е задължително този подбор да бъде от училищния репертоар.

При изготвянето на конкретния учебен план по ФУЧ „Музика“ съм се придържала към няколко основни базисни знания, които всеки музикален педагог е необходимо да владее.

1. Елементарна теория на музиката
2. Хорознание
3. Пеене
4. Владееене на музикален инструмент
5. Основи на дирижирането
6. Реална визия за постигане на резултати при провеждане на занятия два пъти седмично

Учебна програма по музика за III клас **Факултативни учебни часове**

I. Цел на обучението

1. Усвояване на основните музикално-изразни средства.
2. Нотно ограмотяване.
3. Развиване на метро – ритмичен усет.
4. Развиване на мелодичен и хармоничен слух.
5. Развиване и изграждане на определени музикални навици – усет за точно интониране при пеене, слушане на музика, разграничаване на отделни тембри.
6. Изготвяне на репертоар, свързан с дейността на училището през учебната година (празници, тържества, обичаи).
7. Изграждане на разширена музикална култура.

II. Очаквани резултати

1. Свободно познаване на нотното писмо, нотни трайности, нотни ключове, размер, такт.
2. Развиване на усет за точно интониране
3. Изучаване на определен репертоар за определен срок и провеждане на концертна дейност.
4. Пеене на едногласни и двугласни песни, пеене по ноти, свирене на ударни инструменти.
5. Разпознаване на произведения, композитори и епоха.
6. Свободно разпознаване на различни ладове (мажор, минор).
7. Свободно разпознаване на различни видове метрична пулсация.

III. Теоретична подготовка

1. Тон и шум
2. Музикална система, звукоред, октавови групи
3. Записване на тоновете
4. Записване трайността на тоновете
5. Ритъм, метрум, размер, такт
6. Артикулация, дикция и фразиране

IV. Изготвяне на репертоар

1. Определяне на репертоар, свързан с определени празници (от и извън учебния материал).
2. Заучаване на патриотични песни (от и извън учебния материал).

Представеното тематично годишно разпределение при факултативно обучение по музика обхваща музикално-теоретичен обем от знания, формиране и развитие на вокални умения с приложение в ансамблова работа с художествен репертоар и съпътстващи рефлексии за инструментален съпровод.

Тематично годишно разпределение по ФУЧ „Музика“ 64 учебни часа
(два пъти седмично)

	ТЕМА	ВИД	ДРУГИ ПОЯСНЕНИЯ
1.	Тон и шум.	Теоретична дисциплина	Необходимо условие за адекватно провеждане на часа е наличието на пиано, синтезатор или виртуална клавиатура на пиано с цел онагледяване на теоретичната информация и придобиване на навици и за употреба. Всеки ученик разполага с мобилно устройство, на което би могло да се демонстрира употребата на виртуална клавиатура. Приложението ѝ помага на учениците да разграничават лесно тон и шум.
2.	Музикална система, звукоред, октавови групи.	Теоретична дисциплина	За постигане на по-добро онагледяване и запомняне на теоретичната информация се дава възможност на всяко дете да изсвири на пианото, синтезатора или виртуалната клавиатура един и същи тон от различна октавова група.
3.	Записване на тоновете	Теоретична дисциплина	При изучаването на нотно писмо учителят прилага методика, която смята за най-ефективна за бързо усвояване на нотите от първа октава на музикалния звукоред.
4.	Записване трайността на тоновете	Теоретична дисциплина	Този раздел се обединява с т. 3
5.	Ритъм, метрум, размер, такт.	Теоретична дисциплина	Поясненията за тези музикално-теоретични елементи не бива да натоварват учениците с излишни дефиниции, а да ги ориентират към практическото им приложение при изпълнението на солфеджни задачи. Този раздел се обединява с т. 3, 4.
6.	Пеене по ноти	Практически занимания	Този раздел се обединява с т. 3, 4, 5. Процесът се синхронизира с овладяването на нотното писмо и се мултиплицира във всеки следващ час.

	ТЕМА	ВИД	ДРУГИ ПОЯСНЕНИЯ
7.	Лад, гама, тоналност	Теоретико-практична дисциплина	Музикално-теоретичните понятия се въвеждат с лаконична и ясна формулировка, ориентирана към практически задачи, свързани с изпяване, отгатване и приложение на слуховия опит при изпълнение на солфежни задачи. Този раздел се обединява с т. 3, 4, 5.
8.	Различаване на мажор и минор.	Практически занимания	Умението за различаване на мажор и минор е практически резултат от т.7, Но прецизира допълнително съпоставителните рефлексии на слуха. Те могат да се стимулират чрез солфежни задачи и вокален опит с различни песенни образци.
9.	Разпяване.	Практически занимания	Формират се навици за вокална практика – звукоизвличане, вокална постановка, интониране. Процесът на разпяване се разглежда като важен фактор за правилно интониране при изучаване на нови песни и изпълнение на солфежни задачи. Провеждането на разпяване е необходимо да бъде в началото на всеки час, поради комплексното му значение.
10.	Артикулация, дикция и фразирание.	Практически занимания	Пеенето е процес, който синхронизира протичането на два смислови потока – музикален (мелодичен) и словесен (текст). Това поражда необходимост от изясняване на артикулация, дикция и фразирание. Учителят въвежда подходящи упражнения, според нивото на учениците за лесно овладяване на тези елементи на работа с гласа.
11.	Изготвяне на репертоар, свързан с определени празници (от и извън учебния материал) – изучаване на патриотични песни, празнични песни, народни песни, детски песни.	Практически занимания	Препоръчително е участието на учениците при изготвяне на песенния репертоар, но намесата на преподавателя намира израз в съобразяването му спрямо нивото на учениците. Това създава у децата положителни емоции и специфична ангажираност към изпълнителската дейност. Разучаването на песните може да протече по ноти и в по-бавно темпо. Всяка вокална практика е повод и среда за затвърждаване на теоретични знания и практически умения.

	ТЕМА	ВИД	ДРУГИ ПОЯСНЕНИЯ
12.	Свирене на ударни инструменти с неопределена височина.	Практически занимания	Инструменталната практика с подобни инструменти е в помощ на формиране и развитие на метроритмичен усет. Метроритмични модели, представени на учебната дъска могат допълнително да онагледят процесите на асимилиране.
13.	Използване на ударни инструменти по време на пеене като акомпаниращ елемент.	Практически занимания	В зависимост от образните характеристики на избраните песенни образци, в процеса на тяхното изпълнение могат да се въведат в употреба като акомпаниращи инструменти – дайре, маракаси, тарамбука, конче, кастанети.

Забележка: След изложеното съдържание, илюстриращо разпределението на тематичните единици във ФУЧ става необходимо да се направи следното пояснение, със смисъл на забележка: Задача на учителя е да разпредели времето, което е необходимо за изясняване на представената теоретико-практичната информация. Описаните урочни единици са свързани по между си. Това позволява кратък преговор в началото на всеки час с цел затвърждаване. Препоръчително всеки музикален педагог предварително да извърши (лично за собствена употреба) разпределение на времето, необходимо за усвояване на теоретичната информация и подготовката за концертна дейност. Всяко общообразователно училище изготвя училищен календар, в който се предвиждат предстоящите училищни мероприятия. Съобразяването с тази информация в началото на учебния процес дава времева възможност на музикалния педагог за свобода при излагане на теоретичния материал и изготвяне на концертен репертоар, необходим през настоящата учебна година.

Обучението и реализацията по ФУЧ „Музика“ създава творческо обединение и изява, както за учениците, така и за техните учители. Създават се предпоставки за преживяване на радост от общуването с музика, както и осъзнатост на нейната специфична социална роля. Часът по ФУЧ „Музика“ формира условия за разгръщане на личностни музикални заложби и интереси, култивира рефлексии на предпочитание и мотивация за лични музикални преживявания (като слушател, като солов изпълнител, като част от колективно изпълнение).

ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (1999). Методология и методи на педагогическите изследвания. София.
 Бурлина, Е. (1976). За понятието музикален интерес. В: *Светът и музикалното възпитание*. Ред. Генчо Гайтанджиев. София.
 Гарднър, Х., (1993) Множество интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. София: Изток–Запад, 2014.
 Гайтанджиев, Г. (1975). Музикалното възпитание в българското училище. София.
 Кръстева, С. (1973). За системата и структурата на обучението по музика. София.
 Уебстраница
<https://www.mon.bg/> – 06.02.2020

ВЗАИМОВРЪЗКА МЕЖДУ САМООЦЕНКАТА НА ПОДРАСТВАЩИТЕ И УЧАСТИЕТО ИМ В ОРГАНИЗИРАНИ МУЗИКАЛНИ ЗАНИМАНИЯ ПРЕЗ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' SELF-ASSESSMENT AND THEIR PARTICIPATION IN ORGANIZED MUSIC ACTIVITIES IN THEIR LEISURE TIME

*Милена Великова, асистент д-р,
Департамент за информация и усъвършенстване на учители,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Milena Velikova, Assisit. Prof., PhD, Department for Information and
In-Service Training of Teachers, Sofia University “St. Kliment Ohridski”
E-mail: mi.velikova@gmail.com, msvelikova@uni-sofia.bg*

Резюме: Общоприето е схващането, че заниманията с музикални дейности благоприятстват емоционалното развитие на подрастващите и стимулират желанието им за личностно развитие. В центъра на това развитие е самосъзнанието, в основата на което възниква и ориентацията към самооценка. Когато тя е ясна и устойчива, в подрастващите се поражда потребност за поставяне на цели и реализиране на задачи, които са свързани със собствените възможности. Настоящият доклад представя резултати от изследване на самооценката на ученици (на възраст между 11 и 14 години), участващи в организирани музикални занимания през свободното си време. Възможно е те да повлияват върху самооценката на подрастващите.

Ключови думи: свободно време, музикални дейности, самооценка.

Abstract: It is widely accepted that engaging in music activities fosters and enhances emotional development of adolescents and stimulates their desire for personal development. In the center of this development is the self-awareness that provided the base towards self-assessment. Clear and sustainable self-assessment results in the need for setting goals and accomplishing tasks within to their own capabilities. This report presents the results of a self-assessment study in students (aged between 11 and 14 years) participating in organized music activities during their leisure time. It is highly likely that music activities enhance adolescents' self-esteem and therefore influence their further self-assessment.

Keywords: leisure time, music activities, self-assessment.

Самосъзнанието на тийнейджъра, както и свързаните с него Аз-концепция и Аз-образ са в центъра на личностната структура. На тяхна основа възниква и

ориентацията към самооценка. Ясната и устойчива самооценка и основаното на нея ниво на претенции поражда една нова специфична личностна потребност – да се поставят цели и задачи, които не са свързани с изискванията на другите, а със самооценката на собствените възможности. (Стойков 2001) С нея се свързва изборът на цели за личностно развитие на тийнейджъра. При среща с трудности той може или лесно да се откаже от набелязаните цели или да бъде упорит и невероятно издръжлив при постигане на значими за него самия цели. Хората имат чудодейното свойство да се надяват на добри резултати при всякакви жизнени ситуации и това е не абсурдна, а напълно нормална особеност на психиката. Този универсален ирационален оптимизъм тласка хората към рискове и спонтанни промени, дава им самочувствието на импровизатори и творци. (Минчев 2008)

К. Роджърс (представител на хуманистичното направление в психологията) поставя на централно място в своите възгледи за личността категорията “самооценка“, която всяка личност изгражда в процеса на взаимодействието с обкръжаващата го действителност. Смисъл и стремеж на всяка личност е създаването на гъвкава самооценка. Само такава гъвкавост е условие за безболезнено приспособяване на индивида към постоянно изменящите се условия на работа. (Николов 2007: 64) Тя също така оказва влияние върху процеса на самостоятелно обучение и възпитание. Нормалното развитие на личността на тийнейджъра е в зависимост от нормалната самооценка. Тя не може да бъде формирана без активната педагогическа намеса на възрастните – учители, родители и възпитатели, тъй като оценката (подкрепленията) на обкръжаващата социална среда изгражда самооценката на ученика. (Стойков 2001: 204) При подрастващите тя се променя в сравнение с децата в по-ранна възраст изразявайки се в това, че те се оценяват като по-зрели, способни, привлекателни в сравнение с минали години. Самооценката определя свойствата на характера на човека, които той смята за себе си по-важни. Тя се отнася към това, как човек оценява своите собствени качества. (Александрова 2007) Самооценката е централен момент в психологията на личността на детето и поради изброените характеристики е важно нейното изследване.

В редица научноизследователски трудове се споменава постигането на добри резултати в музикалното възпитание на учениците по време на извънкласни и извънучилищни дейности. Това потвърждава съществената роля, която биха имали заниманията с музика през свободното време на децата за тяхното личностно развитие. Музиката притежава благоприятни възпитателни възможности в организиране на свободното време на децата. В индивидуален план те развиват способност за изразяване на личните си преживявания и способности, подобрява се личната им организация, развиват се аналитични и прогностични житейски качества. В социален план се възприемат форми на общуване, формирането на качества за работа в екип (при ансамблово и колективно музициране), усвояват се качества за възприемане и преживяване на музиката. Чрез нея се облагодоряват характерът и личността на децата и се възпитава толерантност и разбиране на различното в другите хора, общества и култури.

Възпитателните функции на музиката намират приложение при развитието на децата чрез дейности в свободното им време. Включването в тях е самостоятелен, свободен избор. Основната цел на тези занимания е да се развиват интелектуалното, моралното и естетическото израстване на децата; да се обогатяват комуникационните им умения, да се инициира стремеж към самоусъвършенстване и творческа изява, тъй като в основата са залегнали творчеството и иновациите. Децата стават субект на собственото си развитие. Дейностите през свободното им време носят своя образователно-възпитателен ефект, защото са насочени към знанието и творчеството, а също така водят до нравствено, интелектуално, естетическо самоусъвършенстване на личността и постигане на социална активност при децата. Чрез занимания с музикални дейности през свободното време на децата се дава възможност да реализират своите музикални интереси и потребности в някои от областите на музикалното изкуство. Така те сами ще подпомогнат развитието на музикалната си култура в избраното направление. В същото време тези дейности ги привличат към музиката и разкриват пред тях разнообразието на музикалното изкуство.

За децата в тийнейджърска възраст свободното време се явява част от бюджета на тяхното време, която може да се използва за превенция чрез използването на подходящи дейности. Те имат ролята на стратегии за преодоляване на отпадането от училище и/или срещу девиантно поведение. Дали и доколко учениците са рискова група по отношение на свободното им време зависи конкретно от семейството, училището, равнището на културно-образователните услуги и предлагане, възможностите на местоживеенето, възрастта, вида на учебното заведение и конкретно от училищните постижения, личностовите особености и нагласи, потребности и търсения. (Бояджиева, Митева 2008: 110)

Цел на настоящото проучване е установяването на връзка между организираните музикални занимания, които посещават децата през свободното си време и тяхната самооценка. **Задачите** за постигане на тази цел се реализират чрез изследването на две групи деца: едната включва деца, които посещават организирани музикални занимания през свободното си време (извънучилищни дейности), а другата включва деца, които не посещават такива занимания. Използваните **методи** за осъществяване на поставените задачи са: **описателен** – анализ на литературни източници от областта на музикална педагогика, музикална психология, педагогика на свободното време, музикалното възпитание, и **емпиричен** – прилагане на тест „Методика за самооценка на Дембо-Рубинщайн“, чрез който се измерва самооценката на децата. Анализването на резултатите от теста се осъществява като се сравняват отговорите получени от двете изследвани групи деца.

Самооценката на децата в тази възрастова група е индикатор за тяхното личностно развитие. Поради това „Методика за самооценка на Дембо-Рубинщайн“ е подходящ метод в настоящото изследване. Тестът е попълнен от 327 деца на възраст между 11 и 14 години. Възрастта, в която те попадат, се ха-

рактеризира с емоционална неустойчивост, резки колебания в настроението, бърз преход от екзалтация към депресивно състояние, от повишена самоувереност към ранимост и неувереност, от потребност от общуване към желание за уединение, от романтизъм и мечтателност към рационализъм и цинизъм, от нежност към отчуждение и враждебност. (Бояджиева 2009: 5) Изборът да се изследват деца от тази възрастова група е породен от нейните характеристики, включващи големи страсти, лесна раздразнителност и повишена тревожност. При среща с трудности тийнейджърът е склонен да се отказва от набелязаните цели, формира противоположни желания, което често води до разрушаване на вече постигнат резултат. В същото време той може да бъде упорит и невероятно издръжлив при постигане на значими за него самия цели. Поради тези характеристики представлява интерес да се изследва самооценката на децата именно в тази важна и преходна за тях възраст, когато формират своето отношение към себе си.

Обща картина от представата на изследваните деца за самите себе си е описана в **Табл. 1**. От разпределението на процентните дялове на всички деца за всеки от показателите на теста – ръст, здраве, ум, характер, щастие, се вижда, че децата се самооценяват от средно ниво нагоре. Авторите, прилагачи теста, установяват, че е налице позиционна тенденция за отбелязване на място „малко по-високо от средата“. (Минчев 2000) Малък процент деца имат ниско ниво на самооценка по петте показателя.

Таблица 1. Резултати от методика за самооценка на Дембо-Рубинщейн

	Високо/ ниско	Умно/ неумно	Добро/ лошо	Болно/ здро	Щастливо/ нешастно
Високо	45,9%	49,2%	61,2%	68,8%	75,8%
Средно	40,7%	44,0%	34,6%	27,5%	19,3%
Ниско	13,5%	6,7%	4,3%	3,7%	4,9%

Най-голяма разлика в резултатите се забелязва при оценката по признак „щастие“. Сравнявайки се със своите съученици в класа, най-много деца се оценяват като щастливи (75,8%). Според наблюденията на други автори, прилагали теста в своите изследвания, се открива съществуването на най-голяма разлика в представата за щастие при децата в сравнение с другите показатели. (Минчев 2000) Самооценявайки се като щастливи, те показват своето вътрешно състояние. В дадени случаи то може да е индикатор за наличието на ситуативен или траен проблем при децата. Настоящите резултати показват, че 4,9% от анкетираните се чувстват нещастни. Необходимо е да се предприемат лични разговори с тези деца, за да се установи причината за тяхното състояние и да се работи с тях и техните роднини за преодоляване на проблема, който е възможно да съществува. При другия показател, свързан с нравствено състояние на децата – *добро-*

тата, се отчита също тяхното високо ниво на самооценка. Две трети от децата имат високо ниво на чувство за доброта, а една трета – средно ниво на чувство за доброта. Децата се оценяват като щастливи и добри в сравнение със своите съученици.

Показателите *височина* и *здраве* са свързани със самооценката на децата относно тяхното физическо състояние. Те са по-обективни качества в сравнение със субективните *ум*, *доброта* и *щастие*. Най-много от участващите в изследването деца се оценяват като здрави в сравнение с техните съученици. Като цяло по-високи са стойностите за качеството здраве, а най-ниски – за височина. Приблизително по равно е процентното разпределение на децата за ниско и високо ниво при показателите *ръст* и *ум*. Обобщавайки резултатите, може да се каже, че като цяло представата на участващите в теста деца за себе си е положителна. Самооценката им за всеки от показателите изглежда реалистична за тяхната възраст.

Целта на проучването е да се констатира дали заниманията с организирани в свободното време на децата музикални дейности имат влияние върху тяхната самооценка. Това се установява чрез сравнение на равнището на самооценка на децата от двете изследвани групи (не занимаващите и занимаващите). При анализирането на резултатите бе необходимо броят на двете групи деца да се изравни статистически чрез използване на процедурата „претегляне“ (Weight), тъй като групата на занимаващите се с музика наброява 92 деца, а тази на не занимаващите се – 235 деца.

Сравнението на резултатите от двете групи деца за всяка категория от теста е представено в **Табл. 2**. Разглеждайки разпределението на процентните дялове за всяка от групите, се забелязва, че децата, които са се занимавали и продължават да се занимават с музикални дейности през свободното си време, имат по-високи стойности на самооценка за ръст, доброта, ум, щастие. Самооценката за здраве е единствената, при която се отчитат по-високи стойности в групата на не посещаващите музикални занимания деца. И при двете групи най-висока е самооценката на децата за щастие.

Таблица 2. Резултати от методика за самооценка на Дембо-Рубинщейн (сравнение на двете групи деца)

		Посещавали и посещаващи	Непосещаващи
Високо/ниско	високо	50%	44%
	средно	39%	42%
	ниско	12%	14%
		100%	100%
Болно/здраво	високо	63%	71%
	средно	33%	25%
	ниско	4%	4%
		100%	100%
Умно/не умно	високо	55%	48%
	средно	42%	45%
	ниско	3%	8%
		100%	100%
Добро/лошо	високо	67%	59%
	средно	30%	37%
	ниско	3%	4%
		100%	100%
Щастливо/ нещастно	високо	78%	74%
	средно	17%	20%
	ниско	6%	5%
		100%	100%

Този метод на изследване е използван от Н. Бояджиева във връзка с проучване на влиянието на музикално-танцовите дейности върху самооценката и личностното развитие на децата (1.–6. клас) и показва статистически значими влияния на музиката и танца. Анализът и при това изследване показва, че те влияят върху устойчивостта и стабилността на самооценката на учениците, както и за нейната реалистичност и цялостна детерминираност. (Бояджиева, 2007)

За целите на изследването се проверяват статистически хипотези, чрез които се разбира дали посещаемостта на организираниите занимания с музика от децата през свободното им време повлиява на тяхната самооценка. Проверката осъществяваме, използвайки метода χ^2 . Нулевата хипотеза гласи, че няма връзка между посещаемостта на организираниите музикални занимания през свободното време на децата и тяхната преценка за всяка от категориите на теста, измерваща преценката им за високо/ниско, болно/здраво, умно/не умно, добро/лошо,

щастливо/нещастно. Алтернативната хипотеза гласи обратното: между тях съществува закономерна връзка.

Данните от теста показват, че:

- равнището на значимост между посещаемостта и самооценката на децата за „високо/ниско“ е равно на 0,761. Приема се за вярна нулевата хипотеза, т.е. посещаемостта на организирани занимания с музика не влияе върху тяхното самооценка за „високо/ниско“;
- равнището на значимост между посещаемостта и самооценката на децата за „болно/здро̀во“ е равно на 0,458. Приема се за вярна нулевата хипотеза, т.е. посещаемостта на организирани занимания с музика не влияе върху тяхното самооценка за „болно/здро̀во“;
- равнището на значимост между посещаемостта и самооценката на децата за „умно/не умно“ е равно на 0,351. Приема се за вярна нулевата хипотеза, т.е. посещаемостта на организирани занимания с музика не влияе върху тяхното самооценка за „умно/не умно“;
- равнището на значимост между посещаемостта и самооценката на децата за „добро/лошо“ е равно на 0,539. Приема се за вярна нулевата хипотеза, т.е. посещаемостта на организирани занимания с музика не влияе върху тяхното самооценка за „добро/лошо“;
- равнището на значимост между посещаемостта и самооценката на децата за „щастливо/нещастно“ е равно на 0,788. Приема се за вярна нулевата хипотеза, т.е. посещаемостта на организирани занимания с музика не влияе върху тяхното самооценка за „щастливо/нещастно“.

Това означава, че равнището на тяхната самооценка за категориите от теста не зависи от влиянието, което оказват заниманията с музика през свободното им време. Самооценката е личностна характеристика, върху която музикалните дейности нямат съществено влияние.

Въпреки че липсва статистически значима връзка между самооценката на децата и тяхната посещаемост на организирани музикални занимания, разпределението на процентните дялове на двете групи анкетирани показва, че посещаващите музикални занимания деца са с по-високо ниво на самооценка спрямо показателите на теста – ръст, здраве, ум, характер, щастие. Тези резултати са обнадеждаващи относно развитието на децата, тъй като се предполага, че нивото на тяхната самооценка е от значение за постигането на успех и е предпоставка за повишаване на мотивацията им за справяне с предизвикателствата в своя живот. Това предполага приемане и удовлетворение от себе си и заобикалящия ги свят, което пък води до повишаване на настроението и стремежа за лично развитие.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова, Н. (2007). Психология на самосъзнанието и саморазвитието. В: *Педагогическа психология*. Съст. Петър Николов, Наталия Александрова, Людмил Кръстев. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“. 115–130.

- Бояджиева, Н., Митева, П. (2008). Гняв и агресивно поведение при децата. София: ИК „М8М“.
- Бояджиева, Н. (2007). Влияние на заниманията с паневритмия върху личностното развитие и емоционалните състояния на децата. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Том 99–100. София. 151–170.
- Бояджиева, Н. (2009). Психопедагогика на свободното време в средна и горна училищна възраст. *Юбилеен сборник, посветен на 70-годишнината на проф. Любен Десев*. Шумен. с. 5.
- Минчев, Б., Минчева, Н. (2000). Методика за самооценка на Дембо-Рубинщайн. Ръководство за изследване на детето. Част 1, с. 245–248. София: Веда Словена-ЖГ.
- Минчев, Б. (2008). Психология на човешкото развитие. ВСУ „Черноризец Храбър“, Варна: Университетско издателство.
- Минчева, П. (1994). Музикалното възпитание в общообразователното училище. София: Просвета.
- Николов, П. (2007). Личност и нейното формиране. В: *Педагогическа психология*. Съст. Петър Николов, Наталия Александрова, Людмил Кръстев, с. 52–98. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Стойков, И. (2001). Педагогическа и възрастова психология. Велико Търново: Фабер.

ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА СЪВРЕМЕНОТО МЕГДАНСКО ХОРО НА СЦЕНА

INTERPRETATION OF THE CONTEMPORARY SQUARE CHAIN DANCE ON THE STAGE

*Пламена Моралиева, докторант,
Югозападен университет „Неофит Рилски“*

Plamena Moralieva, PhD student, South-West University “Neofit Rilski”

E-mail: plamena9103@abv.bg

Резюме: В настоящия доклад се разглежда интерпретацията на съвременното мегданско хоро. Научното изследване се развива в два паралела: хорото като събитие в живота на съвременния човек и къде то намира почва за развитие, и мегданското хоро, интерпретирано в хореографски постановки.

Настъпилите промени в живота, вследствие на икономически и политически причини, както и влиянието на съвременните комуникации, несъмнено повлияват върху националната ни култура и идентичност днес. Хорото като събитие не е изчезнало от нашето всекидневие и култура, но е претърпяло изменения на базата на съвременното устройство на общността. През последните 15 години се заражда едно ново явление, наречено „клуб за народни хора“. Както в миналото, така и днес хората търсят този тип комуникация, но в наши дни целите на „мегданското хоро“ са различни.

Втората линия, на която се обръща внимание, са дадените два примера за интерпретиране на мегданското хоро в хореографски постановки. Подборът на конкретните сценични произведения се основава на създаването им през годините и различната авторова позиция.

Хорото като събитие, като явление, като изкуство се среща под различни форми и се използва за различни цели. Днес то минава през метаморфози, изменя външната и вътрешна си форма, но запазва смисъла и функциите си.

Ключови думи: хоро, съвременна интерпретация, хореографски произведения.

Abstract: Focus of the present article is the interpretation of the contemporary square chain dance (horo). The research is carried out in two parallels: the chain dance as an event in the modern person's life with the places where it can develop, and the square chain dance, which is interpreted in the choreographer's productions.

The life changes due to economic and political reasons, as well as the ascendancy of modern communications, definitely influence upon our national culture and identity. The chain dance as an event has not disappeared from our daily life and culture, but has underwent changes based on the community's modern structure. A new phenomenon appears in the last 15 years called “Club for Traditional Dances”. As in the past, people are interested in this type of communication, but the chain dance's objectives nowadays are different.

The second line into consideration outlines two examples for interpreting the square chain dance in choreographic productions. The selection of the concrete stage works is based on their rise through the years and on the difference in the author's position.

The chain dance as an event, as a phenomenon, and as art occurs in various forms and is applied with different purposes. At present, it undergoes a metamorphosis, changes its outside and inner form, but preserves its meaning and functions.

Keywords: chain dance (horo), contemporary interpretation, choreographic works

Понятието *мегданско хоро*¹ е въведено от учените изследователи в средата на миналия век. „Една част от танцовата терминология е възприета от народното название, а друга е добавена от учени и хореографи. В българския танцов фолклор можем да обособим три основни танцови вида в зависимост от степента на разгърнатост и самостоятелност на танцовото начало. Това са обредни игри, празнични мегдански хора и сравнително новите за българската танцова традиция танци“ (Илиева 2007: 49). В доклада се разглеждат примери в две от споменатите групи, а именно *празнични мегдански хора* и къде те намират почва за развитие днес и сценични танци: представени са различни танцови произведения, изградени на основата на *неделните хора*. Целите на изложението са да се проследи развитието на *мегданското хоро* и неговите интерпретации на сцена, очертавайки два паралела. Единият разкрива хорото като събитие в живота на съвременния човек и вторият е мегданското хоро, интерпретирано в хореографски постановки.

*Мегданското хоро*² е явление³ в живота на патриархалното общество, което не е просто само танцът и танцуването, а също време и място за срещи, комуникация и социални контакти. До голяма степен общуването между хората се е случвало именно на хорото, чрез песните и танците (Грънчарова 2008: 112–121). „То заема средищно място в обществените и домашен живот на трудещите се у нас, в обществените и домашни забави на българското село“ (Кацарова-Кукудова 1955: 21).

Днес фолклорният танц от миналото се възприема като символ на национална идентичност и затова много празници, обществени, семейни или лични, са свързани с изпълнението на хоро. Все още можем да го срещнем по сватби,

¹ Използваният термин *мегданско хоро* е взет от книгата на Анна Илиева „Теория и анализ на фолклорния танц. *Мегданско хоро* може да се срещне и под наименованието неделно хоро. В доклада са използвани и двата термина.

² „Празничните мегдански хора заемат най-голямата, най-представителната част от фолклорния танцов репертоар на българите. Развиващи се извън рамките на строгата обредност, хората имат предимно художествено-развлекателна функция. Те се характеризират с масовостта на участниците, наловени в някакъв хват, и с подреждането им във форма на отворен или затворен кръг или свободно водена верига“ (Илиева 2007: 52).

³ Изразът *явление*, с който се определя *мегданското хоро*, е взет от книгата на Анна Илиева „Теория и анализ на фолклорния танц“: „неделно мегданско хоро (като разбирам не отделно хоро – танц, а цялостното фолклорно явление „неделен ден на мегдана“)“ (Илиева 2007: 22)

събори и други мероприятия. Традицията в неделен ден цялата общност на селището да се събира на мегдана обаче отдавна е изчезнала. Това е вследствие на редица промени в живота на хората, промяна в устройството на националната държава, икономически и политически причини, влиянието на съвременните комуникации и други фактори, които несъмнено повлияват върху националната ни култура и идентичност днес. Едно е сигурно, хорото като танц не е изчезнало от нашето всекидневие и култура, но е претърпяло изменения на базата на съвременния начин на живот.

Мегданското хоро в клубовете за народни танци

През последните около 15 години се зароди едно ново явление, наречено *клуб за народни хора, клуб по танци* или т.нар. *фолк-фитнес*. Подобни формации се различават от групите за автентичен фолклор, танцовите ансамбли и училищата по танци по това, че се посещават за удоволствие, за да се докосне човек колкото е възможно до танца като цяло, да се усети духа и атмосферата на единност и цялост при участието в такъв тип изпълнение. „*Танцът по особен начин пречиства вътрешно, отморява, нормализира и балансира енергиите в човешкото тяло, „лекува“ психиката, като хармонизира танцуващия колектив около общи ценности*“ (Илиева 1981б: 13). Както в миналото, така и днес хората търсят този вид комуникация, но в наши дни целите на мегданското хоро не са тези, за които вече знаем.

Съвсем естествено с появата на толкова много нови танцови групи идва и желанието за споделяне на опит, показването им пред по-голяма аудитория. Така се създават и фестивалите за хора в различни градове и села из страната, някои по-мощабни са: „*Хоро се вие, извива*“ – гр. София, „*Хоро край Поморийския бряг*“ – гр. Поморие, „*Тъпан бие, хоро се вие*“ – гр. Казанлък, „*Пролетно хоро*“ – гр. Велинград, и др. Това са местата, на които клубовете за народни хора обменят опит с останалите групи. Навлизането на тази тенденция до голяма степен води и до интерпретиране на съвременното мегданско хоро и качването му вече на сцена. Дали ще е на сцена в спортна зала или на площада, когато дадено хоро, дори представено като автентично, загубва досегашните си функции, се приема като сценична интерпретация. За такъв тип фестивал пише Евгения Грънчарова в една от статиите си, „*На армане с тъпане: фестивал на традиционните хора в Разлог*“. Грънчарова прави анализ, като съпоставя подобен тип мероприятия. Авторката проследява в детайли зараждането на фестивала, развитието му през годините и как той влияе на клубовете за народни хора и най-вече на участниците в тях. „*Директорът на фестивала заявява, че той не цели да се откриват уникални образци, които идват от миналото, а по-скоро иска да накара тези хора, които идват на фестивала, да се хванат на хорото и да го играят, според неговата гледна точка, в параметрите на традиционното мегданско танцуване*“ (Грънчарова 2018: 302). За разлика от повечето фестивали, тук се набляга на хората, представени възможно най-близо до автентичния им вид, изпълнявани

задължително под съпровода на оркестър на живо. Целта на организаторите е участващите максимално да се доближат до едновременното мегданско хоро, естествено доколкото е възможно. „Тук задачата е малко по-различна – фестивалът не е за да изявим институцията, а е създаден, за да изявим хорото, душата, която хорото носи и атмосферата, която създава и за изпълнителите, и за публиката“ (Грънчарова 2018: 303). И все пак става въпрос за обществено мероприятие, на което винаги има участници и публика. Има ли изпълнители и следователно отсреща зрители, вече несъмнено става въпрос за сценичен вид изкуство или в конкретния случай за интерпретация на мегданско хоро. „Дългите мегдански хора, които се развиват бавно, понякога с часове, не отговарят на нуждата от по-голяма наситеност на сценичното време“ (Илиева 1974: 114). Фактори като определяне на времетраене на изпълнението, предварителна подготовка и репетиции, еднаквото облекло на изпълнителите и точно определен репертоар, който се изпълнява, определят вече изявата на дадената група от хора като сценичен вид изкуство. Самият фестивал като събитие е далеч от мегданско хоро, но сбирките и празничната вечеря след това до голяма степен носят духа и смисъла на празничното мегданско хоро. Това е моментът, в който всички участници могат да се отпуснат, да танцуват вече само за удоволствие, да общуват помежду си. Както в миналото, така и днес на такива мероприятия може да се види желанието за представяне на самия себе си като добър танцьор, като издръжлив на хорото, да се покажат лични качества и умения. Този тип мероприятия биха могли да се приемат като съвременна форма на събитието мегданско хоро. „Моята цел, въобще идеята ми, за да го има този фестивал, е да се опитаме хората, които са членове на такива клубове за хора, да ги потопим в една максимално близка атмосфера до традицията – до традицията от по-далечното минало, до по-близкото минало, та и до съвременната традиция.“ (Грънчарова 2018: 302).

Мегданското хоро в хореографски постановки

Мегданското хоро, или иначе казано *неделното хоро* е интерпретирано и в хореографски постановки. Такъв тип танцови произведения са често срещани в репертоарите на различните ансамбли. Посочени са две танцови постановки, чрез които се представят различни визии на мегданско хоро, претворени от хореографа чрез танцова лексика.

Първото произведение, на което ще обърна внимание, е „Хоро в София“⁴ – музика Коста Колев, хореография Кирил Дженов. Танцът е от репертоара на Ансамбъл „Тракия“ гр. Пловдив. Създаден е през 1985 година за Прегледа на професионалните ансамбли в гр. Кюстендил. Чрез изразните средства на танца авторът иска да внуши една картина, описваща богато събитието мегданско

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=gOYp-5GQS2w&list=PL8E6B7479D22965FA&index=29> приложен линк с видео на танца „Хоро в София“ (39:40 – 49 минута).

хоро. Самò по себе си и името на произведението подсказва къде се развива действието. Изградено е изцяло от хореографски обработки на танцови образци (Граовско хоро, Селското и др.) от региона – Шоплука. Кирил Дженов по-скоро набляга на представяне на конкретни ситуации, на начин на общуване. Типичното сформирание на групи от различните пластове на обществото: момии, ергени, невести, а в конкретния случай на това произведение и войници, представя до голяма степен организацията на неделното хоро. „Момите се придвижват първи към мегдана с характерното за селото моминско ритуално провикване със смях, привличайки ергените... На групи пристигат „насредсело“ от различните махали... Ергените поединично или на малки групи, пристигат със силни подсвирвания... Така на мегдана се събират първо момите и ергените“ (Грънчарова 2008: 113). Моделът за организация на неделното хоро, описан от Е. Грънчарова, до голяма степен представя сценичния вид на събитието *мегданско хоро*, изградено чрез изразните средства на танца от К. Дженов. Сходен е и моделът, който описва Р. Кацарова.⁵ Интерпретацията на *мегданското хоро* в танцовото произведение „Хоро в София“ е не толкова да се покаже самото хоро и развитието му в пространството, а по-скоро като явление, събитие за обществото.

Следващото танцово произведение е „На мегдана“⁶, музика Кирил Стефанов, хореография Костадин Руйчев. Създаден е през шейсетте години на миналия век и до днес е в репертоара на Ансамбъл „Пирин“ в Благоевград. Руйчев е от творците, имащи за цел не само да създават танцови произведения, но те да бъдат такива, които да са подчинени или поне до голяма степен да се доближават до фолклора и традиционните танцови образци. Той изследва и записва автентични хора от Пиринския край, на които прави хореографски обработки, включвайки ги в своите творби. От този тип е и танцовото му произведение „На мегдана“. В него са включени песни и танци, изпълнявани предимно по време на *мегданското неделно хоро*. Чрез танца си авторът по-скоро ни представя различни видове хорà, които са разработени под формата на танцови вариации и комбинации. Използвани са образци като: *Испайче*, хорà от групата на *Четворните хорà* (Малешевски хорà). Финала на „На мегдана“ е изграден на базата на друго, по-старо танцово произведение на Руйчев – „Честото“ по музика на Златко Коцев. В това танцово произведение се наблюдава предимно развитието и обработването на мегданските хора, а не празника *неделно хоро*.

Тези танцови произведения показват различните визии на *мегданското неделно хоро*. Подходите на авторите е възможно да са следствие на разликата

⁵ „Пребиваващите в големите градове селски момии и момци, войници, студенти, ученици, фабрични работници, зидари и домашни прислужници често в празници устройват хорà на някой площад или извън града. На тия хора се хвацат и граждани, любители на народните развлечения. В покрайнините на София – на Лагера и Слатинския редут, такива хорà под звуците на най-разнообразна музика: гайда, свирка, окарина, гъдулка, та до модерния акордеон, са често явление“. (Кацарова-Кукудова 1955: 23).

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ax9CNB5w20A> приложен линк с видео на танца „На мегдана“.

в периодите на създаване на танците и творческите похвати на хореографите, тяхната лична интерпретация за събитието *мегданско хоро*. Има още много танцови произведения, в които хореографи са заложили именно да представят това събитие, но с конкретните примери се показва различен тип интерпретация на *мегданското хоро*. Чрез хореографски похвати като обработка на танцови образци и развиване на танцово-композиционни решения хореографите застъпват своята авторова позиция, зародила се от темата *празнично мегданско хоро*. Общата допирна точка, която се наблюдава в посочените примери, както и в други танцови произведения, изградени на базата на *мегданските хора*, е сценичното интерпретиране, независимо от автора, изпълнителите, танцовите и музикалните образци, които са използвани, или времетраенето. Затворено в рамка, ограничено във времето и пространството, празничното събитие се превръща в интерпретирано изкуство на фолклорна основа.

С изложените до тук факти, разглеждайки *мегданското хоро* в съвременния живот от една страна и способ за изграждане на сценично изкуство от друга, може да се направят следните заключения: хорото заема голяма роля в живота на съвременния човек, като го срещаме по лични, семейни и обществени празници, танцовите фестивали за *клубове по танци* и друг тип масови мероприятия. Загубвайки с времето функциите и целите си от миналото, то се трансформира спрямо възгледите и нуждите на съвременното общество. Това, което наблюдаваме и приемаме като фолклорна култура днес, е едно добре развито и до късно запазено богато наследство, преминало като сценичен вид изкуство. Танцовото творчество, изградено на фолклорна основа, донякъде представя традиционната култура, макар и видоизменена под формата на възстановки и сценично разработени произведения. *Мегданското хоро*, интерпретирано в танцови постановки, до известна степен запазва или по-скоро показва различни модели, изградени от творческите виждания на хореографа.

ЛИТЕРАТУРА

- Грънчарова, Е. (2018). На армане с тъпане: фестивал на традиционните хора в град Разлог. – *Български фолклор*, 2018, № 2, 301–308.
- Грънчарова, Е. (2008). Танцовата култура на село Горни Богров, Софийско. София: ИК „ГУТЕНБЕРГ“.
- Илиева, А. (2007). Теория и анализ на фолклорния танц: Принципи на формообразуването в българския танцов фолклор. София: Акад. изд. „Проф. Марин Дринов“.
- Илиева, А. (1981б). Жива връзка с колективите за автентичен фолклор и съдбата на фолклорната култура. – *Художествена самодейност*, № 1.
- Илиева, А. (1974). Български народни танци и художествена самодейност. – *Известия на института за музикознание*, Том XVII. Българска академия на науките.
- Кацарова-Кукудова, Р. (1955). Български танцов фолклор. Научно популярна студия. София: Наука и изкуство.

УЧЕБНИЯТ ПРОЕКТ КАТО СРЕДСТВО ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ПРЕДМЕТА МУЗИКА В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ

THE STUDY PROJECT AS A TOOL FOR TEACHING MUSIC IN THE SECONDARY SCHOOL

Ралица Димитрова, гл. ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Ralica Dimitrova, senior assistant professor, PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: r.dimitrova@fnoi.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът разглежда ролята на учебния проект в процеса на обучение по предмета музика в прогимназиален и първи гимназиален етап. Подчертана е високата педагогическа стойност на този метод на работа, посредством многообразието от упражнявани дейности, в процеса на неговото реализиране. Разгледани и анализирани са учебните проекти заложи в актуалните към момента учебници по предмета музика от прогимназиален и първи гимназиален етап. Акцентира се върху ролята на преподавателя по музика в процеса на реализиране на учебния проект. На пределен план са изведени междупредметни връзки, които са в основата на интеграцията между учебните предмети.

Ключови думи: компетентност, инициативност, творчество, училищно обучение.

Abstract: The report examines the role of the learning project in the process of teaching music in the elementary and first high school stages. The high pedagogical value of this method of work is emphasized, through the variety of activities performed, in the process of its realization. The study projects laid down in the current textbooks on the subject of music from the high school and the first high school stage are considered and analyzed. Emphasis is placed on the role of the music teacher in the implementation of the learning project. The cross-curricular links that underpin the integration between the subjects are brought to the forefront.

Keywords: competence, initiative, creativity, school education

В условията на непрестанно развиващите се технологии и методологии обществото има нужда от ефективна и универсално достъпна образователна система, която да гарантира знание на учениците как да посрещнат предизвикателствата извън училищната среда. Знанията и уменията, които се развиват в процеса на обучение са от решаващо значение за човека, социалното включване на индивида в обществото, конкурентоспособността и пригодността му за трудова заетост.

Уеднаквяване на образователните и квалификационни стандарти между страните членки на Европейския съюз наложи приемането и прилагането на Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР) в българската образователна система. Европейската квалификационна рамка дефинира компетентностите на базата на личностните способности и умения за използване на придобитите знания в процеса на обучение. Уменията се описват като „познавателни, чрез прилагане на логическо и творческо мислене и практически, включващи сръчност и употреба на материали и инструменти“ (ЕКР 2009: 11). Практическите и познавателни умения се откриват в учебната и трудовата дейност на всеки ученик, но определяща е степента на поемане на отговорност и самостоятелност в процеса на обучение. Европейската квалификационна рамка описва понятието компетентност като „доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености“ (пак там, с. 11), които ученикът използва и развива в училищната среда. Ключовите компетентности, заложи в учебните програми, са разработени на базата на междупредметните връзки между учебни предмети и са равностойни помежду си. Според Маринела Михова те се изразяват в „комбинация от знания, умения и отношения, които са подходящи за даден контекст“ (Михова 2014: 128). Разглеждайки заложените в обучението по музика ключови компетентности и търсейки ефективно усвояване и приложение на новите знания за съответния клас можем да изведем учебния проект като общ метод на работа, който гарантира и изпълнява очакваните резултати от обучението по предмета музика. Той е универсален метод осъществяващ целите на учебната програма и имащ реално приложение в часа по музика. Процесът на неговото реализиране извежда ученика от пасивната позиция на реципиент на знания и факти и го превръща в създател-творец. Тази нова роля, която му предлага учебната дейност спомага за развиване на редица качества – ентузиазъм, креативност, инициативност и мотивация за работа. Учениците са подтикнати към научноизследователска дейност, те са „стимулирани сами да проучват, опитват и преживяват“ (Витанов 2015: 24), което пряко работи за развиване на критично мислене и самооценка. Процесът на идейно моделиране на проектите ги провокира към експериментирание с наличните знания, а практическото му реализиране към самостоятелни проучвания за методи и механизми за изработване.

Включването на ученици в екипи за работа осигурява нов социален опит, изразяващ се в умение за конструктивно общуване, посредством проява на разбиране и толерантност към мнението на другите. Това обезпечава използването на учебния проект като дейност, реализираща Социална и гражданска компетентност, в обучението по музика в прогимназиален и първи гимназиален етап. Марияна Делинешева определя стилът на учене на учениците като „съвкупност от похвати и маниери, проявяващи се в дадена дейност“ (Делинешева 2006: 27). Дейността по реализиране на учебен проект генерира в учениците както важен социален, така и учебен опит. Според Сийка Чавдарова-Костова, Вася Делибалтова и Бончо Господинов, автори на книгата „Педагогика“, процесът на усвоява-

не на материала е в заключителната си фаза „едва при способността за практическо приложение на знанията“ (Костова 2018: 280).

Учебният проект е това целесъобразно решение, което дава реална информация за нивото и практическата употреба на знанията и уменията на учениците. Реализирането му изисква нов тип организация за учениците, изразяваща се в преминаване през различни фази. Етапите, през които ще преминат при създаване на проект са планиране, изразяващо се в организиране на дейността, проучване (събиране на информация), анализиране (обработване и систематизиране на информация) и реализиране.



Фиг. 1. Етапи на реализация на учебен проект

Планирането на собствената дейност е важно условие за постигане на висок резултат. При този тип дейност се изисква формиране на цел и извеждане на задачи, чието изпълнение ще доведе до очакван резултат.



Фиг. 2. Планиране на дейността

Следващ етап е проучването, състоящо се най-общо в събиране на информация, която да е в пряка връзка с поставената цел. Дейностите за събиране и използване на информация са израз на заложената ключова компетентност *умение за учене*. Взимайки под внимание това учителят може да контролира процеса на проучване, чрез задаване на определен инструментариум за събиране и използване на информация. Проучването може да се осъществи със следните ресурси:

- учебник
- книга (библиотечна литература)
- интернет.

Задаването на определен инструментариум (използването на определен вид ресурс) за събиране на информация трябва да се организира спираловидно, така че ученикът да надгражда новият над старият учебен опит. Учебникът е основно

дидактическо средство, което съдържа надеждна информация по поставената тема, написана на разбираем и достъпен език за ученика. Задаването на този ресурс гарантира коректна информация и предполага бързо и лесно изпълнение на проекта. Надграждането на уменията и знанията предполага усложняване на поставената задача, чрез задаване на по-трудно достъпен ресурс. Използването на библиотечния фонд и посещението на библиотеката е нов опит в учебната дейност на ученика. Тук е мястото, където ще се запознаят и овладеят работа с разнообразни източници на информация- книги, вестници и списания. Задаването на библиотечна литература, като средство за изготвяне на учебен проект, предполага отделяне на повече време за реализиране на проекта, но е и предпоставка за предлагане на разнообразни творчески решения.

В условията на бързо развиващите се технологии е необходимо учениците да познават измеренията на виртуалното пространство и използват всеобхватните възможности на компютърните технологии и интернет ресурси. Интернет пространството предлага неограничен поток от информация, но работата с тази информация крие необходимост от прецизиране.



Фиг. 3. Информационни ресурси

Процесът на търсене и намиране на надеждни източници на информация гарантира активно участие на учениците в учебния процес, а постигнатия резултат ще се преобразува в опит от проведена дейност. Румяна Боева определя ученето чрез опит като „промяна в поведението“ (Боева 2005: 208). Според нея учениците се променят в следствие на практическото прилагане на изводите, които са направени в резултат от анализ на личния опит.

Учебният проект по музика може да се представи под различен формат – доклад, макет или компютърна презентация. Всеки един от представените формати е в пряка двупосочна връзка с учебен предмет от общообразователната подготовка. Правилното структуриране, композиране и графично оформяне на текста има пряка връзка с учебната дисциплина Български език и литература и осъществява целите на заложената в учебната програма по музика *компетентност в областта на българския език*.

Проектирането и създаването на макет е по-сложен процес, при който учениците прилагат математически модели и закономерности за осмисляне и реализиране на своя творчески замисъл. Употребата на графични модели за организиране на пространството е дейност пряко свързана с *математическата компетентност и компетентност в областта на природните науки и технологии*.

Използването на компютърните технологии и интернет ресурси за търсене, събиране и обработване на информация, в това число и музикална пряко осъществява целите на *дигиталната компетентност*. За пълното и качествено представяне на ученическите проекти е от съществено значение присъствието на музика (музикални произведения), която да подкрепя тезата на проекта. За изпълнението на поставената задача пряко отношение има темата *Музикални и съвременни технологии*, която се открива в учебната програма по музика за 5., 6. и 7. клас. Компетентностите като очакван резултат от обучението по музика за конкретния клас може да се използват като условие за изпълнение на проекта. По този показател на учениците в 5. клас може да се постави задача за представяне на музикални примери (произведения), които имат пряко отношение към темата, записани на дигитален носител. За учениците в 6. клас се предвижда представяне на музика (звучи) от компютърни и акустични музикални инструменти. От учениците в 7. клас се очаква да възпроизведат различни формати (аудио или видео) и да аргументират избора си при представянето им.

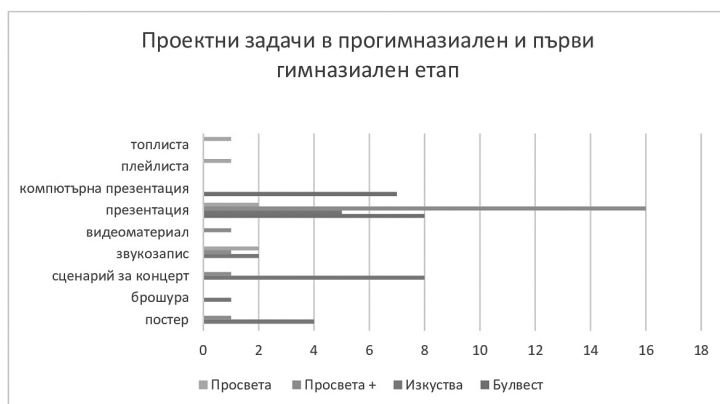
Във връзка с възрастовото развитие и образователните потребности на учениците разработването на учебен проект се открива в учебното съдържание по предмета музика в прогимназиален и първи гимназиален етап. Това наложи разглеждане на учебници и учебни пособия по музика от посочените два училищни етапа. Разгледаните учебници по музика за прогимназиален и първи гимназиален етап са на издателства: „Булвест 2000“, с авторски колектив Елисавета Вълчинова-Чендова, Ваня Ангелска, Теодора Балабанова, Пенка Марчева (5. и 7. клас), Диана Данова-Дамянова (8. клас), Иванка Влаева (9. и 10. клас), и „Изкуства“, – Любомира Христова, Пепа Запрянова, Дияна Марчева (5. клас), Милка Толедова (6., 7., 8., 9. и 10. клас). В прогимназиален етап е разгледан учебник по музика на издателство „Просвета плюс“, с авторски колектив Пенка Минчева, Красимира Филева, Светла Христова, Петя Пехливанова (5. клас), Диана Кацарова, Мария Бояджиева (7. клас) и в първи гимназиален етап – издателство „Просвета“, с автори Лозанка Пейчева, Стефанка Георгиева, Венцислав Димов, Милен Димитров.

Учебните проекти, които предвиждат разгледаните издателства, са сравнително близки по цифрова стойност в 5. и 6. клас. Тези близки стойности може да се обосноват с идентичния хорариум от часове (68 часа) за 5. и 6. клас. Прави впечатление драстичното намаляване на предвидени проекти в 7. клас от издателства „Булвест“ и „Изкуства“, което може да е отражение на по-малкия хорариум от часове за 7. клас – 54 часа, годишно изучаване на предмета музика. Хипотезата за връзката между количеството учебни проекти и годишният брой часове по музика намира потвърждение при представяне на графиката за първи гимназиален етап. Предвидените 18 часа изучаване на предмета музика в първи гимназиален етап оправдават наблюдаваната тенденция към намаляване броя на учебните проекти.



Фиг. 4. Учебният проект в прогимназиален и първи гимназиален етап

Реализирането на учебното съдържание посредством прилагане на учебния проект като метод на работа изисква ресурс от време, в което всеки ученик има възможност да осъществи своята учебна дейност по изработването и представянето му. Проектните задачи в посочените издателства са на разнообразни теми, имащи отношение както към учебното съдържание по музика, така и към предмети от общообразователната подготовка.



Фиг. 5. Проектни задачи в прогимназиален и първи гимназиален етап

Съпоставяйки задачите от прогимназиален и първи гимназиален етап установяваме сходство с темите на зададените проекти. Задачите са разположени в различна последователност в учебното съдържание, а като обща проектна задача се откроява презентацията. В учебникът по музика на издателство „Булвест“ за 5. клас откриваме условието „компютърна презентация“, което предполага включване на знания и умения придобити чрез учебния предмет Информационни технологии.

Учебният проект е целесъобразно решение за реализиране на целите на обучението по няколко учебни предмета. Високата ефективност на този метод

на работа дава възможност за сътрудничество между учителите от различни учебни дисциплини и осъществяване на интердисциплинарни връзки. Учителят напътства и задава допълнителни условия, свързани с осъществяването на междупредметни връзки:

- Учебният проект да се обвърже с литературен герой или автор, осъществява се връзка с обучението по литература
- Проектът да представи историческа епоха, в контекста на предмета музика, осъществява се връзка с учебната дисциплина история и цивилизация
- Да се открият и представят произведения на художници, от съответното направление (импресионизъм, експресионизъм), в музиката и изобразителното изкуство
- Да се представи звукът като отправна точка в музиката и във физиката
- Учебният проект да носи белези на националността, която представя, връзка с предмета география и икономика
- Събирането и обработването на информация да се осъществява с помощта на компютър и интернет ресурси, протича интердисциплинарна връзка с предмета информационни технологии.

За качествено изпълнение на поставената задача е необходимо изготвянето на проекта да се извършва в домашни условия с цел предразположение на ученика към позната обстановка и стимулиране на творческата му активност. Времето за реализиране и представяне на проекта е необходимо да се предвиди и контролира от преподавателя спрямо сложността на поставената задача и нейния обхват. Важен момент от обучението чрез проект е начинът му на представяне пред ученическия колектив (класа). Положителната нагласа и отношение на колектива ще бъдат важно условие за мотивацията на учениците. Разнообразието от теми в представените учебни проекти дава тласък в знанията и творческите търсения на учениците, работи за повишаване на самочувствието им. В Закона на предучилищното и училищното образование, обнародван в ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.01.2019 г. проектът фигурира в раздел VII, като форма на измерване на постигнатите резултати от обучението. Учебните програми по музика за прогимназиален и първи гимназиален училищен етап отделят внимание на учебния проект като специфичен метод на оценяване, чрез формиране на 25% от оценката по предмета. Възможността за оценяване на учебен проект генерира свобода на учителя по музика да осъществи целите на обучението, посредством провокиране на креативно и творческо мислене, изразяващо се в учене чрез опит.

Основните предимства в обучението чрез изготвяне на проекти са:

- Многообразие от упражнявани дейности
 - изобразителни (проектиране, моделиране)
 - артистични (музика, песен, танц)
 - интелектуални (търсене на индивидуални и групови решения)
- Активност и инициативност на учениците
- Създаване на творчески екип – творческа атмосфера, насочена към общата идея.

Според зададената организационна форма обучението, чрез реализиране на учебен проект, може да се осъществи посредством индивидуална или колективна (групова) учебна дейност. Индивидуалната работа на учениците осигурява повишаване на самочувствието им при правилно изпълнение на поставената задача и справяне с евентуален неуспех. Дава увереност в собствените им знания и сили. Работи за повишаване на конкурентоспособността и желанието за себеизява. Колективната (групова) работа ги възпитава в толерантност към идеите на членовете на екипа. Съвместната работа по учебен проект е важен социален опит, който ученикът натрупва през ученическите години и прилага успешно в реалния живот. Реалната работна среда, която се създава в условията на училищното обучение чрез изработването на проект генерира голям опит за ученика и го подготвя за професионалната си след училищна реализация.

ЛИТЕРАТУРА

- Боева, Р. (2005). Учене чрез опит и преживяване. Бизнесът и образованието – интеграционни процеси. Добрич, 1, с. 207–212.
- Витанов, Л. (2015). Методи и техники за активно учене. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Делинешева, М. (2006). Опит за изследване стила на учене на учениците. *Физика*, 31(1), с. 27–32.
- Костова, С., В. Делибалтова, & Б. Господинов (2018). Педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Михова, М. (2014). Образователна политика на Европейския съюз. Пловдив: Астарта Използвани източници:
- Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР). (2009). Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности, doi:10.2766/10212
- https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf, (последно влизане 16.03, 2020).
- ЗАКОН за предучилищното и училищното образование, обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
- Учебна програма по музика за 5., 6., 7., 8., 9. и 10. клас

БЪЛГАРСКИЯТ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР И ОБУЧЕНИЕТО ПО ПОЛИФОНИЯ

THE BULGARIAN MUSIC FOLKLORE AND THE TRAINING OF THE POLYPHONY

Росица Тодорова, доц. д-р, ФНОИ, СУ Св. Климент Охридски

*Rositsa Todorova, Assoc. Prof. PhD, FECA,
Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

E-mail: rctodorova@uni-sofia.bg

Резюме: Темата е представителна за националния облик на българското академично музикално образование и учебната дисциплина полифония от нейното създаване у нас. Спецификата на твърде късното проникване на класическото музикално изкуство в България обуславя тази особеност. Нейната актуалност се възвръща отново в днешното съвремие, когато българските традиционни фолклорни инструменти и пеене стоят наравно с класическите в обучението по музикална педагогика на учителите по музика.

Ключови думи: полифония, български музикален фолклор, обучение по музика.

Abstract: This theme is representative of the national appearance of the Bulgarian academic education of music and the subject polyphony from its building today. The classical music art is penetrated into Bulgaria very late and this circumstance is called into being this specificity. Its actuality is returning in our contemporary when the Bulgarian traditional folk music instruments and singing sit well on the classical west instruments in the training of music for the students of the pedagogics of music.

Keywords: polyphony, Bulgarian folk music, training of music.

Обществено-политическите обстоятелства задържат развитието на България и в областта на изкуствата музиката най-късно оформя своя класически професионален облик – едва след основаването на музикалнообразователните институции: Музикалното училище в София (1905) и Музикалната академия (1921). Дотогава, а и по-късно, музикалната култура на българите се представява от изобилно фолклорно музициране от селски и градски тип, както и от широко навлезли любителски практики към училищата и читалищата, заимстващи западноевропейския тонален строй, сред които българският национален елемент е намирал израз чрез фолклорни, възрожденски и патриотични песни, както и от наскоро създадените песни от нашите първи композитори и училищни дейци. Те били предимно едногласни и доколкото стремежът е бил да се създаде многогласно европейско хорово изкуство, били изграждани и на два или на три

гласа. Наблягало се е на мелодическото начало. Първо, защото новата българска песен е вече еманципирана от фолклорно-функционалния синкретизъм и в нея се търси нова естетика – нещо самостоятелно красиво, предназначено за концертно-слушателска форма, а не за обслужване на повод. Второ, от музикалните компоненти водеща е ролята на мелодията като първично образуваща музикална мисъл, а българската етническа традиция е едногласномонодична; диафонията, където присъства, идва да подсили единичността на мелодическия музикален изказ.

Оттук в тази начална фаза на нашия едновековен класически музикален растеж основните задачи са били:

1. да се създаде многогласен облик на българската музикална култура, като се трансформира едногласната национална традиция в многогласнохорова;
2. да се създаде наша българска система за музикално ограмотяване в училищата, в резултат на която нацията ни да достигне равнището на многовековните традиции на западната култура.

Едва в условията на музикалното образование към инструменталните и вокални форми на обучение се въвеждат и така необходимите музикалнотеоретични предмети, които са част от музикалното изграждане на класическия професионален музикант – разясняват структурата на музикалните композиции и разширяват музикалния кръгзор на изпълнителя. А с оглед стимулиране на композиторско отношение сред обучаемите те били насочени към практическото приложение на въведените познания във връзка с обиграването по написване на съответни многогласни форми и доколкото е било възможно, се е целяло възникването на своеобразни сами по себе си творчески образци. Например, изучаването на хармонията в нейния четиригласен хомофонен вид е целяло, на вътрешно, неафиширано ниво, написаната задача да представлява не само упражнение, а формиране на музикална мисъл, така щото евентуално в едни последващи условия тя да се запее като хорова композиция от ученици на професионално реализираните кадри на институцията. Още по-силно тази задача е поставена в обучението по полифония. Това се излъчва като смисъл от методическите пособия, създадени по-късно за тази дисциплина: „...Покрай прилагането на определените правила, необходимо е и стремление за съставяне на хубави и смислени мелодии, съчетавани в хармонични единици, с което се развива музикалната мисъл и изобретателност.“ (Радев 1941: 4)

Положението с полифонията е аналогично с това на хармонията, с огромната разлика, че ако другите музикално-теоретични дисциплини могат да „стъпят“ на някаква основа, като се опират на едногласието, и към него „прикрепят“ комплекс от многозвучие – т.е. за възприемането служи единичната мелодия с добавен „съпровод“, то полифонията въвежда една непозната за българите психологическа нагласа – тази на самостоятелните мелодии в една обща композиция, чието проследяване като звуково явление изисква специфични познания и изграден слухов опит, който да възприема и асимилира общата музикална картина. А

за постигането на тази цел на първо място трябва да се преодолее инертността на музикалнослуховото възприятие като етническа нагласа, кристализирала в нашия традиционен музикален фолклор. Защото едва тогава би могло да се разбере и осъзнае структурното естество на този вид многогласие, изградено от завършени, самостоятелни по смисъл и единични като концепция в общата форма отделни гласове-партии, и да се възпита многогласно-полифонично съзнание, за което изразните елементи в полифоничната фактура добиват идейносъдържателен смисъл със съответна композиционна логика.

Например, в един двугласен строеж хармоническото възприятие следи горната мелодия, а долната минава за фон към нея и ако тя трябва да се изпълни, съзнанието ще търси на какъв интервал да се прикрепи към горната. Във фолклорните условия това е исото и паралелните секунди, заменени от Възраждането с навлизането на т.нар. градски фолклор с модерните за времето благозвучни терци и отклоненията от този паралелизъм не променят психологическата нагласа, която според фолклорната терминология се изразява в „глашене“, „влачене“, „следене“, и която съвсем точно изобразява инертността на психичните състояния в музицирането.

При наличие на полифонично съзнание, обаче, същият двуглас колкото и да е примитивен, се осъзнава като композиция от две отделни мелодии и се изучава за изпълнение чрез *поотделно* овладяване на всяка от тях, особено тази, която е добавена отдолу, и което явление е абсурд във фолклорната ситуация. Нещо повече, *изявени като две партии, те се персонафицират, тъй като поемат съответни роли в музикалното общуване между изпълнителите*. И понеже полифоничното многогласие е многотематично, за разлика от хармонията, където е еднотематично, каквато и да е композицията по вид на изграждане, се очаква, че в един момент ще има размяна на ролите или поне на техни действия, тъй както, когато двама души правят различни дейности, изкушението другият да опита това, което прави първият, неизбежно възниква и обикновено се осъществява практически.

В този смисъл, полифоничното многогласие е вид забавление, игра между двама души, които общуват един с друг, като си преподават взаимно „уроци“ по осъществяването на определен тематичен модел и така структурират свое собствено музикално пространство, наречено полифонична форма. Или по друг начин изобразено, ако в хармоничния случай един човек прави нещо, а други, поне двама, го гледат и пригласят, то в полифоничния случай най-силно самостоятелността се чувства в двугласната ситуация, където или двамата работят всеки по задачите си – т.е. всеки знае какво прави, как го прави, защо го прави и активно действа по осъществяването с пълното съзнание за общия градеж в композицията, или друг вариант просто няма. Вижда се, че е нужно специално възпитание, за да могат двама обучаеми да влязат в ситуацията на партньорско музициране, а видовете полифонични строежи показват, така да се каже, правилата на играта. А тя е умствена, психична, етична, естетическа, идейна и техническа, преди да се прояви в завършен вид и като физическа – чрез написване, изучаване и изпълнение.

Следователно, ако при хармонията ходът на композицията е зададен чрез мелодията, която се хармонизира, при полифонията, дори когато има зададена мелодия (напр., в качеството на *cantus firmus* или за изработване на производно съчетание), *ходът на композицията* като такъв е в ръцете, т.е. в ума, познанията и сръчностите на този, който я контрапунктира, защото от него зависи как ще оформи придвижването на общата и за двете мелодии композиция напред във времето и ще представи статичната форма като динамична. Защото добавената втора мелодия дава нова „физиономия“ на цялостната многогласна музикална мисъл, тя е повече от „оцветяване“ на първата: съобразявайки се с нейните особености, се явява неин партньор, който споделя с нея своето развитие във времето, така както единичната мелодия сама по себе си не би могла да се развие. А отгук се вижда, че обучението по контрапункт – т.е. по принципите и формите на полифонията – е в основата си обучение по композиция и то неминуемо е подчинено на множество правила по съблюдаване на структурата и естетиката на формата. Докато при хармонията има извличане на функциите от образа, в полифонията „нагаждането“ на допълването в звучността е заменено от *изграждане*, при което *срещата* между гласовете се основава на ниво *стил*. И съобразяването на ходовете на добавения глас към изначалния по хоризонтал и по вертикал става според *стиловата категория* на общата композиция.

Свършено различният начин на мислене, възприятие, изразяване и структуриране – който е изграден отпреди повече от десет века в Западна Европа, е трябвало да срещне съответното разбиране и себеизраз в българската ситуация на новосъздадената музикалнообразователна система с опция догонване. Първото ниво е нагледно запознаване с полифоничните особености, средства и форми, а за контрапунктично изучаване влизат в т. ч. българските църковни мелодии и народни песни. (Радев 1941: 4; 171–192) „В настоящия си труд върху контрапункта аз се помъчих да изложа паралелно с основните закони на класическото многогласие и някои от възможните предпоставки, върху които би могло да се гради полифония, в основата на която да лежи българската народна песен и която полифония при това да не противоречи на тези класически закони.“ (Карастоянов 1952: III.)

А в цитираната литература наред с фундаменталните научнометодически трудове на авторите от представителните западни полифонични школи присъстват българските сборници с народни песни и старобългарски църковни литургии – които в нашите национални условия заемат мястото на техните специално подбрани за целта разнационални песнопения (Радев 1941: IV).

В научно-изследователския си труд „Мелодични и хармонични основи на българската народна песен“ А. Карастоянов извежда уникална собствена система за полифонично осмисляне на контрапунктичните вертикали, извлечена от ладовите специфики на нашия фолклор, с която извежда българската полифонична школа редом до всички европейски полифонични школи, в т.ч. и руско-съветската. Макар да не е замислен като методическо ръководство, поради висока-

та си аналитичност той има изключителна практическа стойност и е цитиран от всички фолклористи и музикални учени. (Карастоянов 1950)

Главна особеност на полифоничното обучение от въвеждането му в България, както в средната, така и във висшата образователна степен, е *изключителната демократичност* в поднасянето на учебно-методическите единици. Тя идва от факта, че: 1) нивото на постъпилите ученици, респ. студенти не е било особено високо и 2) институционалното музикално образование възниква на фона на широко разгърналото се любителско музициране, което се отличава с: (а) нотна грамотност и (б) опитност в изнасяне на музикалносценични практики. Сред тях на първо място се пада тежестта на Детските музикални китки – една значителна организация на ученическата художествена самодейност в България, непозната за другите страни, основана от Димо Бойчев (1905) и разпространена повсеместно във всички градове до 9.IX.1944 г. Те са известни с факта, че са внедрили западната музикална култура у нас и за своето време са представлявали гръбнака на българската музикалнопросветителска и сценична действителност от съвременен тип, и със своите хорови концерти и осъществяване на новото явление *детски музикални оперети* допринесли изключително много за изграждането на така необходимата музикалновъзпитателната среда от учители по музика, музикални ръководители и диригенти, създали изпълнители – певци и инструменталисти, стимулирали за творчество българските композитори и привлекли многолюдна публика. Завишеният интерес към музикалното изкуство е подбуждал любители, учители и други дейци към познание по различните музикални отрасли и тъкмо затова изрично авторите на първите български пособия, включително и по полифония, са отбелязали, че техните учебници са насочени не само към професионално изучаващите музикалното изкуство, но и към значително по-широк кръг музикално грамотни читатели: „...за всекиго, който се занимава с музика, а особено за ония, които се стремят към творчество в музикалната област.“ (Радев 1941: с. III.) „...Може да служи и като ръководство за самообучение...“ (Карастоянов 1952: IV.)

С достигането на изграждане на кадри с тясна музикална специализация към средата на миналия век предметът полифония се „капсулира“ в дълбоките си собствено професионални измерения, което, от една страна, е гордост за българската национална полифонична школа – защото показва, че за кратко време достигна ранга на световното ниво на академизъм (Манолов 1960; Манолов, Христов 1964; 1992; Манолов 1975), а от друга страна, се отдръпна и отчужди от своята общодостъпност за неспециалистите до степен на terra incognita. И парадоксално, присъствието на българския музикален фолклор в обучението по контрапункт отпада, докато полифоничните техники и форми са се вече трайно настанили в композиторската и приложно обработваща практика за нуждите на новосъздадените ансамбли за народни песни и танци, които афишират, че представят фолклор, а всъщност изпълняват авторски творби. Чужденците ги смятат за автентични творби, а непросветените българи с монодично възприятие, слушат това, което искат да чуят и остават реално глухи за многогласието,

възприемайки го като съпътстващ фон от сектора на звуко-шумовата фонична категория. Коего се потвърждава в най-новата ни българска история с факта, че фолклорното в широк смисъл като синоним на простонародното и забавното, без да смущава, превзе звуковото пространство във всякакво, в т.ч. особено ниско „облекло“.

Актуалността на темата за българския музикален фолклор и обучението по полифония излиза отново на преден план в настоящето хилядолетие, когато българските фолклорни музикални инструменти и пеене са въведени на равноправен статут като основни музикални инструменти за изграждането на учителите по музика от висшите учебни заведения за специалните и общообразователните училища, детските музикални школи и градини, музикалноизпълнителски формации и пр. Отново излиза на преден план въпросът за допирните точки между тези два типа музикални култури. Предвид различията в техните амплуа и необходимостта от музикално-творческа симбиоза за нуждите на нашата национална музикална култура вече е назрял следващият нов етап от развитието на българската полифонична школа като музиколожка наука и като университетска музикална дисциплина. В нея близкият на нашия национален дух музикално-тематичен строй на родния ни фолклор отново е обединител между Изтока и Запада, като съединява в единен образ идея и структура, емоция и разум, простото и сложното, личното и общочовешкото с древното и вечното.

ЛИТЕРАТУРА

- Карастоянов, А. (1950). Мелодични и хармонични основи на българската народна песен. Ч. I. София: БАН – Институт за музика.
- Карастоянов, А. (1952). Контрапункт. Полифония. София: Наука и изкуство.
- Манолов, З. (1960). Теория и употреба на аугментацията в полифонията. – В: Годишник на БДК, т. I, София: Наука и изкуство, с. 107–155.
- Манолов, З, Д. Христов. (1964). Полифония. Учебник за студентите от Българската държавна консерватория. София: Музика.
- Манолов, З. (1975). Полифония. Учебник за средните музикални училища. София: Музика.
- Манолов, З, Д. Христов. (1992). Полифония. София: Музика.
- Радев, Д. (1941). Контрапункт. Прост и сложен контрапункт, имитация, канон и fuga. София: изд. авт.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ФОНОВАТА МУЗИКА В УЧЕБНИЯ АУДИОВИЗУАЛЕН РЕСУРС

USAGE OF BACKGROUND MUSIC IN THE EDUCATIONAL AUDIOVISUAL RESOURCE

Силвана Карагъзова, гл. ас, ФНОИ, СУ „Климент Охридски“

*Silvana Karagyzova, assistant professor, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: skkaraguz@uni-sofia.bg

Резюме: Поставена в образователен контекст, и по-конкретно в обучителен видео ресурс, музиката, в качеството си на фон, е всеобщо неразбирана и подценявана, а оттам и неизползвана. Въпреки че изследванията в тази насока са противоречиви и не дават категоричен и напълно еднозначен отговор, най-често срещаното заключение в различните изследвания в конкретната научна област е музиката да не се прилага в аудиовизуалното средство за обучение, макар да се признава нейния силен емоционален потенциал. В подкрепа на пренебрежителното си отношение повечето изследователи се позовават на Теорията на когнитивното натоварване и по-точно на най-критичния му компонент – ограничения капацитет на работната памет. В стремежа да се избегне надвишаване на лимита ѝ и последващо достигане до когнитивно претоварване, се счита за педагогически целесъобразно да се следва насоката за постигане на нераздвояване на вниманието, предвид мултимедийната специфика на постъпващия двумодален аудиовизуален стимул. Оттук и тълкуването на фоновата музика като ненужна, отвличаща вниманието и изключването ѝ от процеса на пораждаване на значение, наречен обучение, намира своята силна опора в най-често цитирания аргумент – Принципа на съгласуваност на Майер, в който музиката е сведена до несъществена информация/ненужно съдържание. Какво обаче казват алтернативните, подкрепящи употребата ѝ теории и могат ли те, чрез изменение на функцията да доведат до изменения на аргумента „емоционален артефакт“?

Ключови думи: музика, когнитивна филмова теория, емоция, е-обучение

Abstract: Put in an educational context, and in particular in a training/instructional video resource, music, as a background, is universally misunderstood and undervalued, and therefore unused. Although research in this direction is contradictory and does not provide a definite and completely unambiguous answer, the most common conclusion in various studies in a specific scientific field is that music is not used in audiovisual training, although its strong emotional potential is acknowledged. In support of their disdainful attitude, most researchers refer to the theory of cognitive load and more specifically to its most critical component – the limited capacity of working memory. In an effort to avoid exceeding its limit and subsequently reaching cognitive overload, it is considered pedagogically appropriate to follow the focus of attentional distraction, given the multimedia

specificity of the incoming bi-modal audiovisual stimulus. Hence, the interpretation of background music as unnecessary, distracting and excluding it from the process of meaning-making, called learning, finds its strong support in the most frequently cited argument – the Mayer’s Consistency Principle, in which music is reduced to irrelevant information / unnecessary content. However, what do alternative theories that support its use say, and can they, by changing the function, lead to changes in the emotional artefact argument?

Keywords: music, cognitive film theory, emotion, e-learning

Емоция, памет, музика

От невробиологична гледна точка неразривното свързване в лимбичната система на паметта (хипокампус) и емоциите (амигдала) е еволюционно логично, разглеждано от примитивната гледна точка на оцеляване на индивида, на базата на извличане и съхраняване информация, най-вече тази, предизвикала силен емоционален отзвук. Емоцията като временно и краткотрайно психическо състояние се характеризира с две основни измерения: *валентност* (положителен/стеничен или отрицателен/астеничен тон) и *възбуда/aurosal* (интензивност на реакцията).

Изследователските подходи, анализиращи степента на взаимодействие и комбиниращата сила между двете характеристики, стигат до изводи, които взети под внимание в обучението, могат да подпомогнат различните учебни ситуации и по този начин да въздействат на обучаемите. Забелязани са корелации между **емоциите и вниманието**, като има правопрпорционална зависимост, при която позитивните емоции повишават вниманието и дават възможност за обработка на абстрактна информация и общата същност/квинтесенция на посланията (Rowe 2007). Положителните **емоции** оказват влияние и върху **обработката на информацията**, като моментната удовлетвореност на индивида повишава удовлетствието от и полезността на (Pham & Avnet 2004) мултимодалния стимул. Тази подсъзнателно създадена (от положително поляризираната валентност) равновесна среда се използва в педагогиката при евристичния подход, при който обучаемият използва преки самостоятелни пътища за достигане до научни знания, спестявайки когнитивен и времеви ресурс.

Валентността е тази, която задава каузалитета **емоция-настроение**. Наличието на състояния, като положителното настроение, създава ангажираност, която предполага определен вид и обхват на активно участие от страна на обучаемите в един процес (учебен), в който съзнателното, отговорното и силно формиращото отразяване на средата са динамичния фактор за постигането на реален и дългосрочен ефект, както при количественото, така и при качественото усвояване на материала. Тоест, задейства се веригата емоционалност – активност – реакция.

За да обобщим: положително поляризираната емоционална възбуда увеличава вниманието и изостря сетивата, което задейства дълбочинна обработка, при която зоната на „амигдалата“ на нашия мозък окуражава съседния „хипо-

кампус“ да съхрани информацията. Оттук и заключението, че комуникация/ информация с емоционален заряд придава по-силно отражение в съзнанието и съответно по-голяма вероятност за запаметяване (Barden 2018).

За да конкретизираме: в така създадения емоционален профил на обучението, трябва да подчертаем привилегирания статус на музиката. Единодушно и категорично е разбирането за музиката (както от когнитивистка, така и от неврофизиологична перспектива) като средство, което повлиява вътрешното моментно състояние на индивида, индуцирайки настроения и емоции, които след това влияят на представянето върху различни познавателни умения (Krumhansl 1997, Gabrielsson 2001; Peretz 2001, Schmidt & Trainor 2001, Sloboda & Juslin 2001).

Въпреки че в повечето педагогически изследвания свързани с Когнитивната теория на мултимедийното учене и в частност с мултиmodalното (аудиовизуално) учене, се наблюдава склонност към редукционизъм по отношение на музикалния фон (Mogeno & Mayer 1999, Kalyuga, Chandler, & Sweller 2004), все пак съществуват и автори, които го интегрират в своите рутинни учебни материали.

Тейлър, още през 1988, посочва някои функции, които музиката изпълнява спрямо изображението:

- създава атмосфера и настроение, напрежение и отпускане;
- подчертаване/наблягане на настроението;
- промяна на темпото и поддържане на влиянието;
- да въведе нова фаза от урока;
- да обедини серия от идеи или знания;
- да раздели информационни сектори;

Тук трябва да се направи важна ремарка. Въпросът за ефективното учене посредством видео, е предизвикателство за педагогическите специалисти още преди появата на модерните синонимни понятия мултиmodalно или мултимедийно учене. Това „ограничено технологично средство“ (според съвременните стандарти) при представяне на учебния материал през 80-те чрез видео касета е способствало за запазване на разбирането на аудиовизуалния продукт като изкуство, като една по-високоразвита и всеобща система, сумарно съчетаваща всички отделни съдържащи я изкуства в качествата им на подсистеми (Милев 1993) и начинът, по който те си взаимодействат не е бил пренебрегван, а по-конкретно контекстуализиран и строго съблюдуван. Вместо това, в съвременното наблюдаваме една по-различна и своеобразна склонност към импровизационни моменти, в които се забелязва тенденция на изразяване на филмово послание, но предимно с педагогически похвати, тоест използване на формата (на визуалния разказ), но без потенциалните отношения между съпътстващите го елементи. Подобно стерилизиране на учебен видео ресурс води до неспособност за достигане на условията, които определят една учебна ситуация като интересна, емоционално ангажирана и успешна, все фактори от съществено значение за постигане (чрез външни предпоставки) на мотивация, необходима за процеса на учене.

Когнитивна филмова теория

Ефектът на музиката – роля, сила и функция – върху познавателните функции се проучва и анализира в изследователската филмова парадигма, започнала през 80-те, наречена Когнитивна филмова теория. В един филмов продукт музиката заема равнопоставено на визията място, а според някои изследвания и първостепенно. На едно по-първично неврофизиологично ниво, при изследванията, които поставят визуалните и слуховите сигнали при възприемането в **условие на съпоставяне** се посочва превес на визуалния аспект. Естествено е обяснението свързано с първичното биологично ниво, при което визуалната доминация е обичайна в ежедневието, където хората разчитат предимно на зрителната модалност. Тази първостепенност на визуалните детайли да привличат вниманието, може да доведе до цялостно възприемане и предимство на паметта към визуалните стимули (Posner 1976). Концепцията/идеята за главната визуална доминантност е доразвита и в Ефекта на Колавита (Colavita 1974), при който при представянето на прост едномодален слухов (тон), едномодален визуален (светлина) и двумодален аудиовизуален стимул, участниците не реагират не само когато слуховият стимул е под двумодален режим с еднаква интензивност на двата стимула, но и когато звукът е два пъти по-силен от интензитета на светлината.

При изследванията на обработването на постъпващата визуално-слухова сензорна информация, в **условие на взаимодействие**, се подкрепя тезата, че няма доминиращо сетиво. Въпреки че физиологичното разделяне на двете средства в различни потоци на обработване води до допускането, че взаимодействието се появява при по-късния етап на осмисляне и придаване на смисъл, взаимодействие между постъпващата визуална и слухова информация се наблюдава и на по-ранен етап, „предосъзнато“, посредством мозъчни нервни клетки, които контролират ориентацията в средата и движението на очите, и действат като ранен интегриращ механизъм, който сумира двата сигнала, активирайки обработка още преди да се е състояло разпознаването (Stein & Stanford 2008). Забележителното тук е, че се предизвиква емоция, поради синаптичната връзка с която тези клетки са директно свързани с афективното ядро – амигдала в лимбичната система (Linke, Lima, Schwegler & Pape 1999), чиято главна роля при процеса на обучение за формирането на емоции, мотивации и поведенчески реакции споменахме в началото.

Достигайки до емоционалната смислова рамка, се задават изследователски хипотези и за първостепенната функция на звуковата информация. Baumgartner (2006) твърди, че мозъчното активиране е по-силно по време на комбинирано поднасяне на материал с картина и музика, отколкото само картина. Фактът, че звуковата информация повишава емоционалния отговор противоречи на „независимото от контекста“ допускане за визуалната доминантност. Дори повече, електродермалните (изследващи електрическото съпротивление на кожата) реакции, които са тясно свързани с емоционалната възбуда, са по-големи при емоционално по-наситена музика, отколкото емоционално наситен филмов клип.

Eldar, Ganor, Admon, Bleich & Hendler (2007) допълват, че активната промяна (в отговор на емоционална музика) е съществено по-силна, когато музиката е представена едновременно с филмовия клип, а не отделно.

Тезата, че интерпретацията на визуалния разказ значително зависи от добавената към него музика, като различните ѝ характеристики задават и смислово-семантична диференциация, подкрепя Vitouch (2001), чието изследване показва взаимосвързаността на различаващата се преценка за жанрова принадлежност и емоционално съдържание на **една и съща визуална сцена** в зависимост от емоционалната конотация на **различни музикални откъси**.

Като по-разширено търсене, в посока звуково, и по-конкретно свързано с музиката, доминиране и обуславяне на интерпретацията на разказано съдържание при емоционални обстоятелства, е изследването на Bullerjahn (1994), която разглежда основните принципи на ефекта на филмовата музика и разкрива нейните драматични, повествователни и структурни функции. Като цяло, се затвърждава функцията на музиката да модулира когнитивната обработка на визуални сцени, а в частност, да поляризира, да „привлича“ към себе си визуалното съдържание, особено при неопределено и нееднозначно такова; да определя жанра на филма (дори в противоположностите романтичен – криминален); да предизвиква различни асоциации спрямо действието (тълкува емоционалното състояние на героя); да „придвижи“ продължението на филмовото действие, от гледна точка на протагонист, в посока собствените си музикални променливи.

Съвременни тенденции

По оста педагогика – филмово изкуство, мултимедията е онова непрестанно променящо параметрите си производно, което не знае точно с чия помощ да определи положението си върху правата на тази ос. За щастие, тези антонимични отношения, в които появата и употребата на интернет в обучението ги постави, започват да се изглаждат и аудио-визуалният продукт, обособил се като едно от основните средства за пренос на обучението в онлайн пространството, бива непрекъснато преразглеждан в посока подобряване (и в посока приближение към основите на филмовото изкуство) и с оглед на това да въздейства върху мотивацията на обучаемия да развие позитивно отношение към цялостната учебна среда, чрез учебното съдържание. Фокусирането върху този аспект на е-обучението кара Mayer (2014), десетилетие по-късно, да преосмисли първоначалната си теза, свързана с привличащите и атрактивни, но „ненужни“ елементи (визуални и слухови), и да признае, че те са потенциално привлекателни части от информацията, добавена към учебния материал, които са необходими за разбиране на учебното съдържание, които по същество повишават интереса и удоволствието на ученика, насърчвайки обучението. По-любопитно е актуализирането на становището му по отношение на неуместното (extraneous) когнитивно натоварване (Chandler & Sweller 1991), което музиката, окачествена като критичен компонент, беше отсъдено, че предизвиква. Сега, на музикалния фон

се признава благоприятното въздействие върху конструирането на познавателните схеми и автоматизирането им, тоест върху уместната (german) когнитивна обработка.

За подобен неочакван резултат, противно на широкоразпространеното допускане за музиката като дистрактор и ненужен товар за работната памет, докладват Lehmann, Hamm & Seufert (2018), които изследват взаимодействието на музикалния фон и три нива на обработка на знанията – ниво на припомняне, ниво на разбиране и ниво на трансфер на знанията. Не са наблюдавани проблеми в изграждането на кохерентен ментален модел при учащите с музика, като те са се справили дори по-добре при по-сложните, изискващи по-голямо умствено усилие, задачи свързани с трансфера на знания. Това те обясняват с взаимозависимостта между изискванията за по-голяма ангажираност на обучаемия при подходящото усвояване на познавателната схема, където процесът на изграждане на тази схема става особено важен, и увеличаването на уместното когнитивно натоварване, което се забелязва в учене в музикални условия.

Отговорили си вече на въпросите кога и при какъв тип учебен ресурс, настоящите прочувания вървят все повече в посока дефиниране на специфичните характеристики и градивните елементи на музиката, което да спомогне за разграничаването на употребата ѝ в учебния ресурс като целесъобразна или нецелесъобразна. Почти всички изследователи, занимаващи се с този проблем, завършват писмените си академични форми с признанието за необходимост от по-конкретно прецизиране на онези характеристики, които правят музиката (като един по-сложен и абстрактен компонент) подходяща за педагогическа приложимост. „Определеностите“, до които досега са се ограничили изследователите в опита си да намерят механизма, по който действа причинно-следствената връзка подходяща музика – задълбочено учене, ни изправят пред по-голяма „неопределеност“ на резултатите. Качествените описания, до които се стеснява използваният в експериментите музикален фон, са стилова характеристика (барок, класика); композитор (най-често употребяваните са Моцарт („Моцарт ефект“), Шуберт, Бетовен-соната); ладово-тонална определеност (лимитирана до мажор, минор); темпо (бързо, бавно); настроение (весело, тъжно). За професионалните музиканти става ясно, че това „плъзгане“ по повърхността довежда до значително компрометирана обосновка на изводите и именно затова са странни генерализациите от типа „употребата на музика не води до задълбочено учене“, вместо по-научно коректното деклариране „музиката, която ние използвахме (посочвайки нейните характеристики), не доведе до по-добро учене“.

Заключение

Музиката, като всяко едно изкуство, е базирана на правила, на които се подчиняват елементите в нея. Според Карагъзов (2019), на ниско психологическо ниво съществуват базисни усещания, породени от основните слухови елементи, които в зависимост от съчетанието си индуцират подсъзнателни внушения

и конструкти, които влияят на вътрешната емоция у индивида. Изхождайки от базисните елементи – тоновете и техните обективни природни характеристики – височина, сила, трайност, тембър, „*трябва да се разглеждат и базисните тежнения в в мелодичните линии; базисните напрежения на ритмичните фигури; базисните консонантно/дисонантно, заложенени в природата на чуването ни, хармонични връзки; различните тембри на инструментите, създаващи съответните рудиментарни асоциации голямо/малко, високо/ниско, остро/меко, като използваме оркестрацията.*“ (стр. 124) Комбинациите от всички тях създават връзките, които ни въздействат по един или друг начин. Разкриването и анализа на закономерностите (разбира се, доколкото е възможно) биха дали различни музикални стратегии за постигане на – нека употребим този шаблонен академичен израз – предварително заложените педагогически цели.

„Уобразнообразието“ от МООС системи е изключително голямо, но въпреки претенциите, малко са тези, които отговарят на изискването за спазване на „най-високите образователни стандарти“. И все пак, интересно е да се отбележи, че процес на „естествен отбор“ съществува и във виртуалната екосистема, като се наблюдава немалък спектър от стойностни примери, унаследили благоприятните признаци. Красноречив пример, разграничаващ се от графата „дигитален шум“, към която могат да се причислят значително количество курсове, е водещата в световен план платформа за онлайн обучение Lynda.com, в която уроците са само и единствено във видео вариант, и на която със сигурност може да бъде позволено да задава стандартите. В нея, в курса си „Въведение към музиката във филма и видеото“, Kennedy (2015) подчертава естествената тенденция на музиката да създава коментар и подтекст, задава ритъм, установява контекст, притежава обединителни функции, създава съгласуваност на всички останали елементи, на подсъзнателно ниво осигурява информация за култура, обстановка, време, националност и др., формира допълнителен слой на емоционална дълбочина.

Въпреки че в обучението, особено електронното такова посредством аудио-визуалната лекция, емоцията има все още необходимост от себеутвърждаване, тенденция е да не се търси непременно емоционален неутралитет. Природно обусловено е, че музиката формира емоция. Невробиологично обусловено е, че емоцията формира съдържание. Музиката е единственото изкуство, действащо без посредник между сетивното ни възприемане и емоциите ни. Така, музикалната комуникация може да бъде отлично средство, без да представлява самата същност на посланието. Тя може да формира различно емоционално отражение в съзнанието/перцепция, да създаде дълготрайно психично субективно-оценъчно отношение към определен обект, и ако то е положително, има голяма вероятност да способства развитието на навиките и уменията, придобиването на знания, мотивиращо обучението.

ЛИТЕРАТУРА

Карагъзов, Хр. (2019). Естетика. Генезис и развитие на художествената творба. София: Византия.

- Милев, Н. (1993). Опит за елементна теория на киното. София: Медиа
- Baumgartner, T., Lutz, K., Schmidt, C.F., & Jäncke, L. (2006). The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. *Brain Research*, 1075, pp. 151–164
- Barden, P. (2018). *Decoded: The Science behind why we buy*. USA: Wiley
- Bullerjahn, C. (1994). An empirical investigation of effects of film music using qualitative content analysis. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 13(1/2): pp. 99–118 doi: 10.1037/h0094100
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, Vol. 8(4), pp. 293–332.
- Colavita, F.B. (1974). Human sensory dominance. *Perception & Psychophysics*, 16, pp. 409–412.
- Eldar, E., Ganor, O., Admon, R., Bleich, A., & Hendler, T. (2007). Feeling the real world: limbic response to music depends on related content. *Cerebral Cortex*, 17, pp. 2828–2840.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Ed.), *Music and emotion: Theory and research*, pp. 431–449. New York: Oxford University Press.
- Kalyuga, S., Chandler, P. & Sweller, J. (2004). When redundant on-screen text in multimedia technical instruction can interfere with learning. *Human factor*, Vol. 46(3), pp. 567–681.
- Krumhansl, C. L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 336–352.
- Kuchinke, L., Kappelhoff, H., Koelsch, S. (2013) The Psychology of music in multimedia. In S. Tan, A. Cohen, S. Lipscomb, R. Kendal (Ed.), *Emotion and music in narrative films: A Neuroscientific perspective*, pp. 118–140. UK: Oxford University Press
- Lehmann, J., Hamm, V., Seufert, T. (2018). The influence of background music on learners with varying extraversion: Seductive detail or beneficial effect? *Applied Cognitive Psychology* DOI: 10.1002/acp.3509
- Linke, R., De Lima, A. D., Schwegler, H., & Pape, H. C. (1999). Direct synaptic connections of axons from superior colliculus with identified thalamoamygdaloid projection neurons in the rat: Possible substrates of a subcortical visual pathway to the amygdala. *The Journal of Comparative Neurology*, 403, pp. 158–70.
- Mayer, R. (2005) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cognitive theory of multimedia learning. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Fiorella, L. (2014) Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: Coherence, signalling, redundancy, spatial contiguity and temporal contiguity principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*, pp. 31–48. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Moreno, R. & Mayer, R. (1999) Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of educational psychology*, Vol. 91(2), pp. 358–368.
- Peretz, I. (2001) Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Ed.), *Music and emotion: Theory and research*, pp. 105–134. New York: Oxford University Press.

- Pham, M., Avnet, T. (2004). Ideals and oughts and the reliance on affect versus substance in persuasion. *Journal of Consumer Research* 30(4): pp. 503–18. doi: 10.1086/380285
- Posner, M.I., Nissen, M.J., & Klein, R.M. (1976). Visual dominance: an information-processing account of its origins and significance. *Psychological Review*, 83, pp. 157–171.
- Rowe, G., Hirsh, J. B. and Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS January 2, 2007 104 (1) 383-388*. <https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>
- Schmidt, L. A. & Trainor, L. J. (2001). Frontal brain electrical activity (EEG) distinguishes valence and intensity of musical emotions. *Cognition and Emotion*, 15, pp. 487–500.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Ed.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71–104). New York: Oxford University Press.
- Stein, B.E., & Stanford, T.R. (2008). Multisensory integration: Current issues from the perspective of the single neuron. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, pp. 255–266.
- Taylor, M. H. (1988) *Planning for Video: A guide to making effective training video tapes*. New York: Nicols Publishing.
- Vitouch, O. (2001). When your ear sets the stage: Musical context effects in film perception. *Psychology of Music*, 29(1), pp. 70–83
- Вебстраница
Kennedy, A. (2015). Introduction to Music in Film and Video. Lynda.com

Секция ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

Section: ARTS-BASED DIALOGUES

ИНОВАТИВЕН ПОДХОД ЗА РАННО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ МУЗИКАЛНИ ТЕАТРАЛНИ ФОРМИ

AN INNOVATIVE APPROACH TO EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH MUSICAL AND THEATRICAL FORMS

Елена Ватралова, докторант, ФНОИ, СУ „Климент Охридски“

*Elena Vatrlova, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: elenavatrlova@abv.bg

Резюме: Настоящият доклад има за цел да изследва иновативни образователни идеи при използването на музикални и театрални форми като полезен инструмент за по-ефективно преподаване на чужд език на деца в предучилищна възраст, да определи по какъв начин и с какви средства това влияе на мотивацията на децата да усвояват бързо произношението, лексиката, граматическите структури и ритъма на езика.

Интегративния подход посредством драма техники и музикални миниатюри, специфични за функционирането на музикалния театър като жанр, могат да бъдат добра практика и модел на педагогическо взаимодействие, както за по-ефективно и привлекателно за децата преподаване на чужд език, така и за въздействие върху цялостното им развитие като личности.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, музика, театър, иновативен подход

Abstract: This publication aims to explore innovative educational ideas, using musical and theatrical forms as a useful tool for more effective teaching of a foreign language to preschool children, to determine how and by what means it influences children's mo-

tivation to perceive quickly and effectively the pronunciation, vocabulary, grammatical structures and the rhythm of language.

The integrative approach through drama techniques and musical miniatures, specific to the functioning of musical theater as a genre, can be good practice and a model of pedagogical interaction, both for teaching children in a foreign language more effectively and attractively, and for influencing their overall development as individuals.

Keywords: early foreign education, music, theatre, innovative approach

Темата на настоящия доклад – музикално-театрални форми, в полза на ранното чуждоезиково обучение, е достатъчно съдържателна и привлекателна за децата дейност. Тя съчетава развитието на детските способности както в творческа, така и в познавателна и емоционално-личностна сфера. Чрез непосредствеността и емоционалността на въздействието на театъра и музиката най-силно се осъществява взаимодействието между общуване и художествено преживяване. Децата са любопитни по природа и за тях усвояването на знания би било ефективно само, ако се осъществява по забавен и стимулиращ начин. Методиката на обучение по различните образователните направления, и по чужд език, в частност, е най-резултатна, когато се опира на уникалната способност на децата да възприемат чрез игра, движение и музика. Динамиката и положителните емоции, които съпътстват тези дейности са гаранция за постигане на добри резултати по един естествен и ненатоварващ съзнанието и сетивата начин. Детската градина е подходяща среда за тази дейност. Там всяко знание е поднесено чрез играта. Децата общуват играейки, създават социални контакти, участват в групи по интереси, учат се да спазват правила и не на последно място установения режим им дава сигурност и увереност, от които те се нуждаят. За детето от предучилищна възраст е необходима конкретна практическа насоченост за възприемане и възпроизвеждане на художествено–творческа дейност. В контекста на ранното чуждо езиково обучение се търси такава среда за педагогическо взаимодействие, която най-добре отговаря на възрастовите особености на децата и осигурява активното им творческо преживяване в резултат на тяхната мотивирана изява, като същевременно разкрива онези съдържателни механизми, които биха съдействали за формирането на детската личност. За всяко нормално развито дете, слушането и говоренето са естествени, ежедневни дейности. За да се осъществи безпроблемна комуникация, тези две умения трябва да функционират едновременно. Ситуацията обаче се променя и усложнява, когато акцентът се премести върху ранното обучение по чужд език. За разлика от общуването на майчин език, детето се сблъсква с редица проблеми, а именно с осмислянето на новите звуци, с използването на гласовия апарат по нов начин, с липсата на контрол върху гласа, както и на синхрон между речта и тялото. Тези и някои други не добре развити езикови характеристики в ранната детска възраст като фактори, възпрепятстващи напредъка на учащите се, водят до извода, че за да се подобри обучението по чужд език, трябва да се прилагат средства, които максимално да улесняват и подпомагат процеса на развитие чрез имитация на „ ритъ-

ма“ на речта и тялото, присъщи на носителите на изучавания език. Ползата от употребата на музиката, драматизациите и някои театрални форми в обучението по чужд език не е новост. Редица учени спорят за ролята на музиката и драма техниките в контекста на усвояване на чужд език, както за образователните ползи от тях, така и за провокирането на интерес, който поражда у обучаващите се. В литературата има примери, които аргументират силната връзка между музиката и езика, подкрепяйки я с изследвания в областта на когнитивната наука, антропологията, социолингвистиката, психолингвистиката, придобиването на първи език (FLA) и придобиването на втори език (SLA). Музиката има приложение при аудио езиковия метод на обучение, с цел да се преодолее и намали отегчението, което може да възникне в следствие на техниките с непрекъснато повтаряне на думи и изрази, широко прилагани в обучението по чужд език от 50-те до 70-те години, а по-късно методологията на Сугестопедията (Lozanov 1978) използва класическата инструментална музика като средство за успокояване на ума, водещо до активиране на подсъзнанието и по-висока възприемчивост на мозъка към новата информация.

Творческият момент при съчетаването на музика с театрални форми е вълнуващо преживяване в процеса на ранното чуждоезиково обучение. Тази техника използва мултисензорния подход при усвояване на езика, като ангажира обучаващите се деца физически, емоционално и когнитивно в процеса на обучение. Използването на драма техники и кратки музикални форми в обучението по чужд език в детската градина дава възможност на децата да изследват езиковите и концептуалните аспекти на сценарния текст, преподаван им в процеса на обучение, без да се концентрират върху механиката на езика. Участвайки в музикално-театрални миниатюри, децата придобиват представи за собственото си място в масовата култура, удовлетворяват специфични личностни потребности като самосъзнание, самоусъвършенстване, самовъзпитание. Музикално-театралните проекти предоставят условия за развитие и творческа изява на всяко дете, съобразно неговите потребности, интереси и способности. Усвояването на чужд език се материализира като директен резултат от поставянето на учащите се в ситуации, които имитират реални такива, предоставя се възможност за използване на изучавания език в контекста на точно определена ситуация. От друга страна на музиката винаги се е гледало като на универсален език. Тя се смята за такава, защото за нормално развиващите се човешки същества, музиката е в основата на начина, по който те възприемат езика като „творческа игра със звуци“. Музиката насочва вниманието към характеристики на речта, на които обръщаме внимание, преди да сме осъзнали действителния им смисъл. Човешкото творческо начало, слуховото възприятие и желанието за общуване са в основата както на музиката, така и на езика. Слушането и възпроизвеждането на музика може да създаде представа за това как езикът звучи, много преди обучаващият се е научил значението ѝ или преди да е осъзнал приложението дадена лексикална единица или израз в речта. Известно е, че музиката може да е много ефективно средство за изучаване на чужд език. Филмираните мюзикъли, и

по-точно текстовете на песните в тях, са добър източник на думи и фрази, които децата запомнят, докато се забавляват. Слушайки и припявайки, децата по един забавен и непосредствен начин подобряват и усъвършенстват произношението си. Успехът в усвояването на четенето и писането в ранна детска възраст зависи в солидните основи в сферата на говоримия език. Какъв по-добър начин да придобиеш знание и увереност в говорните си възможности, освен чрез музика.

Говоримият език е интерактивен и социален процес, а музиката е естествен начин децата да обогатят и развият речника си по един приятен начин. Малките деца по един естествен начин са „свързани“ със звука и ритъма. Освен че осигурява удоволствие, музиката може да играе важна роля в развитието на езика и усвояването на нови знания. Музиката и песните играят важна роля в социализацията на децата именно в предучилищна възраст. Подрастащите получават възможност да експериментират с граматически правила и различни модели на римуване именно чрез песните и кратките музикално-театрални форми, в които участват. Чрез музиката паметта може да се подобри както и да се увеличи слухово-разделителната способност. (Chong & Gan 1997). Музиката и песните помагат в развитието на слуховите умения по един забавен и неангажиращ начин. Уменията за слушане са от жизненоважно значение при пеене, както и по-късно при уменията за четене и писане (Wolf 1992). Музиката винаги е била в помощ на децата да запомнят и възпроизведат приказки и да придобиват знание за заобикалящия ги свят. Музикалните форми, в съчетание с употребата на някои невербални комуникативни аспекти на речта, каквито са езика на тялото, жестовете и изразенията на лицето, както и вербалните аспекти (интонация, ритъм, ударение, жаргон и идиоматични изрази), по време на езиковата интерпретация, дават възможност на обучаващите се да започнат да „усещат“ езика, да придобият увереност и порив да общуват извън пределите на учебната среда, използвайки чуждия език в различни житейски ситуации. Някои песни и стихотворения са миниатюри, подходящи за драматизиране, тъй като са кратки и обикновено имат просто, но силно емоционално съдържание.

Една от основните цели и задачи на педагога, когато реши да използва музикално сценичните изкуства като водеща база за развитието на малките си ученици в чуждоезиковото обучение, е да се превърне в двигател и движеща сила на една музикално сценична творба или изява. В зависимост от мащаба, който педагогът избере за свой основен формат ще трябва да има предвид, че ще се превърне в даден момент в режисьор, музикален ръководител, хореограф, включително и в сценограф. И всичко това съобразено с мащаба, който една подобна изява позволява в рамките на групата и съобразно с нейната възраст. За това е препоръчително да се използва вече придобития житейски опит и знания на малките възпитаници в тяхната комплексна подготовка. т.е. темите на малките музикални творби или темата на голямата, която може да се подготви със всички ученици от всички групи *да са близки до интересите и преживяванията на децата.*

В зависимост от композицията на отделните групи като метод и средство педагогът може да избере интегративна дидактическа методика, според настрой-

ката на групата и индивидуалните и колективни възможност. Ако педагогът като водещ елемент избере интегративната форма, това ще означава, че всички групи по чуждоезиково обучение независимо от възрастта ще станат движеща сила на един, единствен проект, като всеки комуникира според възрастта и възможностите си в него и изработва определен детайл от глобалната сценична картина. Проектът трябва да се състои от няколко части или действия, като всички участници, успеят да разкрият възможностите си и като краен резултат степента на знанията които са усвоили. Отделните групи могат да работят в симбиоза като финал на проекта, за да реализират една обща творба, където всеки участник е незаменим елемент. Отчитайки възрастта на участниците в един такъв проект, основната творческа тежест пада върху педагога. Но не бива да забравяме, че креативността на малките участници и техния непосредствен артистичен уклон, винаги могат да ни изненадат и да направят крайния резултат необичайно интересен. Интегративния метод позволявана участниците да се взаимобогащават, както и децата да имат известна автономност, при избора на изразни средства, поради огромните възможности, които музикалният театър като музикално-сценично изкуство позволява, дори на импровизация използвайки всички усвоени чуждоезикови умения. В по-напреднал етап на работа педагогът, включително може да си позволи да заеме позицията на художествен ръководител, на вече усвоения и интересно поднесен материал.

Подготовката на музикално-сценична творба въодушевява и инспирира децата, кара ги да се чувстват реализирани в ново придобитите си езикови познания като ново средство за общуване. За целта е необходимо:

- Да създадем методически проекта, и да направим ясен план за постигане на крайната цел, т.е. реализиране на финален музикално-сценичен спектакъл на чужд език с малките ни ученици.
- Да уточним формата – дали ще бъде цялостен спектакъл, или спектакъл съставен от отделни скечове, и ако изберем втория вариант да намерим общото свързващо ядро между всички сценки.
- Да имаме ясна представа в хетерогенната група, с какъв потенциал разполагаме, някои от децата ще бъдат по-артистични, други ще пеят по добре, трети ще имат повече желание да танцуват, някои деца са по-екстравертни, а други по-интровертни. И всичките тези различия трябва да бъдат отчетени, при форматирането на крайната цел на проекта.
- Да решим с кои допълнителни умения и елементи от други предмети, ще подпомогнем реализацията на детския чуждоезиков спектакъл.
- Да посветим усилия на съдържанието на всяка част от спектакъла, и изикванията към малките актьори. Каква част от спектакъла ще съдържа текст, каква музика и каква движение. Разбира се, до голяма степен това зависи от капацитета на групите и бройката деца участващи в тях. Ако групата се състои от 5 деца то всеки скеч, не трябва да превишава 5–7 минути, до около минута за самостоятелно участие, и около две минути колективна работа. Също така педагогът би трябвало да има легитими-

рано обяснение, за избора на участниците във всяка работна група, и да съобрази потребностите на сценичния номер със способностите на участниците в него.

Продуцирането на детски спектакъл не е лесна работа, за да могат на финала всички да бъдат удовлетворени, родители, деца, колеги и самият педагог. Според (Новак, 1988), музикалният театър е само слово и музика, докато продуцентът не ги превърне в спектакъл, в продукция. Претенциозно ли е педагогът да се нагърби с тази роля? Всъщност, не, тъй като и без това отговорността за крайния резултат(продукцията) е негова. Неговата интердисциплинарна планировка, в комбинация с капацитетът му за отговорност са фундаменталните елементи на всяка постановка (Онелия 1973). Музикално-театралните форми са почти непознати във формите на чуждоезиково обучение в детските градини, затова можем да потърсим примери в образованието на чужд език в първоначалните класове. Според (Ластер 2001) обаче, на почти всички образователни нива, повечето от функциите и отговорностите за поставяне на музикално сценична творба падат върху учителя. И ако при работа с по-големи ученици педагогът може да се превърне в улесняващ работата елемент, в този случай, почти всички отговорности са негова грижа. Разбира се би могъл да потърси помощ и съдействие, както от страна на родителите, така и от страна на ръководството на детската градина. Така неговите функции биха могли да се сведат до:

- дефиниране на нуждите на продукцията
- да представи спектакъл, който защитава определени образователни приоритети (изучаването на чужд език)
- да обуслови участието на малките актьори
- да постанови музикални задачи, които имат подходяща перспектива предвид учебната програма
- да подsigури колективността на проекта

Наблюдаваме, че все по-често изкуството заема главна роля при създаването на иновативни образователни практики, основани на конструктивните теории за учене, според които знанието не е пасивно преподадено пред учениците, а се конструира активно от всеки обучаем в процеса. В рамките на тази идея, приложението на музикални, театрални, драма и игрови форми, методи и техники в процеса на обучение напоследък се разглеждат от много автори като едни от най-ефективните практики, намерили своето неоспоримо приложение в съвременната училищна практика. Установява се, че в съвременния процес на обучение съществува голямо разнообразие на нетрадиционни, игрови, театрални и драматургични методи, форми, подходи, а понякога само техники и инструменти, които учителите използват, съобразявайки се с нуждите на днешното поколение ученици от интерактивно взаимодействие, което да провокира тяхната сензитивност, познавателен интерес, емоционална активност и поведенческо моделиране в процеса на учене и преподаване.

Едно изследване на Калифорнийския университет, Лос Анджелис, от 80-те години, проучващо влиянието на драма техниките при преподаване на ан-

глийски език потвърждава, че участието в театрални проекти насърчава функционирането на някои психологически фактори в участниците, които пък водят до подобряване на комуникацията, повишават самочувствието, мотивацията и спонтанността, увеличават капацитета за емпатия и намаляват чувствителността и страха от отхвърляне. Di Pietro (1987: 3–4) свидетелства, че творческите и развиващите въображението дейности помагат за преодоляване на проблемите, които възпрепятстват изучаването на езици. Важно е тези добри практики да се използват в услуга на обучаващите се. За да се осъществи това, преподавателите по чужд език в детската градина трябва да се освободят от опасенията си по отношение приложението на техники, възприемани като рискови, „неорганизирани“, „лекомислени“ и т.н. Практиката доказва, че прилагането на арт-техники в обучението в ранна детска възраст, води до по-добри резултати в усвояването на учебното съдържание по направления, различни от изкуствата. В този смисъл, на интегрирането на арт-ориентирани практики в ранното чуждоезиково обучението не следва да се гледа като на екзотични или съпътстващи форми на педагогическо въздействие, а като на ценни стратегии в бъдещата успешната подготовка на децата за училище. Драма и музикалните дейности могат да варират от песни, римуски и песни – мелодизирано декламиране на изучаваните думи и/или кратки фрази до имитиращи ролеви игри и импровизации в зависимост от възрастта и нивото на целевата група.

ДРАМА ИГРИ

Опитът показва, че успешни резултати постигат тези методики на преподаване на чужд език, които способстват развитие на креативността. Wessels (1987: 29) посочва, че драма игрите трябва да включват действие, да развиват въображението, да предлагат възможност както за „учене“, така и „упражняване“ и да подпомагат изразяването на емоции.“ Използването на драма-игри предоставят оригинална възможност за учители и обучаващи се да получат възможност за овладяване на различни способности за опознаване на собствената личност и личността на другите през призмата на нереалното. Това е дейност, която включва децата в активна ролева ситуация, с цел подготовка за реалния свят, допринасяща за всестраниното им развитие. За целта са необходими 3 предпоставки:

- съдържание (content) – отразява предмета на образователната драма. Изхожда се от реална ситуация от живота; от опита на детето или учебното съдържание.
- въображаема ситуация (the fictional lens) – децата се ангажират с конкретна ситуация и герои, поставени в дилема, място или ситуация, съобразени с основното действие.
- защитено пространство (a safe environment) – за да се изгради доверие, да се избяга от чувството за страх и децата да преодолеят своите бариери и задръжки, образователната драма трябва да предполага безопасно пространство и среда, в която да се чувстват удобно.

ТЕАТРАЛНИ ИГРИ

Чрез театралната игра децата влизат в роля и действат от позицията на героя, но привнасяйки и лични, не подправени особености на собствената си личност. Текста се поднася в театрално-игрова форма, като участниците се превъплъщават в художествения персонаж, който сами са избрали. Най-често използваните театрални игри описани в научната литература са: театрално-безсловесна (пантомимна игра); театралнословесна игра (театрално-словесна игра-монолог, театрално-словесна игра-диалог, театралнословесна игра-инсценировка, театрално-словесна игра-артистичен етюд, цялостна театралнословесна игра по готова драматизация); театрализирана игра; куклено театрална игра и музикално-театрална игра.

ИМПРОВИЗАЦИИ

Импровизацията не е цел на чуждоезиковото обучение, но тя може да се предложи и в подобни занимания. Самите деца понякога стават инициатори за тази дейност като предлагат измислен от самите тях текст върху изпълнявания мелодичен образец. Импровизацията е ситуация, в която участниците говорят и се държат спонтанно. Тя дава представа за езиковите умения и нивото на развитие на някои комуникативни характеристики на участниците. В контекста на ранното чуждоезиково обучение, импровизацията предполага диалози или монологи кратко по времетраене и прости изречения, при които се цели естествена мигновена реакция. Участниците могат да се подпомогнат в импровизацията, като им се дадат насоки за обстановка, сюжет, както и чрез различни аксесоари, като костюми, маски и т.н., които да ги подпомогнат да използват максимално езиковите си умения. По-късно няколко такива образа, могат да се обединят в кратък скеч или сцена.

РОЛЕВИ ИГРИ

Ролевата игра е импровизирана форма на приложение на театрални и драма техники. По своята същност тя представлява „последователност от надграждащи се етюди, които наподобяват житейските“ (Василева 2014: 17). Чрез включването ѝ в процеса на учене и преподаване децата имат възможност да заемат роли на персонажи и заедно да създават истории, т.е. осъществяват групови интерактивни и кооперативни взаимодействия в в групата. Някои характеристики на ролевата игра са: наличието на проблем, конфликтна тема или критична ситуация от ежедневието на участниците; въображаеми персонажи, имагинерен сюжет с начало, завръзка, препятствия и бариери, развързка и край; смяна на ролите, обсъждане и даване на обратна връзка, анализ и оценка. Ролевата игра е просто начин учениците да влезнат в ролята на фиктивни герои и да говорят и да се държат така, както смятат, че тези образи биха говорили или биха се държали (Watcyn-Jones 1983: 10). Участниците могат да изобразяват разнообразни състояния, характеризиращи съответния герой. Ролевите игри дават възможност

на сравнително ограниченото пространство, каквото представлява класната стая, да се придобият широк диапазон от социални, емоционални, физиологически и психологически умения. Влизайки в определени роли, децата придобиват способност да общуват и да се справят в различни ситуации. Ролевата игра е много важна подготовка за реалния живот, позволява на децата да усвоят не само определени езикови модели, но и как да общуват в различни ситуации. (Weinert & Kluwe 1987). Най-съществената полза на ролевите игри е, че те са източник на забава и развиват въображението. Обучение чрез забава би привлякло и най-незаинтересования ученик. (Blatner 1994).

СИМУЛАТИВНИ ИГРИ

Симулативните игри са разглеждани като форма на игрови, театрални и драма техники са разновидност на ролевите игри. При симулативните игри участниците представят своите идеи, възглед, мисли, чувства и следват собствена стратегия за решаването на симулативния конфликт, основавайки се единствено на своите познания, умения, компетенции и минал жизнен опит. Те трябва да „изиграят“ себе си, собствения си персонаж, собствения образ. В съвременното предучилищно образование се използват подобни импровизационни форми най-често с цел запознаване, затвърждаване и усъвършенстване на някои професионални навици, умения и компетентности. Тези игри дават възможност по един оригинален и забавен начин да се запознаят със значими обществени и социални професии, чрез симулативни игри (например учител, лекар, полицаи, купувач, продавач и т.н.). Симулативните игри помагат на по-интровертните деца да изразят себе си, скривайки се зад „маска“.

Ето и още няколко практики, доказали свята ефикасност в процеса на обучение от моя личен опит :

ДВИГАТЕЛНИ ИГРИ И ПЕСНИ

Как може да се обогати речник, как се преподават граматически структури и произношение без да отегчим деца, които не умеят да четат и пишат. Интегрирането на двигателните игри и песни изглежда перфектната идея, която да помогне на децата да учат и запаметяват нови думи, предлагаща им много възможности за практикуване и повторения. Песните, римушките и чантовете са лесни за усвояване от децата. Те усвояват и възприемат новия език по-добре чрез ритъм и мелодия. (Gül-Peker 2010).

Ползата от използването на музикалните форми е продиктувана от факта, че не може учителят да очаква от децата, които са прекарвали часове, учейки седнали статично, да останат неподвижни и спокойни, започвайки часа по чужд език. Те имат нужда да изразходят натрупаната енергия и да „се разтъпчат“. Това извиква необходимостта учителят да намери такъв начин на преподаване, който да предлага обучение чрез движение и активност.

ВОКАЛИЗАЦИИ

По време на практиката си като учител по английски език ми направи впечатление, че повечето системи на преподаване са ориентирани към доста конвенционален и статичен начин на педагогическо въздействие, в т.ч. работа с флаш карти, оцветяване и рисуване, учени филми, които не окуражават децата да практикуват и използват активно чуждия език в ситуации. Вокализациите са средство, което прави обучението ориентирано към разговорния език.

ПАНТОМИМА ИЛИ ИЗРАЗЯВАНЕ ЧРЕЗ МИМИКИ

Пантомимата е драма техника, при която ролята, емоцията се изобразява само чрез движенията на тялото, без да използват думи или звуци. Много преподаватели по чужд език използват такива техники несъзнателно. Мимическите техники се използват, за да се предаде правилното значение на дадена дума или граматическа конструкция, в контекста на определена ситуация, особено когато речниковият запас е ограничен. Ритмичните упражнения, базирани на имитация, широко използвани в репетиции за отработване на движения и танци, се считат за прелюдия към усвояването на техниките в пантомимата. Често децата разговарят оживено на майчиния си език преди часа по чужд език, а щом започне заниманието сякаш се „вцепеняват“ и застиват неподвижно. Практиките, опиращи се на езика на тялото в такъв момент са един работещ инструмент в преподаването, подпомагащ и подтикващ децата да усвояват и осмислят новия учебен материал, използвайки движенията на тялото и изразенията на лицето си.

ПРЕПОДАВАНЕ ЧРЕЗ КУКЛИ

В началото на педагогическата си практика се сблъсках с проблема с плачещите за майките си деца в първа група на детската градина. Един ден им представих кукла-майmunка, която нарекох Фифи. Запознах децата с нея, разказах им от къде идва, какво е семейството ѝ, какво харесва и какво не и веднага забелязах как куклата заинтригува и прикова вниманието на децата. Много скоро и най-срамежливото и неотзивчиво дете се оживяваше, когато му предлагаш да прегърне, да се здрависа или да общува на английски език с Фифи, забравяйки за тъгата по мама. Куклите се превърнаха в изключително средство, окуражаващо децата да се отпуснат и социализират. Чуждоезиковото обучение безспорно е областта, в която куклите се използват най-ефективно за целите на преподаването. Едно от най-важните предимства от използването на кукли в ранното чуждоезиково обучение, е че срамежливите и интровертни деца могат да преодолееят проблемите с изразяването на чужд език, като „влезнат в образ“ чрез куклата. Тъй като кукления театър до голяма степен се опира на импровизацията; то голямото предимство, което дават марионетките е, възможността срамежливи деца или такива с по-ограничени вербални способности да общуват, като образно казано „се скрият“ зад куклите. Единственото, за което преподавателят трябва

ва да се погрижи е да осигури достъпен, лесно трансформиращ се за различните цели на обучението и безопасен реквизит и декор.

СИСТЕМА ЗА „УЧЕНЕ ЧРЕЗ ПОТАПЯНЕ“

Тази система дава възможност на децата образно казано да се „потопят в новия език“. Идеята е да се общува на чуждия език дори и в началните етапи, като децата откриват смисъла на думите и изреченията с помощта на контекста, езика на тялото, лицевите изражения и мимиките, като определят темпото на усвояване съобразно индивидуалните си особености. До голяма степен същността на тази система е сходна с естественото усвояване на родния език. „Ученето чрез потапяне“ не изисква усилие от страна на учащите се, тъй като акцентът при него не е върху граматиката и думите. Те просто са средство за комуникация. Учебната среда е спокойна и предразполагаща, учителят подкрепя с жестове и движения на тялото собствената си и речта на децата. Ефективността на „ученето чрез потапяне“ е голяма, тъй като децата в предучилищна възраст учат езика интуитивно, ориентирайки се по смисъл. Такова обучението дава добри резултати, когато общуването на чужд език е интензивно, всекидневно и разнообразно, а музиката и драма техниките предоставят тази възможност.

Мотивацията и ентузиазмът са може би най-важните фактори за успеха или провала в ранното чуждо езиково обучение. Вярвам, че тези фактори сами по себе си положително се влияят от интегрирането на музиката и някои театрални форми в работата на преподавателите по чужд език в детската градина. Опитът показва, че децата активно се включват в учебната дейност, ако се движат, чувстват, имат цел и посока за себе изразяване, нещо с което театърът и музиката насърчават – то те ще бъдат мотивирани да учат. Употребата на музикално театрални форми в преподаването на чужд език в детската градина със сигурност не е панацея за всички проблеми, съществуващи в сферата на езиковото обучение, но изглежда, че имат достатъчно успешно приложение в подобряването на говорните умения, успех, който консервативните методи на преподаване нямат. Музикално-театралните проекти в контекста на ранното чуждо езиково обучение са базирани на комуникативния, интердисциплинарния и колаборативния подход на учене, които целят познание, различно от това, което се преподава чрез традиционните езикови методики. Те предполагат интензивна езикова практика с придобиване на допълнителни познания в области като култура, литература, история, музика и театър. Езиковото обучение се извършва съзнателно, докато участниците учат и репетират своите реплики, както и подсъзнателно, докато обсъждат и взаимодействат на чуждия език, подготвяйки спектакъла. Произношението, интонацията, структурата на изреченията, речника и граматиката се практикуват не по консервативния начин, чрез учебни помагала, а по активен, смислен и ориентиран към целите на обучението начин.

ЛИТЕРАТУРА

- Blatner, Adam. (1994). Foreword. *Acting for Real: Drama Therapy Process and Technique*. By R. Emunah. New York: Brunner/Mazel.
- Chong, S. & Gan, L. (1997). *The Sound of Music*. Child Development Press.
- Di Pietro, Robert J. (1987). *Strategic Interaction, Learning Language through Scenarios*, Cambridge & Cambridge University Press.
- Jolly, Y. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 59(2), pp. 11–14.
- Gül-Peker, B. (2010). Using drama as pre-and post-reading activities for young learners. In B. H. ed. Hacer Hande Uysal, *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (pp. 161–182). Ankara: Ani Publishing.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Ronke, A. (2005). *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*, Berlin.
- Watcyn-Jones, Peter (1983). *Act English. A Book of Role-plays*, Penguin Books.
- Weinert, Franz E. and Rainer H. Kluwe, eds. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolf, J. (1992). *Using Song Picture Books to Support Emergent Literacy*. Young
- Wolf, S. 1993. *Pantomime und Statue Theatre in the Foreign Language Class*. In: *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, edited by M. Schewe and P. Shaw. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang Publishing. Zeydel
- Спиридонова, Л. (2011). Приемственост между детската градина и началното училище чрез интеркултурна педагогическа стратегия. – сб. от *IV Национална конференция по предучилищно възпитание*, Стара Загора, с. 41–42.
<https://www.ucc.ie/en/scenario/scenariojournal/>

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИ ПРАКТИКИ В ПЛАСТИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА АКТЬОРА ART THERAPEUTIC PRACTICES IN THE ACTOR'S PLASTIC EDUCATION

Александра Азизбаева (Хонг), доц., НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, факултет „Сценични изкуства“, катедра „Сценично движение“, художествен ръководител на класове специалност: „Театър Движение“

*Alexandra Azizbaeva (Hong), Assoc. Prof., NATFA “Kr. Sarafov”, Faculty of Performing Arts, Department of Stage Movement, artistic director of classes majoring in: Theater Movement
E-mail: hongssasha@gmail.com*

Резюме: Целта на този доклад е да разгледаме етапите на развитието на творческия организъм, да проследим промяната на психо физическите характеристики на студентите по време на обучението им в театралните вузове. Ние ще се запознаем с изследванията на учените от Института на мозъка на човека (РАН) в Санкт Петербург, с терапевтичните аспекти в пластическото възпитание на актьора в НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, чиито образователни програми допускат обучението на хората с увреждания, конкретно на хората с увреден слух. Ще акцентираме нашето внимание на психологическата корекция на образа на телесното „Аз“, ще имаме възможност да разгледаме взаимовръзка на четири съставни части на действието: движението, усещането, чувстването и мисленето. Ще се демонстрират закономерностите свързани с терапевтическите аспекти в методиките на пластическото възпитание на актьора, което на своя ред отваря нови възможности за открития, изследвания в науката и изкуството.

Ключови думи: Театър на движението; арт-терапия, корекции на психическото състояние на човека, ключови позиции в пластическото възпитание на актьора, съзнание на телесното „аз“.

Abstract: The purpose of this report is to examine the stages of development of the creative organism, to trace the change in the psycho-physical characteristics of students during their education in theater universities. We will get acquainted with the research of scientists from the Institute of the Human Brain (RAN) in St. Petersburg, with the therapeutic aspects in the plastic education of the actor at NATFA “Kr. Sarafov”, whose educational programs allow the education of people with disabilities, specifically people with hearing impairments. We will focus our attention on the psychological correction of the image of the bodily “I”, we will have the opportunity to consider the relationship of four components of action: movement, sensation, feeling and thinking. The regularities related to the therapeutic aspects in the methods of plastic education of the actor will be

demonstrated, which in turn opens new opportunities for discoveries, research, synthesis of achievements in both science and art.

Keywords: Theater movement; arttherapy, corrections to the mental state of the person, the key positions in the plastic education of the actor, consciousness of the physical self.

Обучението в актьорската професия е сложен процес, с разнообразен набор от дисциплини. Това не е само актьорско майсторство, но и техника на говора, танц, сценично движение, акробатика, пеене, музикална грамотност. И всеки от предметите има собствен език, технология, своята терминология. Раждането на актьора, като професионалист е многостранен, често болезнен и уникален процес. И задачата на педагогиката в този процес не е само да възпита творец и да спомогне формирането на професионалист, но и развиването на организма на човека в процеса на обучението. Целта на този доклад е да разгледаме етапите на развитието на творческия организъм, да проследим промяната на психо физическите постиженията както в науката, така и в изкуството е характеристики на студентите по време на обучението им в театралните вузове. Ние ще се запознаем с изследванията на учените от Института на мозъка на човека (РАН) в Санкт Петербург, които заедно с преподавателите на Академията на театралното и кино изкуство са провеждали съвместно изучаване на психофизиологическите характеристики на студентите в процеса на обучението, и които са стигнали до достоверни статистически данни за психофизиологически разлики между актьорите и не-актьорите. Редовните електроенцефалограми (ЕЕГ), които са били правени системно в течение на няколко години. И първото откритие, което е било направено в последните години на 20 век от Грачева Л. В и Бехтерева Н. П е било в откриването на разликата във фоновете на ЕЕГ в процесите на творческите задачи. До онзи момент се е смятало, че фонът на ЕЕГ, както отпечатъците на пръстите при здравия човек не се променят в течение на времето. Но се е оказало, че след определени упражнения за концентрация и въображение, при отварянето на очите на студентите на 1 курс актьорско майсторство се наблюдава активацията на мозъчните процеси, докато при студенти не-актьори при отварянето на очите нищо не се променя.

Също така изменения в ЕЕГ са били фиксирани и при изпълнението на различни творчески задачи. Например в процеса на проживяването във въображение със затворените очи: 1) на лично емоционално преживяване от миналото на самия студент; 2) на предлаганите обстоятелства, които са били поставени от преподавателите; 3) предлаганите обстоятелства взети от конкретно литературно или драматургическо произведение.

Пилотните изследвания направени съвместно между театралната Академия в Санкт Петербург, разработчика на прибор „Корона ТВ“, това са учените под ръководството на К. Коротков, създали прибор, който позволява да фиксира и да регистрира промените в психо-физическите състояния въз основа на анализа на оцветяването на полето около човека, и лабораторията на института на мозъка на човека РАН са позволили да бъдат проверени ред от упражненията, които се

използват в методиката на възпитанието на актьорите, тяхната психо-физическа действеност и терапевтичкото им въздействие върху човека.

Още при началната подготовка на актьора към възприятието на основите на професията, той се поставя в задачата „аз съм в предлаганите обстоятелства“. Целите на тази задача са изследването и изучаването на всеки студент на своето „Аз“, изучаването на възможностите на своите органи на чувствата, вниманието, въображението. Този процес би могъл да бъде наречен „терапевтически“, защото акцентира вниманието на необходимостта студентът да се „излекува“ от бариерите на възприятието, които са били сформирани от предишният му живот. Психолозите наричат тези бариери, като ограничаващи възприятието и възпиращи реакцията, „бронята на характера“. И физически тя се изразява във вид на хронически мускулни напрежения в отделните групи на мускулатурата. Това не е просто блокаж, защото освен мускулно напрежение в определените зони на кората на мозъка в главата също се регистрира напрежение, като следствие на някакъв преживян в миналото стрес. Човек не може да се освободи от тези блокажи с усилието на волята или съзнателно насочване на вниманието си към тези блокове. Необходима е индивидуалната работа, т.е. терапия.

Упражненията от актьорският екзерсис са систематизирани и преследват мускулната свобода, пълноценното дишане, обективното и субективното внимание(обем, концентрация, превключване), наличието на енергия, непрекътаващ се процес на вижданията, на вътрешната реч, на ритъма, на връзката между тялото и въображението. За тренирането на всеки от елементите се предлагат множество упражнения. Всеки студент, използвайки анализ на собствените си усещания по време на обучението, избира упражненията, които спомагат да разрешат именно неговите проблеми.

След телесното, емоционалното и менталното осъзнаване на своето „аз“, актьорската програма подвежда към елемента, който е свързан с общуването. И отново се минава през множество упражнения, като „огледало“, „Двойникът“, „да се намери скритата вещ“, „обяснения без думи“ и пр. после следва процесът на усвояването на „действието“, което цели научаването на организма на непрекъснатост на импулсите, които позволяват процеса на действието, а „ролевите игри“ вече обхващат сферата на работата с въображение в развиването на ролята.

Самият процес на обучението в актьорското майсторство е свързан с необходимостта на такава натренираност на студентите-актьори, която формира в тях специфическо психо-физическо самочувствие, което Ежи Гротовски е назвал „Готовност към творчеството“. Това самочувствие се определя от придобиването на навиците на саморегулация като самоуправлението на психо-физическите процеси, освобождаването от „психическата броня“, от стереотипните навици на вниманието; в определената степен усвояват навиците на овладяването на новото състояние в съзнанието, които са различни от „средно-нормалните“, както ги определя Н. А. Бердяев.

Още първата година на пластическото обучение на актьорите се предлагат конкретни упражнения, възприятие на пространството, въображение, на разде-

лянето и осъзнаването на различни мускулни групи в тялото. Упражненията на А. Лоуен, взети от дзен психо-техниките, в които напрежението в позите, към които призовават участниците, освобождава мускулното напрежение чрез треперенето, а то на своя ред е неизбежно във финалната точка на упражненията. Също така се подават упражнения, които освобождават гръбначния стълб. И е нужно да се отбележи, че всички задачи през първата година на обучението не носят механически характер на автоматично повторение, а заставят участниците да включват асоциативния ред на своето възприятие, въображението и по този начин се възпитава мускулната памет, допускаща по широк диапазон на възможностите на тялото. Изследват се възможностите на различни видове на телесното внимание: тактилното, звуковото, пластическото. Въображението е един от най-важните фактори в обучението на актьорската професия. Без него, нито старателно направените физически действия, нито правилно направените упражнения на внимание и мускулна свобода няма да помогнат на студента да стане артист. Важно е да се прави разлика между битовото въображение, което е пасивно и се придвижва след действията, които са присъщи на всеки или почти всеки човек. Творческото въображение е активно и е продуктивно, то се нуждае в специфична тренировка и за неговото събуждане не е достатъчно само словесната задача „представете си“. Необходима с специална работа със съзнанието. На пръв поглед тази работа е сходна с работата с мускулните групи. Първо е нужно да се осъзнае тяхната разделност, за да стане възможна борбата с хроническите места на блокажите. Така и в работата със съзнанието е необходимо да се да се разбере, че то може да има различни състояния. Ю. Лотман така определя състоянието, което се прима за „въдхновение“: „...при едновременната(нормалната) работа на двете полукълба на мозъка, се случва определено спиране на активността на всяко от тях. В същото време изключването на едното от полукълбата стимулира активността на другото. Състоянието, което се нарича въдхновение, както и другите психологически ефекти, които са свойствени на творческото мислене и на творческата дейност, възможно са свързани целенасочената дестабилизация на активността на полукълбото“. Което означава, че съзнателното управление на личното възприятие, управлението на реактивността и съзнанието се случва след умението да се стопира леко логическото.

Н. А Бердяев е утвърждавал, че „пътят на реализацията на човешката личност лежи от безсъзнателното чрез съзнание към свръх-съзнателното... Не съществува абсолютно непроходима граница, която да отделя съзнанието от подсъзнанието и свръх-съзнанието. Това, което се представлява като средно-нормалното съзнание, с които се свързват общо задължителните закономерности, е само едно стъпало на затвърдило се съзнание, и която съответства на известните форми на социалния живот в човешката общност. Но излизането от това средно-статистическо съзнание е възможно, и с него са свързани всички висши достижения на човека, с него са свързани святостта и гениалността, съзерцанието и творчеството. [1]

Пластическият израз на мисленето или пластическото предположение на това, което се случва в различните поставени задачи, има голямо значение в тренировката на въображението. Пластиката изисква съществуването в определен темпо ритъм. И ако участникът предлага към упражнението и музика, то нейния ритъм започва да води въображението. Музиката обикновено се подбира асоциативно, това е музикалното предположение на обстоятелствата.

Връзката между дишането, движението на тялото и звука възпитава осъзнаването на телесността от най- първичните инстинктивните тактилно-осезателни усещания до сложната полимодална организация на многоплановото личностно присъствие.

Терапевтичните аспекти в пластическото възпитание на актьора очевидно бяха доказани в НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, чиито образователни програми допускат обучението на хората с увреждания, конкретно на хората с увреден слух. В класовете на специалността „Театър Движение“ не веднъж са били приемани отделни хора с увреден слух, които са се обучавали заедно със студенти, които не са имали подобен проблем. През 2004 година беше взето решение да се приеме специализиран курс с бакалавърска степен – „Пантомима“ с хора с увреден слух, под художественото ръководство на доцент Александра Хонг.

Програмата на обучението на специализирания курс се формираше в процеса на самото обучение, защото никой от преподавателския състав не е имал конкретното образование в психологията, която е присъща на хората с увреден слух. Бяха определени следните приоритети:

1. Преодоляване на психологическата бариера между студентите с ограничени възможности и академическата общност на Академията. Разкриването на творческия потенциал на студентите от специализирания клас.
2. Постигането на терапевтическият ефект чрез създаването на такива условия за обучението, които дават възможност да се компенсира физическото нарушение и да се развива творческият потенциал при хората с увреден слух, както и активно въвличане на тези студенти в социално-културното пространство.
3. Пълноценното усвояване на учебния материал, формирането на цялостната личност на студента и неговата мотивация към творческото само изразяване.
4. Постигането на висок художествен резултат, съответстващ на класическите критерии на оценките на изкуството.

При разработката на програмата на обучението авторът съсредоточи своето внимание на интеграцията на знанията от онези области на науката и педагогиката, които биха обезпечили възможността да се провежда коригираща и в същото време развиваща работа: към теорията на арт-терапията, психотерапията и сурдо-психология.

„Анализирайки дългогодишния процес и резултатите на такова обучение позволява на автора интерпретацията на отношението на „здравата“ част на съвременното общество към онези хора, които имат вродени или придоби-

ти физически проблеми. Дали „здравите“ индивиди могат да приемат хората с ограничени възможности, дали са способни на съпричастие с истинските психологически нужди на тези хора, и дали осъзнават необходимостта на съвместното взаимодействие в осъществяването на образователни и възпитателни проекти за деца и възрастни с физически нарушения“ [2]

Специално в тази учебна програма бяха взети под внимание следните фактори:

1. Повишената тактилно-вибрационна чувствителност на хората с увреден слух;
2. Принципите на жестомимичният език на глухите хора;
3. Разширеното зрително възприятие на хората с увреден слух и тяхната изострена способност към имитацията.

Благодарения на изостреното тактилно усещане към звуковите вибрации, хората с увреден слух не само са способни „да чуват“ музиката тактилно, но и да изучават музикалната грамотност, да свирят на музикалните инструменти, да танцуват. Изучаването на музикалния инструмент възпитава нови движенчески навици, които излизат от рамките на битовите движения, и съответно разширяват активацията на мозъчните процеси, които са свързани с пълноценното развитие на личността.

Жестомимиката при глухите хора не бива да се бърка с жестикулацията или пантомимата. Жестовият език изразява смисъла чрез движението на ръцете и тялото, мимиката и определени позиции на ръцете. Този език носи същите функции, както и словесната реч: общуването, израз на социалните взаимоотношения, на културната само идентификация, естетическата изразителност. Мимико-жестовата реч –това е система на знаците, реализирани с ръце и сформирани на базата на конкретните образи, които посочват или изобразяват предмети, действията, признаците, качествата, числата или ситуацияите. Дактилната реч се създава чрез определено положение на пръстите на ръцете, и обозначава буквите, които могат да се събират в думи и изречения. Понятията, които се построяват с дактила, като словесните изречения, не винаги могат да бъдат интерпретирани, защото носят по-сложна и много планова информация.

Жест (от лат: *gestus* – да се действа) означава да правиш, да носиш, да носиш отговорност [3] Жестът, който се явява като знак на интерактивното невербално общуване, се отнася към „естествен“ език, изразява съдържанието на дълбоките процеси, които се намират в основата на вербалната и невербалната дейност на човека.“ [4] Като знак, жестът има контекстуално значение. Изследването на значението на конкретното движение като жест може да бъде осъществено от позицията на позитивистко ориентирана логическа семантика.

Съчетание на два различни понятия за „жест“ – „психологически жест“, термин, който е бил предложен от Михаил Чехов в неговата „Техника на актьора“ и става въпрос за „жест, който е скрит в словесния израз, невидим жест, който се намира в душевната сфера на човека“ и жестомимиката на човека с увреден слух

създаде съвсем нов вид на творческата изява при хора с увреден слух – „танцова жестомимика“, в която студентите от специализирания курс „Пантомима“ са преминавали през пътя на изпълняването на микро-жеста към „жеста“ с цялото тяло. В процеса на усвояването на тази нова методика студентите са получили възможност да разкриват широко своите творчески възможности, създавайки нови форми на телесният израз, напълвайки при това всяко движение с дълбок смисъл и чувство. Като резултат можеше да се констатира позитивните психологически изменения при студентите, като отказ от илюстративното поведение, преодоляването на механична скованост на мускулите, осъзнат контрол върху движенческите стереотипи, положително отношение към другите предмети от специалността. Студентите успяха да направят взаимовръзката на „жестомимичен танц“ с контактна импровизация, съвременен танц, акробатика, бойни изкуства, пантомима. Синтез от съвършено различни движенчески и телесни техники породил новите възможности за развитието на физическото тяло на студентите, на техните интелектуални възможности и психологическата личностна стабилност

„Тялото е това, което съобщава на света битието, а владенето на тялото означава за живущия срастването с определена среда“ [5]

Невербалното общуване това е непосредствен човешки израз в неговите смислови установки, докато речевият акт преди всичко предава значенията. Тоест невербалното поведение като форма предава личностните смисли, които отразяват симултантна природа на невербалната комуникация в противовес на суксесивен, дискретен характер на речеви изречения. „Динамичните смислови системи, – по мнението на А. Виготски, – които се явяват като единство на афективните и интелектуалните процеси, не могат да бъдат преведени на езика на външната реч“.

Телесното Аз като психическо образование включва в себе си: традициите, предразсъдъците, плановете, желанията, потребностите и пр. Взаимозависимостта на културата на тялото с културата на мисълта образува цялостното. А изследванията на физическото „Аз“ проследява взаимовръзката и взаимовлиянието на афективните и когнитивните процеси, и тяхната роля в установяването на личността.

Ако ние акцентираме нашето внимание на психологическата корекция на образа на телесното „Аз“, имаме възможност да разгледаме взаимовръзка на четири съставни части на действието: движението, усещането, чувстването и мисленето. Всеки компонент като присъствие е различен в различните действия. За да се движи, човекът съзнателно или несъзнателно трябва да включи усещането, чувстването и мисленето. Докато вербалните форми на психологическата корекция по-често представят по-високи изисквания към способността на човека в областта на символизацията на езика. За това, използвайки трансформациите на невербалните форми на само израза и комуникация ние променяме не само характерът и формите на движението, но и характерът и формите на човешките чувства и мисленето.

Арт-телесно-ориентирано направление се представя като модел в който личността се включва в емоционално-чувствено креативно преодоляване на ригидните, неадекватните реалности в социално-психологически и културни стереотипи, и дава гласък към прорив на личностния потенциал. Могат да бъдат представени два вида на психо-корекцията: развитието на чувствено-естетическата сфера на съзнанието(методиките на спонтанно музикално движение, танцовата терапия); и развитието на социално-когнитивната сфера на съзнанието (пластико-когнитивна методика, базирана върху принципите на пластическото възпитание на професионалният актьор). В първото направление чрез танц се актуализира потребността на спонтанно, естествено, хармонично движение, втория вариант, когато референт проиграва пластико-драматически роли се коригират и се развиват такива негови социално-личностни качества, които способстват осъзнаване на образа на своето „Аз“, се осмислят клишетата на личностните социални роли, адекватността на своето място в социалната реалност.

Целта на пластико-когнитивен подход в психологическата корекция на неадекватния образ на „Аз“ е развитието на цялостното възприятие и преживяването на разгърнатото съдържание на чувствено-телесният образ на човека, интерпретирането на характерологическите му признаци, което позволява корекцията на неговите личностни социални установки и формирането на неговата личностно-социална идентификация в рамките на конкретна субкултура. Ние от една страна обезпечаваме „пробуждането“ на естественото спонтанното поведение, от другата страна позволяваме развитието на осъзнатост при осъществяването на невербалното изразително действие с различна насоченост – комуникативно, операционно, художествено – драматическо.

Преподавателите от катедра „Сценично Движение“ в НАТФИЗ „Кр. Сарафов“ от много години провеждат изследвания на разширяването на творческите възможности на студентите. И долу ще бъдат представени два цитата на млади колеги, защитили докторската степен в тази катедра, акцентирайки свето внимание точно в този аспект.

Цитат от „Апробация на актьорски тренинг по Чехов в българска учебна среда“. [6]

Трета и финална част на тренинга е проникването в ролята. Вече освободени от физически и ментални блокажи, студентите се поканват да покажат част от роля, върху която работят в момента в часовете по актьорско майсторство. Условието – да забравят за момент какво са правили в часа дотук и да „изиграят“ откъс от ролята си така, както са я показвали или работили преди. Почти в 100% от случаите студентите започват, но прекъсват почти веднага, защото не се чувстват удобно във вече изработената форма. Пречистеното съзнание и тяло реагират неизменно на „неверния“ (където има такъв), което се проявява като нежелание за игра. Тъй като тази реакция е напълно нормална, преподавателят следва да даде време на играещия да освободи чувството си за неудобство и да го покани да „импровизира“ свободно,

отново без да се мисли за крайния резултат. Вече активираното въображение с лекота поднася на студента стотици решения за ролята му, които той да може да използва в работата си по нататък. Най-честата реакция е изумление „какво може да излезе от ролята, а аз никога не съм се сезал за това“.

[7] Интересното при изучаването на усета на цвета през тялото е, че в много случаи се появява архетипното подсъзнание, т.е. реагира се на цветовете по начина, по-който те вече са изучени от психолозите и от теоретиките на изобразителното изкуство. Но в упражненията винаги се появява и неизвестната величина индивидуално подсъзнание. То се проявява в индивидуална неочаквана емоция, която се различава като качество на движение от останалите. Тези упражнения винаги се възприемат като твърде лични както емоционално, така и телесно. Всеки студент е наясно, че това е индивидуалният опит на неговото цвето усещане, който се изразява чрез специфична личностна емоция и се проектира и изразява само чрез неговото тяло. Няма грешно или неправилно движение. На студентите им е интересно да споделят опита си, да допълват и да сверяват с колегите си усещанията си за цветовете и произтичащите от тях движения. Те невербално, с телата си, като с цветове рисуват върху сцената картини само чрез усета за отделния цвят, оцветил собственото им тяло. Движенията на тялото стават различни при един и същи студент, но при различен цвят.

Заклучение

В тенденциите на развитието на съвременното пластическо изкуство може да се установи много общо с авангардната живопис на 20. век. Сценическа телесна пластика все едно че отразява художествена пластика. Обществото променя отношението си към експресивността на човешкото тяло в процеса на съзряването на концептуалните модели в изобразителното изкуство. И в пластиката, и в живописата влизат в противоречие две тенденциозни линии на развитието: емоционална и концептуална. Изразителните образни средства, които се използват от художник, скулптор или архитект, постепенно намират мястото си на сцената, в следствие в социалния живот. Познанието на тялото обаче изостава от познанията в сферата на абстрактните идеи и конструктивните решения.

Методиките на пластическото професионално възпитание на актьора на практика е психо драматическо действие, което се осъществява посредством актуализацията на спонтанното изразително движение, тоест чрез невербалното проиграване на художествени образи. В качеството на обектите на изследването ние разглеждаме формите, характеристиките на движенията, емоционално-чувствен пълнеж на образите и смислите на невербалното действие.

Проникването на терапевтическите аспекти в методиките на пластическото възпитание на актьора са логични и закономерни. И това е безбрежно поле за нови открития, изследвания, синтезиране на постиженията както в науката, така и в изкуството.

ЦИТАТИ:

1. Бердяев, Н.А. Проблема человека (К построению христианской антропологии) Ступени. *Философский журнал*. 1991. ном 1. Стр. 95.
2. ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ. Учебное пособие по арт-терапии. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ София 2012. Статия 3.3: „Психологически жест и жестовый танец“ Хонг. А., стр. 453).
3. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики, М., 1980.
4. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М. 2004., 2004. стр 46.
5. Мерло Понти, 1999.
6. Д-р Тая Жоакимсман, НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“ (стр 255-256)
7. Международна Конференция 50 години Катедра сценично движение. 1.10.2018 Доклад на тема: Телесният Аз и цветовата сетивност. Д-р Маргарита Божилова-Андонова.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева, Г. М. (1996). „Социална психология“, Москва.
- Артемьева, Е. Ю. (1980). Психология субъективной семантики, Москва.
- Баро, Ж.Л. (1986). Езикът на тялото, сп. *Театър*, 9–10, София.
- Берштейн, Н. (1990). Физиология движений и активности, Москва: Наука.
- Бердяев Н.А. (1991). Проблема человека (К построению христианской антропологии) Ступени. *Философский журнал*.
- Виготски, Л.С. (1978). Психология на изкуството, София: Наука и изкуство.
- Волконский, Князь С. „Выразительный человек“, „Типография Сириус“, Санкт Петербург, 1913
- Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных образовательных учреждениях, – Учебное пособие, Санкт Петербург., 2006
- Далькроз, Е.Ж. (1912). Ритм, Изд. А.Боровского.
- Д-р Тая Жоакимсман, НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“.
- Икономова-Гавазова, В. (1988). Ритмическо възпитание на актьора в драматичния театър, София: Наука и изкуство.
- Илиев, А. Обща теория и практика на пантомимата, т. 1–4. Първо издание, София: „Сонита“, „Фосфорус“, 1993–2002.
- Инджев, В. (2005). „Синтез. Пантомима. Танц. Музика, София: Хайни.
- Кожик, Ф. (1973). „Дебюро“, Ленинград: Искусство.
- Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. Москва.
- Кох, И. (1970). Основы сценического движения, Ленинград: Искусство.
- Лоуэн, А. (1996). Физическая динамика структуры характера, М.
- Меграбян, А. (2001). Психодиагностиканевербального поведения, Спб.,
- Международна Конференция 50 години Катедра сценично движение. 1.10.2018 Доклад на тема: Телесният Аз и цветовата сетивност.
- Д-р Маргарита Божилова-Андонова
- Мерло-Понти М. (1999). Феноменология възприятия., Спб.
- Мерло-Понти М. (2006). Видимое и невидимое“, Минск.
- Никитин В.И. (2014). „Арт – терапия“ Учебное пособие, Москва: Когито-центр.

- Никитин, В.Н. (2006). *Онтология телесности*, Москва: Когито –Центр.
- Радулов, В. (1988). „100 упражнения в 1000 варианта“, София: Медицина и физкультура.
- Райнхард, М. (1986). „Театърът – идеал и действителност“, София: Театър – XX век.
- Рашишвили, Д. (1976). *К природе некоторых выразительных движений*, Тбилисси: Мицниереба.
- Рутберг, И. (1981). *Пантомима – движение и образ*, Москва: Советская Россия.
- Рубинштейн, С.Л. (1946). *Основы общей психологии*“, Москва.
- Савинова, А. (1982). *Основы на сценическата пластика за куклен театър*, София: Наука и изкуство.
- „Терапия изкуством“ Учебное пособие по арт-терапии. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Чехов, М. (1986). *Литературное наследие в 2-х томах*, Москва: Искусство.
- Юнг, К.Г. „Человек и его символы“, Спб., 1996
- „40 години от създаването на катедра „Сценично движение“, сборник, София, 2009

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ДРАМА ТЕХНИКИТЕ ЗА
ПОДОБРЯВАНЕ НА КОМУНИКАЦИЯТА В
ПРОФЕСИОНАЛНАТА ДЕЙНОСТ НА СОЦИАЛНИТЕ
РАБОТНИЦИ

APPLICATION OF DRAMA TECHNIQUES FOR
IMPROVING COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL
ACTIVITY OF SOCIAL WORKERS

*Анна Михайлова, докторант, Факултет по педагогика,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Anna Mihaylova, PhD student, Faculty of Education,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: annamihal0069@gmail.com

Резюме: В доклада се коментират възможности за приложение на елементи от театъра в професионалната дейност на социални работници. Фокусът е върху приложението на драма техники за улесняване на комуникацията социален работник – клиент, независимо дали става дума за индивидуална или групово форма на помагане. Комуникацията на социалния работник се разглежда като професионална комуникация, която изисква регулиране на собственото поведение и активно модифициране на поведението, така че да се постигне максимална ефективност при взаимодействието с разнообразни клиенти. Интерес представлява заимстването на някои специфични техники от играта на роли в театъра при изясняването на ролево-то поведение на социалния работник. На основата на ролево интерпретиране на поведението и някои класически допускания на психодрамата се коментират ползи от приложението на драма техники в ежедневната практика на социалните работници за постигане на целите на помагачката професия.

Ключови думи: социална работа, комуникация, драма техники.

Abstract: The report comments the possibilities of applying drama elements to social workers' professional skills. The accent is on using of drama techniques to oil the wheels between a social worker and his client in an individual or a group form of assistance. Social worker communication is professional one and that involves a regulation and actively modification of his own behavior to reach maximum effect dealings with all sorts of clients. Using some specific role-playing techniques is of interest to clarifying social worker' behavior. It is commented the benefit of applying drama techniques in daily social workers practice to achieve the goals of the assisting profession, based on role-playing behavior and some classic psychodrama assumptions.

Keywords: social work, communication, drama techniques

Професионалната дейност на социалния работник изисква много и специфични умения при общуването му с потребителите на социални услуги. От една страна комуникацията е дефинирана от задълженията и отговорностите на социалния работник, който трябва да се съобразява с нормативната уредба и от друга със спецификата на потребителите. Тук именно се проявява възможността да бъдат разгледани някои специфични театрално-ролеви техники за улесняване на контакта между тях. Би могло да се направи аналогия между театралните похвати и реалните ситуации, в които попада социалният работник. Идеята е социалният работник да изгради собствена система и да прилага онези драма техники, които биха улеснили професионалната му работа. На социалните работници се налага да влизат в сложни взаимоотношения, повлияни от голямото разнообразие на случаи на своите клиенти. Всеки случай е уникален не само като фактология, но и като начин на преживяване и би могъл да предизвика множество различни реакции. „Спасителен пояс“ в това многообразие от обрати, е изграждането на устойчиви модели на рефлексивна комуникация. Характерът на комуникацията между социален работник и клиент определя в голяма степен и качеството на предоставяните социални услуги, както и успехът на процеса на помагане. Регулацията на комуникацията и на отношенията, които се поражда в нея, се осъществява от социалния работник, тъй като се очаква той да е професионално компетентен за това. Високата емоционалност на работните взаимоотношения на помагане, обаче не рядко поставят професионалистите в ситуация на труден избор как да регулират собственото си поведение и да контролират емоционалните си реакции. В този план социалните работници се нуждаят от специализирана предварителна подготовка и усвояване на ролеви модели на поведение, които да прилагат гъвкаво в отговор на изискванията на професионалното взаимодействие.

Ролева детерминираност на поведението в психодраматичен контекст

Изясняването на човешкото поведение през призмата на ролите, в които влиза личността в поредицата от социални интеракции е широко дискутирана в социалните науки. „Чрез ролевата теория ние успяваме да погледнем на човек през призмата на динамичния му жизнен път и неизбежната му връзка с другите в социума. Тя ни казва че широтата на една личност може да се измери с броя на ролите, които индивидът може да играе и че Азът се явява процес, непрекъснато създаван във всяка социална ситуация, в която човек влиза. Чрез ролите човек получава достъп до ресурси, чувство за собствена адекватност и включеност в социалния живот (Бояджиев 2015).

Овлавяването и изпълнението на социални роли е съществен механизъм, чрез който става адаптирането към социалните системи. Включването в различни социални ситуации обогатява нашият ролеви репертоар и улесняват взаимодействието ни с останалите хора. Процесът на комуникация е не просто пре-

даване и получаване на информация, а наред с това и изграждане на социални връзки и отношения на взаимно влияние. В този процес се оказва особено важно умението да играем ролите, които са ни отредени в социума, така че да отговорим адекватно на ролевите очаквания към нас.

„Изпълнението на роля може да бъде дефинирано като цялата дейност на даден участник в даден случай, чиято цел е да повлияе по някакъв начин на който и да е от другите участници. Дефинирайки социалната роля като утвърждаване на права и задължения, свързани с определен статус (Гофман 2000: 19).

Няма съмнение, че ролевата интерпретация на поведението позволява да се достигне до модифициране на поведението в отговор на ситуацията, в която са включени участниците. Психодрамата е една от възможните перспективи, която има за отправна точка използването на естествената спонтанност на поведението и способността да се тренират различни роли, за да се подобри осмислянето и емоционалното възприятие за преживяваното поведение. В основата на психодрамата като подход стои разбирането за човека като изпълнител на роли. „От всекиго се очаква да живее според ролята, която изпълнява: учителят трябва да се държи като учител, ученикът като ученик и т.н. Човек, обаче, жадува да се превъплъти в много повече роли, отколкото му е позволено да поеме в действителност и дори иска да изпробва един или няколко варианта на една и съща роля. Всеки човек е изпълнен с различни роли, които би искал да осъществи и които присъстват в него в различни етапи на развитие. ...Всеки човек така, както има редица врагове, има и набор от роли, които изпълнява, а други влизат в контра-роли по отношение на него“ (Морено 1994: 100).

Психодрамата заимства от театъра някои основни техники, така че участниците да представят свои житейски ситуации като на сцена и да видят отстрани себе си и ситуацията. Този специфичен поглед подпомага осъзнаването по нов начин на самия себе си и появата на хрумвания и прозрения, които водят до трансформация на поведението. Ролите, които участниците приемат и изиграването на ситуацията, без тя да се режисира предварително, е своеобразно експериментиране без опасност от грешка, което освобождава реакциите и превръща драматизирането в учене. Подобен подход е изключително полезен за социалната работа, защото улеснява усилията на социалния работник да провокира ново възприятие на реалността у клиента с фокус върху отношенията му с другите.

Реалността се изследва чрез драматични методи и в това изследване можем да открием познатите ни от театъра елементи: сцена, актьор (главен герой), публика. **Сцената** осигурява пластично жизнено пространство. Често реалното жизнено пространство на клиента е ограничено и стеснено, а на сцената то се разширява и допълва чрез свободата за интерпретация, творчество и преживяване. Така то става пространство за развитие и личностно израстване. **Актьорът – главен герой** – наречен **протагонист** в терминологията на психодрамата – споделящият случай или история от своя живот може да представи себе си, и случай от своя живот, независимо дали е свързан с миналото, настоящето или бъдещето. При разиграването и представянето на споделената история **публи-**

ката има важната роля да подаде обратна връзка, да отрази преживяното и така да стимулира трансформация на гледната точка към проблема.

Приложение на драма техники в професионалното взаимоотношение на социалния работник с клиента

Драма техниките подпомагат свързването между социалния работник и клиента в процеса на комуникация, както в индивидуалната работа, така и в групов формат. Елементите на театъра са широко приложими при изследването на личността, междуличностните отношения, конфликти и проблеми, породени от чувства и емоции. В същността на драмата обичайно стои междуличностен или вътрешен конфликт. Влизането в роля и изиграването му осигурява нестандартна, нова визия към проблема.

„Често съм имал клиенти с невроза, породена от характера на работата им... С такъв клиент често правим упражнения... Един вид „репетиция за живота“ (Морено 1994: 32). **Техниката „репетиция за живота“** се прилага успешно за овладяване на емоционални състояния и включва следните компоненти:

- *Пространство и комуникация* – те са се превърнали в безусловна част от съзнанието на човека и глобалната му представа за живота. При прилагане на драма техниките, целящи подобряване на комуникацията, едно от изискванията е максимално доближаване до обстановката на конкретно пространство, в което се е случило някакво преживяване.
- *Реалност* – в контакта между клиент и социален работник диалогът е естествен, но не е произволен. Социалният работник целенасочено води разговора и в този процес обстановката може да се окаже от съществено значение за това как се чувства клиента и какво е готов да сподели.
- *Играта на роли* е основен механизъм за личностна промяна и социално учене. Овладяването на ролево поведение води до натрупване на нов опит и съответно до ново възприятие на ситуацията, която обичайно е фрустрираща за клиентите. Чрез упражняването на ролево поведение в драматизирането на ситуацията се тренира ново поведение, което в последствие с лекота може да бъде приложено в реални ситуации.
- *Промяна на ролите* – това е един от най-ефективните елементи от драма техниките, водещи до подобряване на комуникацията. Напр.: мъж и жена имат проблеми в ежедневието, но всеки остава в своята роля. Възприятията, очакванията, страховете, разочарованията на всеки от тях остават непроменени. Ако с помощта на социалния работник бъдат провокирани да сменят ролите си, да изиграят ежедневна ситуация, но през призмата на новите роли, които заемат, то това става отправна точка за различно осъзнаване на взаимоотношенията. Основният механизъм, заимстван от драма техниките, е свързан с умението да се поставиш на мястото на другия и да видиш ситуацията през неговия поглед. Това от своя страна води и до промяна на комуникацията и начинът, по който се изразяват отношенията.

Драма техниките са много разнообразни. Те стимулират процеса на изобразяване, представяне на себе си, монолога, проекцията, работата със съпротивителите, размяната на роли, двойния Аз, огледалото, помощния свят, реализацията и т.н. Целта на всички тези средства не е да превръщат социалните работници в актьори, а по-скоро да ги насърчат да бъдат на убедителни на „сцената“ (професионалната среда), когато комуникират със своите клиенти.

Ефекти от приложението на драма техниките върху комуникационното взаимодействие на социалния работник

Драма техниките помагат на клиента да изрази себе си и преживяванията си, както и на социалния работник – да подобри разбирането на ситуацията и да ускори промяната в поведението на своя клиент. Те улесняват комуникацията, като я правят по-образна, метафорична, емоционална. Прилагането на драма техники позволява на социалният работник да подобри уменията си да обсъжда, да разработва варианти за решаването на проблемите, споделяни от клиентите, да съпреживява. Социалният работник става център на своето усещане и актьор в когнитивния си процес, а личното му участие в самия процес ще го накара да се чувства по-уверен.

Чрез музиката, танца, комедията, фарса се развиват полезни качества като:

- логичното мислене – подобрява се способността за възприемане на ситуацията в цялост;
- пространственото мислене – правилна преценка на своята позиция на работното място (сцената) и местоположението на останалите участници;
- култивиране на физически качества – чрез движение, усвояване езика на тялото и подобряване стила на поведение, усещане на чуждото присъствие;
- лингвистични умения – адаптиране словесния подход към всеки конкретен събеседник, защото вербалното общуване е основно средство в комуникацията;
- усъвършенстване на междуличностното взаимодействие – споделянето и общуването се променят в положителна насока;
- подобряване на музикалните заложби – работата с промяна на гласа, силата, ритъма, скоростта, прави изказа по-ясен и категоричен, работата с ритъм, музика, интонация, с вариациите на тоналности и звуци, подобряват вниманието, концентрацията, изслушването;
- свободно мислене – чувствата, желанията са по-осъзнати, въображението е по-развито, способността на социалния работник да се справя с преживяванията си и да ориентира емоциите на потребителя в правилната или дефинираната посока, се отразява положително на самочувствието му и от там на начина на общуване.

Допълнителните „реквизити“ (костюм, интериор, музика) подобряват условията за цялостното и пълноценно изпълнение на професионалните задължения и отделно от това дават възможност за самоусъвършенстване.

Прилагането на театрални средства би помогнало на социалните работници в постигането на цели, като:

- придобиване на ясна представа за личното им участие в процеса на изграждане на трайни и сложни отношения с клиентите;
- умение да реагират гъвкаво и едновременно с това решително в кризисна ситуация;
- по-задълбочено вникване в страданията на клиентите и техните страхове.

Наред с всичко изброено се засилва интелектуалното любопитство. Театралното разиграване подсказва нестандартни варианти за справяне със задачи от всекидневието, спомага за последващо прилагане на проиграните модели в реалния живот, за да се стигне до избор на повече от едно решение. Овластяването на измислени въображаеми конфликти се трансформира в нови знания и реакции, стимулира се вечно търсецкия изследователски ум, разширява се самопознанието, разгръщат се по-ефективни социални контакти, развива се само-рефлексията.

Разбира се, приложението на драма техники в социалната работа до голяма степен зависи от индивидуалния стил и предпочитания на социалните работници, от тяхната нагласа и готовност за подобно емоционално претворяване на връзката с клиентите. Затова не може да се твърди, че това е задължително или универсално решение в професионална среда в помагащите професии. Възможно е подобен подход да срещне съпротива или страх от провал. При подобни нагласи от съществено значение е социалните работници да осъзнаят, че от тях не се очаква художественост или майсторска актьорска игра, а им се предлага само още едно допълнително средство, разширяващо възможностите, обогатяващо способностите и улесняващо работата им.

Всяка дейност започва с потребности, които стават явни в процеса на взаимодействие с околните. Театърът създава вдъхновяваща среда. Чрез театралните игри се развива емоционалността, увереността, любопитството, но и когнитивната област, защото помага в организиране на фактите и по-цялостно виждане на проблем или ситуация. На практика театъра е една „симулация“, чрез която може да се проверят уменията и при желание да се подобрят постиженията в толкова необходимата социална работа като помагача професия.

ЛИТЕРАТУРА

- Бек, Дж. (2018). Когнитивно–поведенческа терапия. София: Изток-Запад.
- Бояджиев, В. (2015). Социалните роли на личността – <https://valentinboyadzhiiev.com/2015/12/19/socialnite-rol-i-na-lichnostta/>
- Гофман, Ъ. (2000). Представяне на Аз-а във всекидневието. София: Изд. къща „Петър Берон“.
- Енциклопедия психология (1998). София: Наука и изкуство.
- Книгата за психологията. (2014). София: Книгомания.
- Морено, Дж. (1994). Основи на психодрамата. София: Отворено общество.

РОЛЯ НА ИЗКУСТВОТА В ОБУЧЕНИЕТО
THE CONTRIBUTION OF THE ARTS TO EDUCATION

Василики Куфуполу, докторант, ФНОУ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Vasiliki Koufopoulou, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Email: vkoufopoulou@gmail.com

Резюме: Изкуствата имат голямо значение в общото образование на учителите с традициите, поставени от Дюи и прогресивното образование. През изминалите осем десетилетия мястото на изкуствата в учебната програма се характеризира със спадове и възходи, увеличавайки се бурно по време на прогресивната реформа и отслабвайки при връщане към базовите тенденции (Goodlad 1992). Изследванията показват, че това, което учениците участват в предметите по изкуства, допринася за овладяване на знанията по останалите предмет, математика, социални науки. Те често имат по-високи постижения в други сфери на ученето и живота.

В доклада се опитваме да проследим и анализираме значението и мястото на изкуствата образователната система. Обръща се внимание на това как чрез изкуствата учащите по-добре могат да разберат както учебния материал, така и света като цяло. Фокус на доклада е нуждата от изкуства, перспективите за използване на изкуствата в обучението, ролята на различните видове изкуства (театър, музика, рисуване, танци, куклен театър и др.) в процеса на учене и преподаване, както и ползите от опита на учащите с изкуството.

Ключови думи: изкуство, образование, обучение

Abstract: The arts have played a great role in general teacher education since Dewey and the beginning of the progressive education movement. During the past 80 years, the status of the arts in the curriculum has sank and flowed, increasing in times of progressive reform and decreasing during back to basics movements and funding it tight (Goodlad 1992).

Also, research has shown that what students learn in the arts may help them to master other subjects, such as reading, math or social studies. Students who participate in arts learning experiences often improve their achievement in other realms of learning and life.

In this paper, an attempt will be made to explain and analyze the importance and the contribution of the Arts to the education system. Also, it will be explained how students through the Arts can better and more easily understand their lessons in school and also the world in generally.

More specifically, the paper will deal with the necessity of the Arts, the perspectives of the arts in teaching, the contribution of various kinds of art (theater, music, painting, dance, puppet theater, etc.) to the learning and educational process and also the benefits of student learning experiences in the arts.

Keywords: art, education, teaching

Art and Education

I turn towards encounters with the several arts to activate imagination which, as Emily Dickinson wrote, may “*light the slow fuse of possibility*.” The sense of possibility, of what might be, what ought to be, what is not yet – seems to be essential in moving the young to learn. It may be nurtured, not only through art education as ordinarily understood, but also through aesthetic education, moving people by means of participation, to awaken to the wonders of authentic appreciation (Greene 2008).

To think of art and education is, as I view things, to render palpable an atmosphere that offers diverse works of art for participation by students of a range of ages. I speak of participatory experiences because I hope teachers can learn what it means to attend, truly to attend to Manet’s Luncheon on the Grass, in all its detail, the changing contours and hues of Monet’s Rouen Cathedral at different times of day, Cezanne’s House of the Hanged Man, Picasso’s Guernica with its searing images of pain. I hope more teachers can share with their students glimpses of reality long obscured by familiarity, melodies long muffled by conventional tunes, cinematic scenes identified as photographic representations of the commonsense world lacking fictionality, avoiding the transformations that might change the ordinary into art.

The arts, wrote Dewey (1934), “*touch the deeper levels of life*” (p. 46).

Again, they transform, they renew. Sartre (2000), providing one of his own metaphors for imagination, wrote of pathways out of the ordinary, pathways to what might be. And he said that all human beings, for all their differences in perspective, perceive things against the background of a shared, common world.

The arts have played a great role in general teacher education since Dewey and the beginning of the progressive education movement. During the past 80 years, the status of the arts in the curriculum has sank and flowed, increasing in times of progressive reform and decreasing during back to basics movements and funding it tight (Goodlad 1992). In the past ten years, national school reform efforts based on educational research (Gardner 1983, Renzulli 1994, Sizer 1984), public or private partnerships between schools and cultural institutions (Remer 1996) and new national standards in the arts (Consortium of national arts education organizations, 1994) have fueled a significant increase in the arts as part of in – service professional development programs for classroom and academic subject – area teachers. (Fowler 1996).

The great purpose of the arts – based teacher education programs is not to transform classroom teachers into arts specialists but to make them understand the efficacy in using the arts as part of an expanded repertoire of teaching techniques and to promote active and creative teaching and learning programs (Fowler 1996, Torrance & Myers 1970).

These studies document the habits of mind, social competencies and personal dispositions inherent to arts learning. Additionally, research has shown that what students learn in the arts may help them to master other subjects, such as reading, math or social studies.

Students who participate in arts learning experiences often improve their achievement in other realms of learning and life. In a well – documented national study using a federal database of over 25,000 middle and high school students, researchers from the University of California at Los Angeles found students with high arts involvement performed better on standardized achievement tests than students with low arts involvement. Moreover, the high arts – involved students also watched fewer hours of TV, participated in more community service and reported less boredom in school (Catterall 2002).

Benefits of student learning experiences in the arts

I. Academic

- Reading and Language Skills
- Mathematics Skills

II. Basic

- Thinking Skills
- Social Skills
- Motivation to Learn

III. Comprehensive

- Positive School Environment

The Necessity of the Arts:

Theorists and teachers have been quick to defend the necessity of arts programs in education. Hamblen (1997) stated that arts are a means by which students become involved, active learners rather than passive, bored students. Another identified benefit of arts was that students are enabled to construct their own meaning because they are actively involved in learning (Catterall 1998).

According to Burton, Horowitz, and Abeles (2000), arts promote the following outcomes in students:

- Creative thinking
- Fluency in thought
- Originality
- Focused perception
- Imagination
- Risk taking
- Task persistence
- Ownership in learning

Hamblen (1997) added that in addition to creative behaviors, arts provide critical thinking and self – awareness. Arts also are considered a means of communication and expression (Grallert 1991, Eisner 1992, Berghoff et al. 1998, Hatfield 1998, Dillon 2006).

Research by the National Endowment for the Arts (1991, 25) identified five roles that arts play in academics:

- Arts can foster the development of students who are actively engaged in learning.
- Arts contribute to the development of a creative, committed, and exciting school culture of teachers, students, and parents.
- Arts can help generate a dynamic, coordinated, and cohesive curriculum.
- Arts can build bridges to the larger community, to the broader culture, and to other institutions.
- Arts can humanize the learning environment.

The contribution of the arts to education is unquestionable. The utilization of Art in Education as well as Art Education has become more systematic in recent years (Brettos, 1999).

At the same time, the Gulbenkian exhibition “Arts in Schools” 30 years ago answered the question “*What is the value of arts in education?*” According to the research findings, the arts constitute particular categories of thought and are the means of understanding a culture. Specifically, they found that engaging with the arts activated the right hemisphere of the brain and its tendency to focus on the sensory, intuitive, and spatial elements of perception and practice. Still, they argued that they help develop self – control, develop coordination, precision of movements, attention to detail, and support interpersonal and intercultural understanding, thus confirming Gardner’s theory.

Perspectives of the art in teaching.

The first one treats Art as an autonomous discipline, a distinct socio – cultural practice that functions as a teaching object and can provide knowledge. A multilevel knowledge that offers aesthetic cultivation through observation and dialectical communication with the work.

The second view treats Art as an educational tool used to achieve pedagogical goals and cognitive skills. Art is produced and used by the students themselves for the spontaneous expression of their emotions through sounds, colors, motions and images. Such an approach is the most widespread view of the function of art, which considers that artistic creation is identical with the personality of the individual, thereby highlighting its moral character.

At the same time, Vygotsky argues that students learn spontaneously through interaction with social reality, and especially with the use of the arts, socialization opportunities are provided. So, the function of the arts as forms of thinking and communication in education becomes evident.

The third perspective from which we can look at art is art as a therapeutic medium (Art-Therapy, Visual Psychotherapy): Visual art enables man to be active in the way he is treated. “Visual thinking is our ability to group through our images our thoughts and feelings about how the world works” (Malchiodi 2009: 28).

Contribution of various kinds of art (theater, music, painting, puppet theater, etc.) to the learning and educational process.

Through the arts, many opportunities are offered for sensitizing, cultivating imagination and creative thinking by introducing the individual to the values of culture.

Through a wandering in the world of Art, the aim is to highlight the elements that the teacher can use as tools for the development of students across the board (Multiple Types of Intelligence). According to the Curriculum and the Faculty of Education, it is proposed to organize innovative interdisciplinary programs containing artistic activities, but optional.

Modern educational reality demands a commitment to the curriculum, often overlooking the moral and therapeutic character of the arts in both Formal and Special Education. Through an experiential approach to knowledge, students are able not only to think about the world but also to act within it, thereby cultivating cognitive, communicative, and emotional skills. For the above reasons, the teacher must be appropriately prepared as administrator of the artistic education process to mediate, orchestrate and stimulate student interest.

Theatre:

The Theater could be characterized as a tool for communicating, expressing and transmitting knowledge and emotions. Undoubtedly, education is a miniature of society and a place where different people meet from different backgrounds.

Theatrical Education is taught as a lesson in the Elementary School curriculum, but is used simultaneously to carry out various lessons, making their teaching more creative and interesting (Avdi & Hatzigeorgiou 2007). It is mainly a pedagogical technique and integrates into experiential forms of learning (Zafiriadis & Darvoudis 2010).

Dramatic Art:

Dramatic art through its evolution can play an important role in the cultivation of intercultural skills, as the learner through action and experiential process has the ability to take on roles, to feel the other, the other, to find commonalities, understand and shape behaviors, perceptions.

According to Alkisti: “Dramatic Art is a new pedagogical approach, action and approach. It is a new application of theatrical education, in which pedagogical science, in order to fulfill its goals, draws on theatrical art exercises and techniques, as well as other new therapeutic methods, such as psychodrama, which are adapted in accordance with the its needs and purposes” (Kontogianni 2000).

Ένα πουλί στην αυλή του σχολείου

Όρες ο δάσκαλος μας έπαιρνε τ' αυτιά ποια φωνήεντα είναι μακρά, ποια βραχεία και τι τόνο να βάλουμε, οξεία ή περισπωμένη. Κι εμείς ακούγαμε τις φωνές στο δρόμο, τους μανάβηδες, τους κουλουρτζήδες, τα γαιδουράκια που γκάριζαν και τις γειτόνισσες που γελούσαν και περιμέναμε πότε να χτυπήσει το κουδούνι, να γλιτώσουμε. Κοιτάζαμε το δάσκαλο να ιδρώνει απάνα στην έδρα, να λέει, να ξαναλέει και να θέλει να καρφώσει στο μυαλό μας τη γραμματική, μα ο νους μας ήταν έξω, στον ήλιο και στον πετροπόλεμο...



Μια μέρα, ήταν άνοιξη, χαρά Θεού, τα παράθυρα ήταν ανοικτά κι έμπαινε η μουρουδιά από μια ανθισμένη μανταρινιά στο αντικρινό σπίτι. Το μυαλό μας είχε γίνει κι αυτό ανθισμένη μανταρινιά και δεν μπορούσαμε πια ν' ακούμε για οξείες και περισπωμένες. Κι ίσια ίσια ένα πουλί είχε καθίσει στο πλατόνι της αυλής του σχολείου και κεληδούσε. Τότε πια ένας μαθητής, κλωμός, κοκκινομάλλης, που 'χε έρθει εφέτος από το χωριό, Νικολιό τον έλεγαν, δε βάσταξε, σήκωσε το δάκτυλο: «Σώπα, δάσκαλε!» φώναξε, «σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!»

Νίκος Καζαντζάκης

Κείμενο δημοσιευμένο στο βιβλίο της Β' Δημοτικού
Η γλώσσα μου, ΟΕΔΒ, 2004, σ. 31

A bird in the school yard

For hours, our teacher was trying to teach us about which vowels are long and which short and what tone to put, acute or delicate. And we listened to the shouts on the street, the grocers, the donkeys who were gagging and the neighbors laughing and we were waiting for the bell to ring, so we could escape. We were watching the teacher sweat on the chair, talking and talking and want to nail grammar in our minds, but our minds were out in the sun and in the stone war ...

One day, it was spring, God's pleasure, the windows were open and the smell was coming from a blooming mandarin in the opposite house. Our minds had become a blooming mandarin too, and we could no longer hear about the sharp and delicate words. At one point a bird was sitting on the plane of the school yard and chanting. Then a pupil, a pale, red – haired little man, who had come to the village this year, Nikolio was calling him, could not stand, raised his finger: "Sir (teacher) stop talking", he cried, "stop talking to listen to the bird"!!! (Nikos Kazantzakis, Reference to Greco).

Theatrical play and dramatization

Theatrical play and dramatization as suggested by Zafiririadis & Darvoudis (2010) are suggested as alternative teaching methods in experiential form for many lessons, as well as being offered for student group work. The pedagogical utility of theater is considered undisputed by the sciences of Pedagogy, Psychoanalysis and Sociology.

As Ploritis (1996) states, "Theater, as a powerful means of internalizing the real, as a "rehearsal of life", as a role – play, whose relationships are defined and secured by stage contracts, as an ancient means of "cleansing", is an art that by its very nature is collective and offers man numerous opportunities for reconciliation of personal and social values".

They are still considered to be the most effective methods for teaching students with behavioral problems to organize their daily behavior and improve their communication skills.

Puppet theater:

The puppet theater covers a variety of theatrical expressions from the play (puppets, puppets, shadow theater, black theater) to the application forms (in theaters, on the road on television, in schools, in psychotherapy). Its main feature is the game that takes place between real and imaginary time, in real and imaginary persons and in the artist's communication with the public. At the same time, it is worth noting that the puppet theater cultivates the participants' aesthetic and spatial intelligence, since facial expressions, reason and body movements must be harmoniously combined.

Music:

The contribution of music therapy to the cognitive field is unquestionable. Research has shown that music aids in the acquisition of knowledge and skills, enhancing learning ability. Specifically, as Talkington & Hall report, the use of music increases verbal production in mentally retarded individuals who have low verbal communication skills (Kartassidou, Staikopoulos 2006).

Artistic Art:

Children from a very young age are used to expressing themselves through paintings, plasticines, collages or more generally through crafts. Visual expression works as an adjunct to children who cannot express their emotions, thoughts and ideas verbally and enables them to cultivate what we call visual literacy.

In the last decades, the visual arts have begun to be used in a therapeutic way as visual therapy helps a person to release any oppressed feeling and feel like being at home expressing their anxieties and other feelings of his life. With the art of painting the individual cultivates his spirit and soul, he helps the person to find the meaning of his life in a dysfunctional world.

Hypocritical art in teaching

There are numerous recorded references, both in Greek world and internationally, that link and relate the function of the teacher to that of the actor and who see the teaching act as a representation.

...The teacher is an actor with the dual meaning: he teaches morality and plays his role as an actor ... The teacher is a director and an actor, while his lesson is a theatrical act“ (Kapatou and Mamasoula 2011).

“An actor means light”

“An actor means light”, I heard a man of the theatre say on television one day. And I thought that the teacher looks like the actor and the artist in general. In fact, the more an artist is a teacher, the more successful he or she has to see themselves and the more capable they are recognized.

“Teaching is a theatrical play, redefining the past, to signify the future. Teaching is the beginning of self – knowledge, the extension of perception beyond the senses, the tragedy of human relationships, and the path to truth that is constantly escaping. In other words, teaching is the interconnection of the self with the universe and history through techniques that inspire learners to become part of the audience, actors, critics and ultimately directors of their own lives.” (Papanis 2013).

However, in order to integrate Art into the learning process, there are many pre-requisites that must be taken into account by the teacher in order to achieve the desired goals. Although Art in education has a learning and therapeutic character, we cannot overlook the difficulties that may arise during its use in teaching.

Looking at the benefits of using Arts in Education from a global perspective, it is found that the child is given the opportunity to develop cognitive skills, using both verbal and written reasoning, the ability to use their imagination and creativity, to observe, to hear, to read, and to observe the world in general from a variety of angles. Students are also given the opportunity to understand concepts and ideas, develop social, cultural and emotional skills as they foster cooperation and solidarity, build trust, encourage acceptance of diversity, and promote fruitful dialogue.

The most important thing we cannot overlook about the contribution of the arts is that despite the variety of activities, the field and the purpose for which they are applied, do not cease to be a common language, a code of communication common to and accessible to all.

So, it is a challenge for us teachers to create a fertile ground for us to cultivate the dialogue between education, art and its educational role in children’s lives.

In antiquity Menippos had said the well – known “ουκ αν λάβοις παρά του μη έχοντος – *you cannot take from one who does not have*” Today they say one variant: “Ουκ αν διδαχθεις παρά του μη ειδότος – *you cannot learn from one who does not know*” (Mitsiou 2009).



REFERENCES

- Avidi, A. & Hatzigeorgiou, M. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Berghoff, B., P. T. Cousin, and P. Martens. (1998). Multiple sign systems and reading: Inquiry about learning and learners. *The Reading Teacher* 51(6): pp. 520–523.
- Brettos, I. E. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο – Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.
- Burton, J. M., R. Horowitz, and H. Abeles (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education* 41(3): pp. 228–57.
- Calouste Gulbenkian Foundation. *The Arts in Schools: Principles, Practice and Provision*. Revised edition (1 Mar. 1989).
- Catterall, J. S. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? A response to Eisner. *Art Education* 51(4): pp. 6–11.
- Catterall, James S. (2002), “Involvement in the Arts and Success in Secondary School.” In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*, Washington, DC: AEP.
- Dewey, J. (1934). Having an Experience. In: *Art as Experience*, pp. 36–59. New York: Perigree. Reprinted in 2005.
- Dickinson, E. (1999). *Poems of Emily Dickinson*, Franklin, R.W. (ed.), Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dillon, N. 2006. Partners for the arts. *American School Board Journal* 193(6): 36–39.
- Eisner, E. W. 1992. The misunderstood role of the arts in human development. *Phi Delta Kappan* 73(8): pp. 591–95.
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Goodlad, J. I. (1992). Toward a place in the curriculum for the arts. In B. Reimer and R. A. Smith (Eds.), *The arts, education and aesthetic knowing: 91st yearbook of the National Society for the Study of Education*, (pp. 192–212). Chicago: University of Chicago Press.
- Grallert, M. 1991. Working from the inside out: A practical approach to expression. *Harvard Educational Review* 61(3): pp. 260–69.
- Greene M. (2008). Commentary: Education and the Arts: The Windows of Imagination. *LEARNiNgLandscapes*, 2(1), 17–21. <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.270>.
- Hamblen, K. A. (1997). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Arts Education Policy Review*, 98(3): pp. 27–33.
- Hatfield, T. A. 1998. The future of art education: Student learning in the visual arts. *NASSP Bulletin*, 82(597): 8–12.
- Kapatou, A. and Mamasoula, M. (2011). Ο σωστός δάσκαλος», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://sciencearchives.wordpress.com/2011/05/10/%CF%8C-%CE%AC2/>.
- Kartasidou, L. – Staikopoulos, K. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής σε θέματα ειδικής αγωγής: προβληματική και αναζητήσεις στην ελληνική πραγματικότητα. 5^ο συνέδριο «Μουσική παιδεία και αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας» (Θεσσαλονίκη 2007).

- Kazantzakis, N. Αναφορά στον Γκρέκο, Αθήνα: εκδ. Ελ. Καζαντζάκη 1964.
- Kontogianni, A. (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Malchiodi, C. (2009). Εικαστική θεραπεία. Μετάφραση: Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Mitsiou, I. (2009). Ο Ηθοποιός και ο Δάσκαλος..., διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=19&aid=10611#.UZSunEqtrNp>
- Papanis, S. (2013). Κείμενο διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <https://www.facebook.com/AkademiaPolitonIoannina/posts/440989829314931>.
- Ploritis, M. (1996). Ένας Υπηρέτης – Αφέντης», στον Γκολντόνι, Κάρλο. *Υπηρέτης δύο αφεντάδων*, ελεύθερη απόδοση Μάριος Πλωρίτης. Αθήνα: Καστανιώτης. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2002). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας (σσ. 301–302).
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sartre, J.P. (2000). Basic Writings. S. Priest (Ed.). London, UK: Routledge.
- Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise*. Boston. Houghton. Mifflin.
- Talkington, L. W. and Hall, S. M. *Journal of Music Therapy*, Volume 7, Issue 3, Fall 1970, pp. 95–99, <https://doi.org/10.1093/jmt/7.3.95> Published: 01 October 1970. A Musical Application of Premack's Hypothesis to Low Verbal Retardates.
- Torrance, E. P. and Mayers, R. E. (1970). *Creative Learning and Teaching*. New York. Dodd. Mead.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zafiriadis, K., Darvouvis, A. (2010). Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε., Θεσσαλονίκη.
- National Endowment for the Arts. Annual Report (1991, 25).

ЖАНРОВИ ОСОБЕНОСТИ НА ДЕТСКИТЕ ТЕЛЕВИЗИОННИ ПРЕДАВАНИЯ И ПРОЦЕСЪТ НА ТЯХНОТО СЪЗДАВАНЕ

GENRE FEATURES AND CREATING PROCESS OF CHILDREN'S TV SHOWS

Десислава Начева, докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

*Desislava Nacheva, PhD student, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mail: d.d.n@abv.bg

Резюме: В последните години българските телевизии излъчват все по-малко български предавания, насочени специално към децата от предучилищна възраст. Точно при най-малките зрители телевизията все още присъства в ежедневието им и не е напълно заменена от мобилните устройства, но те са принудени да гледат чужди телевизионни канали, които не представят българската култура. В изследването се разглеждат различните жанрови форми на детските предавания – игрални и анимационни филми и сериали, образователни предавания с водещи, игрален и куклен театър, мюзикъл и др., като се определя влиянието, което те имат върху децата. Проследяват се етапите на създаването им и се извеждат критерии за подходяща продукция, съобразена със специфичните особености на децата от предучилищна възраст, като се оформя модел на детско предаване.

Ключови думи: детски предавания, телевизия, програми, деца от предучилищна възраст

Abstract: In the recent years the Bulgarian televisions broadcast fewer and fewer Bulgarian shows aimed specifically at preschool children. It is with the youngest audience that television is still present in their daily lives and is not completely replaced by the mobile devices, but they are forced to watch foreign television channels that do not represent the Bulgarian culture. The study reviews different genre forms of children's shows – feature and animated films and series, educational programs with presenters, feature and puppet theatre, musical etc., and determines the influence they have on children. The stages of creating a show are followed, criteria for appropriate production that complies with the specifics characteristics of preschool children are outlined and a model of children show is formed.

Keywords: children's shows, television, programs, preschool children

Въведение

Въпреки че навлизането на новите технологии във всяка сфера на човешката дейност измества фокуса от телевизията като възпитателно и образователно

средство към останалите дигитално-медийни стимули за обучение на подрастващите, темата на настоящото изследване е значима спрямо най-малките деца, тъй като голяма част от тях все още ежедневно се възползват от телевизионната продукция, която пресъздават в свободните игри с връстниците от детската градина. Те често носят в учебното заведение играчки герои от любимите филми и сериали и ги включват в игрите си.

Особено актуална е темата за медийната педагогика през пролетта на 2020 г. поради извънредната ситуация с вирусната пандемия. В този период се доказва належащата необходимост от обучения по медийна грамотност във всички сфери на образованието. Нужно е родители, педагози, продуценти и всички, чиято работа е насочена към децата, да бъдат по-подготвени за учебен процес, осъществяван чрез медии и дигитално-медийни продукти.

Методи и участници

Осъществен е периодичен скрийнинг през последните две години на българските телевизии, които излъчват детски предавания.

Проведени са анкети-интервюта с 250 деца на 3–7-годишна възраст от две детски градини – **Частна детска градина „Малки стъпки“** и **Детска градина 177 „Лютиче“**, като се обсъждат въпроси за телевизията в живота им.

Проведени са анкети-интервюта с 50 педагози от 5 софийски детски градини.

Анализ на данните

Медийната педагогика разглежда медиите като средство за образование, възпитание и социализация на децата (Ангелов 2008, Данов 2020).

По време на извънредното положение в страната се разкрива важното място на медийната педагогика като част от образователната система. Всички учебни институции са затворени и обучението се провежда в онлайн среда и по телефона. Повечето педагози с всеотдайност се включват в дистанционното обучение, но се наблюдава смущение и объркване при някои от учителите с по-малко опит за работа с дигитално-медийни средства поради по-ограничените им познания в областта и страха от провал и лоши резултати. Въпреки това те интуитивно се адаптират към новата ситуация и се учат в движение.

През този период за нуждите на обучението Министерството на образованието и науката създава профили на всички учители и ученици за работа в платформата Майкрософт TEAMS, а в новата Национална електронна библиотека на учителите на свободен достъп се предоставят разнообразни образователни материали (МОН 2020, E-Learn 2020). Всички усилия обаче са насочени към учениците, а децата от предучилищна възраст са оставени на заден план.

През последните години цялостното впечатление от българските телевизии е за пренебрежително отношение към най-малките зрители – едва 1,4% от всички стотици хиляди часове програмно време е отредено за децата (НСИ 2020).

Продукциите по телевизиите са предимно от чужди страни и автори, като доминират американските. Децата са привлечени от специализираните детски телевизионни канали на чуждестранни компании, които са далече от българската душевност и бит.

Българските детски предавания могат да бъдат в помощ на възпитанието и образованието, когато те са съобразени с културните традиции и самосъзнанието на българите и най-вече с психологичните особености на децата от предучилищна възраст; когато са представени в разнообразни жанрови форми, които да показват богатството на литературата и изкуството; когато са изобразени с много цветове, картини, образи, създадени са с най-нови технологии, но и с утвърдените класически способности; когато са изпълнени с музика, хумор, позитивно настроение и с интересни случки и герои.

В съвременното технологично общество **анимационните филми и сериали** са най-обичаните от детската аудитория. Те са особено привлекателни, тъй като често обединяват всички качества на приказката, а картините са с разнообразие от цветове, форми и средства на възпроизвеждане. **Пълнометражната** анимация обикновено е представяна като приказка. При **сериийните анимационни филми** децата се научават на ред и дисциплина поради цикличността на възприемане на епизодите. Те се запознава в детайли с характерите на героите, техните мисли, привички, възхищават им се и ги възприемат като модел за подражание.

Игралните филми и сериали материализират в реални образи и картини въображаемите или рисуваните герои и случки. Тази форма на приказки и други истории в най-голяма степен помага на децата да проектират фантазните случки в реалния живот, да възприемат героите като обикновени, а не свръхестествени същества. Характеристиките на **сериалите** са: постоянни герои, продължителност на разказа в отделните епизоди, но относително самостоятелно завършени епизоди, еднаква продължителност, програмиране в един и същ определен час, изградени са върху диалога и разискват най-широк кръг от теми (Петрова 2002: 113).

Предаванията с водещи носят чувството на децата за лично отношение. Водещите често се обръщат към камерата, говорят на нея и тя не е през цялото време страничен наблюдател. Възможността за обратна връзка тук е съществена – общуване, което рядко може да се получи при гледането на филми и сериали. Тези предавания са съобразени с неустойчивото внимание на децата от предучилищна възраст, при които е необходимо сменяне на дейностите по-често, затова в епизодите присъстват различни рубрики, представящи разнообразни теми и дейности.

Историите за деца, представени чрез **телевизионния театър**, са специфичен самостоятелно обособен жанр поради съчетанието на различни способности за реализация на образите. Тук събития, случки, приключения често не се разкриват диахронно, а се показват в реално време. Задължителни са ярка образност, яснота на сюжета, точност във взаимоотношенията на героите, логични постъп-

ки и човешко поведение, поетично-образен и лаконичен диалог, а не намеци, недомлъвки, натоварване на текста, многозначен смисъл на сюжета, подтекст. Актьорската игра трябва да бъде изиграна с вяра и искреност в правдата на приказката (Иванова 1986).

Куклите и плюшените играчки са катализаторът за проява на детските емоции и развитие на детските възприятия, те са най-близките им приятели, без тях детството е немислимо, затова имат голямо влияние и когато са представени по телевизията. Любимите **куклени спектакли**, пренесени на малкия екран, отново срещат малчуганите с незабравимите емоции от живите представления.

Музикалната драматизация на историите и приказките увеличава емоционалното им въздействие върху децата, развива тяхното въображение. Музиката е тази, която дава първи уроци по артистичност. Със средствата на музикалното възпроизвеждане сюжетът се разказва два пъти на децата, защото музикалните инструменти „оживяват“ и изчерпателно обрисуват всяко едно действие, всяка една картина. Оркестърът отбелязва злото с драматична, напрегната музика, тъгата и мъката с нежна и лирична, а щастието с бодра и жизнерадостна мелодия.

Документалните филми са много ценни за усвояването на знания от децата за заобикалящия ги свят – социален и природен. Особено значими са филмите за животни, които за децата са едни от най-обичаните обекти от природата. В тях те се запознават в детайли с начина им на живот – навиците, храненето, грижата в семейството, йерархията в групата от себеподобни, противниците им.

Фестивалите и концертите показват разнообразни форми на изкуството, разкриват спецификите на чуждестранни култури, запознават с родните традиционни и съвременни творчески изяви.

Музикалните и танцови спектакли са още един начин за децата да се докоснат до това необятно творчество и да се запознаят с различните му жанрове.

Театралните и цирковите фестивали пленяват децата с емоционална наситеност, цветни багри, динамични картини. Когато актьорите, акробатите, дресьорите са представени на телевизионния екран, децата отново изживяват възторга и радостта от срещите с тях на живо.

Най-ценните телевизионни предавания за децата на една нация са нейните собствени, защото те в най-голяма степен разпознават и се съобразяват с народопсихологията и специфичните социални и емоционални процеси при най-младата аудитория. **Българските детски предавания** предлагат съдържание, което е най-близко до тях и зрителите се разпознават в героите.

Приказният филм, в различните си разновидности, заема значително място в общата програма на телевизията и влияе на децата върху техния емоционален и когнитивен свят. Художественото възпитание може да започне от най-ранна възраст, но семейството и детската градина са регулатор за децата по отношение на естетическите ценности на произведенията от телевизионния екран. Приказката се явява като важна част от арт терапията. Чрез **приказкотерапията** децата могат успешно да се справят с възникнали проблеми и тревожни моменти (Ефтимова 2006).

За заснемането на едно качествено детско предаване е необходимо да се изпълнят редица стъпки при организираното и осъществяването на проекта. Като се започне от идеята и се стигне до излъчването, при всеки един етап трябва да бъде съобразено, че продукцията е предназначена за деликатните възприятия на най-малките зрители и трябва да се опази щастливото им и спокойно детство. Затова предавания за децата от предучилищна възраст трябва да бъдат създавани от специалисти в областта на предучилищното образование и психолози, запознати с детските представи, или поне да бъдат консултирани с тях.

Един от най-важните етапи за създаване на продукцията за деца е възникването на **идея** – тя може да бъде от литературно произведение, от нехудожествена литература и документи, от преживени случки или устни разкази, но е необходим и творчески контрол от специалисти педагози. Другият важен момент е осигуряване на **финансирането** – то може да бъде рисковано, особено ако е външно производство, поради регулациите за реклама при излъчването на детските предавания. Следват синопсис, либрето, сценарий. Основните елементи на сценария са диалозите и действията (ремарка), като обикновено една машинописна страница се равнява на една минута от предаването. Важна стъпка е и **договарянето** с телевизия или с продуцентска компания. Тогава вече може да се събере **творчески екип**, който да създаде **пилотен епизод** или, ако е пълнометражна продукция, малка част от нея. Определя се **производственият цикъл** и **програмирането** и се организира постпродукция (Мелтев 1999).

Създаването на детски предавания е изкуство, което борави с богат арсенал от изразни средства – **план** и **ракурс на кадъра**, **композиция**, **осветление** и **цвет**. Те помагат на децата да се насочат към главното, същественото и да задържат целенасочено вниманието си. Особено важно изразно средство е **монтажът** – чрез подходящо редуване на кадрите могат да се представят сложни процеси и явления по достъпен начин (Тодоров 2004).

Развиването на **сюжета**, изборът на **герои** и **водещи**, на **музика**, рисуването и програмирането на **анимация**, конструирането на **декори**, шиенето на **костюми** и **кукли** също са ключови при осъществяване на продукцията за най-малките зрители. Важни са всички детайли, необходимо е задълбочено обмисляне на всеки кадър.

Крайният етап е **излъчването** на предаването – по телевизията, киното или интернет, но оттук тръгва **проучването** дали продуктът е посрещнал нуждите и интересите на детската аудитория, т.е. дали е успешен.

Резултати от скрийнинга на българските телевизии

От изследването на детските телевизионни предавания бе установено, че освен Българската национална телевизия повечето български телевизии у нас все по-рядко излъчват предавания за деца, не отделят внимание на специфичните нужди на детската аудитория, не мислят за нейното щастливо и спокойно развитие. Наблюдава се традиционно намаляване на общото програмно време за

детски предавания, а през последните години то е сведено до минимум. Само в условията на извънредно положение се наблюдава лек ръст на детските предавания, който е временен.

През периода на социална изолация положително впечатление прави Българската национална телевизия, която модифицира каналите си БНТ 2 и БНТ 4 в образователни телевизии. В делнични дни се излъчват уроци за деца от 1. до 7. клас – сутрин от 09:15 ч. до 12 ч. и следобед от 13 ч. до 16 ч. Много от упражненията са тромави и не задържат достатъчно дълго интереса на малките зрители. Необходима е смяна на дейностите, за да останат децата концентрирани до края на урока. Всички образователни видеоматериали обаче отново са само за ученици, но не и за децата от предучилищна възраст, които също се нуждаят от внимание. За тях се излъчват традиционни анимационни и игрални детски предавания. Отговорниците по излъчването на уроците за ученици биха могли да отделят малка част от програмното време за образователни предавания, насочени и към най-малките.

Заедно с БНТ в обучението от екрана се включва и Bulgaria ON AIR, която излъчва в делнични дни по един час на обяд уроци за ученици от 1. до 7. клас.

В първите дни от извънредното положение се наблюдава малко увеличение на детските предавания, но в началото на април, освен БНТ и Bulgaria ON AIR, всички изследвани телевизии се връщат към редовното програмиране и детските предавания по традиция са сведени до минимум. По единствената българска детска телевизия ЕКИДС също не се наблюдава промяна в програмирането и се излъчват традиционните чуждестранни анимационни предавания.

Резултати от анкети-интервюта с деца и педагози

Повечето **интервюирани деца** гледат ежедневно телевизия, но рядко се насочват към българските канали, а разчитат на чуждестранните с локална версия в България. Основно се възползват от серийни анимационни филми, които дават възможност да се запознаят по-детайлно с персонажите в дълъг период от време и да ги обикнат. Децата разпознават приказките на телевизионния екран, но те не са основните предавания, които гледат. Повечето дадени примери на приказки са пълнометражни и серийни анимационни версии на класически и съвременни литературни творби. Голяма част от децата притежават играчки, които са герои от любимите телевизионни предавания. Малките зрители не дават примери за български детски предавания, което говори, че рядко се възползват от тях. Установява се, че за предпочитанията на децата към едно или друго предаване възрастта не е от значение. Някои от децата на 3–4-годишна възраст гледат предавания за възрастни, а някои от 6-годишните предпочитат само анимационни предавания. Като цяло момчетата се насочват към продукции, които им показват сила, мъжество, смелост, борбеност, отстояване на собственото мнение и вяра в собствените способности. Момичетата от своя страна предпочитат предавания, в които преобладават красивите картини и ге-

рои, чистотата, невинността, скромността, любовта, обичта към семейството, приятелите и хората изобщо.

Според **интервюираните педагози** качествените детски предавания трябва да са съобразени с възрастовите и психологични особености на детската аудитория, премерени; да са с образователна и възпитателна цел, да обогатяват детските знания и да развиват социалните им компетентности, уменията за общуване, емоционалната интелигентност; да възпитават общочовешки ценности и добродетели и любов към родината; да включват етикетни езикови форми и да спазват етичните норми; да са достъпни, естетически издържани, с красиви изображения, подходящи за деца; да включват опита на децата и самите деца да участват и да се изявяват на екрана, а не само да бъдат пасивни зрители; да способстват за пълноценно хармонично развитие; да не включват грубост, пошлост, насилие и агресия; да ангажират вниманието на децата и да са актуални и модерни, атрактивни, забавни, позитивни и да носят радост и щастие.

Педагозите от общинските градини признават, че често използват детски анимационни филми извън образователния процес, в свободното време и игри на децата. Те целят успокояване на групата и въвеждане на дисциплина с тях, но не са наясно, че в този случай децата натрупват енергия, която имат нужда да изразходят в активни игри и в следствие могат да станат нервни и раздразнителни.

Повечето педагози са категорични, че децата задържат по-дълго внимание си и имат по-високи постижения, когато в учебния процес са включени медийни продукти. Някои от тях всяка седмица интегрират тези продукти в преднамерените педагогически ситуации, а повечето изявяват желание за по-честата им употреба, но подчертават, че не трябва да се прекалява, а да се търси баланс. Изразяват позитивното си отношение към включване на български образователни детски предавания в учебния процес и биха се възползвали от разработени планове на примерни ситуации с интегрирани детски предавания в тях.

Модел на детско предаване

Чрез изследването се оформи модел на детско образователно предаване, който предстои да бъде апробиран в учебния процес в изследваните детски градини. Предаването е предназначено за подготовителните групи (5–7-годишни деца).

Сюжетът, представен като приказка, разказва за два главни героя – Фотончо и Фотоничка, фотони от светлина, които тръгват на пътешествие от родното Слънце до края на Слънчевата система, за да посетят космическите обекти в нея. Видеоето е разделено на две части, всяка до 10 минути, които ще бъдат интегрирани в две педагогически ситуации, изнесени през известен период от време в двете изследвани детски градини. Първата част представя планетите Меркурий, Венера, Земя, Марс, спътникът Луна и Астероидния пояс. Втората част запознава децата с Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун и Плутон.

Главните герои са кукли тип пъпети, а обектите от Слънчевата система са от обемни материали, покрити с прежда. Диалозите на куклите се редуват с кратки анимационни картини, добавящи допълнителна информация за обектите.

Педагогическите ситуации са подготвени по стандартите в предучилищното образование – уводна част, беседа за нови знания, подвижни игри, графично оценяване на получените знания, заключителна част за успокояване на организма. В експерименталните групи ще се използва предаването, а в контролните – куклите и планетите.

Темата за слънчевата система интригува децата от предучилищна възраст, а куклените и анимационните предавания привличат най-много вниманието им, затова очакванията са те да бъдат по-мотивирани и концентрирани при включването си в учебните ситуации с интегрираното детско предаване, а резултатите при графичното им оценяване да са по-добри от тези на контролните групи.

Препоръки

Основните **препоръки към телевизиите** са да излъчват повече детски предавания, които да бъдат естетически издържани, да бъдат със сюжети, близки до детското съзнание, да бъдат не само с развлекателна, но и с образователна цел. Необходимо е създаването на повече български детски предавания, много от които да представят националното и световното приказно богатство.

Препоръките към педагозите от детските градини са да включват повече медийни продукти в образователния процес, а не основно във времето за свободни игри на децата. Те би трябвало да развиват медийната си грамотност, да се интересуват от най-новите методи за обучение в предучилищна възраст и самите те да създават медийни продукти.

Препоръките към родителите са да обръщат повече внимание на това, какво гледат децата им, да бъдат наравно с тях пред телевизионния екран и да ги насочват за най-подходящото съдържание за тяхната възраст, за да растат те будни и любознателни, щастливи и спокойни.

Заклучение

Разглеждането на жанровите форми и процеса на създаване на предавания за деца от предучилищна възраст спомага за по-информирано отношение както на създателите на детска продукция, така и на родители и педагози при употребата ѝ от децата.

Единството на звук и картина развива зрителните и слухови възприятия, внимание, въображение, емоционална и рационална сфера. Чрез телевизионния екран детето повишава способността си за съпреживяване и по-бързо и лесно си изяснява идеята на автора. Детските предавания на телевизионния екран могат да развият речевите способности от ранна детска възраст, когато са представени с подкрепата на възрастните. Те трябва да бъдат високохудожествени, да са дос-

тъпни за възприемане от децата, да имат богато и разнообразно по съдържание и по похвати художествено изобразяване, да отразяват положителни качества в поведението на хората. Това съдейства за най-непосредственото формиране на личността на детето, на неговия социален облик, естетически вкус, когнитивно развитие.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б. (2008). Медийна и комуникативна компетентност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Данов, Д. (2020). Медийната грамотност: преосмисляне на опита. София (под печат)
- Ефтимова, С. (2006). Библиотерапията и децата. Трудове на Специализираното висше училище по библиотекознание и информационни технологии, 5, с. 563–571.
- Иванова, Е. (1986). Театралната приказка. Приказката в детската градина. Методически сборник, София, с. 24–28.
- Мелтев, М. (1999). Телевизионен продуцент. София: НБУ
- МОН. (2020). Министерство на образованието и науката. Достъпно на 10.04.2020 от <https://www.mon.bg/>
- НСИ (2020). Телевизионни предавания по вид за страната. Достъпно на 10.04.2020 от https://infostat.nsi.bg/infostat/pages/reports/query.jsf?x_2=971
- Петрова, Т. (2002). Телевизионната програма, София: Прим Трейд.
- Тодоров, Ю. (2004). Аудиовизуални и информационни технологии в образованието. София: Веда Словена – ЖГ.
- E-Learn. (2020). Национална електронна библиотека на учителите: eLearn. Достъпно на 10.04.2020 от <https://e-learn.mon.bg/>
- Berger, R. and McDougall, J. (2013). Media Pedagogy Research: Are We There Yet?. *Media Education Research Journal*, pp. 5–11. Retrieved on 10.04.2020 from [http://eprints.bournemouth.ac.uk/20605/1/MERJ_3-2-Editorial\(1\).pdf](http://eprints.bournemouth.ac.uk/20605/1/MERJ_3-2-Editorial(1).pdf)
- Qvortrup, L. (2007). Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media. Seminar.net: *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 3(2), pp. 1–20. Retrieved on 10.04.2020 from <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2507>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА МЕТОДОЛОГИИТЕ В ТЕАТРАЛНОТО НАСЛЕДСТВО НА ЛЮБЕН ГРОЙС

INTERACTION OF METHODOLOGIES IN THE THEATER – THE HERITAGE OF LYUBEN GROYS

Димо Димов – редовен докторант, ЮЗУ „Неофит Рилски“
Dimo Dimov, PhD student, South-West University “Neofit Rilski”
E-mail: dimo_dimov71@abv.bg

Резюме: Любен Гройс е български театрален режисьор, изследовател и теоретик на театъра от втората половина на XX в. Освен значимите си спектакли той ни оставя и обем от над 1000 страници писано наследство, в които можем да проследим развитието на възгледа му за театър през 60-те и 70-те години на века, както и да се запознаем със създадения от него метод „Взаимодействие на методологиите“, основан на „примиряването“ на господстващите по това време театрални системи – тези на Станиславски и Брехт. „Взаимодействие на методологиите“ е реален теоретичен принос в театралната наука и педагогика.

Ключови думи: режисура, методология, теория на театъра.

Abstract: Lyuben Groys is a Bulgarian theater director, researcher and theater theorist from the second half of the twentieth century. In addition to his significant performances, he leaves us a volume of over 1000 pages of written heritage, in which we can trace the development of his vision for the theater in the 60s and 70s of the century, as well as to get acquainted with the method “Interaction of methodologies” created by him, based on the “reconciliation” of the dominant theatrical systems at that time – those of Stanislavsky and Brecht. “Interaction of methodologies” is a major theoretical contribution to theatrical science and pedagogy.

Keywords: directing, methodology, theater theory.

Любен Гройс е роден на 9 март 1934 г. в Русе. Син е на репресиран и в последствие ликвидиран от народната власт. Това определя съдбата му – тежко ученичество, изолиран от всички на отделен чин, забрана за допускане до висше образование, отменена поради неоспоримите качества, които показва на националния преглед на художествената самодейност в последния клас на гимназията, по-късно изключен от Театралното училище една година преди завършването му (профилактично – по-времето на Унгарските събития). Винаги е наблюдаван от „Големия брат“, като враг на народа. Но даже и комунистическата диктатура не успява да му попречи...

Завършва режисура във ВИТИЗ в класа на проф. Г. Костов през 1960 г. Режисьор е в театрите в Смолян, Варна, Централен куклен театър, Пловдив, „Съл-

за и смях“. Член е на Ваймарското Шекспирово научно дружество. Почива на 4 февруари 1982 г. в София.

За 22 години създава над 60 театрални постановки по-значимите, сред които са „Ромео и Жулиета“ от Уилям Шекспир, ДТ „Н. О. Масалитинов“ – Пловдив, сезон 74/75, „Дванайсега нощ“ от Уилям Шекспир – ДТ – Ямбол, сезон 69/70, „Отело“ от Уилям Шекспир, ДТ – Благоевград, сезон 74/75, „Мнимият болен“ от Молиер, ДТ – Варна, сезон 66/67, „Тартюф“ от Молиер, ДТ – Сливен, сезон 79/80, „Мизантроп“ от Молиер, ЦКТ, сезон 67/68, „Нора“ от Хенрик Ибсен, ДТ „Н. О. Масалитинов“ – Пловдив, сезон 74/75, „Вампир“ от Антон Страшимиров, ДТ „Н. О. Масалитинов“ – Пловдив, филиал Асеновград, сезон 60/61, „Свекърва“ от Антон Страшимиров, ДТ „Н. О. Масалитинов“, сезон 72/73 г., „Албена“ от Йордан Йовков, ДТ „Н. О. Масалитинов“ – Пловдив, сезон 75/76.

Може би и до днес е режисьорът, поставил най-много Шекспирови пиеси на българска сцена.

Режисьор на първия български спектакъл, поканен за участие на фестивала в Единбург.

Поет, публицист, театрален критик, създател на очерци за български актьори, често такива, които са извън фокуса на официозния елит. Рядко срещана практика за режисьорската колегия от 60-те и 70-те години на 20 в.

Театрален изследовател и теоретик.

Писаното наследство на Любен Гройс от над 1000 страници, организирано от самия него в 30 папки, отразява над двайсетгодишния му последователен и целенасочен труд за създаване на свой, научнообоснован метод, основан на „примиряване“ на двете господстващи в средата на 20 в. театрални системи – тези на Станиславски и Брехт.

„Трудът е моята скъпо платена свобода“¹ е мисълта на Гройс, част от неговия архив, която в най-синтезиран вид представя възгледите му. Тезата му за вечно живия театър, който осмисля днешните проблеми чрез непреходното изкуство, многостранната му надареност, която е в синхрон със синтетизма на театъра, ни кара да разберем, че пред нас е един голям артист, който със силата на таланта си ни дава пример как се е реализирал въпреки всичко. Тъкмо ерудицията на Любен Гройс и сериозните му занимания с науката за режисьора го водят от редицата на шумните нашенски новатори – едnodневки.

„Пренебрегнаха науката, ние се отдалечаваме от разбирането на отделни пиеси или автори. Но това все още не е голяма беда. Тяхното творчество стои и чака своето проникновено тълкуване. Те не стареят. По-голямата беда са пропуснатите години собствен живот. Търсенето на път без метод обезсмисля бла-

¹ Гройс, Любен, „Режисьорски тетрадки“, „Дневници“, Издателство „Наука и изкуство“, София 1986 г.;

городните усилия...“ и „Предпочитанията и вкусът на един режисьор не могат да се превърнат в задължителна мярка. Нещо повече, бих казал, че такъв творец се ограничава значително, ако приеме подобно пристрастие за свой окончателен маниер.“² Опитите за осмисляне и обобщаване на емпиричен опит се забелязват още в аналитичните текстове на Гройс за конкретни постановки още от втората половина на 60-те години. В следващите 15 години, той задълбочава и разширява търсенията си, като постепенно достига до идеята за „Взаимодействие на методологиите“.

Гройс се опира на философската база на Платон и Аристотел, като първи теоретици на театралното изкуство. Всеизвестно е принципното противоречие на двамата фундаментални философи за ролята и значението на изкуството. Аристотел приема, че по пътя на подражанието се постига катарзис (пречистване) и този процес превръща изкуството/театъра във важна и значима човешка дейност. Платон, напротив, възприема заобикалящия ни свят като несъвършено отражение на идеалния божествен първообраз. Театърът от своя страна, подражавайки на човешкия свят се превръща в отражение на отражението т.е. в още по-несъвършено творение. Това според Платон превръща изкуството и в частност театъра в ненужно и дори вредно занимание. И доколкото сам Брехт създава и с право се причислява към неаристотелевия театър, а методът на Станиславски разчита на катарзиса (по Аристотелевски), като основен метод за внушение и въздействие над публиката, като че ли тезите на двамата всепризнати теоретици на театъра са наистина непримирими, както и тезите на техните антични патрони. Основополагащото значение на Метода на Станиславски е неоспоримо. От друга страна ако преразгледаме тезата на Платон, че земния свят е отражение на идеалния божествен, а изкуството е отражение на отражението, т.е. още по-несъвършено (поради което Платон „осъжда театъра на смърт“) и приемем божествения Платонов свят за света на идеите, които развиват и движат напред общественото съзнание, то можем да изградим хипотезата, че неаристотелевия тетаър на Брехт ни предлага, „късо съединение“, своеобразен скок към света на идеите на Платон. „Ефектът на отчуждение – поставянето на дадено реално събитие в необичайна среда – е Платоновски прием за диренето на „непордажателни“ средства, които да разкрият връзката на това реално събитие със света на идеите...“³ „В своята теоретична статия „По-нататък във връзка с Платон“ (1978 г.) Гройс поставя в исторически контекст изследването на проблема – истина и театралност, опитва се да съпостави възгледите на Платон и Аристотел и да отсее най-полезното от тях, което му върши работа с днешна дата. „Светът на идеите“ на Платон интересува Гройс само като познание, което сме достигнали, изучавайки реалния свят, като неразривно съдържание на този свят, а не като някаква предшестваща го формула. „Светът на идеите“ за Гройс

² Гройс, Любен, „Вечно живият театър“, т. 1, Издателство „Захарий Стоянов“, София 2002 г., „Действеният анализ – дамоклев меч и ахилесова пета“, с. 32–33.

³ Гройс, Любен, „Вечно живият театър“, т. 1, Издателство „Захарий Стоянов“, София 2002 г., „По-нататък във връзка с Платон“, с. 21.

е формула за промяна на света, формула, подлежаща на обогатяване от новите познания за реалността.⁴

В този смисъл може да различим три вида театър доколкото той, както всички изкуства отразява живота:

- Театърът, който показва живота такъв, какъвто не е – поръчкови представления, спектакли „просто за забавление“, идеализирани спектакли по различни, чужди на театъра причини – идеологически, икономически, политически и др.;
- Театърът, който показва живота такъв, какъвто е – това е истинския, „жив“ театър, роден от проблемите на съвременето, в което твори режисьорът;
- Театърът, който показва живота такъв, какъвто трябва да бъде – това са спектакли, които се докосват по органичен път до висшите идеи и дават прогнози за бъдещото развитие на Човека и общественото съзнание.

На базата на тази хипотеза и убеждението, че благодарение на Метода на Станиславски имаме „канавата“, носещата част на спектакъла, благодарение на Брехт имаме възможност да извършим хиперскок в света на идеите и отново да се „приземим“ до Станиславски и благодарение на Майерхолд да „театрализираме театъра“, т.е. когато е допустимо да не бъдем умозрителни, да се изплезим, да пошутовстваме, да разрушим творчески дисциплината – всичко това, което прави театъра театър, Гройс развива метода си „Взаимодействие на методологиите“.

Гройс обосновава творческия си метод, разглеждайки театъра не само като просто наблюдение и наподобяване на заобикалящата ни действителност, но и като вложеното отношение на твореца към нея и двете слети в едно дуално, диалектично единство. Категоричната позиция на твореца, основана на хуманистичния идеал и възприетите общочовешки ценности е изходна позиция, опорна точка, от която тезите на „тримата големи“ – Станиславски, Майерхолд и Брехт не изглеждат толкова противоречиви и взаимно изключващи се. Категоричната хуманистична позиция на твореца трябва да бъде подкрепена от ярка и изразителна художествена форма. Без някой от тези компоненти театърът би бил непълноцен.

$$\text{ТЕАТЪР} = \frac{\text{игра, фантазия, хватка}}{\text{ум, вкус, позиция}}$$

С тази „формула“ Гройс илюстрира своята генерална концепция за театъра, възгледа си за същността на режисьорската, а и актьорската професия.

Асоциативното обобщение, като методологично обоснован творчески инструмент е пресечната точка на трите основополагащи системи: „Асоциативното обобщение може да съчетае научната обоснованост на свръхзадачата, небуквалната художествена образност на символа и метафората и гражданската

⁴ Проф. д-р М. Кортенска, „Културен компас“, Издателство „Иван Богоров 2006.

активност на прякото обръщение към публиката.“ – пише режисьорът в студията си „Действеният анализ и неговите императиви“. И още: „Асоциативността е дълбоко театрално явление защото специфичен негов белег е „преправянето“, „маскирането“, едно се гледа, а се мисли друго“.⁵ Точно тази двойственост на асоциацията е разшифрована от Гройс и поради тази нейна специфика припозната като ядро на метода му. „Театър означава: не е така, както го виждате“⁶ – според него предмет на театъра обект на изследване в театъра за тези прояви на човешкото поведение, които са двусмислени, където има несъответствие между деклариран и същински мотив, намерения и действия, видимо и реално. Същността на театъра е несъответствието, съзнателното преправяне на героя, скриването му зад маска, но и въвлечането му в маскарад, игра без негово знание, по прищявка на други герои, групи или външни събития. Именно действията, породени от този дисбаланс, тази несъразмерност разкриват същността на героя пред нас, превръщат го в театрален образ.

Пряката театралност се основава върху съзнателния избор на персонажа да „надене маската“ в опит да въздейства на героите и събитията. Тя е лесно забележима, защото най-често се изразява в несъответствия между думи и постъпки, вербално изразени мотиви и действия.

Вторият пласт се основава в несъответствие на цялостното поведение на персонажа спрямо ситуация, събитие или поредица от събития. Обективната неспособност на персонажа да оцени по същество обстоятелствата, да приема видимото за същностно, да се превърне в марионетка, „кукла на конци“, манипулиран от социалната си среда, го превръща в театрален. В този смисъл моментите на големи сюжетни обрати, на излизане наяве на важни, скрити до този момент обстоятелства, често са кулминационни и поставят на изпитание самоотъждествяването на героите.

Третото ниво на театралност според Гройс се занимава с персонажа като играчка на съдбата. Героят често попада във водовъртеж от събития, чиито ход го въвлеча в по-висша игра. Често проявленията на неговото поведение, неговите решения и действия са продиктувани от вътрешния идеен императив, идейната същност на театралния свят, в който живее/съществува персонажа. Това кореспондира с общата структура на драмата и закодирания в нея смислов заряд.

Много важна е ролята на публиката в декодирането на тази двойственост на спектакъла. Защото зрителят не е просто наблюдател на действията на героите. (антагонист, протагонист, драматичен герой – в зависимост от мястото и ролята им в конфликта) Зрителят трябва активно да съучаства, да взема решение по повод постъпките на персонажите. Така, според Гройс, се провокира творческото начало у зрителя. Той се превръща от прост наблюдател, потребител в активен фактор, допринасящ за хуманистичното послание на спектакъла, в съавтор на

⁵ Гройс, Любен, „Действеният анализ и неговите императиви“, сп. „Театър“, 1972 г., кн. 4.

⁶ Гройс, Любен, „Режисьорски тетрадки“, „Дневници“, Издателство „Наука и изкуство“, София 1986 г.

цялостния образ на представлението. По този начин един спектакъл не е просто художествен акт, чиято стойност има измерение само в полето на естетическите категории, но се превръща и в трамплин за реални промени в сферата на етичното и моралното, път към самопознаване и самоусъвършенстване.

На личността на твореца и проявата ѝ в спектакъла, Гройс придава особено значение. Ето защо той придава на ролята на режисьора особена роля в изграждането на спектакъла: „Неправилното отношение към науката за театъра, нейното осакатено преподаване, създадох крайни форми: отегчение от нея, духовен мързел и дори отрицание на науката изобщо⁷.“ Според Гройс правенето на спектакли, по прищявка, откъснати от обществения контекст е обречено занимание. Ролята на режисьора е на интерпретатор на авторовите идеи, закодирани в даден текст, но задължително в контекста на големите идеи на епохата, която ни заобикаля. Това придава на режисурата нова, още по-отговорна роля. Режисьорът се превръща в учен-медиатор и съответно в автор на спектакъла, като самостоятелно художествено произведение. Методът „Взаимодействие на методологиите“ отваря път към авторския театър, при това поставяйки го на едно методологически обосновано равнище, далеч от необоснованите прищевки и хаос.

За съжаление ранната кончина на Гройс не му позволява да ни остави завършения си метод, а днес може само да правим предположения на базата на писаното му наследство, документираната част от спектаклите му (особено от периода след 1969 г.) и спомени на актьори, с които е работил.

Всичко това може да бъде предмет на изследване и чрез вникване в изворите и на тяхна основа да се даде вариант на завършения метод, който според дълбокото ми убеждение причислява Любен Гройс към големите фигури на европейския театър от втората половина на 20 в., сравним с Гротовски и Брук. Ранната му смърт не му позволява да завърши работата си, а ограниченията на тогавашната система да се разпространи запазеното – затова днес Любен Гройс е известен в ограничен кръг от професионалните среди на България. След падането на комунистическия режим се правят опити за споделяне и разпространение на делото му, творческото му, педагогическо и обществено значение. На негово име е кръстен театрален колеж, голяма част от писаното му наследство е издадена в двutomник, негови актьори са водещи преподаватели в театралните училища на България.

„Взаимодействие на методологиите“ е аналитично-постановъчен режисьорски метод, който е принос в театралната наука.

БИБЛИОГРАФИЯ

Гройс, Любен (1972). Действеният анализ и неговите императиви, сп. *Театър*, кн. 4.

Гройс, Любен (1986). „Режисьорски тетрадки“, София: Наука и изкуство.

Гройс, Любен (2002). „Вечно живият театър“, т. 1 и 2, София: Захарий Стоянов.

Кортенска, М. (2006). *Културен компас*, София: Иван Богоров.

⁷ Гройс, Любен, „Вечно живият театър“, т. 1, Издателство „Захарий Стоянов“, София 2002 г., „Режисьорът и творческия облик на театъра“, с. 105.

АРТ-ТЕРАПИЯТА В ЙЕРАРХИЯТА ОТ АЛТЕРНАТИВНИ МЕТОДИ, БАЗИРАНИ НА ИЗКУСТВОТО И ТВОРЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ

ART THERAPY IN THE HIERARCHY OF ALTERNATIVE METHODS BASED ON ART AND CREATIVE ACTIVITY

*Дияна Георгиева, доц. д-р, Педагогически факултет,
Тракийски университет, Стара Загора*

*Diyana Paskaleva Georgieva, assoc. prof. PhD, Faculty of Education,
Trakia University, Stara Zagora*

E-mail: paskaldi1929@abv.bg

Резюме: Арт-терапията заема особено място в йерархията от алтернативни методи, основаващи се върху изкуството и творческата дейност на човека. Докладът е посветен на теоретичните основи на метода, чиято същност предполага съчетаване на креативност и технология. Представени са различни дефинитивни модели на понятието *арт-терапия*. Разгледани са терминологичните варианти. Уточнени са отделните компоненти, структуриращи съдържанието на алтернативния метод. Посочени са механизмите на арт-терапевтичното взаимодействие и е изложена спецификата на арт-терапевтичните сесии. Детайлно са описани аспектите на приложимост. Направен е опит за опровергаване на мита, който съществува в съзнанието на много хора относно пълната липса на способност за изобразителна и други видове творческа дейност.

Ключови думи: арт-терапия, алтернативни методи, изкуство, творческа дейност

Abstract: Art therapy holds a special place in the hierarchy of alternative methods based on human art and creative activity. The article is dedicated to the theoretical foundations of the method, whose essence involves the combination of creativity and technology. Various definitive models of the term *art therapy* are presented. Terminological variants are considered. The individual components that structure the content of the alternative method are specified. The mechanisms of art-therapeutic interaction are indicated and the specificity of art-therapy sessions is outlined. The aspects of applicability are described in detail. An attempt has been made to refute the myth that exists in the minds of many people about the complete lack of ability for art and other creative activities.

Keywords: art therapy, alternative methods, art, creative activity

Появата на арт-терапията (термин, въведен от А. Hill) като област на теоретичното и емпиричното познание в пресечната точка на изкуството и науката датира от около 30-те години на миналия век (Edwards 2004). Еволюцията на

понятието *арт-терапия* отразява процесите на обособяване на три автономни ареала: медицински, социален, педагогически. Използването на художествената творческа дейност в качеството на терапевтичен, развличащ или хармонизиращ фактор обединява посочените научни области. Първоначално словосъчетанието *арт-терапия* е служило за обозначаване на различни методи за прилагане на всички видове изкуства и творческа дейност с терапевтична цел. Постепенно се формират разновидности като: терапия с разсейващи впечатления, заетост-терапия (с цел отвлечане вниманието на пациентите от преживяванията, свързани с болестно състояние), трудова терапия и социална рехабилитация. Посочените сфери на приложимост на художественото творчество в работата с хора със здравословни проблеми оформят социалното направление на арт-терапията. Отначало арт-терапията се е приемала за частен случай на трудовата терапия. Съвременните специалисти не споделят обаче подобно мнение. Докато се занимават с изобразително изкуство, хората започват да осъзнават способността си за оригинално действие и креативност (Lusebrink 1990).

Медицинската и психотерапевтична насоченост на арт-терапията се основава на тесен психотерапевтичен контакт и без съмнение изисква солидни професионални познания относно медицината и психоанализата. На съвременния етап широко се използват различни негови варианти в детската психотерапия и специалната педагогика.

Постепенно се обособява и педагогическата арт-терапия.

Установяването на всички тези области намира отражение в съдържателния аспект на понятието и неговите дефиниции. Някои автори определят арт-терапията като специфична форма на психотерапия чрез изобразително, пластично изкуство (акцентът е върху взаимодействието между терапевта и пациента с терапевтична цел). Други изследователи я приемат за алтернативна практика (поставя се акцент върху творческата активност, хармонията и общото подобряване на състоянието на детето). В 13 англоезични държави *арт-терапията* се разглежда в контекста на т.нар. пластични изкуства: живопис, графика, скулптура, дизайн и други форми на творчество, в които визуалният канал на комуникация играе водеща роля. Езикът на арт-терапията като интегративна област на познание по същество е модел на изкуствен език, който има специално предназначение. Холистичен анализ на основните му единици е извършен от D. S. Lotte (Cabre 1992) от гледна точка на логиката (структура на понятието), теорията на науката (съдържание и обем на понятието), лингвистиката (термин като елемент от речника, изразяващ понятие) в съответствие със стандартните изисквания.

В контекста на еднозначността на термина, компонентът „арт“ се разглежда в унисон с англоезичния модел (визуални изкуства). Системният подход се проявява в перспективата за формиране на „терминологично гнездо“: арт-терапия – арт-терапевтичен – арт-терапевт. Възможността за деривация се открива в потенциала за създаване на термини, следващи нива от по-висок и по-нисък ранг: „арт-терапия“ (ниво категория) и „методи на арт-терапия“ (ниво на концепция). Изследваният феномен, както и терминологичните системи на много науки от

хуманитарния цикъл включват термини-словосъчетания (арт-терапевтичен подход, арт-терапевтична практика, както и самата категория *арт-терапия*). По същество установените понятия (подход, практика, терапия) придобиват различно съдържание. В резултат на лингвистично преосмисляне се формират понятията *арт-терапевтична технология*, *арт-терапевтично пространство* и др.

Въз основа на компаративен анализ на често използвани терминологични единици е изградена класификационна система, съдържаща таксономични категории (клас, семейство, тип), които са в позиция на субординация, и отразяваща йерархични отношения между тях. Най-голямата таксономична единица (тип) – арт терапия – свързва всички научни и приложни области, които имат обща основа: използването за „лечебна цел“ на различни форми на художествената дейност от субекта, продукти на неговото творчество или знаменити шедьоври. Следователно арт-терапията е един от компонентите на една по-широка категория – терапия чрез изкуство (Langevin et al. 1975). Арт-терапията е самостоятелна теоретико-приложна област, притежаваща собствен понятиен апарат.

Като алтернативен метод в образователното пространство арт-терапията се характеризира с: комплекс от теоретични и практически идеи, новаторски технологии; разнообразие от интердисциплинарни връзки между социални, психологически и педагогически явления; относителна автономност (обособеност) от други компоненти на педагогическата реалност (процеси на обучение, управление и др.); способност за интеграция, трансформация. И двамата партньори в арт-терапевтичния процес (дете, възрастен) придобиват ценен опит от положителни промени. Извършва се плавен преход към задълбочено самопознание, самоприемане, хармонизиране на развитието, личностно израстване. Трасира се потенциален път към самоопределение, самореализация, самоактуализация на личността.

Арт-терапевтичното взаимодействие се осъществява чрез специфични механизми. Всяка психотерапевтична връзка е съпътствана от феномените **трансфер** и **контратрансфер**. Тяхното съчетаване е точно толкова уникално, колкото и взаимодействащите помежду си личности. От позицията на класическата психоанализа трансферът, това са несъзнателните тенденции и фантазии, генериращи се в психиката на човека в процеса на анализ под формата на поредица от ситуации, отразяващи опита на детето да общува с близките си, но които вече не принадлежат към миналото, а на личността на аналитика в настоящето (Фройд 1990; Юнг 1999). Терминът *контратрансфер* се използва за описание на почти всички емоционални реакции на специалиста спрямо личността на участника в интеракцията. В арт-терапевтичното пространство трансферът и контратрансферът се наблюдават в три основни канала на комуникация: клиент – изобразителни средства и продукти от неговото художествено творчество; клиент – арт-терапевт; арт-терапевт – продукти (образи) на спонтанното творчество на клиента. Разглежданите явления са характерни не само за арт-терапията, но и за педагогическото взаимодействие и ежедневието.

В настоящия момент експертите придават голямо значение на изучаването на трансфера и контратрансфера в обучението. Това е в релация с факта, че учителят и учениците встъпват в интензивни емоционални взаимоотношения, в които импортират собствен житейски опит, съзнателни и несъзнателни чувства, очаквания.

В ежедневната комуникация трансферът възниква спонтанно като несъзнавано явление. Той може да бъде осъществен във вид на емоции, импулси, фантазии, взаимоотношения. В зависимост от естеството на нагласите на индивида е прието преносът да се разглежда в две дихотомии: позитивен – негативен.

Проекцията е друг феномен от механизма на арт-терапевтичните взаимоотношения, който все повече се налага като предмет на изследване от специалистите. Фройд (1990) дефинира понятието като несъзнателно прехвърляне към онези преживявания и свойства на други лица или външни обекти, чийто носител е самият субект, който по някаква причина не може да ги приеме за собствени. В резултат на проекция при работа с изобразителен материал субективният опит на човека става достъпен за възприемане и осъзнаване. Терминът *интпроекция* обикновено се отнася до процесите на идентифициране на терапевта с опита на детето (клиента), основаващ се на емпатия, антипатия, симпатия и други афективни явления, проявяващи се при взаимодействието. Специалистът въвежда голяма доза индивидуализъм в арт-терапевтичния процес, детерминиран от теоретичната подготовка, опита, характеристикните особености. Неговата личност до голяма степен определя крайните резултати от дейността.

Главните субекти на арт-терапевтичния процес са клиентът (дете, тийнейджър, възрастен) и арт-терапевтът (педагог, психолог, логопед). Те взаимодействат чрез вербална комуникация на символично, асоциативно ниво, и невербална, визуална комуникация посредством „продуктите на творчеството“.

Ролята на арт-терапията е голяма. Сред позитивните феномени, регистрирани от изследователите, могат да бъдат посочени преимуществено научно обосноваваните (Wadeson et al. 1989):

- Създава положителен емоционален фон в групата.
- Облекчава процеса на комуникация с връстниците и възрастните. Съвместното участие в художествената дейност позволява създаване на отношения на взаимно приемане и емпатия.
- Укрепва културната идентичност на детето, способства преодоляването на езиковата бариера, особено в многонационални училища.
- Създава предпоставки за обръщане към реални проблеми или фантазии, чието устно обсъждане е затруднено по определени причини.
- Дава възможност на символично равнище да се експериментира с различни чувства, да се изследват и изразяват в социално приемлива форма. Работата с рисунки, картини, скулптури е доказан безопасен начин за неутрализиране на деструктивни и саморазрушителни тенденции. Позволява преработване на мисли и емоции, които обикновено човек потиска.

- Развива механизми за вътрешен контрол, създава условия за експериментиране с кинестетични и зрителни усещания, стимулира развитието на сензомоторни умения и като цяло на дясната хемисфера, специализирана за интуицията и ориентацията в пространството.
- Способства творческото себеизразяване, развива въображението, естетическия опит, практическите навици за изобразителна дейност, художествените способности.
- Повишава адаптивния потенциал на детето/ученика в ежедневиия живот и в училище. Редуцира умората, негативните емоционални състояния и техните проявления, свързани с обучението.
- Явява се ефективен метод в терапията на различни отклонения и нарушения на личностното развитие. Опира се на здравния потенциал на личността, на вътрешните механизми за саморегулация и изцеление.
- Позволява изграждането на отношенията с детето на основата на любовта и взаимната привързаност и по този начин да компенсира тяхното евентуално отсъствие в семейството.

Майчината депривация привежда към тежки последствия в душевния мир на детето (Wadeson et al. 1989). Децата възприемат света на отношенията в ограничени диапазон на минорните настроения: обида, тъга, враждебност, страх. Формират изкривена представа за реалните отношения между хората.

Липсата на любов обуславя възникване на вторични характерови отклонения, личностни обструкции, психични нарушения (Kramer 1971). Дефицитът на внимание често води до неуспешно представяне в училище, агресивно и девиянтно поведение, като отговор на отсъствието на разбиране и любов от страна на възрастните.

В арт-терапевтичния процес субектът се обогатява с опита на позитивните индивидуално-личностни промени. Като основни „изцеляващи“ фактори се налагат сближаването и подкрепата, реализацията на алтруистичната потребност, усвояването на нови роли и проявление на латентни качества на личността, получаването на обратна връзка в условията на специална, демократична атмосфера, обусловена от равенството на правата и отговорността.

Налице е широк спектър от показания за провеждане на арт-терапевтична дейност в рамките на образователната система, не само с деца, но и в самия педагогически екип. По-важни сред тях са:

- негативна „Аз-концепция“; дисхармонична, изкривена самооценка; ниска степен на самоприемане;
- дефицити в сферата на емоционалното развитие; импулсивност; повишена тревожност, страхове, агресивност;
- преживявания на емоционално отхвърляне, чувство на самота, състояния на стрес и депресия;
- неприемливо поведение, нарушения на отношенията с близките, конфликти в междуличностните отношения, неудовлетвореност в семейната микросреда, ревност, враждебност към другите.

Арт-терапевтичните сесии са ефективни при нарушена социална адаптация, като целта им е фокусирана към предоставяне на психо-педагогическа помощ на малките ученици, които демонстрират затруднения в обучението.

Арт-терапията обезпечава достъп до преживяванията на една особена категория деца – децата с нарушения от аутистичния спектър, както и до ключа за адекватната им подкрепа. Класически признак в симптоматичната картина на аутизма е „самовглъбяването“. Всякаква намеса в света на децата може да предизвика силна тревога и агресивна реакция. Изключение обаче се явява комуникацията на символно равнище посредством визуални образи, с които оперира арт-терапията.

Доказани са преимуществата на арт-терапевтичния метод и при деца и възрастни – подложени на насилие или притежаващи някакъв друг травматичен опит. Британските арт-терапевти, например, въз основа на задълбочено проучване на проблема за сексуалното насилие са идентифицирали някои универсални символи като „графични индикатори“ на травматични ситуации. Изследва се и възможността за използване на изобразителни „свидетелства“ в следствената практика. Дисоциацията на травматичните спомени привежда към нарушаване на способността за вербализация на чувствата. В основата са мощната психологическа защита и характеристиките на нервните процеси, свързани с впечатленията от драматичните събития (Wadeson 2010). В същото време, отбелязва авторът, изображенията се фиксират като „проблясъци“, които предават като снимка всички детайли. Затова те могат да бъдат възпроизведени само чрез визуалния канал за комуникация, или казано по друг начин, визуалните средства предоставят уникална възможност за размисъл, осъзнаване и обработка на травматични спомени. С други думи, при спонтанната рисунка несъзнателното, скрито от „вътрешната цензура“, не само се проявява, но и се реализира. Докато научава нещо ново за себе си, субектът се развива интелектуално и емоционално.

Процесуалната страна, алгоритмичният характер на действията, присъщи на разглежданата технология намират израз в специално структурирани занятия – **арт-сесии**. Този формат позволява възпроизвеждане и трансляция на техники, методи и процедури, както и получаване на предвидими резултати. Оптималният брой на участниците в груповите занятия е между 3 и 15 лица. Арт-терапевтичното пространство се организира в съответствие с целите и съдържанието на дейността. В структурата на занятието са включени основни етапи, чиято диференциация е условна. Количеството им може да варира в зависимост от целта, темата, темпа на работа на децата.

1. Нагласа за творчество. Основна задача през този етап е подготовката на участниците за спонтанна, художествена дейност и вътрегрупова комуникация. За целта се провеждат различни игри, двигателни и танцувални упражнения, несложни изобразителни техники. Например, различни варианти на техниката „Драсканица“, както и техники като „Затворени очи“, „Автографи“ и други, позволяващи ограничаване на съзнателния контрол в процеса на рисуване (Green et al. 1987). За предразположеността към творчество благоприятстват разнообраз-

ни похвати, принадлежащи към фонда на арт-терапията, включително: рисуване с пръсти, пастели, дървени въглища, пясък, пластилин и други.

2. Актуализация на визуални, слухови, кинестетични усещания. В съдържанието на втория етап е уместно използването на елементи от музикалната и танцувалната терапия в съчетание с изобразителното творчество. Инспирира се идеята за съществуването на връзка между акордите на тоналностите и цветовете от спектъра.

Според изследователите, музиката като терапевтично средство регулира настроението, подобрява самочувствието, стимулира волята за възстановяване, катализира активното участие на детето в терапевтичния процес. Това се дължи на естествената човешка потребност от възприемане на музика, достъпността, лекотата на избор на музикални произведения. Положителен ефект е отбелязан при комбинация от „изкуство“ и танцово-двигателна терапия. Подходящ избор в хода на сесиите са непознати мелодични композиции без текст, музикални импровизации, оркестрови произведения с мек мелодично-ритмичен рисунък, които да не предизвикват напрежение сред участниците. Идеята на този етап се състои в търсенето от индивида на адекватен на собственото му настроение и емоционално състояние образ посредством музика, движение, спонтанен танц.

3. Третият етап на индивидуална изобразителна дейност предполага индивидуално творчество за изучаване на собствените чувства, проблеми и преживявания. Всички видове подсъзнателни процеси намират отражение в изобразителната продукция при спонтанното творчество. Детето има възможност да съобщи за себе си чрез невербалните елементи на комуникация, научава се да разбира и анализира емоциите, съзнателно да ги предизвиква и управлява и до известна степен да ги контролира. С други думи, продуктът на изобразителното изкуство сублимира разрушителните и агресивните тенденции на автора и по този начин предотвратява тяхното пряко проявление в неговите действия. В арт-терапевтичния процес познаването на собствения вътрешен *Аз* се съпровожда от интегрирането му с обективната реалност. В перспектива се осъществява трансфер на натрупаният опит в ежедневно междуличностно поведение извън терапевтичния опит в кабинетни условия.

4. Целта на четвъртия етап активизиране на вербална и невербална комуникация е създаването на условия за вътрегрупова комуникация. Приема се, че вербализацията подобрява самочувствието и в определена степен има осмисляещ ефект спрямо вътрешните преживявания на детето. Това налага използването на ефективна стратегия – на участника се предлага да покаже произведението си, да сподели впечатленията си, да разкаже за мислите, емоциите, асоциациите, които възникват в процеса на изобразителната дейност. Степента на откритост и откровеност на самопрезентацията е в пряка зависимост от нивото на доверие в групата, арт-терапевта, личностните характеристики и се определя от самия субект. Примерна стратегия през този етап е съчиняването на история върху собствена рисунка и озаглавяването ѝ. Началото на историята с

думите „Някога живял човек, като мен....“ значително облекчава вербализацията на вътрешното състояние и усилва ефектите на проекция и идентификация. Методът, при който едно дете разказва история, е утвърден в детската психотерапия. Историите на децата отварят пътя към вътрешни конфликти, преживявания и защитни реакции на детето.

5. Пети етап обхваща **колективна дейност в малки групи**. Участниците съчиняват сюжетна композиция и разиграват кратки представления. Трансформирането на травматичните афекти, превключването към различни емоции води до катарзис, освобождаване от неприятни емоции. Утвърден е, фактът, че ритуалният характер на действията увеличава възможностите за автотерапия чрез спонтанното творчество. Освен това, съвместната дейност допринася за успешно формиране на рефлексивни умения, които паралелно с други патерни способстват изграждането на реалистична самооценка. Във фазата на колективна работа, базирана върху обща креативна дейност и групова комуникация, се активизират груповите процеси, акумулира се позитивен опит, усвояват се групови норми и ценности, моделират се потенциални условия за социализация.

6. Заключителният етап предполага **рефлексивен анализ** на дейността в безопасната обстановка на групата. От особена важност в този етап е организацията на пространството. Децата са подредени в кръг. При такава интеракция обикновено присъстват елементи на естествена „споделена терапия“, на „психологическо погалване“ посредством доброжелателни изказвания, т.нар. позитивно програмиране, подкрепа. Зараждащата се по време на сесиите атмосфера на емоционална топлина, емпатия, грижа позволява на всеки участник в арт-терапията да преживее ситуация на успех в една или друга дейност. Това е начинът за придобиване на емпиричен опит за самоуважение и самоприемане, за укрепване на чувството за собствено достойнство. Постепенно се променя в положителен план *Аз-образът*. Финализирането на занятието предвижда акцент върху успеха на всяко дете и на групата като цяло.

Предложеният описателен модел на сесия очертава логиката и последователността на нейните етапи. Във всеки конкретен случай сесията е подчинена на определено съдържание и методи на работа в зависимост от целите и мястото в общата структура на арт-терапевтичния процес. В реалната практика занятията са подплатени от уникални по богатство и разнообразие емоционални експреси, реализиращи се в невербална и вербална форма на комуникация.

Изложеният фактологичен материал води към **обобщението**, че категорията арт-терапия има различна определеност. Първо, това е динамична система на взаимодействие между клиента (дете, възрастен), продукта на неговата изобразителна творческа дейност, и арт-терапевта (педагог, психолог, логопед) в едно фасилитиращо арт-терапевтично пространство. Второ, арт-терапията се интерпретира като терапевтична процедура, основана на изобразителното изкуство. И последно, но не по важност, тя може да бъде представена като съхраняваща психичното здраве иновативна технология.

ЛИТЕРАТУРА

- Фройд, З. (1990). Въведение в психоанализата, София: Наука и изкуство.
- Юнг, Г. (1999). Архетиповете и колективното несъзнавано. Плевен: ЕА.
- Cabre, M. (1992). Terminology, Theory, Methods and Applications, B. p. 2.
- Edwards, D. (2004). Art Therapy, Creative therapies in Practice, Sage publications, London, p. 35.
- Green, B. L., Wehling, C., Talsky, G. J. (1987). Group art therapy as an adjunct to treatment for chronic outpatients. *Hospital Community Psychiatry Journal*, 38, pp. 988–991.
- Kramer, E. (1971). Art as therapy with children. New York: Schocken Books, p. 219.
- Langevin, R., Raine, M., Day, D., & Waxer, K. (1975). Art experience, intelligence, and formal features in psychotics' paintings. *Art Psychotherapy*, 2, pp. 149–158.
- Lusebrink, V. B. (1990). Imagery and visual expression in therapy. New York, NY: Plenum Press.
- Wadson, H. (2010). Art psychotherapy (2nd ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Wadson, H., Durkin, J., & Perach, D. (1989). Advances in art therapy. New York: John Wiley & Sons.

**АРТ-ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ
(ОБУЧЕНИЕ С ПОМОЩТА НА ИЗКУСТВАТА)
FOREIGN LANGUAGE EDUCATION BASED ON ARTS**

*Доротeya Цацова, доц. д-р , ФКНФ, СУ „Св. Климент Охридски“
Doroteya Tsatsova, Assoc. Prof. PhD, FCMF,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Резюме: Изкуството като компонент на културата придобива социална функция, което предполага неотменна връзка и с образованието. В изкуството произведенията са създадени не само с естетическа цел, но и с комуникативна. Творчеството дава израз на въображението и уменията на автора, провокира размисли и емоции, но и предизвиква оценката на читатели, зрители или слушатели.

Учебната програма „Арт-обучение по немски език“ създадохме и въведохме през академичната 2018/2019 г. във ФЖМК (Факултет по журналистика и масова комуникация) за сборна група студенти от 3. и 4. курс – напреднали. Използвайки нагледни примери от различните видове изкуства (литература, театър, музика, изобразително изкуство и др.) студентите демонстрираха личните си виждания за мястото на изкуствата в обучението по чужди езици.

Презентациите по темата показаха, че използването на произведения на изкуствата в обучението по чужд език повишава интереса и мотивацията за придобиване на нови знания и умения в областта на чуждоезиковото обучение.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, изкуства, музика, ефект на Моцарт, сугестопедия, теория за множествената интелигентност, мотивация

Abstract: Art as a component of culture performs a social function and this implies an unbreakable connection with education. Art works are created not only with aesthetic but also communicative tasks. The art process expresses the author’s imagination and abilities to provoke thoughts and emotions as well as challenges the evaluation of readers, viewers and listeners.

We created and introduced the educational program “German through Arts“ during the academic year of 2018/2019 at the Faculty of Journalism and Mass Communication aimed at an advanced mixed group of students in the 3th and 4th year. The students illustrated their personal points of view about the role and place of the arts in the education process of foreign language teaching with real examples from different arts – literature, theater, music, fine art etc.

The presentations of the topic confirmed that through applying the works of different arts in foreign language education we have as results the increased interest and motivation of students to achieve more knowledge and abilities in the area of foreign language education.

Keywords: foreign language education, arts, music, the Mozart effect, suggestopedia, input-hypothesis, theory of multiple intelligence, motivation

Развитието на индивидуалните умения по чужд език се базира не само на комуникативните методи, но и на личностно-ориентирания подход в обучението. Акцентът пада не само върху рационалното осмисляне на материала, но и върху чувствата, т.е. емоционалността и заинтересоваността са засилени с цел повишаване мотивацията за изучаване на чужди езици.

Като научна и практическа основа на урока по чужд език могат да бъдат използвани разнообразни традиционни и нетрадиционни методи: теория на активното учене; теория на множествената интелигентност; проектна дейност; интерактивни методи; ролеви игри; театър; песни; скечове и др.

В обучението по чужди езици в традиционните учебници се използват като учебен материал художествени произведения от различни жанрове (разказ, стихотворение, басня и др.), но те се съпровождат с други допълнителни компоненти.

В методически план преподаването на учебния материал може да бъде в различни варианти, а целта е ефектът да бъде доста по-атрактивен от познатите ни методи и начини за презентация.

Учебната програма „Арт-обучение по немски език“ създадохме и въведохме през академичната 2018/2019 г. във ФЖМК (Факултет по журналистика и масова комуникация) за сборна група студенти от 3. и 4. курс – напреднали. Използвайки нагледни примери от различните видове изкуства (литература, театър, музика, изобразително изкуство и др.) студентите демонстрираха личните си виждания за мястото на изкуствата в обучението по чужди езици.

Да започнем с любимата на всички поколения МУЗИКА. Какво е нейното място в обучението? Огромно! Защо? Защото всички слушат музика постоянно (съобразно темперамента си), обожават я, следват я, прехласват се... Това означава, че преподавателите могат да се възползват от това и да я въведат като компонент в обучението за повишаване на мотивацията за учене.

Всички знаем, че при подготовка на уроците и домашните се слуша музика. Научни изследвания доказват, че нашият мозък възприема по-добре и по-ефективно, когато се стимулира от определени звуци и те предизвикват по-голяма концентрация. Особено полезни са песните с ритъм от 56 до 64 удара в минута, което съвпада почти с броя на сърдечните удари на човека в нормално състояние. Затова много учени препоръчват да се слуша спокойна музика по време на учене. Някои изследвания показват, че е добре да се слуша музика преди учене, след тежки психически натоварвания и при предстоящо събитие, което може да предизвика стрес (изпит, класна работа). Музиката подпомага мисленето, изостря вниманието, предпазва от страх и депресия.

Какво е въздействието на музиката в процеса на учене? Учениците и студентите обичат да слушат музика при изучаване на чужди езици или при подготовка за класна работа. Научни изследвания доказват, че наистина мозъкът е по-ефективен и по-добре усвоява, когато при учене е стимулиран от приятни музикални звуци. Известно е, че учебниците и езиковите курсове са полезни да изучаване на чужди езици, но и слушането с разбиране трябва да бъде научено,

отработено. Много е важно да се свикне със звученето и изговарянето на думите в чуждия език. За тази цел може дори само да настроите радиото (телефона) на чужд език. При съчетаване на ритъма на музиката и запаметяването на думите ефектът на запомняне може да бъде много по-голям. При заучаването наизуст музиката може да породи мотивация и да предотврати скуката. За пример можем да дадем класическата музика, която успокоява и подпомага концентрацията.

За музиката на Моцарт се говори, че има силно въздействие върху концентрацията. В този смисъл се говори за т.нар. „ефект на Моцарт“. Естествено и други класически произведения имат същия ефект. Тези, които слушат с по-голямо удоволствие Бах или Бетовен, се концентрират също толкова добре при ученето. Много успокоително въздействат също природните звуци, шумове от заобикалящата ни среда и природа. Към тях спадат дъжд, вълни, водни капки или вятър. Някои хора са толкова неспокойни и напрегнати, че един успокояващ музикален фон може да им помогне при творческо учене. Тази музика осигурява една спокойна атмосфера, в която можем да се концентрираме.

Слушането на класическа музика може да подобри значително слуха, пространствените умения и дори интелигентността. Във Виена има институт по мелотерапия, лечение чрез слушане на подбрана художествена или както я наричат у нас „класическа музика“. (desant.net 2020)

Психолози от университета в Кардиф (Уелс) изясниха, че влиянието на музиката върху човешката психика е недооценено... По мнение на специалистите приобщаването на децата към музиката позволява да се увеличат когнитивните им способности и успехите им в училище. Резултатите от изследванията са публикувани в Popular Science. (obekti.bg 2020)

Ние слушаме музика всеки ден, дали с мобилни приложения или телевизионни канали, те правят достъпът ни до нея много по-лесен и удобен. По този начин можем да учим нови езици всеки ден и това да ни доставя удоволствие. Музиката и езикът имат три общи неща: мелодия, ритъм и интонация. Ние слушаме не само с ушите, но и с мозъка и душата си.

Защо песните са толкова важни в чуждоезиковото обучение?

Песните нямат толкова тежки текстове, а думите са от ежедневието ни; някои думи са жаргонни; темите са най-вече свързани с проблеми от чуждата култура; те имат ритъм, диалектни думи и са лесни за възприемане и запомняне. Слушайки песни на чужд език подобряваме слушането с разбиране, което заедно с четенето, говоренето и писането са основните умения за владене на чужд език.

С песни можем да учим чужди езици лесно, защото когато ни харесва музиката, запомняме бързо и текста. Една от любимите рок групи на всички възрасти е Rammstein, основана през 1994 г. в Берлин и досега имат продадени над 20 милиона албума. В текстовете на песните им са вложени алегии и игра на думи. В заглавието „Du hast“ се заиграват с глаголите haben и haben – наблюдаваме

хомофония (единогласие) – *du hast mich* (ти ме имаш), но *du hasst mich* (ти ме мразиш). Някои песни заимстват сюжети от известни произведения на немската литература. Такава е „Далай Лама“, която е адаптация на баладата на Гьоте „Горски цар“ (1782 г.). По тази балада музика е писал и Франц Шуберт. И двата текста са доста драматични и с тъжен край, но вариантът на Rammstein се различава и е пригоден към нашата съвременност. Моя студентка от трети курс, СУ, ФЖМК, Мария Цакова, ми е разказвала, как в нейната езикова гимназия са разработвали и сравнявали двата текста, а след това са се наслаждавали на музиката и клипа към нея. След това са изказвали предпочитанията си към музиката на Rammstein или версията на Шуберт. Със сигурност това са били чудесни часове, изпълнени с удоволствие и радост от получените нови знания за немския език и култура. (www.vbox7.com/play:0a248186 2020)

Съществуват две теории и един метод в чуждоезиковото обучение, които касаят музиката: Input-хипотезата, теория за множествената интелигентност и сугестопедията.

Input-хипотезата е развита от Стийвън Крашен (Stephen Krashen) през 80-те години на миналия век. Той смята, че ученето на езиците трябва да следва естествената последователност на усвояването, така както детето придобива първичните си комуникативни знания.

Крашен смята, че хората заучават думи по-добре и по-директно чрез истории, защото синтаксисът и образуването на изреченията при целия контекст помагат за разбирането. (www.sdkrashen.com 2020)

Теория за множествената интелигентност

„Всички сме гении. Ако съдите за рибата по способностите и да се катери по дърветата, то тя цял живот ще се чувства глупачка“ (Алберт Айнщайн)

Теорията е развита от Хауърд Гарднър (Howard Gardner) през 80-те години на миналия век. Той не е бил съгласен със стереотипите на тестовете за интелигентност в училище. Гарднър смята, че няма само един вид интелигентност, а са седем вида, които си взаимодействат: логико-математическа, картинно-пространствена (визуална), телесно-кинестетична, интерперсонална (междоличностна), музикално-ритмична, езиково-лингвистична. По-късно се прибавя и натуралистична (природна), но е възможно да има и още.

Музикалната интелигентност означава надареност в музицирането, композирането и усет и разбиране на музикалните принципи.

Усетът към говоримите и писмени езици, способността лесно да се учат и усвояват езици – това доказва езиково-лингвистична интелигентност. Към кръга на представители на тази интелигентност се числят поети, писатели, литератори, адвокати, журналисти, политици и др.

Тъй като образователната система се съсредоточава само върху лингвистичната и логико-математическата интелигентност, учениците се оказват недостатъчно интелигентни по някои предмети. Но всъщност в зависимост от наслед-

ствените черти или вследствие на полученото образование всеки може да развие някой вид интелигентност повече от другите. (howardgardner.com 2020)

Науката *сугестопедия* е основана през 60-те години на 20. век от българския учен, психиатър и педагог – Георги Лозанов.

Сугестопедията- десугестивно обучение (също „резервопедия“) е „комуникативен метод на скритите у нас резерви“. (Лозанов 2005: 9)

„Организираното, психологически оркестрирано и хармонизирано с личността, оползотворяване на съзнавани-парасъзнавани стимули всъщност е внушението в най-ярката и положителна форма. То може да разкрие всеотраслни резерви на личността, включително и да стимулира нейните креативни сили. Нагледно можем да си представим внушението, ако се обърнем към изкуството. Нали то е най-великото внушение“. (Лозанов, 2005: 44–45)

Сугестопедията е призната от ЮНЕСКО през 1978 г. за оригинална образователна система и се разпространява в целия свят. Тази система е най-подходяща за чуждоезиково обучение и педагогика, особено за начална педагогика.

Знанията се усвояват: по радостен и спонтанен начин; с помощта на изкуство и естетика; чрез ментална релаксация и ненапрегната концентрация.

Ученето е естествен и радостен процес на откривателство. Затова сугестопедията създава среда за креативно и щастливо учене, подавайки многообразие от стимули и информация, едновременно с това удовлетворявайки естествената нужда на човека от красота и междуличностно общуване. Без да пренебрегваме ролята на другите емоции, тя се стреми да създаде оптимистичен и здрав мироглед у участниците в процеса на обучение. (www.suggestopediabg.com/suggestopedia 2020)

Съществен елемент за преодоляване на негативните и създаване на позитивни емоции е музиката. Тя влияе върху нашето настроение, поведение ритъм и сила на звука. Чрез музиката могат да се породят красиви картини, спомени и чувства.

Както посочих, музиката има специално място в метода. Лечебните свойства на музиката (следователно и педагогическите) са посочени още в Стария завет. Случаят на Цар Саул (около 1079–1007 пр.н.е.) е описан в Първа книга „Царства“. Първият цар на Израел преодолява проблема си с помощта на музика. Арфата на Давид носи успокоение и изцеление на Саул. (Шопов 2013: 122)

Но не само тези, които са с подчертано музикално – ритмична интелигентност имат способност да слушат музика и да възприемат положителните и благоприятни въздействия. Когато става дума за влияние на музиката по време на учене наред с предимствата можем да отбележим и някои негативни моменти. Да, наистина музиката може да настройва за учене, да отпуска и успокоява. Тя възбужда всички сетива за учене, подпомага креативността, мотивира, но само ако е подходяща, спокойна, без текст и да служи като музикален фон. Но ако сте от хората, които лесно отклоняват вниманието си или имате проблем с т.нар. *Multitasking*, т.е. едновременно извършване на няколко дейности, то слушането на музика едва ли ще влияе добре на ученето. Или пък ако песента е с текст,

в който се заслушваме, то лесно губим концентрация. Препоръчва се да не се слуша повече от два часа музика по време на учене. Може да се изготви и плейлист с подходящи за тази цел музика без много текст. За учебни цели в чуждо-езиковото обучение пеенето на песни на чужд език помага да запомним нови думи и изрази, текстовете се учат наизуст без усилия, усвоява се артикулацията и произношението. Първо се запомня рефрена, а после постепенно целия текст.

Така, например, изучават Националния химн на Германия в много немски езикови гимназии (според мои лични проучвания). Той е създаден върху третата строфа на Deutschlandlied от Аугуст Хейнрих Хофман фон Фалерслебен (1841). Мелодията е композирана от Йозеф Хайдн (1796/97). (textovenapesni.com 2020)

Die deutsche Nationalhymne	Немски Национален химн
Deutschland, Deutschland über alles, Über alles in der Welt, Wenn es stets zu Schutz und Trutze Brüderlich zusammenhält; Von der Maas bis an die Memel, Von der Etsch bis an den Belt: Deutschland, Deutschland über alles, Über alles in der Welt!	Германия, Германия над всичко, над всичко в света, когато застава за защита и съпротива братски заедно стои, от Маас до Мемел, от Еч до Белт Германия, Германия над всичко над всичко в света.
...	...

Литературните произведения, които се използват в обучението по чужди езици, са: разказ, стихотворение, части от повест, басня, приказки, кратки криминални истории, части от драматургични произведения и др.. Те са трудни за „смилане“, но учителите трябва да намерят пътища/начини да ги преподават по-простичко и интересно. Могат да се ползват необичайни методи за изучаване на литература. Например „Лятна книга“: четете книгата през лятото, правите детайлизиран превод и в началото на учебната година презентирате един проект. Той представлява постер от ваши рисунки към съдържанието на книгата и обобщение, което разказвате.

Приказките и басните може да играете като театрални сценки, за да ги разберат по-добре и да си доставите взаимно удоволствие.

Една моя студентка, Мария Цакова, трети курс, СУ, ФЖМК, направи анкета сред учениците в бившата и гимназия по темата „как литературата се използва в обучението по чужд език“. Ето някои мнения:

„Най-лесно е първо текстовете да се преведат в клас заедно с учителката, така е по-лесно да бъдат разбрани и после вкъщи да се работи по тях“

„Аз харесвам идеята да се работи на части и разиграване на сцените, за да не ми е скучно и да ги възприемам по-лесно“

„Летният проект беше малко по-труден, поне за мен, въпреки това самата книга беше интересна. Аз бих я обичала, след известно време, когато перфекционирам познанията си по немски и отново я прочета“.

Сред по-интересните методи за обучение по чужди езици е и използването на драматургичното изкуство. Без да се задълбочавам в темата как театърът може да помогне в обучението по немски език, защото по този въпрос са изписани доста страници, бих искала да цитирам част от презентацията на студентката Евгения Кондева, трети курс, СУ, ФЖМК, по зададената тема за презентации „Изкуствата в помощ на чуждоезиковото обучение (немски език)“ през миналата учебна академична година:

„В началото правихме театралните откъси за нас, в клас, след това ги играехме на сцена. Да учиш чужд език е трудно, но на сцената е някак си по-лесно. И със сигурност по-весело. Имахме много щастливи моменти и също така успешни за учене. Театралните пиеси ни помагат не само да научим нови думи, но и тяхното произношение. Говориш без да мислиш и ако забравиш някоя дума, можеш да я замениш с друга. Без тези пиески, мога да кажа, че щях да се притеснявам да говоря пред много хора.“

Филмите са също добро средство да учим немски език. Дъщеря ми сподели, че е научила немски език, като сутрин е гледала анимационни филми, а не в немското училище!/? Лесно и интересно! Защото немскоговорящите говорят много бързо и не винаги бихме могли да ги разберем, но с гледането на филми можем да си помогнем да научим езика много по-лесно, бързо и ефективно. В началото се гледат филми със субтитри на български, после със субтитри на немски, накрая без субтитри.

И други видове изкуство се използват успешно в чуждоезиковото обучение като телевизия (видео), изобразително изкуство (комикси, карикатури), танцово изкуство и др.

Презентациите по темата „Арт-обучение по чужди езици“ показаха, че използването на произведения на изкуствата в обучението по чужд език повишава интереса и мотивацията за придобиване на нови знания и умения в областта на чуждоезиковото обучение.

За успешното реализиране подобни на нетрадиционни разработки е необходима предварителна подготовка на материалите, презентациите, сюжетите, игрите, видеоматериалите. Не по-малко важна е обратната връзка, за да се установи не само наученото от обучаемите, но и как са се чувствали, какви емоции и идеи са възникнали у тях, какви трудности са преодолели. Взаимното споделяне и доверие между преподавателя и обучаемите се оказват най-важните предпоставки за успешно осъществяване на учебния процес и за усъвършенстване и развитие на младото поколение.

ЛИТЕРАТУРА

- Шопов, Т. (2013). Педагогика на езика. Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Lozanov, G. (2005). Suggestopaedia – Desuggestive Teaching. Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind (Summary of Lectures 1995–2005), Vienna: International Centre for Desuggestology, 200.

<https://desant.net/show-news/46788> [4.03.2020]
<https://obekti.bg/misterii/efekt-na-mocart-sshchestvuva-naistina> [27.03.2020]
www.sdkrashen.com [28.02.2020] Books and Articles by Stephen D Krashen
<https://howardgardner.com> [27.02.2020]
<https://suggestopediabg.com/suggestopedia> [26.02.2020] Какво представлява метода
класическа сугестопедия
<https://textovenapesni.com/himna-na-germaniya> [28.02.2020]
<https://vbox7.com/play:a0248186> [22.02.2020]
<https://www.youtube.com/watch?v=JS91p-vmSf0> [22.02.2020]

ПЕРСПЕКТИВНОСТ НА АНИМАТИВНИЯ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

PERSPECTIVES OF ANIMATIVE APPROACH IN EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

*Живка Илиева, докторант, Русенски университет „Ангел Кънчев“
Zhivka Ilieva, PhD student, „Angel Kanchev” University of Ruse
E-mail: zhilieva@uni-ruse.bg*

Резюме: Днес едно от големите предизвикателства пред учителите е да мотивират учениците за постигане на учебни успехи. Съвременното поколение се отличава от предходните със специфични характеристики на учене, които оказват влияние върху образователния процес. Учениците предпочитат интерактивните средства и методи, които им предоставят възможност за активно участие. Съобразно това за постигане на по-високи резултати в учебно-възпитателния процес може да съдейства приложението на анимативния подход. Той е сравнително нов подход, който кореспондира най-близко с идеята за „учене чрез преживяване“. Това обосновава необходимостта от разкриване на перспективите за прилагането му в началния образователен етап. В доклада се разкриват възможностите, които предоставя анимативният подход за положително въздействие върху обучението на съвременните деца в начален етап с оглед повишаване на мотивацията им за учене и постигането на по-добри резултати.

Ключови думи: анимативен подход в обучението

Abstract: Nowadays one of biggest challenges in education is to motivate the students to reach high goals in learning. Today's generation has different cognitive characteristics that influence the educational process. Students prefer interactive methods because of the possibilities of active learning. In this respect learning motivation and goals of nowadays' children can be significantly increased if the teacher uses animative approach. It is a new method which corresponds closely to the idea of learning through experience. Therefore the main purpose of the current paper is to reveal the perspectives of animative approach in education in primary school.

Keywords: animation approach in education in primary school

Според най-актуалните изисквания и препоръки на МОН целите на образователната система, които изискват неотложна реализация, могат да се структурират в няколко основни групи. В тази връзка в Отворено писмо на министъра на образованието и науката (изх. №9105-418 от 27.11.2019 г.) се посочва, че една от най-важните задачи на съвременния учител е свързана с повишаване на учеб-

ните постижения на учениците и на мотивацията им за учене. Друг съществен акцент е подобряване на възпитателните функции на училищните институции. Днес значително място в училищното образование заема префокусирането от предметната му ориентираност и съдържание към придобиването на ключови компетентности – знания, умения, нагласи и отношения. Това може да стане чрез промяна на методите и подходите в класната стая, чрез изменението на отношението към училището и главно чрез насърчаване мотивацията за учене у учениците. Прилагането на компетентностния подход в българското училище дава предимство на творческия урок, който предлага разнообразни и продуктивни дейности при ефективно управление на времето и подходящи образователни ресурси, осигуряващи активното участие на всички ученици. (www.mon.bg)

Реализацията на посочените образователни приоритети се затруднява и забавя, ако не се вземат предвид промените, настъпили в новото поколение ученици. Практиката показва, че традиционните методи на работа не са достатъчно ефективни, когато се прилагат в обучението на днешните деца. Редица проучвания като тези на Ronald Berk, David McConnell, Mark Prensky, Henry Jenkins и др. (по: Гърмидолова 2016; Кънева 2017) разкриват, че съвременните ученици имат различни когнитивни способности от предходните поколения, които оказват влияние върху образователния процес. Ето някои от тях, които могат да послужат като принципни положения при избора на подходи, методи, средства и т.н. с оглед постигане на по-голяма ефективност в учебния процес. М. Гърмидолова и О. Кънева посочват следните особености на съвременните деца:

- желаят да се развиват и учат, но забавлявайки се, а не да бъдат прекомерно натоварени.
- ръководят се от интереса и любопитство си, от удоволствието да откриват и прилагат нови неща и от стремежа си към постоянно удовлетворение.
- ориентирани са повече към личната си реализация и самоизразяване, а не толкова към учебните постижения.
- имат неустойчиво внимание и лесно се отегчават, бързат и искат да преминат към следващата задача.
- предпочитат интерактивните средства пред традиционните методи, учат чрез откриване, решаване на проблеми и активно участие (Гърмидолова 2016; Кънева 2017).

Освен това съвременните ученици имат достъп до разнообразни източници на информация, в които знанието е представено интересно, атрактивно и занимателно. Това генерира у тях очаквания за привлекателност на поднесения от учителя материал, които, ако не бъдат оправдани, могат да формират негативно отношение към училището и учебната дейност.

Казаното по-горе обуславя необходимостта учителят да търси нови подходи, методи и средства, за да направи взаимодействията в класната стая по-ефективни, да повиши мотивацията на учениците за учене и техния стремеж към по-високи резултати. Едно от решенията на това предизвикателство е свързано с използването на възможностите на дидактическата анимация. Дидактическа-

та анимация е интерактивен подход, който кореспондира най-близо с идеята за „учене чрез преживяване“. Той се изразява в обогатяване процеса на обучение с игрови, забавни, атрактивни елементи с оглед стимулирането на положителни емоционални преживявания у децата. Основните проявления на анимацията в началното училищно обучение са свързани с изкуството, хумора, играта, съвременните сюжети, творческите ситуации, груповите и колективни дейности, интерактивни методи, интегриране на междупредметни връзки и формиране на ключови компетентности. В резултат на радостните чувства се повишава процесуална и целева мотивация на учениците, вследствие на което се стимулира и стремежът им към познание, общуване, творчество и активност. Анимацията в образованието поражда незабравими моменти, приятелска, толерантна атмосфера, добро настроение, с което се създава подходяща подкрепяща среда за общуване и положителен емоционален облик на образователния процес и училището като цяло (Витанова 2007; Витанова 2013; Димитрова 2017b).

Предвид това основната цел на настоящия доклад е да се разкрият възможностите, които предоставя анимативният подход за положително въздействие върху обучението на съвременните деца в начален етап с оглед повишаване на мотивацията им за учене и постигането на по-добри резултати, а вследствие на това и подобряване качеството на образователния процес.

Перспективността на анимативния подход при обучението на ученици в начална училищна степен намира израз в посочените по-долу аспекти:

Дидактическата анимация съдейства за адаптацията на учениците в първи клас към училищния живот.

Началото на училищния живот е периода на адаптация, който има важно значение за успешния старт на обучението на учениците в първи клас и за тяхното личностно развитие през целия начален образователен етап. През този период на приспособяване, от една страна, подрастващите трябва да свикнат с новата социална роля и изискванията на училището, а от друга страна, учителят трябва да опознае особеностите, потребностите, интересите и възможностите на всяко дете и да се съобрази с тях. Анимативният подход подпомага този процес, като осигурява плавен преход между играта, която е преобладавала до този момент в ежедневието на децата, и ученето – дейност, която ще се обособи като водеща в бъдеще. Използването на игрови и забавни елементи в учебния процес благоприятства и улеснява включването на детето в новите училищни взаимоотношения. Едновременно с това подходът предоставя на педагога възможност да опознае интересите, нагласите и очакванията на децата в класа, улеснява диференциацията на обучението и др.

Анимативният подход подпомага формирането на училищната идентификация.

Известно е, че децата имат голяма потребност от радостни преживявания, свързани с ученето, играта и самореализацията. Често пъти тривиалните методи, монологичното преподаване, липсата на осмисленост и мотивация потискат най-актуалните им потребности, които лежат в основата на цялостната им

дейност: общуване, нови впечатления, самоизява. Вследствие на това децата не могат да се изявят, да задават въпроси, да споделят свои преживявания и познавателен опит, да създават приятелства и по този начин да изграждат училищната си идентификация (Василева 2004).

Нестандартните и забавни ситуации, както и непосредствените положителни въздействия, които има анимативният подход, могат да задоволят потребностите на подрастващите от жизнерадостни преживявания и да предоставят възможност за личностна самоизява на всеки участник. В същото време подкрепящата и мотивираща среда, характерна за този интерактивен начин на работа, е предпоставка за споделяне на собствен опит в групата (класа), създаване на приятелства, формиране на умения за сътрудничество, което спомага за изграждане на училищната идентификация на участниците.

Анимацията подпомага социализация на децата.

Екипната или колективна дейност, която се реализира чрез този интерактивен подход, осигурява непринуденото общуване между участниците и обединяването им около една обща идея, чрез което се постига чувство за принадлежност към групата. Разнообразните развлекателни действия провокират социалната активност на учениците, подпомагат тяхното емоционално развитие, което оказва благоприятно влияние при включването им в заобикалящия ги свят. Освен всичко това, чрез анимативния подход се пренасочва желанието на децата за участие и в други форми на групова работа, извънкласни и извънучилищни дейности. Според Зл. Димитрова, разгледана като процес в своя по-широк смисъл, анимацията може да се определи като средство за социализация на личността (Димитрова 2017а; Димитрова 2017б)

Дидактическата анимация благоприятства психологическия комфорт на учениците.

През първите месеци от училищния живот у децата се наблюдава честа смяна на настроеността, страх, несигурност, безпокойство, породени от стремежа им да се приобщат към колектива, да постигнат желаните успехи, с което да удовлетворят очакванията както на родителите си, така и на учителите. Но дори и на по-късен етап (втори, трети, четвърти клас) учениците трудно преживяват неуспехите, защото все още емоциите имат превес и ръководят поведенческите им реакции. Това обуславя тяхната нужда от подкрепа, сигурност и добър психологически климат. Благодарение на дидактическата анимация неизбежните изисквания за високи учебни резултати и постижения не се усещат като стресиращи и задължителни, защото остават скрити зад привлекателните дейности и положителния емоционален фон, към които децата насочват вниманието си. Следователно с помощта на дидактическата анимация учебно-познавателната дейност се извършва в стимулираща и подкрепяща среда, осигурявайки психологическия комфорт на децата (Витанова 2013).

Анимацията съдейства за регулиране на емоциите на децата.

Управляването на емоциите – собствените и тези на околните – започва още от ранна детска възраст и е от решаващо значение за успешното участие на

личността в социалния живот. Анимацията има позитивно, градивно влияние върху самочувствието, психиката, духовните сили и ценности и цялостната хармонизация на личността. Използването на анимативния подход в образователния процес би стимулирал детето да изразява своите чувства и емоции с лекота (Димитрова 2017а; Димитрова 2017b).

Интерактивният подход оказва положително влияние върху формирането на ценностната система у учениците.

Анимацията позволява качествени промени в ценностите на децата, предвид емоционално наситените положителни преживявания, като в същото време създава среда, която може да доведе до възпитаване на нови жизнени ценности, които могат да бъдат охарактеризирани с по-високо качество на организация на времето прекарано в образователни институции (Димитрова 2017b).

Това дава възможност анимативният подход да намери своето място и приложение при разрешаване на важни възпитателни задачи. Освен за формиране на нравствени норми, ценности и качества може да съдейства за изграждане и усъвършенстване на уменията за: поемане на отговорност, работа в екип, общуване, и др., като по този начин спомогне за подобряване на възпитателните функции на училищните институции.

Ефективно проведената анимативна дейност повишава мотивацията за учене.

Забавният характер на обучението осигурява позитивна емоционална нагласа (радост, удоволствие, удовлетворение), която е предпоставка за повишаване на интереса към него и стимулира мотивацията за учене. Радостните моменти дават възможност на учениците да се справят с трудностите и да се наслаждават на живота, да се чувстват уверени и спокойни и имат стимулиращ ефект върху когнитивните процеси. Повтарящата се радост допринася за формиране на активно отношение към трудностите, което има важно значение, предвид постепенното усложняване на учебния материал и разрешаването на по-трудни цели и задачи. Интересът мотивира творческите стремежи и способности у децата, желанието им да изследват, да откриват самостоятелно нови знания, да обогатяват собствения си опит. Всичко това допринася за активизиране на познавателната активност у подрастващите (Шульга 2019).

Анимативният подход спомага за по-лесното и трайно запаметяване на учебния материал.

Известно е, че когато усвояването на знанията е съпътствано с богати емоционални преживявания, то те се осмислят и запомнят по-лесно и остават по-трайно в паметта на учащите. Предвид това приложението на дидактическата анимация е предпоставка учебно-познавателната дейност да се осъществява по-ефективно, което се отразява позитивно както на крайните резултати в процеса на обучение, така и на неговото качество.

Анимативната дейност активизира волевото внимание на учениците.

Атрактивните активности в началното училищно обучение стимулират както неволевото, така и волевото внимание на учениците. За разрешаването на

едни или други учебни задачи е важно волевото внимание, което се свързва със съзнателно поставена цел и волевото усилие за постигането ѝ. За да се подобри концентрацията на учениците и ефективността на учебния процес, учителят трябва да се съобрази с възрастовите особености на подрастващите, а именно с неустойчивото им внимание и техния стремеж към удовлетворяване на личните си интереси. Атрактивно поднасяната информация има отношение и към двете. От една страна, тя дава възможност балансирано да се съчетават едновременно елементи на ученето и играта, на задължението и удоволствието, което има благоприятен ефект върху концентрацията. От друга страна, задоволява интересите на децата, чиито приоритет са забавните и привлекателни дейности. С това се осигурява по-голямо съсредоточаване на вниманието, което е от съществено значение за съвременните деца с оглед на техните когнитивни особености (Витанова, 2013).

Дидактическата анимация подпомага формирането и усъвършенстването на компонентите на учебната дейност (мотивация, учебна задача, учебно действие, самоконтрол, самооценка).

Подходът повишава самооценката на децата.

Чрез забавното учене, вълнуващите преживявания по време на игра се създава неконкурентна среда за себеизразяване, изгражда се положителна самооценка. Липсата на страх от грешки стимулира развитието на творческия потенциал. А свободната изява и творческото въображение са необходими за формирането на учебна дейност – важно психично новообразуване в тази възраст (Е. Василева 2004, Димитрова 2017b).

„Анимацията като процес на междуличностно общуване, предоставя условия за създаване и съгласуване на представи за общо одобрено и социално приемано поведение“ (Димитрова 2017b: 35). По този начин тя осъществява и още една важна функция, свързана с придобиването на умения за контрол и самоконтрол у децата. Повишената мотивация и самооценка на децата, а също и уменията им за самоконтрол играят важна роля за формирането на учебната дейност в първи клас. За да се постигне устойчивост на уменията за учене, от съществено значение е компонентите на учебната дейност да бъдат затвърдявани в процеса на обучение на учениците и в следващите класове. Следователно положителното въздействие на анимативния подход върху мотивацията, самоконтрола и самооценката може да се използва като ефективен способ, чрез който целенасочено да се формира и усъвършенства учебната дейност на учениците в началния образователен етап.

Анимацията стимулира личностното развитие на учениците.

Ефективно проведената анимация допринася за повишаване на положителните емоции, които са от съществено значение за развитието на учениковата личност в началното училище. Когато знанието се представя по интригуващ начин, наред с радостта и удоволствието, което изпитват децата, се повишава тяхната инициативност и активност. А инициативата и активното участие в обучението водят до личностна промяна и растеж (Димитрова 2017b: 33).

Освен това дидактическата анимация предоставя широко поле за непринудена изява, което може да задоволи нарастващата потребност на учениците в начална училищна възраст от себеизява, доказване и утвърждаване в училищния колектив.

От изложеното става ясно, че анимативният подход оказва благоприятно влияние върху развитието на подрастващите във всеки един етап от тяхното обучение в началното училище. Преди всичко би следвало да се открие неговото значение за повишаване на мотивацията им за учене и развитието на учебната дейност, при което се постигат по-високи резултати, а вследствие на това и по-добро качеството на образователния процес. Положителните емоционални преживявания и забавният характер на този вид интерактивни дейности благоприятстват не само психологическия комфорт и плавната адаптация на съвременните деца към училищния живот, но задоволяват техните потребности и интереси – да се изявят, да задават въпроси, да споделят свои чувства и познавателен опит, да създават приятелства, да учат, докато се забавляват, да участват активно и т.н. Освен това подходът дава възможност за формирането на нравствени добродетели и самоконтрол, регулира емоциите, които са много важни за успешното участие на децата в социалния живот. Следователно анимативният подход съдейства за интелектуалното и личностното развитие на учениците от начален етап.

В същото време се вижда, че приложението на дидактическата анимация в началното училище може да съдейства и за разрешаване на най-актуалните задачи, пред които е изправена образователната ни система, а именно – повишаване мотивацията за учене и подобряване на възпитателните функции на училищните институции. Наред с това анимацията е в помощ и на компетентностния подход, даващ предимство на творческия урок, защото предполага проява на творчество в разнообразни и интересни ситуации, активно участие, непринудено взаимодействие и т.н.

Въпреки предимствата си, дидактическата анимация е все още малко изследвана област в педагогическата литература. У нас Зл. Димитрова, Н. Бояджиева, Р. Василева, Н. Витанова, Н. Попова и др. имат значителен принос по отношение на редица въпроси, свързани с изясняване на съществените характеристики на анимативния подход и мястото му в сферата на образованието, но все още липсват достатъчно практически разработки, които да обезпечат неговото приложение във всеки един етап на началното училище по съответните учебни предмети. За да се утвърди трайно мястото му в педагогическия процес, а и да се разкрият и други негови благоприятни ефекти, е необходимо да се разшири неговото приложение и изследване в практиката, като в същото време последната се обезпечи с конкретни практически примери и методически разработки.

Направеният преглед на значението на дидактическата анимация за обучението на учениците в начален етап ще бъде отправна точка за разработване на образователен модел, основан на анимативния подход, който да бъде приложим в началния образователен етап и да бъде обвързан със съответните научно-образователни области.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, Н., Витанова, Н. & Попова, Н. (2013). Дидактическата анимация в началното училищно обучението. Велико Търново: Фабер.
- Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
- Витанова, Н. (2007). Дидактическата анимация в процеса на обучение. Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практиката. София. Гърмидолова, М. (2016). Съвременни стратегии за обучението на учениците от нет поколениято. *Педагогически алманах*, (2), 211–219.
- Димитрова, З. (2017а). Анимативният подход в образователния процес по физическо възпитание и спорт в детската градина и началното училище. Бургас: Университетско издателство „Проф. д-р Асен Златаров“.
- Димитрова, З. (2017б). Проекции на анимативния подход в педагогиката. *Образование и технологии*, (8), 33–37.
- Кънева, О. (2017). Детето на XXI век и предизвикателствата пред професионалистите от XX век. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Шульга, И. (2019). Педагогическая анимация: учебно пособие для СПО. Москва: Издательство Юрайт.
- Уеб страници:
- МОН, (2019) За прехода от знания към умения. Компетентности и образование; В помощ на педагогическите специалисти. Публикувано на 19.12.2019 г. на <https://www.mon.bg/bg/100770>
- Отворено писмо на министъра на образованието и науката с изх. №9105-418 от 27.11.2019 г. <https://www.mon.bg/>

ТВОРЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ПЪРВИ КЛАС CREATIVE ACTIVITY IN BULGARIAN TRAINING AND FIRST-CLASS LITERATURE

*Ива Стаменова, ас. д-р, ЮЗУ „Неофит Рилски“, гр. Благоевград
Iva Stamenova, assist. Prof. PhD, South-West University „Neofit Rilski”,
Blagoevgrad*

E-mail: ivona07@abv.bg

Резюме: Настоящата разработка е насочена към стимулиране развитието на творческите прояви на първокласниците посредством обучението по български език и литература. След етапа на ограмотяването детето изпитва потребността не само да чете от букварчето и читанката кратки текстове, върху които да задава въпроси и интерпретира написаното, не само да изпълнява прецизно посочените в учебните тетрадки упражнения, но освен всичко това изпитва огромната необходимост да създава свои кратки текстове, да преразказва, да структурира упражнения по подобие на поместените в учебните тетрадки към буквара и читанката. В много от случаите учителят дори не подозира колко силно развито е въображението на учениците в първи клас, докато съвместно с тях не подеме инициативата за съставянето на творчески задачи по четене и писане въз основа на изученото до момента.

Ключови думи: творчество, начално училище, четене, писане, първи клас.

Abstract: The present work is aimed at stimulating the development of the creative activities of the first-graders through the teaching of Bulgarian language and literature. After the literacy stage, the child not only needs to read short texts on the book and the reader to ask questions and interpret the writing, not only to perform the exercises precisely indicated in the study notebooks, but also has the great need to create his own short texts, to retell, to structure exercises similar to those placed in textbooks for the literary and the reader. In many cases, the teacher does not even suspect how strongly the students' imagination in the first grade is developed until they, together with them, take the initiative to create creative reading and writing tasks based on what they have learned so far.

Keywords: creativity, elementary school, reading, writing, first grade.

От наблюденията ми в училище не веднъж съм ставала свидетел на това, че в дадени моменти първокласниците отказват да изпълняват указанията на учителя относно работата по определени упражнения с мотива, че вече им е прекалено скучно, тъй като в часовете правят всеки път едни и същи неща – четат; пишат; съставят изречения по дадени модели; откриват звукови модели на думи; попълват пропуснатите букви в кръстословицата, за да намерят скритата в нея

дума; откриват ръкописни и печатни букви в предварително подбрани за целта думи от изучените до момента; измислят с тях думи и кратки изречения; откриват по колко пъти се повтаря определен звук в думата; по зададени модели на изречения следва да открият кой модел на кое изречение съответства и др. под.

Естествено, в началния етап на ограмотяване се прилагат подобен вид упражнения, докато не се изучат всички букви, но след това в хода на обучение учениците се нуждаят от разнообразяване и усложняване на упражненията с цел както да надграждат усвоените знания, така и да развиват мисловната си дейност. Най-добрият начин за провокиране на въображението е измислянето на творчески задачи, които да се структурират под формата на малка книжка, чрез която първокласници да включат в подобен вид инициативи и свои връстници от съседните паралелки. Творческото приключение, в което се впуснаха им достави огромно удоволствие и радост от факта, че за пръв път имат възможността да се проявят като истински творци, автори на гатанки, стихчета и интересни занимателни упражнения.

Мнозина автори не веднъж са посочвали дори и на шега, че „както апетитът идва с храната“, така и творчеството започва с четенето. Докато не премине етапът на ограмотяването, детето не може да усети тръпката от четенето, от общението с текста, от възможността самостоятелно да анализира ситуацията, в която са поставени героите, да размишлява върху случилото се и пр. За да се случи това е необходимо най-напред овладяването на правилна четивна техника.

При четенето с разбиране особено значение се отдава на четирите основни качества на четенето: съзнателност, правилност, бързина и изразителност.

Качеството правилност характеризира предимно техниката на четене, качеството съзнателност характеризира разбирането на прочетеното, а качествата изразителност и бързина характеризират и двете страни на четенето (Здравкова, 1996).

Като характеристики на единен процес, качествата на четенето съществуват в единство, във взаимна връзка и обусловеност. Ето защо съвременното обучение по четене реализира още в самото начало в цялост формирането на всички качества. Напълно безпредметно е, ако текстът се чете правилно, бързо и изразително, но не е осъзнават смисълът на прочетеното. Така ученикът извършва механичен прочит, лишен от вникване в съдържанието на текста. Неслучайно именно разбирането на прочетената информация е водеща цел в процеса на четене.

По думите на М. Мандева четенето „е инструмент за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж, за социално включване и гражданска активност“ (Мандева 2017: 41).

Според Л. Попова „Четенето обогатява възможностите за речева комуникация и преодолява ограничения като време и пространство, характерни за устната реч“ (Попова 2008: 57).

С оглед на написаното до момента, безспорно се стига до дедукцията, че четенето е поставено в основата на личностното развитие на човека. С каквато

и дейност да се заеме, той трябва първо да бъде грамотен – да може да чете и пише, понеже грамотността, словото, знанието, писмеността са ключови и жизнено необходими дейности за просперитета на човечеството.

Ето как Р. Танкова разглежда двете дейности четене и писане в процеса на ограмотяването: „...към овладяване на четенето се пристъпва едва през буквения етап на ограмотяване в първи клас, когато първокласниците започват да изучават една след друга буквите, с които се означават звуковете в потока на речта“.

„...подготовката за писане започва още в детската градина – чрез изобразителните дейности на детето и чрез дейностите му със звуковата форма на думите“ (Танкова 2016: 56).

От написаното става ясно, че в съвременната образователна система подготовката за ограмотяване започва още от детската градина – и по четене, и по писане, за да може в училище ученикът да бъде по-уверен, по-лесно да усвоява новото знание и да преодолява с лекота възникналите в процеса на обучение трудности.

С творчески дейности децата се занимават от предучилищна възраст чрез различно прилаганите от учителите в ситуациите игрови подходи, рисунки, песни, танци, драматизации и др. Ако за периода на предучилищната възраст подобни занимания будят интереса на децата, то в началното училище стремежът на първокласника да покаже на останалите какво може и знае е още по-голям. Прекрасна възможност за изява не само в обучението по български език и литература, а и по останалите учебни предмети е включването на малките творци в творчески инициативи, състезания, олимпиади и проектни разработки.

Във връзка със споменатото до момента, Я. Стоименова посочва, че: „Общата способност за творчество (креативност) характеризира личността като цяло. Тя може да се прояви в различни сфери на активност и се разглежда като относително независим фактор на надареността“ (Стойменова 2005: 26).

В този ред на мисли може да се каже, че в различните аспекти на творчеството, в една или друга степен доминира дадена проблемна ситуация. Колкото по-сложна е тя, толкова по-трудно проправим е пътят към творческото начало. За творчеството е необходимо освен активно четене и вдъхновение. Няма врата, през която да не може да премине въображението, както и проблем, с който да не съумее да се справи гъвкавата мисъл.

Затова и В. Чилева е на мнение, че: „Когато една ситуация създава усещането за дискомфорт, невъзможност за бързо решаване, усещане за проблем у субекта, тогава тя може да се категоризира като проблемна ситуация“ (Чилева 2018: 13).

Да помогнем на малките ученици да повярват в себе си, да бъдат по-смели във всяко нещо, с което се заемат, да не позволяват на трудностите да ги отказват или отклоняват от пътя, по който вървят, да отприщят творческия импулс в себе си, да не се страхуват от новото начало, да бъдат мотивирани, да вярват в успеха и да следват смело мечтите си – тези насоки за личностно и творческо развитие на личността на подрастващия трябва да се поставят на вниманието на педагози, възпитатели и родители.

Ръководени от идеята да помогнем на учениците да надникнат зад завесата на творчеството, с ученици от първи клас, възпитаници на VIII СУ „Арсени Костенцев“, гр. Благоевград пристъпихме към изготвянето на малка книжка с варианти на творчески задачи, наречена: „Пишем, четем, творим и в науката напред вървим“.

Задачата, поставена на вниманието на учениците, се отнася до проверка на уменията им въз основа на учебното съдържание по български език и литература, да изготвят примерни варианти на творчески задачи. Структурираните от тях творчески варианти се обсъждат, селектират и подготвят печатно под формата на малка книжка с интересни творчески идеи, която да послужи като модел за изпълнението на подобен вид творческа дейност и на други ученици в началното училище.

Заклучението, до което стигнахме съвместно от проведената с първокласниците експериментална работа в часовете по Български език и литература е, че малките творци показаха за пореден път, че работят еднакво добре както колективно, така и индивидуално. Всеки от тях се зае сериозно и отговорно с изпълнението на поставената задача, като накрая споделиха, че са изпитали изключително голямо удовлетворение от възможността да влязат в ролята на автори на езикови и литературни упражнения с творчески характер по любимия им учебен предмет. Книжката с избраните от учениците модели се предостави на първокласници от останалите паралелки с цел както да подложат на проверка усвоените до момента от тях знания въз основа на предвиденото за изучаване учебно съдържание, така също и да привлекат повече съмишленици в подобни творчески инициативи.

В творческите разработки учениците умишлено са посочени само с инициали, а не с пълните им имена с цел да се запази анонимността на участниците в творческия процес.

Уважаеми читатели,

Ще Ви запознаем с малка част от нашите творчески прозрения!

Приятно четене!

Творческа задача № 1

Първокласник

С лист и химикал в ръка – освен да пиша и чета,
обичам да мечтая, да творя, да откривам нови чудеса
в приказните светове на любимите детски книжки,
които ми помогнаха да разбера, че да учиш не е лесно,
но да си грамотен е чудесно.

Писането, четенето, смятането аз научих
и от това само сполучих.

В клас отивам винаги подготвен,
не закъснявам никога за час
и щом звънецът бие зная, че
и в днешния урок нещо ново ще науча,

похвала от учителката за добро поведение ще получа
и вкъщи щом се прибера
веднага на мама и на тате ще разкажа.
Те ще се зарадват, ще ме помилват и посъветват
послушен и ученолюбив да бъда,
да внимавам и да се старая,
за да мога още любопитни неща от книгите да узная.

И. Н.

Творческа задача № 2

Открий верния отговор за всяка от гатанките. Подреди буквите на думите, за да стигнеш до правилния отговор.

- Знаем – от брашно го правят,
после топъл го доставят
в магазините навреме.
Първо него ще си вземем!
Що е то?
(БХЛЯ)
В. С.

- Лете облечена,
зиме съблечена!
На огън печена,
за теб наречена.
Що е то?
(ЦРАИЦАВЕ)
Г. Л.

- Дебеланчо с дълъг нос
стъпва на котлона бос –
топли ни вода за чай.
Как се казва? Ти познай!
Що е то?
(НЧЙКАИ)
С. П.

Творческа задача № 3

Азбука в думи! Измисли с всяка буква от азбуката, колкото се може повече думи. Например:

- А а – акула, агне, антена, ананас, асансьор, акробат, акордеон и др.
- Б б –
- В в –
- Г г –

- Д д –
- Е е –
- Ж ж –
- З з –
- И и –
- Й й –
- К к –
- Л л –
- М м –
- Н н –
- О о –
- П п –
- Р р –
- С с –
- Т т –
- У у –
- Ф ф –
- Х х –
- Ц ц –
- Ч ч –
- Ш ш –
- Щ щ –
- Ъ ъ – гъска, гълъб, гъсеница
- ь – миньор, шофьор, боксьор
- Ю ю –
- Я я –

За буквите Ъ ъ и ь ще ти помогна! Виж примерите срещу съответните букви!

Б. Г.

Творческа задача № 4

Колко са гласните звукове в нашата азбука?

- А) пет
- Б) шест
- В) осем

П. Р.

Творческа задача № 5

Напиши пропуснатите в думите букви.

Т или Д

- наро_
- пило_

С или З

- зале_
- фоку_

Ш или Ж

- бага_
 - пъпе_
- К или Г
- дълъ_
 - нисъ_
- Ф или В
- жира_
 - жера_
- П или Б
- кора_
 - сиро_

М. Н.

Творческа задача № 6

На кой ред всички думи започват с гласен звук? Загради съответния номер!

- 1) има, орел, сам
- 2) око, кон, риба
- 3) ъгъл, ухо, агне

Д. М.

Творческа задача № 7

Избери буквата на подходящия звук. Напиши дума за проверка! Например:
лек_р – лекар – лекари и пр.

- д_га
- д_рво
- ц_рица
- _ченик
- г_ра
- ст_ден
- м_ре
- п_тел
- л_сица
- в_лк
- пч_ла

Е. С.

Творческа задача № 8

Отбележете с кое изречение се задава въпрос?

- 1) Катя рисува картина
- 2) Катя рисува ли картина
- 3) Днес Катя рисува картина

Т. З.

Творческа задача № 9

По образаца, който ти е посочен, раздели думите на части за пренасяне.

Образец: ма-са; кни-га и др.

Примери:

- училище –
- дете –
- врата –
- таралеж –
- динозавър –
- телевизор –
- азбука –
- банан –
- сливи –
- раница –

А. М.

Творческа задача № 10

Подреди правилно местата на думите, за да откриеш коя е поговорката. Запиши я!

(Приятел се нужда в познава)

.....
К. В.

Творческа задача № 11

Прочетете текста на Ангел Каралийчев и отговорете на въпросите.

В гнездото

Силен нощен вятър огъна клоните на старите дървета. Те изпращаха. Гнездото на заспалата птица се наклони. Едно голокрило птиче тупна на земята и жално записука. Разтревожена изхвъркна майката. Втурна се да го дири наоколо.

Де си, мое чедо? – сякаш питаше тя.

Блесна светкавица. Огря поляната. Птицата съзря рожбата си. За миг я грабна и я повдигна към топлото гнездо.

Закапах едри дъждовни капки. Двете птичета се навряха под мекото майчино крило. Тихо затвориха очи. Майката остана будна с разперени криле над тях.

Въпроси:

1. Кога става случката?

А) вечерта

Б) през деня

В) през нощта

2. Защо птичето пада от гнездото?

А) Защото гнездото е твърде плитко.

- Б) Защото се разразила буря.
- В) Защото поискало да излети от гнездото.

3. Колко са птичетата в гнездото?

- А) две
- Б) едно
- В) три

4. Какво прави разтревожената майка след падането на птичето от гнездото?

- А) Стои в гнездото при другото птиче.
- Б) Не го търси, защото се страхува от бурята.
- В) Втурва се да го дири наоколо.

5. Защо птицата останала будна до сутринта?

- А) Защото била притеснена от случилото се.
- Б) Защото искала да пази рожбите си докато спят.
- В) Защото се страхувала да не ги открадне някой.

ЛИТЕРАТУРА

Герджикова, М. и др. (2016). Буквар за първи клас. София: Булвест 2000.

Герджикова, М. и др. (2016). Читанка за първи клас. София: Булвест 2000.

Здравкова, С. (1996). Методика на обучението по български език в началното училище. Пловдив.

Мандева, М. (2017). „Малкото голямо четене“ – и в урока по български език (начален училищен етап). Сп. *Български език и литература*, № 1, 2017 г.

Попова, Л. (2008). Формирането на познавателен интерес – възможност за приобщаване към четене. Сп. *Начално образование*, № 6, 2008 г.

Танкова, Р. (2016). Методика на обучението по български език и литература в началното училище. София.

Стоименова, Я. (2005). Организация на творческата дейност на учениците в началните класове. Благоевград.

Чилева, В. (2018). Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. София.

БЪЛГАРСКАТА КИНО И ТЕАТРАЛНАТА ДРАМАТУРГИЯ
– ЛАКМУС ЗА ШИРОКОТИРАЖИРАНОТО НИВО НА
ИНТЕРКУЛТУРНА СЕНЗИТИВНОСТ

BULGARIAN FILM AND THEATRICAL DRAMATURGY
– A LITMUS TEST FOR THE WIDESPREAD LEVEL OF
INTERCULTURAL SENSITIVITY

Красимира Иванова, д-р, НАТФИЗ “Кръстьо Сарафов“

Krasimira Ivanova, PhD, NATFA “Krstyio Sarafov”

E-mail: krasimira.iv77@gmail.com

Резюме: В условията на нестихваща глобализация, на повсеместното нарастване на мултикултурните общества, е необходимо на всички нива на тиражиране на културни ценности да се акцентира върху осъзнаването на потребността от интеркултурен диалог, върху авторефлексивния подход спрямо културните различия. Разпознаването на механизмите на стереотипизирането при възприемането на етнически, полови, национални и т.н. идентичности би могло да стане интригуващо и достъпно, ако се залага осъзнато от творците на кино и театралната драматургия. Впрягането на емоционалната информация, която специфични произведения на кино и театралното изкуство дават, лесно може да се канализира по посока на интеркултурна сензитивност и да ръководи мисленето и поведението на винаги разнородната по състав публика. Стойностните творби рядко се плъзват по най-малкото съпротивление, използвайки напр. етническите стереотипи на всекидневната култура. Но националната идеология дори в обичайно изучаваните творби често работи прикрито чрез взаимните етностереотипи; светът на комерсиалното кино, телевизията и рекламата пък активно използват и полови-ролеви, социално-групови и т.н. стереотипи. Пресечната точка на националната идеология и комерсиалния подход са поле опасно минирано против интеркултурната сензитивност и ролята на креативно настроените сценаристи и драматурзи е именно в това да развенчаят въпросната опасна зона.

Ключови думи: драматургия, интеркултурна сензитивност, национална идеология

Abstract: In the context of an unabated globalization, of the widespread growth of multicultural societies it is necessary that at all levels, where cultural values are distributed, must exist a special focus on the awareness of the need for intercultural dialogue, on the self-reflective approach to cultural differences. Recognizing the mechanisms of stereotyping in the perception of ethnic, gender, national, etc. identities could become interesting, accessible and easy to understand if the approach is consciously integrated in cinema and theatrical dramaturgy. The harnessing of emotional information, that specific works of cinema and theatrical art give, can easily be channeled in the direction of intercultural sen-

sitivity and guide the thinking and behavior of audience that is always different. The valuable works rarely slip at the least resistance, using e.g. the ethnic stereotypes of everyday culture. But even in the commonly studied artworks national ideology often acts covertly through mutual ethno-stereotypes; the world of commercial cinema, television and advertising uses also gender-role, socio-group, etc. stereotypes. The intersection of national ideology and the commercial approach is a dangerously mined field against intercultural sensitivity, and the role of creative screen and playwrights is mainly in this field – to defuse the danger zone in question.

Keywords: dramaturgy, intercultural sensitivity, national ideology

Едва ли има изследовател на закономерностите на функциониране на колективните идентичности, който да не е опирал до онази специфична психологема, която се явява винаги и навсякъде сред хора с общо минало и общо настояще. Става дума за онези генерализиращи съждения – за междугруповото етикетизиране, при което се игнорират индивидуалните различия вътре в „маркираната“ група. При бегъл поглед върху редица имагинистични проучвания, честотата на споменаване на термина „стереотип“ напомня на ефектно доказателство на теорията за заразяването. А в моменти на криза когнитивните компоненти на съзнанието се редуцират до обслужващите прякото оцеляване, така че стереотипизирането е на ход и за всичко останало. Но изборът на дискурс, свързан с проблематизиране на българските имаготворни нагласи спрямо чуждостта, в настоящия момент е провокиран не само от скорошните емигрантски вълни по границите на България. Изборът е най-вече заради опасното запазване на основните опозиции в идеологическия модел, касаещ етническото, половото и т.н. различие вече векове. Само един пример доказва това ясно: в задължително изучаваната в девети клас „История славянобългарская“ се говори за седем народа, сред които и циганите, които произлизат от Хамовото племе: „най-проклетото от всички племена на земята¹ – но „то се било най-много размножило, от него произлезли най-мръсните народи и езици“; а според стереотипите за циганите, установени от изследването „Етнокултурната ситуация в България – 1992 г.“, те са крадливи (99%), мързеливи (93%), коварни (65%), развратни (63%) ... (Георгиев 1994: 59–76). Това „съвпадение“ от определен психологически ракурс изглежда като патология – съвременният българин от епохата на шеметната глобализация мисли чуждостта (и етническа, и национална) в Паисиеви понятия. Въпреки че в учебната програма по български език и литература за девети клас – изрично се упоменава: *“Тълкува Предисловието на „История славянобългарска“ съобразно културноисторическите характеристики на творбата. Съпоставя с личния си*

¹ Хилендарски, П. (1762). История славянобългарска (1914 г. текстът е предаден на съвременен книжовен език по зографски ръкопис, обнародван от проф. Йордан Иванов: История славянобългарска, собрана и нареждана Паисием иеромонахом... София. 1914 Retrieved on 20.03.2020 from https://bg.wikisource.org/wiki/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0/4

опит интерпретирани в Предисловието на „История славянобългарска“ *ценности и норми*, проблеми и конфликти и обосновава позиция по тях.² Т.е. предвижда се градивен интерпретативен подход, който изключва стереотипизирането не само в случая, а принципно. Но то все пак се е утвърдило в обществен план като част от повседневните нагласи. Следователно би било полезно да се помисли за начин, по който трайно да се противодейства на тази тенденция.

Предложението на настоящата разработка е да се използва интересът на широк кръг хора към аудио-визуалните изкуства и театрализираните прояви като се подхожда отговорно към тиражирането на етно и т.н. стереотипи чрез кино и театралната драматургия. Да се изгради разбиране от страна на директорите на театри, одобряващите филмови проекти, на драматурзите, че обикновено несъзнателно жонглират с типичната и активна проява на етностереотипите, на джандърни такива, на социално-ролеви и т.н. Считат го за кратък път към сърцето и „джоба“ на зрителя. А този път бавно, но сигурно води към сериозни интеркултурни сблъсъци. Като допълнително основание е и една важна специфика на драматургията. А именно – драмата е единственият литературен род, чийто структурообразуващ елемент е *конфликтът*. Т.е. иманентно ѝ е присъщ елементът, без който не може да се състои и нито едно интеркултурно проучване. Изборът на корпуса е всъщност а priori „капан за конфликтност“. И защото трудноловимостта на „авторовия“ субект гарантира свободния поток на проективните съдържания, т.е. степента на автоцензурните филтри е все пак занижена; не на последно място – **корпусът е сред основния инструментариум на всички механизми, формиращи национална идеология** – заради това, че е удобен за създаване на онази физическа и сетивна ограниченост на случайната тълпа; т.е. индивидуалното съзнание, включено в публиката (в случайната тълпа), дава изключително големи възможности за сугестия; както открива още Льобон в „Психология на тълпите“, там снемането на нормативно-регулаторните системи води до регрес към онтогенетично по-първичните модели и механизми на подражанието (Льобон 2004: 16–17). Значи театралната и кино публиката е сред възможно най-питателните почви за виреене на стереотипизацията и предразсъждането.³

Драматургичният корпус позволява с по-голяма лекота да се откриват манипулативните компоненти от надстроечен тип, т.е. тези, които, според мен, стоят зад патологичната възрожденска имаготворна нагласа на българина.

При задълбочено изследване се оказва, че случаите, в които у нас драматургията артикулира приемането на различието (егническо и национално), като проява на висш поведенчески модел, са по-скоро изключение; този модел присъства в „чист вид“ може би само в една пиеса – „Чудо“ на Иван Радоев. Има

² НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка Retrieved on 20.03.2020 from www.mon.bg > nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka

³ а и, както отбелязва бележитият драматург Й. Радичков в личен разговор – няма механизъм, по който да накараш 200 души в една и съща вечер да прочетат едно и също, а в театъра за един час материалът е вече едновременно в главите им...

я като заявка и в един киносценарий на Анжел Вагенщайн за филма на Иван Ничев от 1998 г. – „След края на света“. При Иван Радоев се казва, че „Турчинът е оцелял понеже се е молил, арменецът – понеже се е хвалил, руснакът – понеже е страдал, българинът – понеже се е гаврил“⁴, но това „оразличаване“ е една от основите за сближаване на четиримата персонажа⁵. Както и фактът, че са сами срещу отчуждението. Абсурдисткият подход на повечето моменти в драмата с лекота увлича публиката и това прави текста още по-подходящ за тиражиране на интеркултурна сензитивност: „Държавите си правят номера, хората гледат от тях, и те правят същото.“...“ *Костадин*... Това хората са като държавите. Все това е наше... *Хаим*: Ако вземем да се разправяме кое е наше и кое е ваше, ще излезе, че всичко е наше, понеже всичко е започнало от библията. *Артаки*: Ако не е бил Арарат, къде е шял да си построи Ной ковчега? ... *Костадин* Ха сега, де!“⁶ Персонажите са възрастни хора, непреклонно, неизменно и твърдо отстояващи гледищата си, което всъщност е вид метафорично изражение на наблюдението на Липмън, че стереотипите имат и защитна функция – на личните ни традиции и на собствените ни позиции в обществото. Пример е и оцеляването на народностното самосъзнание по време на петте века робство. Разсъждавайки за особения уют и “очарованието на познатото, нормалното, сигурното“ Липмън (Липмън 2001: 81) навлиза в дискурс, с който подробно се занимава у нас М. Грекова (Грекова 1991).

В пиесата на Радоев има иронично-аналитичен подход и към друг тип стереотипи: напр. думите на Таничка: „Кой може да разбере каква е тая или оная жена? Жената сама не се разбира, вие, мъжете, искате да я разберете. Ами нали ако се разбере какво е жената, той свят ще загуби смисъла си. А ясното – това е смъртта на човека.“⁷ Много типични за драматургията ни са и джандър стереотипите. А още от работата на Робърт Столър в края на петдесетте години на двадесети век са открити биологичният и социалният пол. Историята на драмата показва, че добрият драматург отчетливо артикулира ограниченията, които биологичният детерминизъм дава, и подхожда осъзнато към концепцията за социално конструиране на пола. Фиксирането на социални роли и статуси, блокирането на възможности за самореализация, дискриминиращо остойностяване на труда и други произтичащи от пола рамки, трябва да бъдат изяснени, както това става напр. в пиесите на Теодора Димова⁸. Чрез примери от драматургията ѝ много отчетливо се вижда мъжко-женската асиметрия в обществото и могат да се проследят лесно идеологическите, социалните и културни механизми на стереотипизацията, които разрешават и допускат подобни джандър стереотипи. Но нека засега продължим с етностереотипите.

⁴ Радоев, И. Чудо (2007) <https://chitanka.info/text/20646/2>

⁵ персонажите всъщност са пет – българинът Костадин, арменецът – Артаки, турчинът – Юсуф, еврейният – Хаим, и рускинята – Таничка

⁶ Пак там

⁷ Радоев, И. Чудо (2007) Retrieved on 20.03.2020 from <https://chitanka.info/text/20646/2>

⁸ Димова, Т. (2006). Пиеси. София: ИК Жанет45

„След края на света“ също е изключително подходящ като пример за опит да се опровергае битуването на етностереотипите. Разказаната там история е лесно разбираема, включва персонажи деца, първо влюбване (между еврейчето Берто и арменката Аракси) и приятно чувство за хумор. Филмът ясно показва как контрастират двата свята – този на етническа толерантност през четиридесетте години на двайсети век и следвоенния, където тази идилия липсва. Кадри-те от идиличния стар Пловдив, където мирно съжителстват представителите на християнска, мюсюлманска и еврейска религия са обогрени с хумор, така че не биха досадили и на подрастващите зрители. А откъм битуването на етностереотипите дори при критически анализ може да се използва примерът на статията „Ко-латерални щети от копродукцията“, където филмът се описва като: „филмът-хибрид между еврейска сантименталност (в драматургията); българска обстоятелственост и вторичност (в режисурата); ориенталска разточителност (в изображението – оператор ..., художник) и най-вече – немска продуцентска пресметливост в установяването на пропорциите между всичко това.“⁹

Изброените два драматургични примера са за по-осъзнат подход към стереотипизирането в драматургията. Но те са изключение, потвърждаващо правилото, а то е перфектно формулирано от Величко Тодоров: „с акцент върху засважданията и върху уязвимите за другия места“¹⁰. В повечето филми и пиеси, които касаят периода на турското робство, турските персонажи са или в позицията на Антигероя, или са лишени от индивидуация чрез битуването им в изоморфен групов персонаж. За действия, които по универсалния етичен кодекс имат идентичен етикет, ако ги извършва турчин – конотацията е неизменно негативна, а, ако ги извършва българин, това е даже геройство. В пиесата „Стоян Войвода. След падението на Българското царство. Трагическо представление в три действия.“¹¹ (1866) с предполагаемо авторство на Войников – Стоян войвода има по следите си „Хитри шпиони“, но това е различно от неговото „противостояване на „турското оръжие посредством различни хитрости цели три месеца“ – като част от хитростите са именно да праща шпиони (Войников 1983: 269–297). Напр. в десетсерийния игрален телевизионен филм „Демонът на империята“¹² не е подлост, когато освобождават селяни, подменяйки ги с трима турци, нахлули агресивно в хана; и да подведат бея към тресавището също не е подлост, но е небивала подлост, когато Ибрахим бей внедрява свой човек в печатницата, който го уведомява, че Левски е тръгнал към Гюргево и ще пристигне в Русчук...

⁹ Братоева, И. (1999) Ко-латерални щети от копродукцията. Култура, бр. 19, 14 .05.1999 г. Retrieved on 20.03.2020 from http://newspaper.kultura.bg/media/my_html/2079/b_film.htm

¹⁰ Тодров В. (2000). „Знам ги аз тях“ *Сърбия и сърбите в българската литература*. София: Критика Retrieved on 20.03.2020 from <https://liternet.bg/publish4/vtodorov/znam/index.htm>

¹¹ Войников, Д. (1983). Съчинения в два тома. Т. 2 Драми. София: Български писател, 269–297

¹² Демонът на империята (1971). Retrieved on 20.03.2020 from <https://www.imdb.com/title/tt0307739/>

Националната идеология винаги третира събития, засягащи интересите и на „нашите“ и на „другите/чуждите“ – пак по термина на Величко Тодоров – с акцент върху засважданията и върху уязвимите за другия места¹³ Опитът нерядко е тези масови увлечения да се поддържат на ръба на маниите – в тази посока служат например сатиричните ток-шоута – „Шоуто на Слави“ по подобен начин кръжи освен около негативното стереотипизиране на циганите и около т.нар. „измислена македонска нация“. „Комиците“ също тиражират стереотипизирането чрез образите на майсторите роми. И в двете предавания се работи със стереотипите за циганите, цитирани в началото на настоящия доклад: крадливи (99%), мързеливи (93%), коварни (65%), развратни (63%) – напр. „роми откраднаха кабели на ДАНС“¹⁴ или майсторите роми – „Аз те питам що продаде желязото къде е врата“¹⁵... Също и предавания, които са на ръба на публицистичния елемент като „Господари на ефира“ под ефекта за реализъм всъщност тиражират същите стереотипи: напр. интервю с ром, който заявява, че изходът е „Кражба колко може и тва е...“¹⁶

Важно е драматурзите да поставят акцента подобно на Brislin: „На стереотипите не трябва да се гледа като на признак за ненормалност. Те отразяват човешката нужда да се организира, запомни и възвърне отново информацията, ... един важен познавателен процес, част от нормалното човешко мислене, е развитието на категории. Хората не могат да отговорят на всяка индивидуална частица информация, на която са изложени. Вместо подобно внимание към детайла, хората формулират категории и после реагират на категориите като цяло.“ (Brislin 1993: 172–173)¹⁷ Само с подобен акцент можем да избегнем опасността, за която сигнализира Линдгрен¹⁸, а именно погрешно да разберем социалните и когнитивни механизми, които лежат в основата на стереотипизирането, само защото сме вложили в последното единствено отрицателно значение (Колектив. Енциклопедия по психология, 1998: 1173). Наистина е невъзможно да знаем всичко за дадена етническа група, а още повече за дадена националност, нито пък можем да имаме повече от няколко променливи наум, когато взаимодействате с членовете на тази група или националност. Затова драматургът трябва да изяснява, че, фокусирайки се върху малкото променливи, смятани за характеризиращи групата, ги превръщаме в критерий, когато пътищата ни се пресекат. А това засега в българската драматургия е рядкост.

Изводът, който се налага от казаното дотук е, че навсякъде по територията на реализирания български драматургичен текст от Възраждането до днес,

¹³ Тодров В. (2000). Пак там

¹⁴ Шоуто на Слави: Защо роми откраднаха кабели (2016) Retrieved on 20.03.2020 from <https://www.youtube.com/watch?v=ZRmXWEoP6tA>

¹⁵ Комиците: Майсторите роми. (2017). Retrieved on 20.03.20202 from <https://www.youtube.com/watch?v=G1Dp0grh7YE>

¹⁶ Господари на ефира. Ромски бисери наврѳх Банго Васил (2018) Retrieved on 20.03.20202 from <https://www.youtube.com/watch?v=rgPzj7OFVew>

¹⁷ Преводът е мой

¹⁸ Колектив. Енциклопедия по психология. (1998). София: Наука и изкуство.

все така има заложени мини на значими стереотипи, които безпрепятствено съдействат на националната идеология и неосъзнато съботират интеркултурната сензитивност. Често тиражирането е правопрпорционално на популярността на творбата, и обратнопропорционално на естетическата ѝ стойност. Затова най-ценно би било, ако се повлияе на националната драматургия чрез обучението в Националната академия за театрално и филмово изкуство „Кр. Сарафов“ – като се започне от продуцентите, театроведите и киноведите, актьорите. И най-вече, ако дискурсът, проблематизиращ „етикетирането“, бъде задължителна част от образователната програма на драматурзите и когато за тях стане нещото, което винаги вадят пред скоби.

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиев, Ж. & колектив. (1993). Аспекти на етнокултурната ситуация в България. София: Асоц. АКЕСС по националното представително емпирично социологическо изследване, проведено от научен колектив, с ръководител Живко Георгиев през 1992 г.
- Грекова, М. (1991). От обичай към право. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Димова, Т. (2006). Пиеси. София: ИК Жанет45.
- Колектив. Енциклопедия по психология (1998). София: Наука и изкуство.
- Липман, У. (2001). Обществено мнение. София: ЛИК.
- Льобон, Г. (2004). Психология на тълпите. София: Витяз.
- Хилендарски, П. (1762). История славянобългарска (1914 г. текстът е предаден на съвременен книжовен език по зографски ръкопис, обнародван от проф. Йордан Иванов: История славеноболгарская, собрана и нареждана Паисием иеромонахом... София, 1914)
- Brislin, R. (1993). Understanding Culture's Influence on Behavior. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Хилендарски, П. (1762). История славянобългарска (1914 г. текстът е предаден на съвременен книжовен език по зографски ръкопис, обнародван от проф. Йордан Иванов: История славеноболгарская, собрана и нареждана Паисием иеромонахом... София. 1914 Retrieved on 20.03.2020 from https://bg.wikisource.org/wiki/%D0%98%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0/4
- След края на света (1998). След края на света. Филм на реж. Иван Ничев 1998. Retrieved on 20.03.2020 from <https://www.imdb.com/title/tt0206303/>
- Радоев, И. (2007). Чудо. Retrieved on 20.03.2020 from <https://chitanka.info/text/20646/2>
- Братоева, И. (1999) Ко-латерални щети от копродукцията. Култура, бр. 19, 14. 05.1999 г. Retrieved on 20.03.2020 from http://newspaper.kultura.bg/media/my_html/2079/b_film.htm
- Демонът на империята (1971). Retrieved on 20.03.2020 from <https://www.imdb.com/title/tt0307739/>
- Шоуто на Слави: Защо роми откраднаха кабели (2016) Retrieved on 20.03.2020 from <https://www.youtube.com/watch?v=ZRmXWEoP6tA>

Комиците: Майсторите роми. (2017). Retrieved on 20.03.20202 from <https://www.youtube.com/watch?v=G1Dp0grh7YE>

Господари на ефира. Ромски бисери наврџх Банго Васил (2018) Retrieved on 20.03.20202 from <https://www.youtube.com/watch?v=rgPzj7OFVew>

ШРИФТЪТ COMIC SANS И ЗАЩО ДИСЛЕКСИЦИТЕ ГО ПРЕДПОЧИТАТ

TYPEFACE *COMIC SANS* AND WHY DO DYSLEXIC PREFER IT

*Кристина Костова, докторант, факултет Изящни изкуства,
Национална художествена академия, София*

*Kristina Kostova, PhD student, Faculty of Fine Arts,
National Academy of Art, Sofia*

E-mail: kris.kostova@gmail.com

Резюме: Шрифтът Комик санс (Comic sans) е реализиран през 1995–96 г. от Винсънт Конер като част от Майкрософт Уиндолс (Microsoft Windows). Вдъхновен от изкуството на комикса, авторът създава цялостно шрифтово семейство, чието предназначение е да придава неформален вид на пилотна програма (Microsoft Bob) и да я прави по-достъпна за младите потребители на новите технологии. В годините употреба Комик санс (Comic sans) създава бурни реакции от страна на дизайнери и хора, свързани с графичното оформление. Въпреки това шрифтът има доста привърженици сред непрофесионалисти, активно е употребяван и предпочитан от масовия читател. Британската асоциация Дислексия дори включва шрифта като препоръчителен за подготвяне на материали за хора със специфични затруднения при четене от дислексичния спектър. Основанията за класифицирането на Комик санс (Comic sans) към продукти за хора със специални нужди е в характеристиката на изграждане на графемите. Също така градивните елементи за всеки символ излизат от рамките на стандартизираните правила за хармонично изграждане в шрифтовото изкуство. Цялостният баланс е нарушен, общият растер не е консистентен и това помага на дислексика да диференцира отделните графемии. И точно тези специфики го правят и така силно отхвърлян от професионалисти в сферата на визуалния дизайн.

Ключови думи: шрифт, графема, греда, дислексик, диференциране

Abstract: The font Comic sans was designed in 1995–96 by Vincent Conner as part of Microsoft Windows. Inspired by the art of the comic book, the author creates a complete font family, designed to give an informal look to a pilot program (Microsoft Bob) and make it more accessible to young users of new technologies. In years of use, Comic sans has created violent reactions among designers and visual artists. However, the font has a lot of fans among non-professionals, it is actively used and preferred by the mass readers. The British Dyslexia Association even includes the font as recommended for preparing materials for people with specific dyslexic reading difficulties. The reason for classifying Comic sans into products for people with special needs is in the characteristic of graphs. Likewise, the font modules of most symbols fall outside the standard rules for harmonious construction in font art. The overall balance is disturbed, the paragraph raster

is not consistent and this helps the dyslexic to differentiate the individual graphemes. And it is precisely these specifics that make it so strongly rejected by professionals in the field of visual design.

Keywords: font, grapheme, stem, dyslexic, differentiate

Проявленията на затруднения от спектъра на дислексията са множество, в различни съвкупности и със сигурност индивидуални. Но едно е категорично – всеки дислексик среща трудност при четенето. Този сложен процес зависи от графичния начин, по който се представя информацията. Има различни разработки на шрифтови продукти с тясна насоченост към дислексици, но масово визуалната комуникация се осъществява чрез популярни шрифтове със свободен достъп или неспециализирано разработени. Британската Асоциация за дислексия (British Dyslexia association) дава съвети за оформление на графично представяне на информацията като включва и препоръчва и няколко от широко разпространените шрифтове. Един от тях е Комик санс (Comic sans). Това е произведение на един от най-продуктивните шрифтови дизайнери – Винсънт Конър, чийто проект за съжаление, завинаги записва името му в черния списък. Комик санс (Comic sans) е обект за изключително полярни реакции. От една страна, шрифтът масово е употребяван за различни цели, стигайки линия на преексплоатация, а, от друга – категорично е отричан от редица професионалисти¹. Той се превръща в неизменна част от попкултурата и дори е неин символ. В същото време пет години след появата му е създадено движението „Забрана на Комик санс“ (Ban Comic sans)², което в рамките на повече от 10 години става изключително популярно и събира голям брой последователи. Винсънт Конър е правил доста опити да се дистанцира от проекта си, като посочва, че няма влияние върху употребата на шрифта и би искал да бъде свързан и с други свои разработки.³

Шрифтът Комик санс (Comic sans) е създаден от Винсънт Конър в периода 1994–1995 год. Авторът има голям предишен опит със създаване на шрифтови продукти, след които Требукед Ем Ес (Trebuchet MS), Уебдингс (Webdings), Магпи (Magpie), както и шрифтове, разработени за деца (което му дава широк поглед над процеса, при който детето се научава да чете). По задание и първоначална идея шрифтът има за цел да придаде на софтуерния продукт Майкрософт Боб (Microsoft Bob) по-неформален вид и да привлече към него младите потребители. Основа и вдъхновение в дизайна става вече съществуващата стилистика на графично представяне в комиксите и по-точно текстовете, изписани на ръка от Джон Костанца (John Costanza) в *The Dark night return* и Дейв Гибънс (Dave Gibbons) в *Watchman*. Благодарение на факта, че шрифтът е базиран на нефор-

¹ BBC News Magazine (2010). What's so wrong with Comic Sans?, <https://www.bbc.com/news/magazine-11582548>

² Движението „Забрана на Комик санс“ (Ban Comic sans) стартира 1999, <https://www.1000manifestos.com/ban-comic-sans/>

³ Vendesign (2019). Комичен дефект: Историята на най-смешния компютърен шрифт Comic Sans!, <https://vendesign.net/istoriata-na-comic-sans/>

мално ръкописното писмо, той се отдалечава от строгия визуален облик, което го прави подходящ за предаване на информация, която няма официален характер. Именно тези характеристики правят шрифта привлекателен за подрастващите.

Тъй като Винсът Конър закъснява с разработката, Комик санс (Comic sans) не влиза в Майкрософт Боб (Microsoft Bob) и е включен в компютърна програма за обработка на видео. По-късно и в Уиндоус 95 (Windows 95), Ем Ес Пъблишър (MS Publisher) и Ем Ес Интернет Експлорър (MS Internet Explorer). През 2011 е обновен и разширен в шрифтов пакет Комик санс 2010 (Comic Sans 2010), върху които работи Теранс Вейнциер (Terrance Weinzierl) от Монотайп Имиджинг (Monotype Imaging). Той добавя стилистичния вариант курсив (Italic), капителки, знаци с допълнителни орнаменти, символи, стилистични алтернативи, украсни елементи. Първото представяне е като част от Ascender 2010 Font Pack като Комик санс 2010 (Comic Sans 2010) на първи април, и това води до възприемането му като шега.⁴ През 2014 е създаден шрифт Комик Ню (Comic Neue), безсерифно шрифтово семейство (sans serif) с 12 начетания. Проектиран е от Крейг Розински (Craig Rozynski) и Хрант Папазиан (Grant Papazian) като по-модерна, изискана версия на Комик санс (Comic sans). Този шрифт се разпространява чрез свободно сваляне от сайта му и не е включен като в пакет на операционни системи, по тази причина той не е толкова достъпен. За момента не е постигнал голяма популярност, въпреки по-хармоничния си вид.

Тъй като Комик санс (Comic sans) е бил лесно достъпен, като част от съществуващ пакет към операционна система, това е първата причина за масовата употреба. Само четири години след разпространението му сред специалистите дизайнери започва да се говори за преексплоатация. Главната причина за отрицателното отношение към шрифта и отхвърлянето му от естетическа гледна точка е нерационалната му употреба. Комик санс (Comic sans), насочен към потребители в тийнейджърска възраст, е използван, без да бъде отчитан характерът на предаваната информация, както и възрастта на участниците в комуникационния процес. И това води до прекомерна експлоатация, която е разрез с намеренията на дизайнера. Стартира движение „Забрана на Комик санс“ (Ban Comic sans), с основатели Дейв и Холи Комбс (Dave, Holly Combs), което през годините от 1999 до 2009, набира все повече и повече последователи. Дори вдъхновителя Дейв Гибънс (Dave Gibbons) в интервю с Джек Шофиелд (Jack Schofield) за Гардиен (The Guardian) във връзка с професионалната му реализация и съмненията около негово участие в създаването на шрифта, заявява „За съжаление, не са използвали оригиналния вариант, този е твърде скучен.“⁵ Това твърдение подкрепя мненията, че шрифтът е продукт без естетически качества, макар че е много популярен и често използван от масовите потребители .

⁴ Creative Pro (2011), Comic Sans Pro Not an April Fool's Joke – Комик Санс Про не е първоаприлска шега, <https://creativepro.com/comic-san-pros-not-april-fools-joke/>

⁵ The Guardian (2009), Computers draw a new chapter in comic, <https://www.theguardian.com/technology/2009/aug/12/dave-gibbons-watchmen-interview>

В свое изказване за Комик санс (Comic sans) собственият му автор казва: „Ако много го харесвате, значи не разбирате от типография. Ако го мразите, важи същото – просто си намерете друго хоби.“⁶ И тези думи дават повод за по-дълбок анализ на продукта, вземайки предвид, че той е включен в препоръчителни четими шрифтове от Британската Асоциация за дислексия (British Dyslexia Association)⁷.

Първата основна характеристика, е че шрифтът е безсерифен – не са добавени излишни украсни детайли на графемите, които да усложняват цялостната графика. Втора, ясно отличаваща се характеристика, е напълно нарушената хармоничност. Вертикалните греди имат наклони както наляво, така и надясно, без ясен принцип и разделение по групи. Това е стилистично решение, основаващо се принципа на ръкописното писане в детска възраст и ранно ученическа, когато все още фините моторни движения не са достатъчно прецизирани. Винсът Конър включва и още един характерен белег на писането в ранна детска възраст – неволните трепвания на ръката, които дават отклонения в гредите, отчетливо видими във вертикалните, но и не само (напр. в знаците „R“, „Z“, „m“, „q“, „n“, „a“, „l“). Този похват допълва по-естествения цялостен изглед, но има негативно влияние върху хармонията в дизайна. Тези похвати той заимства вероятно от познанията и опита си по предишни проекти, насочени към деца. Монотонността на общия растер е разрушена и поради разликите в наклоните на отделните графемите и напрежението на тези от тях, които са главно изградени от овални части. Основната тенденция в начертание Нормал (Regular) е запазване на вертикалното ориентиране без наклон, но изключение от това правят знаците „C“, „S“, „J“, „g“, „i“, „q“, за което няма естетическо основание. От една страна това поражда силно негативна реакция от страна на дизайнерите, но прави шрифта много по-приложим за дислексици, тъй като редуването на светли и тъмни полета прави динамичен растер, който е по-лесен за проследяване от дислексика.

При задълбочен анализ на Комик санс (Comic sans) може да се забележи, че авторът борави с широка модулност на изграждането на шрифта. Основният принцип за задаване на определен набор от градивни елементи за графемите като вертикални, хоризонтални и наклонени греди, пълни овали, полуовали, овали, заемащи горната или долната част от знака, горни и долни дължини при редовните знаци и още, е много широко дефиниран и знаците изглеждат като отделно един от друг създавани. Като най-характерен пример за дефиниране на дислексията и най-често срещано признак е затруднението при четенето и разграничаване на редовните знаци „b“, „d“, „p“, „q“. Често използван подход при конструирането на тези букви (особено сред безплатно предоставяните продукти) е един писмен знак да бъде завъртан или огледално обръщан, докато се получат четири буквени знака. Това е един от фундаменталните проблеми,

⁶ The New Your Times (2019), Hating Comic Sans Is Not a Personality, <https://www.nytimes.com/2019/10/09/style/comic-sans-font.html>

⁷ British Dyslexia Association (2018), Dyslexia Style Guide 2018: Creating Dyslexia Friendly Content, <https://www.bdadyslexia.org.uk/news/bda-updates-the-dyslexia-friendly-style-guide>

с който се сблъскват дислексите, тъй като възприемат графичните елементи като триизмерни обекти в пространството. Следователно за тях буквите не са ограничени в параметрите на една повърхност и пълната визуална еднаквост ги обърква. В разглеждания шрифт ясно може да се видят четири отделни дизайнерна на съответните графемите. Разгледани по двойки спрямо най-голяма визуална близост: „b“ и „d“ – характерно видимо е леко огъване във вертикалната греда при знака „d“ с ос на напрежение в средата в посока наляво, което го разграничава от графемата „b“, чиято вертикална греда спазва пълна вертикалност без отклонения. Овалната част при „b“ отново запазва вертикална ос на напрежение, докато при „d“ оста е с наклон 2°. Тези промени в овалите улесняват възприемането на графемата – въздушното празно пространство в знака, което визуално се затваря от чернотата на знака. При втората двойка по визуална близост: „p“ и „q“, се отбелязва дори още по-голямо разграничаване. Докато „p“ запазва ориентирането си с напълно вертикална ос, то при „q“ знакът има 5° наклон надясно, като това не е форма в курсивното начертание. Изграждането на двата овала следват различни принципи. Докато при „p“ напрежението е равно разпределено в горната и долната част, то при „q“ напрежението на овала е натоварено главно в долната част, което създава капковидна форма, която не се среща втори път в знак. Хармоничността на двете графемите е силно нарушена дори, а чисто стилистически, трудно могат да бъдат посочени като част от едно начертание. Такава голяма разлика е възможно да се получи при писането на ръка, особено ако пишещият няма изградена индивидуална моторика (почерк). Това вероятно е търсен ефект от Винсънт Конър в стремежа му да постигне динамичен изглед, атрактивен за младия зрител, но вместо това получава негативни отзиви от специалистите в сферата на графичния дизайн. От друга страна този нереализиран ефект, напълно обслужва нуждата за шрифтов продукт, подходящ за дислексии.

Следваща група графемите по визуално сходство са „n“, „m“, „u“ и „h“. Класически разгледани по следните двойки „n“ и „m“ – тук първо и силно впечатление прави редовното „m“, поради факта, че вертикалните греди не са успоредни, и също, че има разлика в дължините, като средната излиза под основна шрифтова линия. Първата (лява) вертикална греда отново има отклонение, имитиращо неволно трепване на ръката при писане, а получаващите се две свободни пространства са различни. Графемата е нехармонична, дори разгледана самостоятелно. Вероятно авторът отново е заложил на изглед, базиран на ръкописното писмо, като даже подсилва ефекта. Тъй като подобна „деформация“ се среща едва в няколко знака, и отсъства в по-голямата част от графемите, това повече може да се възприеме като случайност или загуба на хармоничност, отколкото като дизайнерски похват за предаване на, чрез който се симулира ръкописно изписване. От друга страна той става силно диференциран от визуално близкият знак „n“, като по този начин категорично улеснява разпознаването му от дислексии. Стандартното изграждането на двете графемите изисква съчетаването на два подобни модула, единият от които е повторен втори път в редовно „m“.

Това е достатъчна предпоставка за затруднение при четенето. Тъй като Винсът Конър разработва Комик санс (Comic sans) като шрифт, предназначен за деца, той вероятно умишлено оставя толкова подчертана разлика между двата знака. Но дали взима предвид затрудненията от дислексичния спектър, които могат да се проявят в ранната детска възраст и дали чрез това дизайнерско решение се опитва да облекчи процеса на четене, не е упоменато от автора. Друга двойка с визуално сходни знаци е „n“ и „u“, които могат да бъдат срещнати като еднаква форма ротирана 180° градуса. Тук ясно се вижда както разликата във връзката между двете греди, така в напрежението в овалите. Отново е използван различен похват за изграждане на напрежението, с който вероятно авторът е целил както динамичност, така и непредвидимостта на ръкописното изписване. Във вертикалната част на лявата гредка на редовно „u“ се вижда “пречупване“ и затваряне надясно с 2°, което също може да се отбележи и за вертикалната дясна гредка. Това стилистично решение задава затваряне на вътрешното око на буквата и различен общ вид. От друга страна при графемата редовно „n“ може да се отбележи огледална намеса, но на дясната вертикална гредка с тенденция към отварянето ѝ вдясно, отново с леко “пречупване“ и следователно отваряне на окото на буквата, което задава друг общ вид. Разгледаната двойка графично представя по-голяма хармоничност, поради употребата на един и същ похват, но в различна посока, което от своя страна допринася за хомогенност на знаците, разгледани като част от общ типографски продукт, но същевременно създава финни детайли в стремеж към по-характерно им диференциране. Интересно е съпоставянето на двойката редовни „n“ и „h“ – два знака, които често могат да бъдат срещнати само с разлика в дължината лявата гредка, която преминава в горна дължина при „h“. В Комик санс (Comic sans) се наблюдава идентична връзка на гредите, както и напрежение на овала, като редовно „h“ остава с по-отворено око на буквата, което и допълнително се подчертава от мекото извиване в долната част на вертикалната гредка вляво. Това движение има за цел да предаде завършек, направен с инструмент за писане, като едновременно с това разграничава двата знака, като подчертава лявата гредка на редовно „h“. Разгледаната група знаци поставя стилистична разнородност, която основателно поражда неодобрение от гледна точка на дизайна. Дори търсения ефект на ръкописното изписване се сблъсква с нехармоничното прилагане на разнородни принципи. Но това отново дава своя плюс към типографския продукт, погледнат от страна на нуждите на читател със затруднения от дислексичния спектър. Динамичният, непредвидим ритъм при комбинирането на графемите в думите, и на самите думи в цели абзаци, позволява по-лесно проследяване на текста от окото на дислексика и същевременно разрушава монотонния растр, често възприеман като „ограда“ за читател с посочените затруднения.

За графемата редовно „a“ е избран “кръглият“ вариант. Това е напълно приемливо, поради цялостния по-кръгъл вид на редовните знаци, но похватът за реализацията е откъснат от вече приложените принципи. Вижда се ясно извиване на хоризонталната гредка, която дори не е възможно категорично да бъде

наречена вертикална. Трудно може да се намери основание за това решение, ако изключим преднамерено желание за отделяне на този знак. Цялостно той има движение наляво, като напрежението на овала е по-скоро в долната част, което стабилизира графемата. Долната връзката между двата елемента е по-скоро висока, сравнена с другите знаци с подобни конструктивни детайли, като по този начин се търси намаляване струпването на чернота, което може да се забележи при знаците „b“, „d“ и в горната връзка на редовно „q“. Самостоятелно погледната, от техническа гледна точка, тази връзка е ниска. Горната връзка при знака редовно „a“ е самостоятелно решение, което наподобява горната връзка при редовно „q“, но все пак технически не са еднакви.

Съпоставени двата редовни знака „a“ и „g“, трудно може да се открие стилистично сходство, въпреки основанието за модулно такова. Долната връзка при овала и вертикалната част на дясната гредна на „g“ е доста по-висока, от останалите примери, разгледани до тук. Овалът е хармоничен без подчертано напрежение в дадена посока. Движението на долната гредна заедно с горната връзка остават визуално впечатление за наклон на графемата с два градуса (2°) надясно, без това да е курсивна форма. Няма стилистично основание за този наклон, като това също така и не допринася за по-добра четимост на графемата.

Следващата двойка знаци, която заслужава внимание са редовните „a“ и „o“. Поради „кръглия“ вариант на „a“ можем да кажем, че има доста по-голямо визуално приближаване към редовно „o“. Тук подходът за изграждане на двете графемите, по-конкретно на овалите им, е отново различен, като знакът „o“ има тенденция да бъде по-тесен и с два градуса (2°) наклон надясно. Напрежението на овала е по-хармонично разпределено, докато при редовно „a“ има изявено напрежение долу вляво. Но въпреки това графемите запазват силното сходство, тъй като двете връзки при редовно „a“ не са достатъчно ясно изявиени. Тук тенденциите за съчетаване на различни графични похвати не допринася за улесняване на диференцирането при четене, което засяга дислексиците. Към разгледаната група може да се добави и редовното „c“, което отново има различен подход в изграждането – засилено напрежение в долната лява част, и силно „заостряне“ в горната лява част на овала, като отново е различно и технически не може да се открие повтаряне на тази тенденция. Това също може да се съотнесе към стремежа за изграждане на графемите на основата на ръкописното изписване. Знакът редовно „c“ е диференциран от двата по-горе разгледани, поради характерната разлика в овала и завършека в горната част.

Още един детайл, който прави впечатление е наличието на пет отделни долни дължини в редовните знаци. Ако често те могат да бъдат групирани, в Комик сант (Comic sans) са видимо разграничени. Дори при редовното „p“ и редовното „q“, където стилистичните похвати не са много, решението на Винсънт Конър е по-крайно в – намаляване на дължината и ротиране на вертикалната гредна на редовно „q“. Това вероятно може да бъде срещнато в ръкописи на дете и да се приеме естетически добре, но за наборен шрифт е в конфликт с естетиката.

Следващата група графемни главно „I“, редовно „l“, главно „J“ и цифрата „1“ са показателни за професионално дизайнерско оформление на всеки шрифт. Когато налице са четири отделно разработени форми с белези, характеризиращи тяхното значение, става въпрос за шрифтов продукт с по-високо качество, но също така и с повишена четимост. Шрифтово семейство, в което разгледаните знаци са стилистично минимализирани до една вертикална греда с разлика във височината, е трудно за разчитане и от обикновения читател, като тук главно се залага на смисловото разграничение. Това от своя страна е напълно неприложимо за дислексиците. В Комик санс (Comic sans) се виждат четири отделни графемни от разглежданата група, което говори за подход с разбиране от страна на дизайнера. До толкова, че подходът за изграждането им може да бъде посочван като пример за шрифтови продукти, специално разработени за дислексици. Само за редовно „l“ е оставен минималистичният вариант на изграждане от само една вертикална греда, без извиване в долната ѝ част при основна шрифтова линия. Тук не се наблюдава стилистично „трепване на ръката при изписване на гредата“, но може да си види наклон на гредата от почти градус надясно. Съпоставен към него главно „I“ е силно отличимо с две хоризонтални греди – горе и долу, със стандартна дебелина, но с подчертана ширина. Горната и долната греда в графемата не са успоредни и показват тенденция на затваряне в продължение надясно, което прави целият знак леко да „залита“ наляво. Сравнен с него главно „J“ има изразена долна част на знака, като извивката е леко по-остра. Така двете графемни не дават оптическа близост.

Като цяло главните знаци имат по-голяма ширина спрямо редовните знаци, което дава възможност за по-категорично отбелязване на началото на изречението. Подобен подход е много подходящ при разработване на при шрифтове за дислексици, тъй като така може да бъде постигната по-плавна интонация при четене. За повече от 90% от дислексиците четенето на глас е слабо овладяно, а плавната интонация и поддържане на смисловата нишка са доста затруднени.

Цифрата „1“ е по-тъсна от редовните знаци и останалите цифри, което е често срещано в шрифтови продукти. Това би могло да даде негативно отражение в цялостното композиране, но може да се компенсира с добре настроени разстояния между буквите (кърнинг). От друга страна дава предпоставка за допълнително разрушаване на хармонията на общия растер.

Разгледани самостоятелно четирите знака („I“, „l“, „J“ и „1“) показват шрифтов продукт с по-добра четимост, поради категоричното визуално диференциране. Това е сигурен плюс за шрифт, обслужващ нуждите на читател с дислексия. Но добавени към общият изглед на Комик санс (Comic sans) отново може да се види водещата тенденция на стила на ръчното изписване на дете.

Главните латински знаци като цяло имат по-заоблена форма, почти вписваща се в квадрат, като по-изразено изключение прави „P“. Ако сравним двойката главни „P“ и „B“ изглежда, че горната част на графемите е оптически еднаква, но при голямо увеличение се вижда разлика. Повтаряне на модул има и при из-

граждането на горната хоризонтална греда при главни „Е“ и „F“, което е изключение в цялостния дизайнерски подход. В останалите случаи, когато има горна хоризонтална греда всяка една е решена индивидуално.

Следваща група знаци – главните „O“, „Q“, „D“ и цифрата „0“, също имат пряко въздействие върху четенето на хора с дислексия поради визуалната им близост. Конструирването на „O“ и „Q“ следва напълно различни принципи. Главното „O“ е по-тясно, би могло да се впише в правоъгълник, с подчертано напрежение в горна дясна част и долна лява част, което задава усещане за наклон на оста на графемата надясно. Главното „Q“ е доста по-широко, вписващо се в квадрат, и със силно подчертан долен сериф. Овалът е почти плавен, като в долната дясна част има леко напрежение, но оста е вертикална. От стилистическа гледна точка няма основание за това засилено разграничаване на двата знака. Само подчертаване на допълнителния елемент в „Q“ би било достатъчно, тъй като това не често използвана буква. От гледна точка на дислексичното четене така създадените знаци са по-лесни за разграничаване. Цифрата „0“ е стандартно изградена с по-тясна форма от главните знаци и с вертикална ос, овалът е балансиран и няма специфични “трепвания на ръката“ в изписването им. Съпоставена към главното „O“ се вижда, че те отново са добре разграничени, за сметка на деформациите във втория знак. Графемата главно „D“ има засилено напрежение в долната дясна част на овала, който има по-характерно излизане от основната шрифтова линия, а горната връзка е със силно намален градус, което прави вътрешното око на буквата с капковидна форма. Не само технически, но и визуално тази капка е различна от получената вече в други знаци и главното „D“ е категорично разграничено от останалите визуално подобни. Тази деформация е особено удачна, когато става дума за дислексици. Към тази група следва да се добавят още два знака с обща кръгла форма – главните „C“ и „G“. Двата знака имат сходно оптично изграждане – напрежение в овала в долната лява част и заостряне в горната. Технически те са различни, тъй като точката на напрежението е отместена. Главното „C“ се характеризира с подчертано движение надясно и малък сериф в горната част, типичен за ръкописното изписване. При главното „G“ липсва горния сериф, а хоризонталната греда е ясно изразена и заема почти цялата вътрешната ширина на графемата. Този принцип на изграждане на овала отново е различен спрямо предните четири знака. Съпоставката отново показва разрушаване на цялостната хармония на шрифта, но добавя още един плюс към функцията да улесни читател с дислексични затруднения.

Други два знака – главните „M“ и „W“ – също представляват интерес. Първият е по-хармоничен с две еднакви горни връзки, най-лявата и най-дясната греда имат леки промени по линията на гредата, но в стандартен размер от десет пункта, той не би бил разграничим. Знакът главно „W“ е с по-голяма ширина, с две различни долни връзки, като дясната слиза дори по-надолу спрямо основна шрифтова линия. Това дава отражение на вътрешното пространство на буквата, като от дясната страна то е по-голямо. Движението до линията на гредите е

плавно, но средната връзка ясно повтаря ръкописно изписване. Оптически двете графемите са близки, но приложените деформации ги разграничават.

До тук разгледаната латинска азбука има всички нужни характеристики, за да обслужи нуждите на читател с дислексични затруднения и това потвърждава основанието Комик санс (Comic sans) да бъде препоръчван от Британската Асоциация за дислексия (British Dyslexia Association).

Кирилската азбука показва по-различен похват при изграждане, като тя е създадена в най-разпространеното ѝ регионално начертание – руското, въпреки че в описанието на целия пакет Комик санс 2010 (Comic Sans 2010) са споменати повече локални форми (предполагаемо се има предвид разширените шрифтови таблици Латин 1 (Latin 1) и Латин (Latin 2), които обслужват езиците от централна и източна Европа). В разработването на кирилицата се основна роля заема и Теранс Вейнциер (Terrance Weinzierl), което е основната причина за разликата в изграждането на графемите. Знаците със сходен принцип на изграждане имат технически еднакви модули – главни „К“ и „Ж“, главни „Ц“, „Ш“ и „Щ“, главните „Б“, „Б“ и „Ы“, главните „О“ и „Ю“, главните „И“ и „Й“ са напълно идентични като само допълнителния елемент на втория знак ги отличава. При графемите, характерни за кирилската азбука, не се забелязват силни деформации в линията на правите греди. Това важи и за редовните знаци: „к“ и „ж“; „и“ и „й“; „ц“; „ш“ и „щ“; „б“, „б“ и „ы“; „о“ и „ю“. Втората част от знака редовно “ы” наподобява стилово изграждането на главно „І“, като вероятно по този начин се търси визуално подчертаване на отделящия елемент. Но няма силна нужда от това решение, тъй като знакът не е с голяма честота на употреба. Кирилската част от Комик санс (Comic sans) има различен изглед, тъй като е стандартно модулно изградена. По причина, че за основа е взета локалната руска форма, в която редовните графемите повтарят формата на главните и следователно са с намален брой горни и долни дължини, води до понижаване на четимостта на шрифта. В резултат той не е подходящ за хора със затруднения от дислексичния спектър.

Една двойка знаци заслужават отделно внимание – **главното „З“** и **цифрата „3“**. Те са независимо създадени, като средната връзка е различна, овалите на **цифрата „3“** са по-хармонични. Тези при **главното „З“** са с нарушено напрежение, като при основата на долния овал има изравняване и завършека му има детайл, наподобяващ изписването с инструмент. Единствено в тази графема има повторени тенденции, които може да се срещнат при латинските знаци. Това изключение в похвата при изграждане на кирилицата е неаргументирана и допълва впечатлението за неконсистеност на шрифтовия продукт.

По-обстоен анализ на кирилската част от шрифта не е нужен, защото до тук характеристиките ѝ не отговарят на нуждите на читатели с затруднения при четенето от дислексичния спектър. Този контраст в подхода на създаването на двете големи части на шрифта вероятно е следствие от непознаването на локалните форми на графемите и на спецификите на отделните езиците. Той дори е споделял: *„Истина е, че след първоначалната разработка на шрифта ми се наложи да го доразработвам заради гръцката азбука и кирилицата – особено*

опашчиците на знаци като като редовно „и“, „о“ и „ц“ ми бяха доста сложни.“ Но това не оправдава липсата на по-задълбочена работа.⁸

Комик санс (Comic sans) е популярен шрифт и твърде често използван до толкова, че да бъде определен като преексплоатиран. Въпросът е на какво се дължи това предпочитание от страна на потребители, извън средите на дизайна. Дали Винсът Конър все пак е успял да очарова потребителите с толкова примамваща неформалност, или заложения похват на ръчното изписване е направил шрифта желан масово в световен мащаб. Или „детското“ присъствие подсъзнателно успява да въздейства и Комик санс (Comic sans) остава предпочитан повече от 15 години. Вероятно има връзка между загубата на стилистична хармония чрез ръкописната стилистика и честата употреба на шрифта от страна на масовите потребители. Или процентът на дислексици в световен мащаб е много по-висок, отколкото се предполага и това е причина шрифтът на Винсът Конър да намира повече привърженици, тъй като в основата си е особено подходящ за тях. Също трябва да се има предвид първоначалната цел при създаването на Комик санс (Comic sans) – необичайният изглед и неформалният характер, да го направят атрактивен за по-малките. Той обаче става изключително популярен сред потребители от различни възрастови категории. Това от своя страна е предпоставка за драстичното повишаване на неправилното приложение на Комик санс (Comic sans) и е главната причина за отхвърляне от страна на шрифтовите дизайнери. Винсът Конър напълно се дистанцира от приложението и употребата му и желае да бъде свързан и с други негови разработки, например Требукем Ем Ес (Trebuchet MS).

Анализът до тук показва, че Комик санс (Comic sans) и по-конкретно знаците от латинската азбука, са създадени чрез немодулно изграждане. Това изисква да бъдат създадени по-голям брой градивни елементи. Това обаче усложнява шрифта като визуална съвкупност, включително и като консистентен графичен продукт. А в конкретния случай някои детайли надминават баланса между допустима деформация и практическата нужда от нея. В немодулното изграждане често се получава загуба на баланса на черно-белите елементи и крайният продукт предизвиква неодобрението на професионалистите. Но точно нарушената хармония на шрифта дава малки отвори в текстовия растр за четящия дислексик и улеснява възможността му да проследи реда и смисъла в абзац, който за него може представлява визуална „ограда“. Винсът Конър никъде не споменава, че е отчитал нуждите на дислексиците но може би именно това е най-голямото постижение на този графичен продукт.

Факт е, че Комик санс (Comic sans) е преексплатиран извън средите на професионалните дизайнери, което е показател или за много по-голям брой непознати/недиагностицирани дислексици, или че масовият читател предпочита немодулно изградени шрифтове. Този извод е насока за развитие (и спрямо тен-

⁸ Vendsign (2019), Комичен дефект: Историята на най-смешния компютърен шрифт Comic Sans!, <https://vendsign.net/istoriata-na-comic-sans/>

денцията за увеличаване на броя на хора със затруднение от спектъра на дислексията) или разширяване на модела на работа на шрифтовия дизайн. Но категорично неоспорима цел трябва да остане постигането на стилистична хармония в типографските продукти.

СПИСЪК С ИЗТОЧНИЦИ

- BBC News Magazine (2010). *Garfield, Simon. What's so wrong with Comic Sans?* Retrieved on 20.10.2010 from <https://www.bbc.com/news/magazine-11582548>
- Croxford, Rob. *Ban Comic Sans // Manifesto Project*, Retrieved on 11.03.2011 from <https://www.1000manifestos.com/ban-comic-sans/>
- Stone, Terry. *Comic Sans Pro Not an April Fool's Joke // Creative Pro*, Retrieved on 04.04.2011 from <https://creativepro.com/comic-san-pros-not-april-fools-joke/>
- Schofield, Jack. *Computers draw a new chapter in comics. // The Guardian*, Retrieved on 12.08.2009 from <https://www.theguardian.com/technology/2009/aug/12/dave-gibbons-watchmen-interview>
- Goldberg, Emma. *Hating Comic Sans Is Not a Personality. // The New York Times*, Retrieved on 09.10.2019 from <https://www.nytimes.com/2019/10/09/style/comic-sans-font.html>
- British Dyslexia Association, *Dyslexia Style Guide 2018: Creating Dyslexia Friendly Content // British Dyslexia Association*, Retrieved on 16.05.2018 from <https://www.bdadyslexia.org.uk/news/bda-updates-the-dyslexia-friendly-style-guide>
- Райков, Венцислав. *Комичен дефект: Историята на най-смешния компютърен шрифт Comic Sans! // Vendesign*, Retrieved on 03.05.2019 from <https://vendesign.net/istoriata-na-comic-sans/>

ЙОГА ТЕХНИКАТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПАНТОМИМА

THE YOGA TECHNIC IN THE PANTOMIME TRAINING

*Маргарита Божилова-Андонова, гл. ас, д-р,
НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“*

*Margarita Bozhilova-Andonova, Senior Assistant Professor PhD,
NATFA “Krastyo Sarafov”
E-mail: margi.bozilova@abv.bg*

Резюме: Пантомимата е едно от най-древните изкуства. То е тихият, уникален и универсален *език на тялото*, чрез който може да се изобрази и изрази всичко. Нещастливо музата му покровителка е Полихимния – *Многосесенна*, защото чрез него могат да се визуализират – картинната изразност на изящните изкуства: графичността на черно-бялата естетика; скулптурността на тялото; живописиста като поредица от движещи се картини. Водещото в пантомимата е: *Голо тяло на гола сцена* – тялото с неговата изразност и изразителност, изобразяващо и емоционално, тялото като скулптура, скулптор и глина едновременно. Тялото, което пише чрез самото себе си, създавайки история написана с изречения от: *Поза-Движение-Знак*. Много важен компонент при движението е усвояването на правилното дишане, което би могло да се постигне чрез изучаването на йога практиките – *Пранаяма* и *Асани*. Правилното дишане и неговите закони насищат тялото с кислород, предпазват го от травми, влияят върху емоциите, развиват мисленето, от една страна, в образно и символно, а от друга, в глаголно и логическо, което води до промяна на качеството на движението и на жеста, което е вследствие от балансиране на двете полукълба в човешкия мозък.

Ключови думи: йога, пантомима, пранаяма, движение, асани

Abstract: The pantomime is one of the most ancient arts. It is the quiet, unique and universal “body language“ through which everything could be portrayed and expressed. The fact that its muse is Polyhymnia – “the one of many hymns” is not by accident. Because by the pantomime one could visualise – the picturesque expressiveness of the fine arts: the graphic of the black-white aesthetic; the sculpture of the body; the painting as series of moving pictures. Leading in the pantomime is the maxim “Naked body on naked stage” – the body with its expressiveness and energy, depicting and emotional, the body as a sculpture, sculptor and clay at the same time. The body that writes through itself and creates sentences from Pose-Movement-Sign. A very important component of the movement is the assimilation of the right way of breathing which could be accomplished by the study of the yoga practises – Pranayama and Asanas. The right way of breathing and its laws fill the body up with oxygen, protect it from traumas, but also change the neural structure of the brain in a specific way as they develop the way of thinking – on one side, figurative and symbolical, and for the other side – thinking with verbs and logical. That leads to a change in the quality of the movement that is a consequence of the balancing of the two hemispheres in the human brain.

Keywords: yoga, pantomime, pranayama, movement, asanas

Йога техниката в обучението по пантомима

Пантомимата е едно от най-древните изкуства – преминало през времето и оцеляло до днес, но и неспиращо да се развива, и имащо сили да се променя. То е уникалният и универсален „език на тялото“, чрез който може да се изобрази и изрази всичко. Неслучайно музата му покровителка е Полихимния – „Многопесенна“, защото чрез него могат да се визуализират – картинната изразност на изящните изкуства: графичността на черно-бялата естетика; скулптурността на тялото; живописата като поредица от движещи се картини.

Преминавайки през историята на пантомимата, би могло да се каже, че пантомимата е мъжко изкуство. Най-изящните майстори на тихия видимо-невидим свят са мъже: Етиен Декру, Жан-Луи Баро, Марсел Марсо, Томашевски, Мацкявичус, Льокок. Те са променили, развили и усъвършенствали пантомимната техника и обучителните подходи в нея, направили са я многолика, т.е. многопесенна и зрелищна. Всеки един от тези учители е внесъл в нея своето разбиране за света, за културата и традициите на страната, в която живее, и е заложил днешността на своето време.

В момента в света много се говори за йогата, много се разпространява и практикува. От една страна, това е модерно, от друга, е любопитно – да се докоснеш до различна култура, а от трета страна, е наистина ценно човек да има познания за философията и за дихателните и движенчески практики в йогата. По някакъв начин тази древна философия има своето ново раждане и развитие в днешно време, защото е много съзвучна с преминаващата през кризи и катаклизми сегашна действителност и ни дава своите инструменти за оцеляването ни.

Пагубното в днешния ни живот е състоянието на стрес – състояние, което йогите наричат спиране на дишането, което означава спирането притока на кислород и насищането на вътрешните ни органи с него. А дишането е най-необходимото на тялото, то е животът. Съзнателните занимания с дихателните практики и умението да контролираме дишането си е изключително важно за човека. Да се научим да дишаме правилно, а още по-важно е да дишаме правилно, движейки се. Движението, съчетано с правилно дишане, е въпрос на култура за студентите, изучаващи пантомима.

Във всички йога практики винаги се започва от дихателните упражнения – Пранаяма и телесните упражнения – Асани. Тези два пътя за грижа към човешкото тяло са наистина любопитни и са ценни, когато се приложат техните принципи в обучителните процеси на студентите, изучаващи пантомима.

Тялото влияе върху дишането и дишането влияе върху тялото (Бутера 2013). Защото дихателните практики не се разглеждат само като обикновени дихателни упражнения, а влизат и като осъзнат подход за задвижване на емоционалната настройка на невербалния актьор. Пранаяма – дихателните упражнения – не само подобряват тонуса на тялото, но приложено в дадената специфика на занаята, създават емоционалната карта на персонажа чрез дишането, като по този начин се достига до експресия на чувството, което поражда точността на жеста.

В театралната педагогика с изследването на дихателните техники, като практика взета от йогата, се занимава още знаменитият Константин Сергеевич Станиславски (1863–1938), а Жан-Луи Баро (1910–1994) изследва дишането като провокация за емоциите.

В театъра Станиславски (руски театрален режисьор, актьор и педагог, театрален реформатор и създал най-популярния в целия свят метод за обучение на актьора-Системата на Станиславски) прави своите открития, които са провокирани от принципите на йогата. В новите изследвания върху творчеството на Станиславски много руски автори отделят специално внимание на един нетолкова популяризиран факт – изучаването от Константин Сергеевич на трактати на световноизвестния индийски философ Свами Вивекананда (1863–1902), посветени на Хатха и Раджа йога. В тях той открива подкрепа на своите първоначални мисли за творческата природа на човека, която е способна да използва *тялото като инструмент*, посредством който се проявява и действа духът.

В своите интроспективни изследвания, подчинени на търсенето на механизмите за усъвършенстването на актьорската игра, Станиславски взема от йогисткото учение практиките, свързани с дишането и чрез тях изследва пътя на жизнената енергия – Прана и как тя може да се контролира и пренасочва във физическа и умствена енергия чрез дишането. ***Външната пластика*** на актьора ***е основана на вътрешното усещане за движението на енергията*** (Станиславски 1982). И в основата на пластиката трябва да се постави ***не видимото външно, а невидимото вътрешно движение на енергията*** (Станиславски 1982).

Станиславски е първият западен творец, който преплита части от опита на двете култури – източната и западната, в актьорското тяло. От запознаването си с йога трактатите Станиславски открива, че тялото и съзнанието са свързани и те образуват психофизична цялост. А практикуването на дихателни упражнения освобождават излишното мускулно напрежение, като правят тялото рефлексивно и изразително. Но тъй като тялото е живо, а като жив организъм (отново взето от йогата) в него винаги протича действие – тялото трябва да е осъзнато и никога не бива да бъде отпуснато на сцената. Затова тялото трябва да се пречиства и дисциплинира не с физически, а с психофизически упражнения. Освен физическа памет на тялото, Станиславски открива и емоционалната памет на тялото, която се проектира като памет на чувствата. При повишена чувствителност, екстаз, силни преживявания тялото предава енергия, която става много осезаема, лесно разбираема и приемана от партньора. Това е невидимият поток в човешкото общуване, невербалният – излъчване и облъчване (термина в йога и в медицината). Станиславски заимства от йога обмена на енергията и преноса ѝ от човек в човека и предаването на тази концентрирана енергия на партньора чрез погледа, този процес той нарича лъчевъзприятие. При спокойно състояние този поток е едва уловим. Но в момент на силни преживявания, екстаз, повишена чувствителност тези лъчения стават много осезаеми както за този, който излъчва, така и за този, който приема. Съзнателните движения на тялото на сцената са метод за подсъзнателно провокиране на емоцията в него.

За проучването и използването на йогиските практики в обучението на актьора има заслуга и френският мим, актьор, режисьор и педагог Жан-Луи Баро. *Езикът на тялото* е неговата творческа и житейска философия. Това са неговите собствени вглеждания в себе си и във възможностите на телесността. Той, също както Станиславски, внася в западните учебителни процеси на актьора части от източни практики, като по този начин обогатява актьорските умения. Според Баро тялото е цялостност и е *централа за магнетични излъчвания* (Баро 1986) и той разглежда материалното тяло не само като външен израз на човека, но и в нематериален, духовен аспект. За Баро тялото е Храм – на него трябва да се гледа както на свещено място, като на вместилище и носител на жизнената енергия – Прана. Баро оприличава тялото на Катедрала с Олтар – главата; Сърцето – хорът; Ръцете образуват кръста – оста в Християнския храм; Очите са Полилеите, през които човекът провежда и изпълва с Жизнена енергия – Прана, цялото храмово пространство – актьорското тяло.

Баро изследва и дишането, и как то влияе върху емоционалното състояние на актьора. Той открива, че чрез определено дишане актьорът много бързо може да достигне до определен емоционален градус – това зависи от съчетаването между вдишване-задържане на въздуха-издишване.

Пранаяма

Четирикона пранаяма – квадратното дишане: вдишване-задържане-издишване-задържане (изучавано и практикувано от учениците на Баро).

XU дишане – *Бхастрика*, изкарване на лошата енергия от нас навън.

XA дишане с изтръскване до смях – повдига настроението и е чудесно актьорско упражнение за развиване и усвояване на сценичния смях.

Триделното йогиско дишане: диафрагмено-гърдно-ключично – разграничаването, усвояването и осъзнаването му от студента би могло да се използва не само като упражнение, а и като изграждане на външната характерност на персонажа. Напрегнат – повдигнати рамене – ключично дишане, тъй като стресът се трупа в пресечната точка на раменете с врата. Уплашен – дълбоко вдишване и издишване през гърдите. Диафрагмено – заземен, стъпил здраво на земята, вкоренен персонаж.

Сурия Бедана пранаяма е последователно дишане с вдишване през едната ноздра – издишване през другата. В същността си то е упражнение за балансиране на нервната система. Интересното при него е, че би могло да се използва не само за балансиране, но и за активиране на един от двата дяла на ВНС – Симпатиковия или Парасимпатиковия, в зависимост от това през коя ноздра изберем да дишаме, по този начин ние подаваме достатъчно количество кислород на съответното полукълбо. Тази практика може да се използва за активиране на човека, като от една страна го задейства, стимулира или от друга го успокоява, летаргизира. Но също така може да се използва и за съзнателно възбуждане или на образното мислене, или на логическото мислене на човека. Знаейки тази

особеност, би могло съзнателно да въздействаме върху себе си, чрез дишането през съответната ноздра, за да извадим на преден план или работата с думите (логиката), или със символите (образите).

При обучението на актьорите по пантомима дишането е изключително важно не само за физическия аспект, но и за емоционалния. Чрез усвояването на дихателните упражнения, разбирането им, осъзнаването им и практикуването им актьорът би могъл да обогати своя арсенал от театрални изразителни и изобразителни средства. Тъй като *действието е капан за чувството*, но в случая би могло да се перефразира, че *дишането е капан за емоцията*. Променим ли съзнателно дишането си, автоматично променяме и емоцията си. Чрез различните техники на дишане, студентите успяват да намерят най-бързия и верен път до емоционалното състояние на персонажа не чрез емоционалната памет, а чрез дишането. Другото предимство на този подход е, че студентите усвояват и методи за самовъзстановяване на емоционалното си състояние не само в ролите, а и в живота. И изграждат способности да го контролират. Изследвайки своето дишане, те имат, от една страна, по-богат набор от инструменти за по-плътна и верно *живеене* на персонажа на сцената, а от друга, и биха могли да прехвърлят своя сценичен опит в житейското си съществуване.

Голо тяло на гола сцена – казва Етиен Декру (1898–1991), съзателят на граматиката на съвременната пантомима, защото на сцената в невербалния театър най-важното е актьорското тяло с неговата изразност и изразителност, изобразяващо и емоционално, тялото като скулптура, скулптор и глина едновременно. ***Ние разглеждаме движението не само като форма, но и като специфично психо-емоционално състояние, а тялото на артиста не само като инструмент, но и като цялостно съзнание, като един психо-кинетически организъм, притежаващ своя собствена изразителна специфика и автентична движенческа лексика.*** (Хонг 2012)

Асани

Асаните – това са пози, телесни упражнения, през които тялото преминава като се трансформира. Те се разглеждат като имитативна практика – взета от природата и от животните, и стремяща се да доразвие тялото ни, като го обогати с едно ново качество, взето от съответния обект. Важното при асаните е не толкова знаковият, имитативен подход, който развива нашето асоциативно мислене, а отново е дишането. Както и възпитаването в съсредоточаване и търпение. Да се вгледаме в себе си, да изследваме какво се случва вътре в тялото ни, как то се променя, да го почувстваме и да се отърсим от състезателния си навик. Защото йогата е практика на намерението, а не на съвършенството и винаги се работи до *прага* на болката, с любов и уважение към себе си и тялото си.

Правилата на дишане в асаните са много ясни и след като се усвоят, тялото ни само се предпазва от травми. Вдишването винаги става при движения, когато гръдният кош се отваря (извиващи назад), и движения, протягащи нагоре.

Вдишването с белите дробове олекотява тялото и го издига, прави го въздушно, протягането и движението нагоре стават с лекота. Важно е също да се знае, че вдишването винаги започва преди движението, но завършва заедно с него, докато издишването може да завърши и след края на движението. Истината е, че когато искаме да доразтегнем движението – ние спокойно можем да доиздишаме и тогава движението става по-дълго и протяжно. Издишването в йога асаните е винаги при затваряне на гръдния кош (движения надолу) и усукващи движения. При движенията встрани може и да се вдишва, и да се издишва.

За студентите е особено важно да усвоят правилата на дишане, усвоени от асаните и да ги приложат в работата си, защото по този начин ще предпазят тялото си от травмите и болката. Чрез асаните студентите се учат на търпение, уважение и вслушване в тялото си. Тъй като тялото ни живее свой собствен живот и неговите възможности всекидневно се променят, а отговорност е да разберем каква е днешната му скала на гъвкавост и пластичност. Според йога философията: *гъвкав гръбначен стълб означава гъвкави мисли.*

В пантомимата трудността идва при срещата със зрителя и тя е, че няма никакво словесно действие, т.е. думи, на които да се опре гледащият, за да разбере историята. И както в езикознанието простото изречение има структура, така и пантомимата създава своя синтактична структура на просто изречение: Поза–Движение–Знак. И с навързването на множество прости изречения се написва пантомимният спектакъл. Особеността е, че текстът задължително трябва да е в главата на актьора, за да може той да изгради изцяло въображаемия свят на сцената, който да се появи в главата на гледащия. И зрителят да го види посредством своето въображение, с което открива знаци и конструира символи. Всъщност пантомимата задейства изцяло парасимпатиковия дял от ВНС в зрителя. Интересното е, че когато зрителят изгражда в съзнанието си образния свят, който вижда на сцената, актьорът, който го гради е задействал в себе си симпатиковата нервна система – логичното мислене, което при пантомимата е изцяло глаголно: виждам-искам-хващам-повдигам и т.н. Ако се опрем на семиотичното мислене, би могло да кажем, че в пантомимата актьорът и публиката заедно образуват един мозък. Също така можем да направим догадка защо водещите пантомимисти са мъже, защото според йогите логическото-действено мислене задейства мъжката енергия, а интуитивният-пасивен начин на действие е свързан с женската енергия в човешкото тяло.

Йога техниките Пранаяма и Асани балансират правилното дишане при студентите, като насищат тялото им с кислород, предпазват го от травми, влияят върху емоциите, развиват мисленето, от една страна, в образно и символно, а от друга, в глаголно и логическо, което води до промяна на качеството на движението и на жеста, което е вследствие от балансиране на двете полукълба в човешкия мозък.

ЛИТЕРАТУРА

Баро, Ж. (1986). Езикът на тялото, *Театър*, 9–10, 28–31

Бутера, Р. (2013). Чистото сърце на йога. София: Арагрон.

Станиславски, К. (1982). *Работата на актьора върху себе си*. т. 2. София: Наука и изкуство.

Хонг, А. (2012). Психологически жест и жестовой танец, *Терапия Искусством*, 1, София: Восточно-Европейская Асоциация Арт-терапии.

СТАРОЗАВЕТНАТА СЦЕНА „ГРЕХОПАДЕНИЕ“
В МИНИАТЮРНАТА ДЪРВОРЕЗБА НА ДВАМА
СЪВРЕМЕННИ ХУДОЖНИЦИ

THE SCENE *THE FALL OF MAN* FROM THE OLD
TESTAMENT IN THE MINIATURE WOOD CARVINGS BY
TWO CONTEMPORARY ARTISTS

*Марио Конов, преподавател в катедра „Църковни изкуства“,
Православен богословски факултет, ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“*

*Mario Konov – assistant professor,
Department of Church art, Faculty of Orthodox Theology,
Veliko Tarnovo University “St. Cyril and St. Methodius”*

E-mail: mario_gunter@abv.bg

Резюме: Разгледана е старозаветната сцена „Грехопадение“ в миниатюрната дърворезба на двама съвременни художници – Кирил Томанов и Димитър Добревски. Направен е сравнителен анализ на творческите интерпретации на библейския сюжет. Изведени са изводи, касаещи тенденции в развитието на миниатюрната дърворезба днес.

Ключови думи: миниатюрна дърворезба, библейски сюжет, „Грехопадение“, Кирил Томанов, Димитър Добревски

Abstract: The Old Testament scene *The Fall of Man* is analyzed in the miniature wood carvings created by two contemporary artists – Kiril Tomanov and Dimitar Dobrevski. Comparative analysis is conducted with regards to the artistic interpretations of the biblical narrative. Conclusions have been drawn in relation to the development of contemporary miniature wood carving in our day.

Keywords: miniature wood carving, biblical motif, *The Fall of Man*, Kiril Tomanov, Dimitar Dobrevski

Църквата изгражда своето учение по въпроса за грехопадението главно върху тълкуването на определени старозаветни текстове. Разказът за сътворението на човека в първите страници от Книга Битие, се допълва с повест за първородия грях, изчерпателна по своята образност, смислово богатство и точност на символните архетипи. Ето накратко повествователния текст:

Бог е създал Адам и Ева като деца и ги е поставил в рая. Там те са имали като източник на живот животворящия Дух и са били в общение с живоначалната Троица. За да защити първите хора от опасната и преждевременна употреба на дървото на познанието, Бог им е заповядал да не вкусят от него,

докато не напреднат в усилията си към своето усъвършенстване и не възраснат в достатъчна степен. По внушение на дявола обаче те престъпват заповедта и отпадат от пътя на съвършенството. Те вече не могат да достигнат безсмъртието и обожението, и изгубили животворящата благодат на Светия дух, стават мъртви по душа. (Романидис 2017: 207)

Въпросът кое е „добро“ и кое „зло“ е фундаментален и важи както за обществото, така и за отделния индивид. Отговорът на този въпрос предопределя изграждането на т.нар. ценностна система. *От библейска гледна точка може да се приеме, че доброто е заложено в самата същност на творението. Бог, когато твори света, потвърждава, че всичко сътворено е добро, защото причината за него е самият Той, абсолютното Добро.* (Попмаринов 2019: 156)

Темата „Грехопадение“ е единствената старозаветна тема, интерпретирана в миниатюрните дърворезби на великотърновския художник Кирил Томанов (1961–2019). Наред с многото миниатюри, които авторът създава върху сюжети от Новия Завет, с много естетика и достойнства се нареждат двете кръгли композиции, изобразяващи Адам и Ева в момента на техния първороден грях. И двете миниатюри са изработени от чемширово дърво и са с диаметър 6,6 см. Кръглата форма е неслучайно избрана. Чрез нея се представят идеите за *единство, абсолютно съвършенство, пълнота и завършеност, безкрайност, вечност. Кръгът е символ на Бога и средоточие на Вселената.* (Влайков 2003: 109)

В центъра на миниатюрата е изобразен стилизираният образ на дървото Райска ябълка, чиито клони и корени естествено затварят композицията във всички краища на кръга. Трите фигури – на Адам, Ева и Дявола, са разположени пирамидално. Преобразен в змия Дяволът е интерпретиран с човешки лик в момента, в който се обръща към Ева с думите: *„И отговори змеем на жената: не, няма да умрете; но знае Бог, че в деня, в който вкусите от тях, ще ви се отворят очите и ще бъдете като богове, знаещи добро и зло“.* (Бит. 3: 4–5) Люспестото му тяло се извива около ствола на дървото. Лицето му е изобразено грозновато, отблъскващо, гротескно, а двете му ръце – протегнати към Ева. Образът на Ева е образ на жената – „съблазнителка“ и това умело е постигнато не само с жеста на ръката, притиснала гърдите ѝ, но и с психологическото извеждане на чертите в лицето и погледа – очите ѝ. Изумително е постигнат психологизъм в един толкова малък по размер детайл. Адам е изобразен в момент, в който е вкусил вече ябълката на познанието и прикрива част от голотата на тялото си. Интересното в избора на Томанов е това, че изобразява Адам с мустаци, което придава на персонажа по-зряла възраст за разлика от голобрадия младеж в миниатюрата „Изгонването на Адам и Ева от Рая“ на Манасиевата летопис. (Дуйчев 1962: миниатюра № 6)

Красива е стилизацията на дървото Райска ябълка, вдъхновена от природата и реалистичния образ. В неговите корени е вплетена „водата“, изпълнена с живот. Цялостната концепция на композицията е компактност, хармоничност и наситеност на елементи. В същото време не е лишена от въздушни пространства и „паузи“. Играта на ажур и плътност в дърворезбата придава изразителност и

подчертава пластиката ѝ като приповтаря още веднъж формата на ябълката – този път в обединяващия фон на фигурите на Адам и Ева.

Във втория вариант на интерпретация на темата „Грехопадение“ (ил. 2) Кирил Томанов е потърсил по-свободни движения на фигурите, особено що се касае до образа на Ева. Така чрез него се акцентира на диагонала и композицията се превръща в динамична. Друга съществена разлика, която отличава този вариант от първия, е орнаментът, появил се върху тялото на змея, с препратка към българския фолклор. Тази миниатюра притежава и издялани инициалите на автора – К Т. Уникалното при Томанов е своеобразната третировка на формите, специфичното извеждане на индивидуални черти в характеристиката на персонажите, всеки детайл говори за ясно изразен своеобразен подход, до който авторът е достигнал през дългия период на творческа работа и самоусъвършенстване. Независимо от малкия формат на сцените, композициите имат монументално въздействие с категоричните си пластични форми.

Библейският текст подчертава факта, че изборът на първите хора е направен съзнателно, че те са били напълно осведомени за последиците от действията си и въпреки това са пристъпили забраната на Бог. В Свещеното Писание, понятията „добро“ и „зло“ обозначават възможността за живот, от една страна и от друга – отдалечаването от живота, т.е. вероятността за смърт. Важно е да бъде правилно разбран и изтълкуван текстът. Бог не отправя заплаха за наказание, а по-скоро предупреждение и увещание: „А от дървото за познаване на добро и зло, да не ядеш от него; защото в който ден вкусиш от него, бездруго ще умреш“ (Бит. 2:17) И тук идва въпросът за Греха, свързан с човешката природа.

Творбите, с които Димитър Добревски участва в петото международно биенале на Църковните изкуства през 2017 година, третират темата за Греха и са част от триптих (ил. 3), в чийто център е „Голгота – Разпятие Христово“ (ил. 5), вляво – „Дървото на живота“ (ил. 4), вдясно – „След грехопадението“ (ил. 6). И трите миниатюри са изработени от дърво – чешшир, и са с големина 5,0 см × 5,0 см. Външната форма на композициите не е случайно избрана. Подобно на кръга при Томанов, квадратът също е натоварен с разнообразна символика: представя четирите страни на света, абсолютното равенство, равновесието, реда, справедливостта, мъдростта и т. н. *Квадратът се противопоставя на кръга и в рамките на корелацията „мъжско начало – женско начало“.* Християнската символика възприема квадратната форма като образец на абсолютната святост. (Влайков, 2003, с. 89) Свързващ елемент в трите композиции е дървото: Дърво на живота, на познанието и грехопадението, но и на спасението. Самият автор казва, че в образа на дървото вижда космически символ на връзката на греховния човек, от една страна, с нещо хтонично и негативно чрез корените на дървото и най-накрая стремеж да се извиси нагоре, така както клоните се извисяват. Композицията „Голгота – Разпятие Христово“ (ил. 5) донякъде е също потърсена като разклонено дърво. В „Дървото на живота“ (ил. 4) са вплетени животните – змия, риба, лъв/лъвица и птица. Значението, което влага в тяхното изобразяване авторът, е следното: Змията е връзката на първата с останалите две композиции

от триптиха. Тя подсказва за развоја на събитията в повествованието. Рибата е основен символ на християнството от една страна, но от друга – на епохата, в която човечеството е навлязло с новата ера. Птицата е вестител и посредник между човека и Бога, но и символ на Светия Дух. Лъвът присъства като символ и е препратка към евангелиста св. Марк. Вероятно авторът е искал да подсказже райската идилия с мирни животни, като така се е получила и една относително симетрична и балансирана композиция.

В миниатюрата „След грехопадението“ (ил. 6) отново дървото е в самия център на композицията. В неговия ствол сякаш са „вградени“ фигурите на Адам и Ева, чийто образ донякъде се асоциира с Лилит, която присъства откъслечно в някои от старозаветните преводи. В тези образи има стремеж да се изобрази друг тип психологическо състояние, а именно екстаз. Занимавайки се с разнообразна творческа дейност в широк параметър от интереси, обхвати, видове и жанрове визуални изкуства, авторът проявява уникален и нестандартен подход към библейския сюжет. Не може да се говори за механично пренасяне или копиране на образец нито в композиционно, нито в стилово отношение. Не може да се говори и за придържане към канон. Самият художник казва, че е работил най-вече „по интуиция“. Създадените миниатюри са плод на вътрешната необходимост на художника и предизвикателството да навлезе в нови и незавладяни територии. Така Добревски излиза от зоната си на комфорт, която е дизайна, и създава композиции, носещи собствен дух и послание, и все пак изпълнени със средствата и възможностите на миниатюрната резба, носещи послания от миналото и визията на настоящето.

Така Кирил Томанов изгражда характерните образи на старозаветната сцена, следвайки текста в Священото Писание с присъщите за тях индивидуални особености, пречупени през неговото творческо светоусещане. Димитър Добревски се опира на текста, без това да има конкретна илюстративност – конкретен изобразен момент. Тук водещото начало е интерпретацията на темата, представена като уникално творческо решение, близко по-скоро до фантазен образ и мираж.

И за двамата автори пластическата цялост и уравнивесеност на образите, на средата, в която те действат и се изявяват, са постигнати с владеене на техниката, с художествен вкус, със завидна професионална култура и широк кръг познания. Миниатюрите въздействат осезаемо със своята обемност и многоплановост. Образите са едновременно експресивни, но и детайлизирани, чиято мимика и жестове не ни подвеждат в своята автентичност – движенията на фигурите са почерпани от натурата и действителността на земния свят.

В християнството представата за грехопадението не е просто един аспект от антропологията, а нейна основна ос или по-точно ключ, необходим за проумяването на човека, света и историята. *Истината за грехопадението, от една страна, и обожението, от друга, определя границите на битието на Църквата, дава смисъл на нейното съществуване и на историческата ѝ мисия.* (Янарас 2001: 5–6)

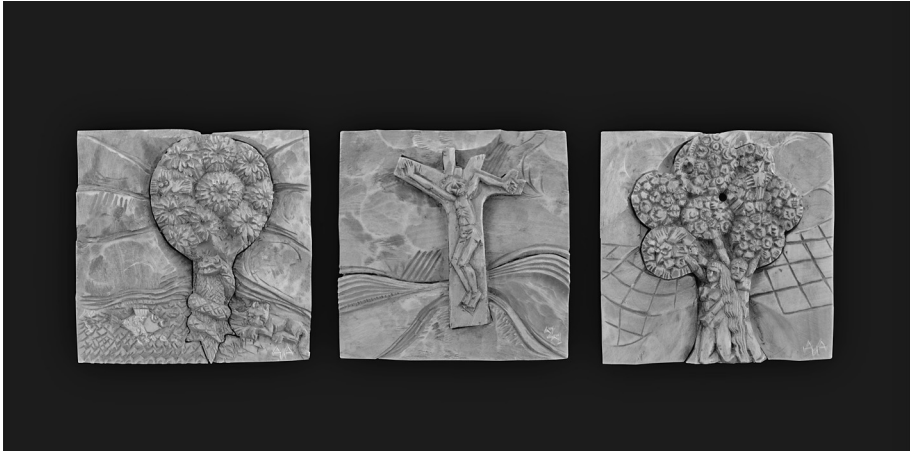
Илюстрации / Illustrations:



Ил. 1. „Грехопадение I“ – Адам и Ева, дърворезба (чемшир), диаметър: 6, 6 см /
личен архив: Кирил Томанов /
The Fall of Man I, wood carving, 6, 6 cm / author: Kiril Tomanov



Ил. 2. „Грехопадение II“ – Адам и Ева, дърворезба (чемшир), диаметър: 6, 6 см /
личен архив: Кирил Томанов /
The Fall of Man II, wood carving, 6, 6 cm / author: Kiril Tomanov



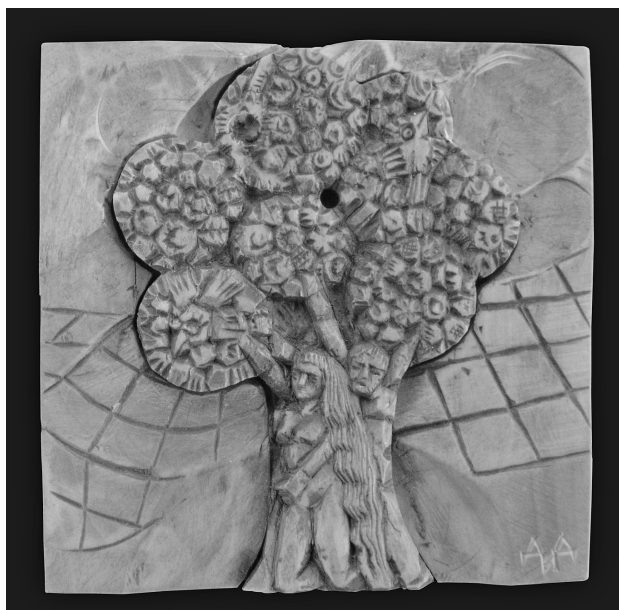
Ил. 3. Триптих: „Дървото на живота“, „Голгота“ и „След Грехопадението“, дърворезба (чемшир), 50×50×0,5 см / личен архив: Димитър Добревски / wood carving, author: Dimitar Dobrevski



Ил. 4. „Дървото на живота“, част от триптих, дърворезба (чемшир), 50×50×0,5 см / личен архив: Димитър Добревски / *The Tree of Life*, wood carving, author: Dimitar Dobrevski



Ил. 5. „Голгота – Разпятие Христово“, част от триптих, дърворезба (чемшир), 50×50×0,5 см / личен архив: Димитър Добревски / *Golgotha*, wood carving, author: Dimitar Dobrevski



Ил. 6. „След Грехопадението“, част от триптих, дърворезба (чемшир), 50×50×0,5 см / личен архив: Димитър Добревски / *After the Fall of Man*, wood carving (boxwood), 50×50×0,5 cm, author: Dimitar Dobrevski

Информация за художниците:

Димитър Добревски е роден през 1954 г. в гр. София. Завършва Национална Художествена Академия през 1979 г. със специалност „Индустриален дизайн“. В периода 1979–1999 година е преподавател в специалност „Дизайн на детски играчки“ в Професионална гимназия по приложни изкуства (ПГПИ) „Св. Лука“ в гр. София. След 1999 г. преподава в НХА: доцент, доктор в катедра „Индустриален дизайн“. Хоноруван преподавател е в Нов български университет, Софийски университет и Лесотехнически университет. Участва в множество изложби в страната и чужбина. Автор е на монографични трудове и много научни публикации. Работи в областта на индустриалния дизайн, дизайн на средства за игра, малка декоративна пластика, декоративни пана и църковна резба.

Кирил Томанов (1961 – 2019) завършва специалност „Дърворезба“ в Средно специално художествено училище за приложни изкуства в гр. Трявна. От 1982 г. живее в град Велико Търново, където първоначално работи в Творческия фонд на Съюза на архитектите в България като резбар. Няколко години по-късно е майстор-дърворезбар в Архитектурно-етнографски комплекс „Самоводска чаршия“, където работи в областта на миниатюрната пластика почти четиридесет години. От 2009 г. е член на международната Асоциация на миниатюристите (Association of Miniature Artists – АМА), а през 2011 г. получава първа награда на „Годишна изложба на Кралско дружество за миниатюра“ в Лондон, Великобритания, където участва с пет миниатюри.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, В. (1986). Възрожденска църковна дърворезба, Семантичен анализ. София: БАН.
- Бакалова, Е. (1989). Функция и символика на жеста в средновековното изкуство. // *Изкуство*, бр. 5, с. 2–9.
- Влайков, С. (2003). Книга на символите. Велико Търново: Фабер.
- Генова, Е. (2004). Църковните приложни изкуства от XV – XIX век в България. София: АИ „Арх & Арт“.
- Мавродинова, Л. (2012). Иконография на големите църковни празници и Страданията на Христос. София: Изток-Запад.
- Попмаринов, Д. (2019). Между вярата и разума. София: Омофор, с. 156–164.
- Романидис, Прот. Йоан. (2017). Прародителският грях. Варна: Варненска и Великопреславска света митрополия, превод: Б. Маринов.
- Успенски, Л. (2001). Богословие на иконата. София: Омофор.

Интернет-източници:

- Янарас, Х. (2001). Грехопадението. сп. Мирна, бр. 13, София: Омофор, публикувано в Официален сайт на Православие.бг с превод: А. Керезов, Retrieved on 2.03.2020 from <https://www.pravoslavie.bg/Човек/Грехопадението-2/>

Дуйчев, И. (1962). Миниатюра 6 от Манасиевата летопис, 14 век: Изгонването на Адам и Ева от Рая от книгата Миниатюри на Манасиевата летопис, София: Български художник, Retrieved on 13.03.2020 from <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:06-manasses-chronicle.jpg>

Официален сайт на Кирил Томанов, Retrieved on 13.02.2020 from <https://kiril-tomanov.weebly.com/>

Милчева, Б. (27.02.2017). Интервю с Кирил Томанов за в. Кореспондент, Retrieved on 13.02.2020 from <http://www.korespondentbg.com/bg/golyamoto-malko-izkustvo-na-rezbarya/>

Уикипедия: Първороден грях. Retrieved on 13.02.2020 from https://bg.wikipedia.org/wiki/Първороден_грях

ЗА МЯСТОТО НА ИЗОБРАЗИТЕЛНИТЕ ИЗКУСТВА В
СПИСАНИЕ „ИЗКУСТВО И КРИТИКА“ (1938–1943)
THE PLACE OF FINE ARTS IN THE *ART AND CRITICISM*
JOURNAL (1938–1943)

Милена Блажиева, доц., ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“

Milena Blazhieva, Assoc. Prof., FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

E-mail: blajieva@uni-sofia.bg

Резюме: Докладът е посветен на сп. „Изкуство и критика“, излизало в периода 1938–1943 г. Макар че изданието съществува сравнително кратко, то изиграва важна роля в процесите на родната артистична сцена.

„Изкуство и критика“ се появява в изключително усложнена социално-политическа обстановка. Светът е на прага на война, а в България след преврата от 19 май 1934 г. цар Борис III налага авторитарен режим на управление.

Същевременно властта прави опит да поеме контрола върху културния живот в страната. През 1934 г. е създадена Дирекцията на обществената обнова (просъществувала около една година). През 1941 г. е обнародвана Наредбата за националната пропаганда. Появява се и нова държавна институция – Дирекция на националната пропаганда. През 1943 г. по модела на нацистка Германия е създадена Камара на народната култура. Върху печата има установена цензура.

В тази тревожна атмосфера Георги Цанев – издател и главен редактор – успява в течение на 6 години да поддържа издание, което макар и свързано с интелектуалци от левия политически спектър, избягва политизиран разговор за изкуството. Това обаче не означава, че Цанев е привърженик на чистия естетизъм. Макар че за него художествените качества на произведението са основен критерий, той счита че част от същността на изкуството е и критическото осмисляне на света.

Ключови думи: изкуство, критика, списание за изкуство, XX век.

Abstract: The report is dedicated to the journal *Art and Criticism*, which had been published from 1938 to 1943. Although the edition existed for a relatively short period of time, it had a great impact on the processes of the Bulgarian artistic scene.

Art and Criticism appeared in an incredibly complicated socio-political situation. The world was on the verge of war and in Bulgaria after the coup on the 19th of May 1934 Tsar Boris III implemented an authoritarian model of government.

Meanwhile the authority tried to take control over the governance of the cultural life in the country. In 1934 the Directorate of Public Renewal (which lasted about a year) was founded. In 1941 the Law for national propaganda was published. A new state institution also appeared – the Directorate of national propaganda. In 1943 following the model of Nazi Germany a Chamber of national culture was created. The press used to be censored.

In this worrisome atmosphere, Georgi Tsanev – publisher and editor – managed to maintain the journal for 6 years which, although related to intellectuals from the left political spectrum, avoided to politicise the discussions about art. That doesn't mean, however, that Tsanev was an adherent of pure aestheticism. Although the criteria of the greatest importance for him were the artistic qualities of the work, he considers the critical thinking about the world as part of the essence of the art.

Keywords: art, criticism, journal of art, XX century

В края на 30-те и началото на 40-те години на миналия век сред печатните издания в България се появява и списанието „Изкуство и критика“, оставило ярка следа в българската културна история. То често е споменавано в различни изследователски текстове, но самото то остава все още не докрай анализирано. Пред настоящия текст не стои амбициозната задача да даде изчерпателна картина на ролята и значението на списанието за формирането на художествената среда. Подобен задълбочен анализ е невъзможен в рамките на един доклад. Затова в случая фокусът е насочен единствено към изобразителните изкуства, като и тук не може да става дума за обхватно изследване. Докладът е по-скоро опит да бъдат обрисувани с най-едри щрихи мястото, което заемат пластичните изкуства върху страниците на списанието и историческият контекст, в който то съществува. Казано накратко, това е текст, който поставя началото на процес на изследване и анализ на сп. „Изкуство и критика“ и представлява само първата стъпка в търсене на отговора.

Исторически фон

Първата половина на ХХ в. е белязана от поредица драматични събития, които оказват отражение върху всички области на живота, в това число и върху сферата на културата и изкуството. В първата четвърт на века войните от периода 1912–1918 г. и войнишките бунтове от 1918 г. са последвани от трагедията на септември 1923 г. Кръвопролитията и репресиите са свидетелство за дълбокия разлом в обществото. Социално-политическата ситуация в страната е обострена до крайност и следващите две десетилетия не носят покой.

На 19 май 1934 г. е организиран преврат, който води до налагане на авторитарен модел на управление на държавата – политическите партии и парламентът са разпуснати, страната е управлявана чрез наредби-законали, а царят постепенно завзема всички властови лостове, установявайки режим на еднолично управление¹.

В тази ситуация властта насочва поглед и към културната област, като са създадени институции, които трябва да контролират и управляват процесите, в това число и свързаните с художествения живот.

¹ Режимът на Борис III има свои специфики. Н. Поппетров – един от водещите изследователи на периода – го определя като „режим на контролирана демокрация“. За личността на Борис казва, че е „прагматичен политик“, но признава факта, че по същество той е „авторитарен, безпартиен, със строга цензура“ (Поппетров 2018)

На 9 юни 1934 г. е създадена Дирекция на Обществената обнова, подчинена пряко на министър-председателя. Акцентът в нейните функции е поставен върху пропагандата на действията на властта, както и върху упражняването на цензура. В крайна сметка Дирекцията съществува сравнително кратко време (закрита е още на 1 юли 1935 г.), като за това време всъщност дейността ѝ остава ограничена, въпреки първоначалните намерения тя да играе водеща роля в духовния живот на обществото (част от тази политика е и създаването на Отделение за обществено възпитание). Дейността на Дирекцията е насочена преди всичко към контрол на печата, а в сферата на изкуствата киното се оказва на фокус поради големите му пропагандни възможности².

В годините на Втората световна война се засилва авторитарното управление в държавата, като по отношение на културния и художествения живот властта отново прави опит да поеме директния контрол. Въвеждат се практики, доказали вече своята ефективност в Германия. През април 1941 г. е обнародвана Наредбата за националната пропаганда, в която ясно се заявява, че ролята на пропагандата е да „направлява общественото мнение“, да подготвя народа „за всички събития от значение за държавата“, „да сътрудничи на управлението“, „да опазва народа от духовно увреждане“ и т.н. (цит. по Калинова 2011: 16). Наредбата определя пропагандните средства, а именно: а) печатът и печатни издания въобще; б) радиото; в) театърът и филмът; г) литературата, изкуствата и проявите им; д) живото слово (сказки, речи, народни университети и пр.); ж) тържества, чествания, манифестации и пр.; з) снимки, афиши, плакати и пр.; и) спорт, туризъм, посещения, размяна и др. В крайна сметка обаче Дирекцията не получава монопола върху първите три средства (Чуканов 2006).

През 1943 г. по образеца на Имперската палата по културата (Reichskulturkammer) е създадена Камарата на народната култура, която „трябва да институционализира държавното ръководство в културната област.“ (Калинова 2011: 17). В края на войната обаче властта не разполага с достатъчно време да установи тотален контрол върху процесите в културата. Камарата на народната култура на практика не развива дейност, а Дирекцията на пропагандата е изтласкана на заден план (Калинова 2011: 18).

Тук трябва да споменем, че през април 1938 г. в Държавен вестник е обнародвана и Наредба-закон за временен надзор над печата, с която де факто е установена цензура върху печатните издания (Наредба-закон 1938). Тази наредба действа през целия период на войната.

Списание „Изкуство и Критика“

В началото на 1938 г. в тревожната духовна атмосфера в навечерието на Втората световна война, когато властта прави сериозни опити да овладее контрола и върху мисълта, сред множеството печатни издания се появява още едно,

² Сред авторите, които анализират функциите и дейността на Дирекцията на обществената са Николай Поппетров (Поппетров 1999) и Кирил Чуканов (Чуканов 2010).

чийто фокус е насочен конкретно към проблемите на изкуството във всички негови проявления – литература, музика, театър, изобразителни изкуства.... Това е списанието „Изкуство и критика“, чийто основател и главен редактор е Георги Цанев – литературен критик с вече изградена репутация.

В младите си години Г. Цанев е свързан със списание „Нов път“ (с главен редактор Георги Бакалов), където е част от така наречената „четворка на „Нов път“, която освен него включва Н. Фурнаджиев, А. Каралийчев и Ас. Разцветников. Изданието е свързано с левите политически кръгове, които след разгрома на Септемврийското въстание през 1923 г. преживяват труден период³. През 1924 г. честванията, посветени на 10-годишнината от смъртта на П. Яворов, стават повод за разрыв между Г. Цанев и Г. Бакалов. Този разрыв е резултат от коренно различните позиции, на които двамата застават, в оценката си на творчеството на поета. Г. Цанев публикува статията „Неиндивидуалистическата“ интелигенция и Яворов“, в която гневно избухва срещу Бакалов:

У нас, обаче, всичко върви по калъп, по шаблон, създаден едва ли не още през 90-те години на миналия век. Всички въпроси са готови, разрешени веднъж завинаги. А в областта на изкуството работата е най-проста: то бива буржоазно и пролетарско, „наше“ и „враждебно“. Ябълка – режи я на две и – готово. Ако остане нещо между двете половини в средата – то ще е на дребната буржоазия. Нашите са всякога истински поети, буржоазните – безсилни. Нещо повече – твърде често се гледа не поезията, а просто, дали поетът принадлежи към пролетарското движение. Не ли – долу! За такива поети или нищо не се пише, или пък само се псуват. Тая ураджийска критика не само не е била полезна, но е всадила сума заблуждения. Попитайте който щете работник, който се е интересувал някога от поезия: какви поети знае – и той няма да ви каже повече от имената на Полянов и Смирненски (Каралийчев, Фурнаджиев и Разцветников едва ли ще се осмели да помене, тъй като Г. Бакалов вече сипва вряла вода върху корените на тяхната поезия). (Цанев 1924: 3)

Този откъс достатъчно ясно илюстрира отношението на Георги Цанев и като общественик, и като литературен критик. Той е непримирим, критикувайки догматичната позиция на Бакалов към изкуството на Яворов и горещо защитава тезата, че художествените качества са определящи за произведението на изкуството. Този текст може би изиграва ключова роля в творческата биография на критика. Скъсвайки с „Нов път“, той става сътрудник на сп. „Златорог“ – едно от най-авторитетните български издания за култура и изкуство, излизало в продължение на повече от 20 години (от 1920 до 1943 г.)

През 1938 г. Г. Цанев, въпреки мощното присъствие на „Златорог“ и харизмата на неговия издател и главен редактор Владимир Василев, дръзва да основе

³ През януари 1924 г. е приет Законът за защита на държавата, като по силата на този закон през април са закрити редица леви партии и организации, включително и Българската комунистическа партия.

собствено издание, което се оказва достоен съперник. По ирония на съдбата краят и на двете списания настъпва през 1943 г.⁴ „Изкуство и критика“ съществува шест години, като годишно излизат по 10 книжки. През 1941 г. кризата, резултат от разгорялата се война, се усеща осезателно, защото отгук нататък често ще излизат съдени книжки, което всъщност значително намалява броят на реално излезлите броеве на списанието.

Още с появата на първата книжка става ясно, че независимо от сходствата в структурата, изданието на Г. Цанев има собствен облик. Първото, което прави впечатление, е че още от самото начало в книжките са репродуцирани произведения на художниците, представяни на страниците на списанието (нещо, което в „Златорог“ липсва). Макар че в онези години полиграфическите качества на изданието не се отличават с високо качество, все пак това се оказва начин произведенията на художниците, които определят тенденциите в изкуството, да достигнат до по-широка публика.

В списанието се печатат различни литературни текстове (поезия, разкази, откъси от романи и т.н.), публикуват се рецензии за различни събития от артистичната сцена (книги, изложби, театрални и оперни представления, музикални прояви), изследователски анализи на различни художествени феномени. В същото време спорадично се появяват и материали, свързани с въпроси на философията, естетиката и дори психологията

През годините един от най-активните сътрудници е изкуствоведът Никола Мавродинов, по това време уредник в Народния музей в София. Публикуваните статии очертават полето на професионалните му интереси. В първите броеве на списанието той се придържа към по-консервативен подход – предпочита да представи двама утвърдени художници, добре познати на публиката, а именно Иван Лазаров (по това време ректор на Художествената академия) и Стоян Райнов (вече професор по керамика в Академията). В петата книжка за 1938 г. излиза текст, посветен на Иван Мърквичка, който малко преди това умира в Прага на 82-годишна възраст. Мавродинов специално подчертава огромната ролята на Мърквичка за формирането на родната художествена школа. Но не отстъпва и от стремежа да бъде обективен – да даде точна оценка на човека и на художника Мърквичка: „Битов художник стана и Иван Мърквичка у нас, за да твори българско изкуство. И с това направи една голяма жертва. Защото по природа той беше класик [...] Той се отказа обаче от тия свои предпочитания и стана реалист, за да може да улови българското и да го предаде в картините си. За него то седеше във външността – той не проникна в дълбочините му – но такъв беше общият курс на реализма тогава и ние не можем да го виним за това“.

(Мавродинов 1938: 274)

В същата книжка, непосредствено след текста за Мърквичка, следва статията „Българското изкуство в чужбина“, с която Мавродинов дава заявка, че отгук

⁴ Заради бомбардировките над София в края на 1943 г. излизането от печат на последната книжка на „Златорог“ е отложено и тя се появява през 1944 г.

нататък ще следва по-различна линия. Това е критичен материал, в който достатъчно отчетливо се очертава естетическата платформа, на която стъпва авторът. Той иска да види модерното българското изкуство като осезаемо присъствие на международната художествена сцена и е безпошаден в критиките си към лошата политика в това отношение. 90 години по-късно тревожният му глас звучи с пълна сила: „единственото нещо, по което се цени днес един народ, не е ни износа му на домати и ягоди, ни шевиците му и розовото му масло, а е усилието му да твори духовни ценности в областта на литературата, науката и изкуството и по тоя начин да превъзмогне общата културна криза, която заплашва Европа.“ (Мавродинов 1938: 275). И малко по-нататък: „А на общоевропейската художествена изложба [...] изпратихме четиридесет замазани платна повечето от трестепенни или съвършено бездарни художници. Добре, че все пак там участваха Дечко Узунов, Бенчо Обрешков, Иван Христов и Ненко Балкански, за не помислят хората, че сме съвършено загубена страна...“ (Пак там: 275). Разбира се, Мавродинов не подминава и успехите на българските художници: изложбата на Б. Денев, Д. Узунов, Сирак Скитник, Б. Обрешков, М. Узунова, Н. Маринов и Ил. Петров в Белград; представянето на Майстора, Б. Денев, Д. Узунов, Сирак Скитник, К. Цонев, Б. Обрешков, Е. Алших, Маша Узунова, Ив. Христов, В. Недкова и Ст. Венев в Прага, прието много благосклонно от местната критика; изложбата на графиката в Ню Йорк, която минава с невероятен успех и „дето Илия Бешков, Сирак Скитник, Обрешков, Венев и Стайков поженаха лаври.“ (Пак там: 276). Прави впечатление, че следи изявиите на определени художници. Всъщност голямата част от споменатите автори са ядрото на Дружеството на новите художници. Това е младото поколение български творци, които излизат на художествената сцена в края на 20-те и през 30-те години на ХХ в. Социалната тема, градът, новият градски човек заемат особено място в тяхното изкуство. Това обаче е и причина често те да бъдат подозирани в причастност към левите политически идеи. Но отбелязва Татяна Димитрова “Разбирането за социалната роля на изкуството обаче не е идентично у членовете на дружеството. Възгледите представляват много широк спектър и различните гледни точки често са били причина за разгорещени дискусии вътре в дружеството [...] Споровете са били около изкуството, а не политически.“ (Димитрова 2012: 129). Социалните аспекти на изкуството (и като функция, и като проблематика) всъщност са нещо много типично за европейското изкуство през 20-те и 30-те години, като интересът към социалното често е обвързан с развиването на модерен пластичен език. В това отношение българските автори не са изключение. И е съвсем естествено издание като „Изкуство и критика“, което под повърхността е свързано с левите идеи (разбирани именно като идеи за социална справедливост) и същевременно има амбицията да представя модерното, актуалното от света на изкуството, да представя на своите страници основно художниците от средите на „Новите“. А ролята на Н. Мавродинов е, че последователно налага „Новите“ като имена върху родната артистична сцена. През годините сред художниците, за които пише, са В. Недкова, М. Марков, П. Георгиев, Б. Обрешков, Ст. Венев...

Наред с представянията на отделни художници, Мавродинов публикува и обзорни статии, каквито са тези за XII и за XV обща художествена изложба. В тях той се изявява в класическата ролята на художествения критик – стреми се да предусети тенденциите и да очертае посоките на развитие в сферата на пластичните изкуства (Мавродинов 1939; Мавродинов 1941).

Успоредно в „Изкуство и критика“ се появяват и поредица статии, които показват интереса на Мавродинов към изследователската работа, посветени на синтеза на изкуствата в българската възрожденската къща, на средновековните книжни миниатюри, на средновековната архитектура и т.н. (Мавродинов 1940; Мавродинов 1943; Мавродинов 1943).

Мавродинов не е единственият изкуствовед и критик, който присъства в „Изкуство и критика“. Тук само ще споменем, че на страниците на списанието често публикува и Кирил Цонев, който се явява в двойка роля – от една страна като художник, а от друга – като критик и изследовател. Подобна е и ролята на Мара Цончева. В „Изкуство и критика“ се появява и един от първите критически текстове на Богомил Райнов (който често публикува и стихове в списанието) – автор, изиграл през следващия исторически период крайно отрицателна роля върху процесите в сферата на културата.

Тонът на „Изкуство и критика“ е подчертано аполитичен – нищо от драматичните събития, разтърсили света в края на 30-те и началото на 40-те години на XX в., не намира отзвук на страниците на списанието. Ако се вгледаме между редовете обаче ще видим, че в крайна сметка пълната дистанцираност е невъзможна. През 1940 г. в резултат на сключването на Крайовската спогодба Южна Добруджа е върната на България. През 1941 г., след присъединяването на България към Тристранния пакт, българските войски влизат във Вардарска Македония, Беломорска Тракия и Западните покрайнини. Властта задейства пропагандата машина за да поддържа висок патоса от присъединяването на считаните за изконно български земи към държавата. В тази ситуация дори и списания като „Изкуство и критика“, които се държат настрана от социално-политическите и икономическите проблеми, се оказват въввлечени в пропагандната политика. Така например Н. Мавродинов завършва статията си за XV обща художествена изложба по следния начин: „Не напразно те (българските художници – бел. М.Б) с рядък устрем обиколиха Добруджа и Македония в последната година. Те откриха Балчик и Охрид. Те търсят новия сюжет, както търсят и новите живописни средства със сериозност, с която преди десетина години малцина работиха. Те чертаят едновременно с четката си, по тоя начин, новите граници на нашата родина – като нейни верни синове, защото те са изразители на нейния творчески и борчески дух.“ (Мавродинов 1941: 409).

Културната политика на държавата е насочена и към целенасочено проучване на историческото и културното наследство на новоприсъединените земи, а част от културните ценности са пренесени в София. В сдвоената книжка (№ 8 и №9) за 1943 г. Мара Цончева публикува статията „Богатствата на Охрид“. Тя започва като пътепис, написан в оптимистичен лад. Постепенно стилът на

текста се променя – от разказ за пътуването и за природните красоти, авторката преминава към описание и анализ на средновековните паметници. В заключителната част засяга болезнения въпрос за състоянието, в което заварва голяма част от старините на Охрид – полуразрушени църкви, почти напълно унищожени фрески и икони. А финалът е твърде песимистичен: „И страдах истински при вида на толкова богатства, струпани на едно място, така зле гледани, така изоставени...“ (Цончева 1943: 385).

В годините между 1941 и 1943 в списанието се появяват репродукции на картини, нарисувани от българските художници при обиколките им в новоприсъединените земи (Ив. Табаков „От Охрид“; Б. Обрешков „Поглед към Галичица планина“; Б. Денев „Църква Св. Климент Охридски“ и „Св. Пречиста и Охридското езеро“; В. Лукова „Охрид – Самуиловите кули“; Бр. Гюрова „Хълмове в Балчик“). Разбира се, появата на тези произведения и подобни произведения може да бъде разглеждана донякъде като резултат от политиката на държавата. Вероятно те е трябвало да бъдат използвани за пропагандни цели, но истината е, че в тях няма художествен и естетически компромис. Те се вписват естествено в линията на списанието, което през годините представя предимно „Новите“ и второто поколение автори в дружеството „Родно изкуство“, което означава, че по принцип на пейзажа е отделено значително място. Другите живописни жанрове, които присъстват на страниците на списанието са натюрмортът, фигуралната композиция и по-рядко портретът.

В „Изкуство и критика“ е отделено специално място и за българската скулптура – наред с Ив. Лазаров, сред представените автори са Ив. Фунев, М. Марков, В. Емануилова, Л. Далчев.

В заключение ще се спрем накратко на мястото, което заема Илия Бешков в „Изкуство и критика“. Художник, избрал деликатната форма на рисунката, той гледа на света с лека ирония, с горчив хумор и нерядко с дълбока тъга. Истински хуманист, Бешков реагира болезнено на недъзите на обществото. В рисунките му, които притежават дълбок експресивен заряд, социалната тема присъства не кухо-декларативно, а като дълбоко лично преживяване. И неслучайно той е една от водещите фигури в „Изкуство и критика“, тъй като това, което постига полето на изобразителните изкуства, плътно се доближава до разбирането на Георги Цанев за същината на изкуството. Цанев последователно налага позицията за водещата роля на художествените качества на творбата, но настоява и че ключова функция на изкуството е критическото осмисляне на света. Голямото изкуство се ражда там, където е постигнат баланс между двата елемента.

ЛИТЕРАТУРА

- Димитрова, Т. (2012). Дружеството на новите художници. В: *120 години българско изкуство*. Под ред. на Д. Грозданов, Д. Дилова, Св. Стефанов. Ч. Попов. 129–140.
- Калинова, Е. (2011). *Българската култура и политическият императив (1944–1989)*. София: Парадигма.

- Мавродинов, Н. (1938 в). Иван Мърквичка. *Изкуство и критика*, 5. с. 273–274. Retrieved on 11.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>.
- Мавродинов, Н. (1938 г). Българското изкуство в чужбина. *Изкуство и критика*, 5. с. 274–276. Retrieved on 11.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>.
- Мавродинов, Н. (1939). Дванадесетата обща художествена изложба. *Изкуство и критика*, 1, 47–54. Retrieved on 13.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>
- Мавродинов, Н. (1940). Вътрешна украса на българската къща. *Изкуство и критика*, 6, 257 – 261. Retrieved on 13.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>
- Мавродинов, Н. (1941). Развитие на българското изкуство. По случай XV обща художествена изложба. *Изкуство и критика*, 10, 405–409. Retrieved on 12.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>.
- Мавродинов, Н. (1942). Старобългарската църковна архитектура. *Изкуство и критика*, 7, 298–305. Retrieved on 13.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>
- Мавродинов, Н. (1943). Украсата на старата българска книга. *Изкуство и критика*, 7, 295–299. Retrieved on 13.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>
- Наредба-закон за временен надзор върху печата. (1938). Държавен вестник, 83. Retrieved on 11.04.2020 from <https://www.ciela.net/svobodna-zona-darjaven-vestnik/document/2135472845/issue/4211>
- Поппетров, Н. (2018). Цар Борис III – монархът и човекът (75 години от смъртта му). *Дневник*, 28 август 2018. Retrieved on 15.03.2020 from https://www.dnevnik.bg/analizi/2018/08/28/3301898_car_boris_iii_monarhut_i_chovekut_75_godini_ot_smurta/#_.
- Цанев, Г. (1924). „Неиндивидуалистическата“ интелигенция и Яворов (под псевдоним Младен Иванов). *Наши дни*, 6, 3–5. Retrieved on 10.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>.
- Цончева, М. (1943). Богатствата на Охрид. *Изкуство и критика*, 8/9, 378–385. Retrieved on 12.04.2020 from <http://82.147.128.134/prd/public/image>
- Чуканов, К. (2006). Българската национална пропаганда и нейната институционализация през 40-те години. Опит за сравнение на структурата на дирекцията на националната пропаганда и министерството на пропагандата (информацията и изкуствата). *Анамнеза*, I (3). Retrieved on 15.03.2020 from http://anamnesis.info/fonts/versiq.1.3/journal/flash_journal/Chukanov/Kiril_4ukanov_statiq_br3.pdf.
- Чуканов, К. (2010). Дирекцията на обновата (1934–1935). Към началото на институционализацията на българската национална пропаганда. *Минало*, 3, 87–96.

ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В СОЦИАЛНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА РАБОТА В БЪЛГАРИЯ
THERAPY THROUGH ART IN THE
SOCIOPEDAGOGICAL WORK IN BULGARIA

*Нели Бояджиева, проф. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“
Nely Boiadjieva, Prof, Phd, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
E-mail: nelybo2@abv.bg*

Резюме. Теорията и практиката на приложение на изкуството в педагогическата теория и практика се развиват интензивно в края на 19. и началото на 20. век като първа форма на педагогическо реформаторство. В този период се заражда и социалната педагогика и интересът към изкуството като средство терапия помощ не само в клиничната, но и в социалната практика. През втората половина на 20 век и особено в началото на 21 век арт-терапевтичната работа става основна част от системите за психо-социална и педагогическата помощ и подкрепа. Днес повечето развити страни имат професионални организации и модели за приложение на изкуството като терапевтичен метод в работа с различни групи клиенти. В България ситуацията е аналогична и в доклада се прави кратък преглед на процесите в последните десетилетия. Описва се и се анализира използване на изкуството във всички фази на помагачия процес на основата на анализ на съществуващи теоретични изследвания и практически модели. Този метод се най-често се прилага в парадигмата на центрирания към личността на клиента подход развиван и прилаган в социално-педагогическата работа. Терапията чрез изкуство се интерпретира като занимания с творчески дейности отнесен към различни категории и групи клиенти в ситуация на риск.

Ключови думи: терапия чрез изкуство, помагач процес, образование, социална педагогика, социално-педагогическа работа, арт-терапия, арт-терапевтичен метод

Abstract: The theory and practice of implementation of the art in pedagogy and the education through art begins at the end of the 19th and the first decades of the 20th century. At the same time starts the scientific interest towards the art as tool of therapy in the clinical practice and social treatment. The second half of the century the art-therapy theory and practice turns into central part of the educational system and social help and care. Today most of the developed countries have own professional organizations and models for applying art-therapy methods in the counseling work with different groups of clients in social and pedagogical sphere. It is similar in Bulgarian situation and this

paper is a short critical survey of this process nowadays. There are descriptions of opportunities for using the art-therapy method in all phases of counseling process. This method is viewed in its integral connection and as a part from humanistic client and personally centered approach in psychology and social pedagogy. Art-therapy is interpreted as therapy and treatment with art creative activities with different categories and groups of client in situation in risk.

Keywords: therapy through art, art-therapy, helping process, education, social pedagogy, social pedagogical work, art-therapy, art-therapy method

Увод

Навлизането на принципа за възпитание и терапия чрез изкуство не само в образованието, но и в социално-педагогическата работа, е сравнително по-ново направление на развитие на теорията и практиката в педагогическите и социалните науки. Широкото прилагане на изкуството и творческите дейности в училищната практика и в обучението се проявява като начален елемент в педагогическото реформаторство в Европа. Така се оформя първата му форма на проява в, придобила известност от последното десетилетие на XIX век и първите десетилетия на XX век като движението за образование и възпитание чрез изкуството. То навлиза в практиката на училищното обучение и възпитание в опитните училища в Германия, в „новото“ училище във Франция, в алтернативните и „прогресивистки“ училища на Англия и новият свят като достига до САЩ, Австралия и Нова Зеландия. На преден план в психологията излиза проучването на развитието на въображението и творчеството на детето в изобразителната дейност. Рисунките и техните символни функции в генезиса на детското развитие стават неотменима част от научните изследвания, които се осъществяват на границата на психологията, педагогиката, естетика и теорията на изкуството. Изкуството постепенно навлиза не само като възпитателно, но и като терапевтично и психо-профилактично средство в образованието и социалната практика. Независимо че движението за образование и възпитание чрез изкуството бележи упадък след няколко десетилетия в първата половина на века, създадените предпоставки и развитите методи са основата, върху която през втората половина на XX век се развива практиката на арт-терапията не само в психотерапията, но и в социално-педагогическата работа и помагащите дейности.

Възпитанието чрез изкуството в широк смисъл е утвърден принцип и подход в педагогиката. Той се прилага от най-ранна възраст в педагогическото взаимодействие на всички степени и етапи на образованието. В съвременните условия се използва все по-широко и в работата с възрастни в ситуации на риск в различни сфери на приложение. Подготовката на специалисти за помагащите професии – социални работници, педагози, психолози, социални рехабилитатори и терапевти, неотменно включва и този подход, в рамките на който се прилага методът на изкуствата в процеса на подкрепа. През послед-

ното десетилетие на XX век и първото на XXI изучаването на изкуството като средство за терапия и профилактика в социалната и педагогическата сфера става особено актуално. Появяват се и първите системни курсове по арт-терапия. Изкуството започва да се прилага не само във възпитателната работа в детската градина и в училище, но и в социалните домове и институции, в извънучилищните дейности и неформалното образование, в сферата на любимите занимания и като елемент на социо-културната анимация в свободното време. В доклада се прави теоретичен преглед и обзор на актуални публикации на научни изследвания за приложение на терапията чрез изкуство в социално-педагогическата работа и в помагащия процес. Описани са по групи проучванията на сферите и направленията за приложение на арт-терапия в социално педагогическата помощ през последните няколко десетилетия в България.

Терапията чрез изкуство в помагащия процес

Терминът „терапия чрез изкуство“ има по-широко съдържание от известния в англоезичната литература термин „арт-терапия“. Последният обозначава лечение чрез визуално-пластични изкуство и изобразително творчество с цел изразяване на вътрешни психо-емоционални състояния и преживявания. За пръв път този термин се появява през 30-те години на XX век за да се опишат занимания с болни от туберкулоза в санаториумите. Арт-терапията се утвърждава, като самостоятелна терапевтична дейност първоначално във Великобритания и САЩ през 40-те и 50-те години на 20 в., а по късно и в Австрия, Франция Холандия, Русия, Канада и др. Тя се отнася за всички видове занимания с изкуство и художествени дейности, които се използват в помагащия процес– литература, музика, драма, танц и др. Така съдържанието му се разширява и се налага терминът „изкуство-терапия“ като терапия чрез изкуство в най-широк смисъл. Други термини са „художествена“, „артистична“, „творческа“ терапия, терапия чрез „творческо самоизразяване“, „чрез самоизява“, „креативна“, „продуктивна“, „експресивна“, „занимателна“ терапия и др. Те могат да се осъществяват чрез различни видове изкуство и художествено-творчески дейности. В българската литература се срещат и двата варианта на термините в тесен смисъл като „арт-терапия“ –занимание с визуално-пластично изкуство и в широк смисъл като „изкуство-терапия“. Тези термини се употребяват наред с „арт-педагогика“, „художествено възпитание и обучение“, „образование и възпитание чрез изкуство“, „творческо/продуктивно възпитание и обучение“ и пр.

Основното съдържание на арт-терапевтичните сеанси се състои в занимания с конкретни дейности с изобразителен или приложен вид като рисунки, графики, живопис, скулптура, дизайн, малка пластика, резба, пирография, ковано желязо, линогравюра, батик, гоблиниране, мозайка, фреска, витраж, работа с кожа, тъкани и други материали. Тяхната цел е активизиране на общуването между водещ и участници в терапевтичния процес и подбуда към

самоизразяване. Заниманията помагат за творческа експресия на преживявания, проекция на вътрешни неосъзнати състояния, проблеми и противоречия. В съвременните форми на арт-терапията се включват и такива форми на творчество като кино и видео-арт, фото, инсталация, пърформанс, компютърно творчество, където визуалният канал на комуникация играе водеща роля.

Терапията чрез изобразително изкуство („арт-терапия“), се използва повече от столетие. Спектърът на приложение е широк – от деца и възрастни с емоционално-поведенчески проблеми и разстройства до болни от рак (Кич 1998: 637). Сесиите се провеждат индивидуално или в групи. Водещият трябва да има подготовка както в областта на изкуството и художествените символи и изразни средства, така и за терапевтично използване на различни художествени форми и стимули в помагачия процес. Чрез обсъждане на спонтанни творчески продукти или на стимулни образци (графики, рисунки или скулптури) се дава възможност за обективизиране на вътрешната динамика и за реструктуриране на преживяването на клиента. Начините за използване на изкуството зависят от подготовката и убеждения на терапевта и конкретните цели на терапията (Levick 1981). В тази област по-често се търсят емпирични обобщения, а по-рядко общи теории за действието на изкуството. Развиват се различни направления на приложение в необозрими полета и сфери на социалната практика. Терапията чрез изкуство е насочена към психо-социална педагогическа помощ за превенция или справяне с отклоненията в поведението на лица или групи в риск. Тя съдейства и за справяне с трудности при социализацията, социалната адаптация и комуникация. Осъществява чрез различни форми и техники при възприемане на изкуство в т.нар. „рецептивна“ или „пасивна“ форма или чрез собствени художествени дейности и в т.нар. „продуктивна“ или „активна“ форма. Този вид помощ се основава на способностите на човека за образно възприемане на света и взаимодействие с него в символна форма. Заниманията с изкуство дават възможности за експериментиране с художествени символи като заместители на реалните обекти. Терапията чрез изкуство може да се прилага във всички елементи на помагачия процес – диагностика, консултиране, терапия, корекционно -възпитателна и рехабилитационна.

Специалистите, които използват изкуство в този процес подбират художествени произведения и дейности за да създадат определена естетическа среда и стимули за въвличане на участниците в различен тип занимания, които дават възможност за самоизразяване и комуникация. Клиентите не се осведомяват за конкретните цели и механизми за терапевтично въздействие. Този начин на работа е основан на свойствата на изкуството и заниманията с него да предизвикват специфични преживявания и психически състояния – радост, тъга, покой, възбуда, гняв и др. Естетическата среда и въвличането в художествени дейности позволява да се създадат условия за рефлексивно въздействие при самооценка и преоценка на личността на клиента по развиващ и компенсаторен начин, а също помага да се снижава и премахва болезненото напрежение.

В процеса на арт-терапевтична работа клиентите се въвеждат в подходяща художествена среда и се създават условия за активно и спонтанно непосредствено самоизразяване и споделяне. Целта е да се постигне съвместно обсъждане на позитивни и негативни въздействия на отделните компоненти от визуалните стимули, а клиентите се насочват към разкриване причините за това. В хода на терапевтичното взаимодействие основано върху художествена дейност и продукция, клиентът получава възможност в по-мека форма да изразява, преживява и реагира на болезнени мисли или травмни събития. Това му дава възможност в защитена подкрепяща среда да започне процес на освобождаване от деструктивни и неадекватни стереотипи на поведение, да преосмисля и променя тези, които затрудняват социалната му адаптация. Това се отнася и към позитивните преживявания, при които намирането на факторите за това въздействие дава възможност те да се възпроизведат и в необходими предели да се усилят. По този начин клиентът се научава по-активно да може да управлява компенсацията и изживяването на неадекватните реакции.

Заниманието с художествена дейност е типичен метод, основан на свойствата ѝ да подрежда индивидуалния и груповия социален опит и да представя резултатите от това в интересубективна културна форма с помощта на характерните за изкуството символни изразни средства. Ефективността на терапията чрез изкуство е обусловена от непосредственото участие и художествената активност на нуждаещия се в помагачия процес. Въвличането в създаване или възприемане на прозаични и поетични текстове безспорно помага за разширяване на лексическия запас на индивида и навиците за използване на езика. В терапевтичен план това позволява да се изразяват по-добре чувства, да се осъзнават неадекватни реакции, да се определя отношението към тях, да се планират приемливи начини за преодоляването им. Заниманията с живопис, музика или танц позволяват изобразяване в културна форма на представите, преживяванията и настроенията, свързани със собствените житейски или личностни проблеми. Въздействието се основава на полифункционалното въздействие на изкуството и неговите функции – експресивна, катарзисна, проективна, сугестивна, комуникативна, социализираща, сублимационна, физическа и физиологическа, пресъздаваща и креативна. Те обуславят приложението му в помагачия процес като терапия чрез изкуство и обуславят нейните специфични функции – диагностична, консултативна, личностно-преобразяваща и развиваща, социално-формираща, компенсаторна, подкрепяща, корекционно-възпитателна и обучаваща. Те се основават на преместване на доминантата на активността към области на изява, в които може да се постигне успех, достъпни са за контрол и самоконтрол и водят до по-добра адаптация и по-ефективно въздействие и взаимодействие с околните. Арт-терапията се използва като самостоятелна форма или средство за изграждане на социални умения и целесъобразни за стратегиите за справяне в помагачия процес.

Развитие на научните изследвания върху терапията чрез изкуство в България

В България изследването на терапията чрез изкуство в социалната и педагогическата работа се развива интензивно с възникването и развиването на помагачите професии и потребностите от подготовка на специалисти в университета в последните десетилетия на ХХ. Това се отнася до специалностите в педагогическите, хуманитарни и социални науки и здравеопазване и здравни грижи. Още от средата на 60-те години на ХХ век на терена на приложната и диагностичната арт-терапия са работили Александър Маринови и Димитър Пантелеев. Първи изследвания върху изобразителното творчество на психично болните има в дисертации по медицина (Маринов 1965), а в дисертации по изкуствознание се проучва връзката между изкуството, патологичната образност и детската рисунка (Цанев 1999). В психологията се изследват диагностичните възможности на рисунката (Алексиева, Е, 2000), когнитивните стилове в детската рисунка (Христова-Славчева 2011) и др.

В педагогическите науки се разработват дисертации за възприемането на изкуството-лириката и отношението към нея от юношите (Бояджиева 1981), театралното възпитание при малките ученици (Сапунджиева 1984), художественото възпитание при деца от предучилищна и начална възраст – С. Нунев (1994), Л. Ангелова (1996), О. Занков (1996), Д. Маркова (1998) и др. Педагогиката на обучение по изобразително изкуството започва да се ориентира към терапията чрез изкуство. Проучват се присъщите ѝ техники и методи в процеса на обучението резултатите от нея в различен тип публикации – П. Цанев (2002), Д. Маркова (2001), Пл. Легкоступ (2006, 2010), Д. Заберска (2008), Кр. Николов (2008), Бл. Папазов (2011) и др. (Вж. Бояджиева, 2016).

Във ВУ – университети и академии по изкуства, се подготвят докторски дисертации с теми по-директно или косвено свързани с изкуството като средство за диагностика, профилактика, терапия и корекция. Започва изучаване на изкуството като терапевтично средство в ОНС „доктор“ във ВУ в проучвания от дисертационен тип. Голяма част от тях са разработени и защитени в СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП в катедрите по „Социална педагогика и социално дело“, „Педагогика на изкуството“ и „Музика“. Темите са за терапевтичните възможности на изкуството и творческите дейности и занимания с него при малки ученици (Нунев 1994), в превъзпитателни институции – ВУИ (Борисова 2000), в социални домове (Иванова 2006), музикотерапията в социалната практика при деца със СОП (Николова 2014), арт-терапия при деца със СОП (Градинарова 2018), възпитателно-терапевтичните възможности на музикалните дейности в свободното време на децата (Великова 2017), арт-терапия в социалната помощ при възрастни с когнитивни нарушения – болест на Алцхаймер (Максимова 2008) (Виж приложението).

Дисертации свързани с изкуството като средство за терапия са защитени и в други ВУ и Академии по изкуствата. В ШУ „Еп. К. Преславски“ в Катедра

„Педагогика и управление на образованието“ се проучва ролята на изкуство и изобразителните дейности за самоизразяване и психо-профилактика при 5–7-годишни деца (Чешмеджиева 2012) и др. В НХА се разработват проблеми на психологията и изкуството психопатологичната образност (Цанев 1999) и се защитават теми по арт-терапия (Петрова 2012, Границка 2013 – виж приложение). В МУ –София също се разработва дисертация по арт-терапия като елемент от трудотерапията (Маринова 2016). В НБУ съществува Магистърска програма „Артистични психосоциални практики“, ръководена от Ал. Иванова, защитила докторска дисертация в Катедрата по педагогика на изкуството в СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП (Виж Приложение и Практикум по арт терапия, 2017).

Резултатите от опитно-експерименталната работа доказват възможностите терапията чрез изкуство във възпитателната и корекционна работата с деца от домове, интернати в училище за редуциране на агресивно поведение, при възрастни хора с когнитивни нарушения и семействата им, в педагогиката на свободното време и в приобщаването на деца със специални потребности.

Терапията чрез изкуство в полето на социално-педагогическата работа

Прегледът на научни изследвания в монографии, научни доклади, съобщения, студии и статии дава възможност да се обособят групи изследвания. Първата група се представя подходи и направления в терапията и профилактиката чрез изкуството на основата на анализ на литературни източници и описание на изследванията върху този проблеми в доказани сфери по света и у нас (Попов 2004, 2008; Марчева 2016). Издадено е и първо учебно пособие по терапия чрез изкуство от международен екип специалисти на Източно-европейската асоциация по арт-терапия от Университетското издателство на СУ „Св. Кл. Охридски“ (Терапия изкуством, 2012).

Втора група проучвания са за диагностичните възможности на рисуването в изследването на личността и особено на детската рисунка (Е. Алексиева, 2000) в арт-диагностиката (Маркова 2006) и в когнитивната психология (Христова-Славчева 2011). Представят се методики, тестове чрез рисунки в различен вид ръководства и помагала за практиката и подготовката на студенти – Ив. Башовски и Д. Маринова (2000), Д. Маркова (2001, 2006), М. Дачева (2005), в статии в педагогическия печат, в научни сборници, практикуми и в учебни пособия (Бояджиева 2012)

Трета група представя терапията чрез изкуство при работа с лица с различни проблеми в развитието и комуникацията в спектъра социалната педагогика (Бояджиева, Градинарова 2018) и при работа в инклузивна образователна среда (Бояджиева, Арнаудова 2019). Търси се приложение на рисуването в диагностиката и корекцията на нарушения с деца като алтернативен подход при интелектуална недостатъчност – К. Караджова и Д. Щерева (2009) и др.

В социалната работа и в клиничната практика се използват проективни методики чрез детски рисунки за диагностика на различни проблеми при сексуалното и при домашното насилие. Издават се практически ръководства по тактилна керамика за работата с глина при лица със СОП (Кънчев-Иванов 2007), практикуми с описания на случаи по арт-терапия (Иванова, 2017). Проучва се възприемането на изкуството от зрително затруднени деца за работа с глина, което се предлага и при обучението на студенти от М. Цветкова (1995, 2000) (Вж. Бояджиева 2012: 168). Представят се постижения в приложение на терапията чрез изкуство в социалната сфера, възпитателната работа и при консултирането (Вж. Бояджиева 2012, 2019). Извеждат се принципи и методите за работа с помощта на изкуството в социални центрове в търсене на „интердисциплинарни фериботи“ (Борисова 2007) при работа с деца, лишени от родителска грижа. Описва се опит на базата на различни подходи и психологически школи като хуманистичен, психоаналитичен, индивидуално-психологически, когнитивно-поведенчески, психо-синтез и др. Изследва се често и семейното функциониране в клиничната и консултативна психология чрез проективни рисувателни методики за влияние върху възпитанието и нарушенията в поведението при децата. Търсят възможности за приложение на тези методи като средство за диагностика на взаимоотношенията и за консултиране на семейството. Търсят се доказателства за подобряване на семейните взаимоотношения чрез занимания с изкуство и като елемент на едно по-широко разбиране за арт-терапията – Пл. Легкоступ и Р. Кузманова (2013), Пл. Легкоступ (2006) и др.

Изследва се приложението на арт-терапията и в психологичното консултиране (Златева, Стойкова 2008). Описват се възможностите за изграждане на толерантност и умения за общуване чрез техниките на фототерапия (Бакрачева 2019). Случаи от клинична социална и работа и се проследяват в практикуми и в сборници от национални форуми и конгресите по психология у нас. Изкуството се включва като креативен подход за самоизразяване при кризисна интервенция (Митева 2015). В полето на социалната работа се търсят интердисциплинарни фериботи на клинична, социално-терапевтична и педагогическа работа (Борисова 2007). Изкуството се прилага при лечение на зависимости, проблеми с репродукцията, справяне със случаи като анорексия, когнитивни нарушения, синдроми от аутистичния спектър, кризисната интервенция, при жертви на насилие, малтретиране, изтезания и др. (Вж. Бояджиева 2019).

Интензивно се развиват практики на арт-терапевтична работа в центрове за работа, рехабилитация и подкрепа по отношение на работа с деца с поведенчески проблеми, трудности в комуникацията и дефицити в развитието, със специални образователни потребности, с невросоматични проблеми и заболявания, социално занемарени, деца в риск отглеждани в институции, в ситуации на изоставяне, във връзка с превенцията на отпадането от училище и др.

Обобщени изводи

Изследванията в областта терапията чрез изкуство и приложението ѝ стават неотменима част от проучванията в областта на педагогиката, психологията, социалните и хуманитарните науки, медицината и здравните грижи в света. Това е най-нов етап на развитие от началото на 21. век и у нас. Започва процес на обобщение в специализиращи курсове на отделни видове или подходи в терапията чрез изкуство главно в академичните институции в процеса на обучение на най-вече на помагачи специалисти. Търсят се и се обосновават научни аргументи и доказателства за ефективността на този метод в различни полета и сфери на социалната практика. Той се популяризира чрез разнообразни форми на обучение, квалификация и проекти чрез различен тип публикации, доклади и съобщения пред научни или курсове пред образователни форуми.

Във ВУ се разработват дисертационни трудове в различни научни професионални направления и специалности по арт-терапия – в СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП (ФНОИ) в областта на педагогическите науки, в академии по изкуства – Националната художествена академия и МУ – София. Публикации и отделни курсове за терапията чрез изкуство има в ПУ, ВТУ, ТрУ – Ст. Загора, ЮЗУ, У-т „Проф. д-р Асен Златаров“, НБУ, БСУ. Специалистите са преди всичко от областта на педагогическите и хуманитарни науки, изкуствата и по-малко в областта на общественото здраве.

Разработват се все повече дисертации в областта на арт-терапията в рамките на различни научни направления – психология, педагогика и социална работа, изкуствознание, педагогиката на обучението по изкуства, здрави грижи. Проучва се приложението на изкуствата в педагогическия, възпитателния и терапевтичен процес. Подходите към този тип проучвания са в зависимост от академичната и образователна компетентност на авторите и насоките за приложение – в процеса на обучението и подготовката на специалисти, в социалната практика или в монографични изследвания в т.ч. и от дисертационен тип.

Специалисти от практиката, които са обучаване в различни унаверситети и специалности, търсят възможности за експериментиране и приложение на терапия чрез изкуство с различен тип клиенти в помагачия процес. Те не винаги работят съвместно и рядко търсят супервизия от академичните специалисти в университетите. Терапията чрез изкуство се прилага от широк и разнообразен набор от специалисти с различен тип подготовка и практически опит – психолози, педагози, социални работници, изкуствоведи, художници, здравни специалисти, лекари, терапевти, треньори, културтрегери, творци на изкуството, социални аниматори, дори и от медийни специалисти. Няма утвърдени стандарти за подготовка, а в класификатора на професиите няма подобна професия. Отделните специалисти прилагат наученото, прочетено или преживяно от собствен опит без осъзнато следване на подходи и научни парадигми.

Приложението на метода на терапия чрез изкуство в социално-педагогическата работа най-често се осъществяват на основата на хуманно-личностния

подход. В рамките на социалната практика се разгръщат варианти на приложение на арт-терапията в различни форми на работа в комплекси за социални услуги, школи, ателиета, приюти, центрове за личностна подкрепа, кабинети, домове за работа с деца, юноши, младежи, възрастни и инвалиди, които се нуждаят от подкрепа. Тези форми се развиват паралелно и независимо от участието на академичните среди и като центрове за подготовка на специалисти в областта на изкуство-терапията. Някои от тях се оформят като структури за образование и квалификация в областта на арт-терапията. В тях се съчетава професионална подготовка като се предлагат варианти за обучение в групи за личен опит.

Развиват се терапията чрез изобразителни изкуства, драма, театър, музика, танц, приказки, басни и митове и др. Разработват се отделни методи на фото- и кино-терапия и синемалогия, както и различни комбинирани форми на творческа, интегрална, музикално-двигателна или ертотерапия. Налице са някои разработки за рисувателни техники и спонтанното творчество като елемент на психодиагностиката, при консултирането и психотерапията, при корекционно-възпитателната работа, в социалната рехабилитация в работа със специфични групи в риск, в превантивната педагогика и като средство за профилактика в широката социалната сфера.

Конкретни постижения и доказателства за ефективността от приложението на изкуство-терапията има при деца с емоционални и поведенчески проблеми и повишена агресивност, при проблеми или нарушения в развитието и комуникацията (говорно, телесно и интелектуално развитие, при някои разстройства и синдроми в т.ч. и от аутистичения спектър), при социално занемарени и деца отглеждани в институции, при малолетни и непълнолетни правонарушители, с девиантно поведение, във възпитателни училища и интернати, при възрастни с когнитивни нарушения, с дегенеративни заболявания, във фамилната социална работа и семейната психотерапия, както и в клиничната практика при психо-соматични проблеми и болести. Перспективите са за разширяване на приложната функция на изкуството и художествените дейности като основно средство в превантивната педагогика, превенцията на отклоненията в поведението и психосоциалното развитие, в психодиагностиката, консултирането, терапията, корекционната работа, рехабилитацията и психопрофилактиката.

Съществуват реални опити за приложението на изкуствата в освен в клиничната психотерапевтична работа при пациенти с психиатрични заболявания, но и в други области на оказване на психо-социална помощ при лечението на болни – в повечето случаи деца с онкологични заболявания, в клиники за интензивно лечение, психодиспансери, санаториуми и болнични заведения с различен тип. Богатият опит, натрупан в типичното поле на лечението чрез изкуство следва да се включи в образование за помагачи професии не само в медицинската сфера.

Все още няма стандарти за обучение на специалисти арт-терапевти, които да работят с различни групи клиенти в социалната и педагогическата работа в

институциите. Няма и утвърдена професия „арт-терапевт“, а различни варианти на приложение на курсове за терапевтична работа с изкуство. Те могат да работят в образователни, социални, медицински, училищни и извънучилищни, културни институции и обществени центрове за социална рехабилитация, в комплекси за социални услуги в различни сектори на услуги и специализирана помощ.

Необходимо е критично теоретическото и методическо осигуряване на терапията чрез изкуство и подходите, в които може да се използва като елемент на помагания процес в социално-педагогическата работа. За тази цел би било полезно системно обогатяване на подготовката на специалисти в трите степени на висшето образование и академичните форми на следдипломна професионална квалификация. Освен инициирани вече магистърски програми по арт-терапия на отделни научни висши училища, добре би било да се осигури вътрешна и международна мобилност и обмен. Това може да стане чрез подкрепа на между-катедрени, факултетски и университетски магистърски и докторски програми за подготовка на специалисти по арт-терапия. В сферата на социално-педагогическа арт-терапевтична работа следва да се поддържа и обогатява международното сътрудничество с участие на водещи специалисти от България, Европа.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексиева, Ем. (2000) Рисунката в психологическото изследване на личността, СУ „Св. Кл. Охридски“, София.
- Бакрачева, М. (2019). Изграждане на толерантност и умения за общуване чрез техниките на фототерапия, сп. *Философия*, 4/2019
- Башовски, Ив. (2000). Рисувателни методики. В – *Ръководство за изследване на детето*, 1 част, Под ред. на Б. Минчев, София, с. 262–276
- Борисова, М. (2007). Арт-терапия и социална работа – интердисциплинарни фериботи, *ГСУ „Св. Кл. Охридски“ ФП*, Том 100, Книга Социални дейности, София.
- Бояджиева, Н. (2012). Арт-терапия в социално-педагогическа практика и консултирании, В: *Терапия с изкуството*, УИ „Св. Кл. Охридски“, София, с. 156–172.
- Бояджиева, Н., Митева, П. (2008). Гняв и агресивно поведение при децата. Превенция. Технологии. Методи за справяне. София: М & М.
- Бояджиева, Н., Ел. Арнаудова (2019). Изкуството като терапия в условията на инклузивна образователна среда, *Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: Теории, технологии, управление*, Сборник с научни доклади. Трета книга. СУ „Св. Кл. Охридски“, София: ЕКС-ПРЕС, с. 189–194.
- Бояджиева, Н. Ю. Максимова (2009). Анализ на ефективността на арт-терапевтичната социално-педагогическа работа при болни с болестта на Алцхаймер, В: *Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник*, София, с. 211–226.

- Бояджиева, Н., Д. Маркова, Ел. Арнаудова (Съст. и науч ред.) (2015). Педагогически технологии за личностно развитие чрез художественотворчески дейности, Пловдив: УИ „П. Хилендарски“.
- Бояджиева, Н. (2019). Приложение на арт-терапията в консултирането и социално-педагогическата помощ в България, т. 22, Книжка 1, Юни 2019, с. 16–32
- Бояджиева, Н. (2016). Принципът за възпитание, образование и терапия чрез изкуство в България (развитие и съвременно състояние), сп. *Педагогика*, кн. 8, София: Аз Буки.
- Бояджиева, Н. (2013). Развитие на идеята за възпитание и терапия чрез изкуството в университетската педагогика, *ГСУ „Св. Кл. Охридски“*, т. 105, София: УИ „Св.Климент Охридски“.
- Бояджиева, Н., В. Градинарова (2018). Приложение на арт-терапията в работата с деца със специални образователни потребности, *ГСУ „Св. Кл. Охридски“ ФНПП*, т. 110, София: УИ „Св.Климент Охридски“, с. 81–101.
- Златева, А. Ж. Стойкова (2008). Арт-терапия и психологическо консултиране, Стара Загора.
- Караджова, К., Д. Щерева (2007). Използване на някои арт-терапевтични техники като средство за диагностика и корекция при деца с умствена недостатъчност, *ГСУ, ФНПП*, Том 97, с. 87–99, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Кич, Д. Л. (1998) Изкуствотерапия. Енциклопедия по психология, София: Наука и изкуство.
- Кузманова, Р. К., Легкоступ, П., (2012) Социално-педагогическата работа и изкуството. Велико Търново: Университетско издателство „Св.св. Кирил и Методий“.
- Легкоступ, П., (2006). Изобразително изкуство – възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти, София.
- Маркова, Д., Изобразителното изкуство като терапия, „Миниатюра“, Пловдив 2001
- Марчева, П. (2016). Артпедагогика. Училище. Арттерапия. София: Авангард Прима
- Митева, П. (2015). Кризисна интервенция. Креативни подходи. София.
- Практикум по арт терапия (2017). Съст. и науч. ред. Ал. Иванова, София: Център НБУ.
- Попов, Т. (2004). Терапия и профилактика чрез изкуство, София: „Образование“.
- Терапия изкуством (2012). Учебно пособие, Составителство и научна редакция Вл. Никитин, Н. Бояджиева, Л. Лебедева, И. Вачков, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Христова-Славчева, Е. (2011). Когнитивните стилове в детската рисунка. *Българско списание по психология*, бр. 3–4, с. 350–359.
- Цанев, П. (2002). Изкуство, психопатологична образност и детски рисунки, София: изд. на Фондация „Съвременно изкуство“.
- Levick, M. (1981). Art therapy. In R. J. Corsini (Ed.), *Handbook of innovative psychotherapies*. N.

ПРИЛОЖЕНИЕ – ЗАЩИТЕНИ ДИСЕРТАЦИИ ЗА ВЪЗПИТАНИЕ И ТЕРАПИЯ-ТА ЧРЕЗ ИЗКУСТВО СЛЕД 2000 Г.

- Борисова, Виолета (2000). Ресоциализация на малолетни и непълнолетни чрез самоизява и творчество. Дисертация за присъждане на научна степен „ДПН“, Научна специалност Теория на възпитането, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.
- Сапунджиева, Клавдия (2002). Театърът в българската културно-възпитателна традиция. Дисертация за присъждане на научна степен „ДПН“, Научна специалност Теория на възпитането и дидактика. СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.
- Митева, Пепа (2005) Педагогически подходи за редуциране на агресивното поведение при деца от начална училищна възраст, Дисертация ОНС „доктор“ Научна специалност Социална педагогика. Научен р-л доц. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.
- Иванова, Александра (2006). Развитие на художествения изказ чрез арт-терапевтични метод при деца от домове. Дисертация за ОНС „доктор“, Научна специалност педагогика на изкуството Научен ръководител доц. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Педагогика на изкуствата“.
- Максимова, Юлия (2008). Социална и педагогическа работа с болни с деменция тип Алцхаймер и техните семейства, Дисертация за науч. и обр. ст. „доктор“, Научен ръководител доц. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“-ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.
- Петрова, Ива Василева (2012). Арттерапия при деца аутисти (Визуални и когнитивни проблеми, свързани с особеностите на творчеството при деца и възрастни със синдрома на аутизма). Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, Науч. р-л: Проф. д. изк. Петер Цанев Национална художествена академия, Катедра: Психология на изкуството, художествено образование и общообразователни дисциплини.
- Границка, Вяра (2013). Арттерапията като творчески процес-визуални модели на експресия и комуникация при лица с двигателни увреждания, интелектуални затруднения и аутизъм, Науч. р-л проф. д. изк. П. Цанев, НХА, Катедра: Психология на изкуството, художествено образование и общообразователни дисциплини.
- Николова, Биляна Валериева (2014). Музикотерапията в социалната практика – фактор за успешна социализация и ресоциализация на личността. Социализиращи функции на музикотерапията при деца със специални образователни потребности. Дисертация за присъждане на ОНС „доктор“ по Методика на обучението по музика), Науч. Р-л: доц. д-р Жан Гологанов СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Музика“.
- Маринова, Ивета Михайлова (2016). Арт-терапията – значима трудотерапевтична дейност в социални и здравни заведения/методични подходи, възможности и проблеми Област на висше образование: 7. Здравеопазване и спорт. Професионално направление: 7.4. Обществено здраве Научна специалност: Социална медицина и организация на здравеопазването и фармацията. Науч. р-ли: Проф.

д-р Невена Цачева, дмн, проф. д-р Веселин Борисов, дмн, Медицински университет – София, Факултет обществено здраве.

Великова, Милена. (2017). Възпитателно-терапевтични аспекти на музикалните дейности в свободното време на децата, Дисертация ОНС „доктор“ Социална педагогика. Науч р-л проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.

Градинарова, Ваня (2018). Арт-терапия във възпитателната работа при деца със специални образователни потребности. Дисертация ОНС „доктор“. Научна специалност Педагогика Теория на възпитанието. Науч. р-л проф. д-р Нели Бояджиева, СУ „Св. Кл. Охридски“ – ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело“.

ТВОРЧЕСКИТЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИСТОРИЯ

CREATIVE TASKS IN HISTORY TEACHING

*Ралица Димитрова, учител по история и цивилизации,
ХГ „Св.св. Кирил и Методий“, Пловдив*
*Ralitsa Dimitrova, teacher of history and civilization,
“St. Cyril and Methodius” Humanities High School*
E-mail: morganaart74@gmail.com

Резюме: Докладът разглежда проблемът за социокултурния контекст на историческата епоха и създаването на умения за ориентирането в него. Понятието “време“ е разгледано като социокултурен феномен, който да насочи учениците от гимназиален етап към всеобхватно представяне и анализ на исторически събития и явления от различни епохи.

Представени са няколко типа задачи, чрез които учениците от гимназиален етап изграждат съответните компетенции, а голяма част от тях създават свои творчески текстове под формата на историческо есе. Основната цел на писмените текстове в обучението по история е да формира компетенции и да ориентира учениците в спецификата на историческото време в неговата многоплановост. Обоснована е необходимостта уменията да бъдат формирани поетапно чрез наблюдение и анализ на различни по вид исторически извори и техните специфични изразни средства. В хода на работата си те изследват различни документи в опита си „погледнат“ през очите на личностите от съответната епоха, да проследят и анализират нагласите и мотивите на обществото, довели до съответните събития и промени в него.

Ключови думи: обучение по история, социокултурен контекст, творческа задача

Abstract: This article looks at the problem of the socio-cultural context of the historical era and the development of orientation skills. Time is considered as a sociocultural phenomenon to guide students from high school to a comprehensive presentation and analysis of historical events and phenomena from different eras.

Several types of assignments are presented, through which students from the high school stage build up the relevant competences, and most of them create their own creative texts in the form of a historical essay. The main purpose of written texts in history education is to formulate competences and to orient students in the specifics of historical time in its multifaceted nature. It is justified that the skills should be formed in stages by observing and analyzing different historical sources and their specific means of expression. In the course of their work, they examine different documents in their experience, „looking“ through the eyes of personalities of the respective era.

Keywords: history training, sociocultural context, creative assignment

Много от нас биха искали да съществува машина на времето. Въпреки всички условности поне веднъж ни се е искало да погледаме важно за нас историческо събитие „от първия ред“, да бъдем негови свидетели. Подобно надникване в миналото (малко от нас биха рискували с бъдещето) вероятно би отговорило не само на въпросите ни „как“, но и „защо“ се е случило дадено събитие. Говорейки за начините и причините всъщност много повече от технологията ни интересува самата психофизическа настройка на „главните герои“ в избраното от нас събитие.

В съвременната информационна среда учителят (и то не само по история) придобива още една съществена функция – той е медиатор между технологичните средства за достъп до информация и обективното критично познание. Педагогът е длъжен да създаде уменията за „филтриране“ на информацията от мрежата, да зададе ценностните и научните критерии, по които учениците да пресяват достигащата до тях фактология.

В подобна надпревара с информационния поток учениците все по-трудно се ориентират в социокултурните измерения на миналите събития, пък дори и случилите се в близкия до тях ХХ век. Невъзможността или нежеланието „да погледнеш“ през очите на другия, поставен в отдалечен от теб отрязък от времето, не е свързан само с чисто психологическите нагласи на учениците. Често този „недостатък“ се корени в съвременното усещане за времето и събитийното случване „тук“ и „сега“ в плоскостта и темпото на настоящето. За учениците остават необясними много от мотивите и подбудите на предишните поколения да участват или да станат инициатори на определени събития, много от които променили света и световъзприемането и на практика довели до сегашното времево-пространствено възприятие.

Историята измерва чрез хронологията. Тя е нейният основен принцип. На линията на времето събитията изглеждат логични и подредени в причинно-следствена връзка. Един от най-често използваните методи в историческото познание е хронологичният и той е без съмнение добър за обяснение на историческите събития. Въпросът за мотивацията на „актьорите“ в тези събития обаче остава извън тази линия, извън хронологичността или в друго времево измерение. (Сорокин 1985)

В случай като този, а и във всички останали, когато описваме епохата и нейните представители, би трябвало да успеем да видим случилото се през техните очи.

Както вече споменахме един от най-сигурните методи на историята е измерването на времето. Но представата за него изисква изграждането на цялостна концепция, която е в хармония с културата и обществото, към които я прилагаме. Времето има своята социокултурна обусловеност и само по този начин става възможна неговата функция на координатор между членовете на обществото, на мост между различните поколения и техните ценностни представи. (Сорокин 1985)

Часовниковото, сензитивно схващане за времето, не може да обясни и изчерпи тактовете и пулсациите на социокултурния живот, част от който са исто-

рическите събития. Неотменна част от представата за времето е неговата многопластовост, която включва непроменимото Битие и вечните ценности, Ставането в съвременен синхронен план и простото протичане на времето, часовниковото време, изтичащото време. („Описанията, анализите и интерпретациите на социологическите и историческите събития, давани от науката история, се представят в термините на социокултурното, а не на математическото време.“) (Сорокин 1985: 343) Всяко социокултурно време има своята пулсация и темпо, а големите събития, които са отбелязани върху хронологичната линия на времето са цезура, пауза, която бележи началото на големи промени, засягащи всеки човешки живот. (Сорокин 1985: 344) Теоретичното обяснение на социокултурния феномен не би дало резултат, ако не бъде приложено на практика. За тази цел и в опит да бъде обяснена мотивацията на участниците в определени исторически събития, на учениците от гимназиален етап от образованието са поставени задачи. Чрез тях те трябва да се „пренастроят“ и да се опитат „да видят“ ситуацията, в която са поставени техните герои.

През 2017 година в Исторически музей Добрич се проведе Национална ученическа конференция на тема: „100 години Първа световна война. Места на памет“. Жанровете, предложени от организаторите, включваха – научна статия, историческо есе, презентация, рисунка. Заявеният интерес от страна на ученици от 11. клас (по старата учебна програма) предостави поле за историческо изследване, посветено на марша на 3-ти пехотен Бдински полк, есе, посветено на Владимир Вазов и есе, посветено на полк. Борис Дрангов.

Ясните критерии и изисквания към научния текст направиха задачата на учениците лесна и интригуваща. По-трудна за формулиране се оказа жанрът есе. Учениците получиха следните задачи:

1. Да проучат биографията на съответните личности – ген. Владимир Вазов и полк. Борис Дрангов.
2. Да се спрат на моменти, които са предопределили начинът им на живот, изборът на професия.
3. Да потърсят мотивите за техните действия по време на Илинденско-Преображенското въстание, Балканската война, Първата световна война
4. Да проучат начина на живот в съответната епоха, в случая началото на XX век.
5. Да представят своето лично отношение към съответната личност и епоха.

Есето е един от най-трудните жанрове, не само в обучението по история. То изисква комплексен подход и лично отношение към представените събития. (Кушева 2006)

Като резултат учениците представиха две есета / с цялата условност на този жанр/:

1. „Двете оръжия“ (сравнение между житейския избор на Иван Вазов и този на един от неговите братя – ген. Владимир Вазов). Отправната точка на разсъжденията бе представена като лично преживяване, тъй като и двамата са възпитаници на ХГ „Св.св. Кирил и Методий“ Пловдив, гимназията, в която се обучава

и съответния ученик, автор на есето. Последователно бе проследена мотивацията на двамата братя да изберат своя път и да служат, всеки по своя начин, за осъществяване на българската националната идея.

2. Второто есе, представено под формата на писмо, бе посветено на личността и живота на полк. Борис Дрангов. То представя предполагаемото прощално писмо на съпругата на полк. Дрангов, Райна. Интересният подход дава възможност ученикът да изрази по нестандартен начин своето отношение към периода и към личността на българския офицер.

Втората творческа задача е поставена на ученици от 9. клас, които изучават История на Новото време и Съвременна история. Подготовката за нея е поэтапна.

1. Учениците са провокирани да създадат досие на човек, живял в епохата на Новото време като имат предвид неговия социален статус и място в обществената пирамида (селянин, буржоа, аристократ).
2. На втория етап учениците работят върху описанието на картина от периода на Ренесанса и Новото време (главно нидерландския Ренесанс) – конкретната задача включва:
 - визитна картичка на художника
 - описание на техническите характеристики на картината
 - представяне на конкретния исторически период, който е отразен
 - коментар на представеното в картината при сравнението му с онова, което учениците са научили от други исторически извори
3. Третият етап е анализ и коментар на карикатура, свързана със събитие или личност от съответния период
 - кратка информация за карикатурата и нейния автор
 - коментар на средствата, с които си служи този художествен жанр
 - поставяне на карикатурата в контекста на историческите събития, които я пораждат
 - коментар на личното отношение на автора и внушението, което иска да постигне
4. Като финална, четвърта задача от обучението по Световна история и в нейния последен етап Съвременна история или история на XX век, учениците получават задача за създаване на личен текст, есе, със заглавие „Аз съм...“
 - да изберат конкретен исторически момент в периода на Втората световна война
 - да изберат „очи“ през които да го погледнат, т.е. учениците могат да си изберат националност
 - да изберат социална, професионална и идеологическа принадлежност политически идеи или техни противници и т.н.
 - необходимо е да се позоват на три достоверни исторически събития и да определят отношението си към тях.

В резултат учениците представят уменията си за създаване на свой текст, аргументиран и илюстриран със съответните исторически събития, поставен

в социокултурния контекст на епохата. Целта на поставените задачи е да бъде постигнато комплексно умение, което включва времево-пространствена ориентация, съпоставяне на конкретния исторически период и неговите особености със съвременния както и с фундаменталните човешки ценности – свобода, толерантност, справедливост.

Поставените задачи на ученици от 9. клас имат за цел да развият определени компетентности, заложи в учебната програма на обучението по история. Най-трудният, четвърти етап, предполага създаването на самостоятелен текст, есе, по зададена тема. Това е един от най-трудните жанрове, тъй като изисква творческа нагласа, ерудиция, владее на научни и художествени изрази средства. По тази причина този тип творческа задача не може да бъде адресирана към всички ученици, а трябва да бъде представена като възможност и алтернатива. (Кушева, 2006)

Приложения

ПЪРВАТА НЕВЕСТА

27 май 1917

Пловдив

Драги ми Борисе,

Това е писмото, което никога няма да прочетеш. Днес ти си венчан за своята първа невеста – Родината, а аз – за скръбта. Помня, когато те видях за първи път, там на брега на Дунава – не беше различен, просто един мъж в униформа. Когато се обърна да ме поздравя, сините ти очи ме пронизаха – сякаш виждаше през мен. Тогава видях гордата ти осанка. После дойде сватбата, децата и ... твоето първо прощално писмо.

Помня горещото утро на 17 август 1903, когато с натежала от бреме снага, в очакване на третото ни дете, разбрах че не аз съм твоята невеста: „След отечеството, теб и децата най-много обичах в тоя свят“ – така ми беше писал, Борисе.

Свикнах, свикнах да те изпращам без да знам дали ще те посрещна, свикнах да те посрещам с благодарност към Бога, че те е опазил. Сега родната земя те прегръща вместо мен. Дъждът напоява гроба ти вместо моите сълзи. Но как да кажа това на децата ни? Как да им обясня, че никога повече няма да усетят твоята подкрепа, прегръдка и бащина милувка. Ти и тях учеше да бъдат верни на нея (родината). Възпитаваше ги да бъдат силни и стоически да приемат трудностите. От малки ги каляваше тялом и духом. Отнасяше се с тях като с войници и ги научи да спят на прости дървени нарове. Както ти казваше: „Не може бъдещите войници на България да спят в пухени завивки“. Не само за децата, но и за мен е страшно трудно без теб.

Мили ми Борисе, колко пъти съм се нуждаела от твоята мъжка опора, от твоята топла прегръдка – мястото, на което се чувствах защитена от непознатия и мрачен свят. Някой ден децата ни ще напуснат домашното гнездо и ще останат съсем сама – само спомена по теб ще ме държи жива. Разбирам – ти избра

синовният дълг, венча се за твоята първа невеста. Отдаде се изцяло на любовта към Родината. Вестта за твоята смърт разби света ми на парченца. Все още гледам портата и ми се струва, че всеки момент ще я отвориш!

Твоя втора невеста

Райна

Екатерина Гегова, XI клас,
ХГ „Св.св. Кирил и Методий“ Пловдив

ЛИТЕРАТУРА

Кушева, Р. (2006). Методика на обучението по история. София: Парадигма.

Сорокин, П. (1985). Социокултурна казуалност. Пространство. Време. В: *Идеята за времето*. Антология. София. Наука и изкуство, с. 332–346.

ВЪЗГЛЕДИТЕ НА НИКОЛАЙ РАЙНОВ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО ОБРАЗОВАНИЕ – ИЗКУСТВО И ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ РОЛИ НА УЧИТЕЛЯ

NIKOLAY RAYNOV'S VIEW ABOUT THE INTERACTION EDUCATION-ART AND THE PROFESIONAL ROLES OF THE TEACHER

Тинка Иванова, доц. д-р, Университет „Проф. д-р Асен Златаров“

Tinka Ivanova, Assoc. Prof. PhD, University „Prof. D-r Asen Zlatarov“

E-mail: tinche_ivanova@abv.bg

Резюме: В основата на доклада са възгледи на Н. Райнов за взаимодействието образование-изкуство. Те са представени на педагогическа конференция на Пловдивското учителско дружество през април 1925 г. Авторът търси допирни точки между изкуството и обучението по различни учебни предмети, посочва методи и техники за работа. В основата на взаимодействието образование-изкуство стои учителят. Чрез различните си професионални роли той дава възможност на учениците да почувстват духовното и вечното послание на изкуството. Учителят-художник е „философ“, „учен“, „разпространител на научен опит“, „популяризатор на научни и философски знания“, „тълкувател на приети истини“, „поет“, „разказвач“, „актьор“.

Ключови думи: образование, изкуство, професионални роли, учител, художник

Abstract: The article is based on N. Rainov's views about the interaction between education and art. They were presented at a pedagogical conference of the Plovdiv's Teachers Society in April 1925. The author looks for intersections between art and instruction in various educational subjects, indicates methods and techniques for working. The interaction between education and art is based on the teacher activity. Through playing a variety of professional roles, the teacher enables students to feel the spiritual and eternal message of art. The teacher-artist is “philosopher“, “scientist“, “propagator of scientific experience“, “promoter of scientific and philosophical knowledge“, “interpreter of accepted truths“, “poet“, “narrator“, “actor“.

Keywords: education, art, professional role, teacher, artist

Учителската професия се характеризира със значителен брой професионални роли, чрез които учителят изпълнява професионалните си функции. Творческият характер на професията много често се изразява с ролите „художник“, „актьор“, „творец“. Взаимодействието между образованието и изкуството до голяма степен конкретизира тяхното съдържание.

Николай Райнов (1889–1954) е творец с богата биография, оставил наследство от 80 тома с поезия, проза, трудове по изобразително изкуство, фолклор,

етнография, философия. През различни етапи от живота си той е военен кореспондент, библиотекар, преводач, график, редактор на вестници и списания, професор по история на изкуството в Художествената академия. Като човек на изкуството и преподавател той е ангажиран с проблемите на образованието и мястото на изкуството в обучението на подрастващите. В речта си „Учителят като художник“, държана на педагогическа конференция, организирана от Пловдивското класно учителско дружество през април 1925 г., Н. Райнов очертава професионалния профил на учителя като творец. В началото на сравнението той поставя разбирането за изкуството като откровение, свързано с „тайна, загадка, дълбочина, бездна“ (Райнов 1925: 3). За него няма съмнение, че изкуството въздейства емоционално върху човека и по този начин го кара да навлезе в онази част от битието, която често остава скрита от сетивата. Чрез творбата си художникът представя своето разбиране за света, насища го с лични преживявания, открива невидимото в момент на вдъхновение. Художникът създава особена вселена, но неговото дело завършва с включването на зрителя в този процес. В духа на тези разсъждения Н. Райнов открива „странно сходство“ между работата на художника и работата на учителя. Той сравнява учителя с живописеца, който подмамва очите на зрителя с багри и хармония, за да го накара да се вживее в неговата творба. За детето учителят е първият художник, философ и учен. Откровението на учителя е неговото слово. Доказателство за това е, че всеки човек носи в паметта си художествени произведения, които някога в детството учителят е прочел или казал.

Учителят се превръща в художник като свързва съдържанието и художественния израз. Когато детето възприема преподаването на учителя за искрено, тогава то възприема и съдържанието за важно. Взаимодействието между образованието и изкуство изисква разумна мяра. То не трябва да достига до крайности. Н. Райнов не препоръчва да се използва опита на арабите за преподаване на алгебра в стихове или всяко учебно съдържание да се превръща в разказ или басня.

В ръцете на учителя изкуството може да бъде както средство, така и похват. „В първия случай учителят е сам художник: той твори пред учениците, твори заедно с тях, па учи и тях да творят. А във втория той е разпространител на научния опит, популяризатор на онова, що е установило научното и философското знание, тълкувател на приетите истини. Работата му се свежда до дълга да намери най-пригоден и достъпен израз на приетите истини“ (Райнов 1925: 6) – пояснява Н. Райнов. Според него най-гясно и пряко е взаимодействието между изкуството и обучението в т.н. „технически предмети“, които днес обединяваме в естетическия цикъл. При рисуването и моделирането учителят учи детето на линии, форми, цветове, типични характеристики. Той развива у своя възпитаник „вярно око и сигурна ръка“, формира уменията му да наблюдава и да сравнява, развива неговото въображение. По този начин учителят мотивира детето да открива по нов начин света, да общува по друг начин с хората. Не е трудно да се докаже, че който не може прилично да рисува и моделира, в живота среща

трудности да се изразява. Като пример Н. Райнов посочва майката, която не може да нарисова конче на детето си. Пред подобни трудности могат да се изправят физикът, дърводелецът, археологът и това да снижи качеството на работата им. Учителят като творец е мотиватор, вдъхновител, откривател за детето.

Учебният предмет ръчна работа въвежда детето в света на приложните изкуства, формира житейски умения, възпитава естетически вкус. Ученикът получава знания не само за материали, но и за занаяти и професии, развива усет за форма, съразмерност и хармония. Ръчната работа мотивира ученика да конструира, да опознава свойствата на материалите, да направи всеки предмет здрав, изящен, удобен и траен.

Взаимодействието образование-изкуство Н. Райнов открива и в гимнастическите упражнения, защото те също имат художествен израз. Гимнастиката формира у детето чувство за ритъм, усещане „да бъдеш господар на движенията си“, да имаш здравни и естетически изисквания към човешкото тяло.

Според Н. Райнов както рисуването няма за цел да направи децата художници, така и пеенето не създава певци. Важно е, че този учебен предмет въвежда учениците в света на звуците и мелодиите. Не по-малко важно е, че пеенето ги прави по-чувствителни към природата, към глухонямото дете, което не може да се наслади на музиката. Ако детето развие своя музикален слух, то разширява духовния си свят и получава повече средства за изразяване.

Според Н. Райнов „техническите предмети“ въвеждат ученика в света на изкуството, учат го да твори и сам да изпитва радостта на твореца. Това не са само емоции, естетика, но и знания за форми, линии, цветове, мелодии, ритъм, движение. Не подлежи на съмнение, че присъствието на изкуството в обучението обогатява професионалния репертоар на учителя с ролите на „творец“, „художник“, „философ“, „учен“, „разпространител на научен опит“, „популяризатор на научни и философски знания“, „тълкувател на приети истини“.

Взаимодействието изкуство – образование лесно се открива и в обучението по български език и литература. Според Н. Райнов една от пресечните му точки е изразителното четене. Всяко художествено произведение, прочетено от учителя, оставя трайни следи в паметта на слушателите. Съчиненията са друг начин учениците да се научат да се изразяват не само правилно, без чуждици и провинциализми, но изразително, богато, с художествена простота и нагледност. Това се постига, когато учениците се държат близо до творците на нашия език. Сред тези творци Н. Райнов посочва Ботев, Вазов, Величков, Страшимиров, Елин Пелин, Славейков, Яворов, Дебелянов, Лилиев, Йовков, Райчев. Друг похват за работа в часовете по български език и литература е учителят да прочете няколко съчинения – отлични, добри и не толкова добри. След това заедно с учениците да се обсъдят техните силни и слаби страни, да се препоръчат някои изрази, които могат да се използват и да обогатят речта на възпитаниците. Н. Райнов препоръчва като похват и учителят сам да развие темата, защото така ще бъде наясно със своите очаквания от съчиненията на учениците. Обучението по български език и литература и неговата връзка с изкуството няма за цел да направи

учениците писатели, а да ги научи да обичат родния си език, да следят родната книжнина, „да се стремят да мислят, пишат и говорят правилно“ (Райнов 1925: 13) – обобщава Н. Райнов.

Като вещ познавач на изкуството и преподавател по история на изкуството Н. Райнов описва конкретна методика за работа с произведения на изкуството. За пример посочва „Тайната вечеря“ на Леонардо да Винчи. Логиката на обучението следва възприемане на картината от учениците като художествено произведение, домашна работа, която описва този процес, обяснения на учителя за замисъла на художника, следва анализ с акцент върху лицата, положението, изразите на Апостолите и като обобщение се достига до извода как художникът е изобразил в една картина цялото човечество. Н. Райнов препоръчва анализът на произведения на изкуството да се използва през целия курс на обучение като се включват произведения на Вешин, Мърквичка, Ан. Митов, Ив. Лазаров, Ник. Петров, Б. Денев, Ст. Иванов, К. Щъркелов, Н. Маринов.

Взаимодействието образование-изкуство се осъществява и при посещения на изложби и музеи от учениците. Н. Райнов препоръчва първоначално учениците самостоятелно да разглеждат експонатите, а след това учителят да обяснява какви средства използва художникът като им дава знания за художествените родове и видове. Учителят трябва да събужда у ученика различни възприятия, да включва повече сетива, да развива въображението му.

Взаимодействието образование – изкуство променя облика на урока и професионалните роли на учителя. Това не е добре познатото през 30-те години на ХХ в. нагледно обучение, насочено към вниманието и любопитството на ученика. Изкуството е свързано с нови знания, предишен опит на учениците, емоционални преживявания. „В тоя случай учителят наистина твори: той е и поет, и актьор, и разказвач, и философ, и учен“ (Райнов 1925: 16) – отбелязва Н. Райнов. С това твърдение на автора на статията „Учителят като художник“ се разкрива многообразието от професионални роли на учителя при взаимодействието образование-изкуство и творческият профил на учителската професия. В този процес особена важна е речта на учителя – правилна, изискана, богата с думи, които събуждат сетивни представи, със сполучливи сравнения и много примери. Изкуството въздейства на емоциите, но учителят не трябва да допуска „декламации, реторични изстъпления и необуздани движения“ (Райнов 1925: 17). Те ще отблъснат ученика. Според Н. Райнов изкуството изисква от учителя искреност, мяра, претворяване в образи. Ученикът се учи, но и учителят също се учи и има нужда от образци. Като „популяризатор на научния опит“ той се учи от най-добрите в науката. Н. Райнов посочва много автори и произведения, от които учителят може да вземе любопитни примери, занимателни факти, игри, които да използва в обучението. Учителят ръководи детето, а то му подражава като също твори и пресъздава света по свой начин. Според Н. Райнов учителят е творец, който създава творци, образец за подражание, еталон на поведение, откривател, ръководител. Тайната на големите учители е в любовта им към детето, което е „готово да тръгне натам, накъдето го зове учителят, стига да види, че той го

обича, че обича и онова, за което му говори, което преподава, че обича живота в най-значителното у него“ (Райнов 1925: 24). С времето детето става юноша, възрастен, мъдър наставник на младите. Общуването с изкуството в училище му дава нещо трайно, вечно, духовно. Според Н. Райнов това е великата тайна на художника, която достига до всеки човек чрез учителя.

Взаимодействието образование-изкуство е наситено с емоции и красота. То разгръща потенциала на учителя като творец и обогатява професионалния му репертоар с роли, които преминават през времето и границите. В прагматичния и материален ХХІ век има смисъл да се връщаме към речта на Н. Райнов от преди сто години и да подготвим учителя като творец, т.е. като „философ“, „учен“, „разпространител на научен опит“, „популяризатор на научни и философски знания“, „тълкувател на приети истини“, „художник“, „поет“, „разказвач“, „актьор“.

ЛИТЕРАТУРА

Райнов, Н. (1925). Учителят като художник. Беседа държана на педагогическата конференция, уредена от Пловдивското класно учителско дружество на 12–15. IV.1925 г. Пловдив: Търговска печатница.

РАННО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ И ВЪОБРАЖЕНИЕ

EARLY FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND IMAGINATION

*Христина Белева, ас. д-р, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“
Екатерина Софрониева, доц. д-р, ФНОИ,
СУ „Св. Климент Охридски“*

*Hristina Beleva, assistant professor PhD, FESA,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Ekaterina Sofronieva, Assoc. Prof. PhD,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

E-mails: hnbeleva@uni-sofia.bg e.sofronieva@fppse.uni-sofia.bg

Резюме: Докладът очертава теоретичната рамка на връзките между език и въображение, конкретните измерения на наративното въображение, както и ролята на въображението в чуждоезиковото обучение в детството. Обоснована е специфичната функция на художествения език за стимулиране на творческото въображение при усвояването на чужд език в светлината на изводите, формулирани от К. Игън за процедурите и стратегиите, чрез които ученето в детска възраст да бъде хуманизирано в дълбочина посредством поставянето на педагогическия фокус върху насърчаване на детското въображение. В практико-приложен план, докладът представя данни, аргументиращи различни аспекти от ролята на въображението в ранното чуждоезиково обучение. Посочени са резултати от изследване върху връзките между фантазията и други елементи от личностния профил и степента на междуличностна реактивност при детските учители по чужд език. Анонсирани са и първоначалните данни от текущо проучване сред детски и начални учители по чужд език.

Ключови думи: ранно чуждоезиково обучение, художествен език, въображение, деца, учители

Abstract: This paper outlines the theoretical framework of the relationship between language and imagination, the particular dimensions of narrative imagination as well as the role of imagination in early foreign language acquisition. The specific function of figurative language to stimulate creative imagination within the process of foreign language acquisition is justified in the light of the conclusions, formulated by K. Egan, about the procedures and strategies to humanize in depth the learning in the early years via placing the pedagogical focus upon the stimulation of children’s imaginations. In practical terms, this paper presents data which highlight different aspects of imagination’s role in early foreign language acquisition. The authors present the findings of a study on the interconnections between fantasy and the other elements of the personal profile and the degree of interpersonal reactivity in preschool teachers of foreign languages. The paper also an-

nounces the initial findings of a current study, conducted among preschool and primary school teachers of foreign languages.

Keywords: early language acquisition, imaginative language, imagination, children, language teachers

*„Онова, което толкова ме вълнува
в този малък спящ принц [...] е образът на розата,
която свети в него като пламък на лампа, дори когато той спи“
(„Малкият принц“, А. дьо Сент-Екзюпери)*

Въображението просветлява най-фините трептения на човешкото съзнание. Контурите на въображаемото очертава нови реалии и дават онзи импулс на мисълта ни, който прави възможно надскачането на пределите на непосредствения си, индивидуален опит. Джонсън полага въображението като основа на човешката рационалност изобщо, определяйки го като „всеструктурираща дейност“ (Джонсън, 1993, стр. 168), чрез която се конструира цялостна картина за света, както и представа за измеренията на собствената идентичност.

В периода на детството въображението е един от най-важните фактори за формиране на детската личност и за развиване на нейните способности да осмисля, интерпретира и претворява света около себе си (Ули и Тълъс 2009; Харис 2000; Айснер 2005; Джъдсън и Игън 2012). Самият детски изказ е показателен за метафоричността при изразяването на преживяванията (Райт 2010: 82) – метафоричност, която макар и често несъзнателна, свидетелства за развиващото се умение на детето да пресъздава преносни значения, да полага съществуващи в непосредствената реалност обекти в нов, въображаем контекст. Нашето разбиране е, че поривът към конструиране на непреки значения още от периода на детството е свързан с присъщата на езика способност да предизвиква емоционална реакция, да доставя удоволствие на възприятията със своята музикалност и в крайна сметка да разпалва въображението чрез пораждането на нови ментални образи.

В полето на ранното чуждоезиково обучение, връзката между език и въображение е особено плодотворна. Очертавайки творческия педагогически подход към обучението по чужд език на деца на възраст между 5 и 12 години, Камерън и Маккей насърчават използването на елементи от образната стилистика и художествените жанрове с цел мисловна и емоционална ангажираност на децата към процеса на учене. Те поставят акцент върху даването на свобода на детето да поема рискове в своята речева продукция (Камерън 2001; Камерън и Маккей 2013). Подобен подход е съпоставим с теорията на Халидей (1993), според която в ранното езиково развитие на детето езикът изпълнява следните 7 функции: инструментална, регулаторна, взаимодействена, личностна, евристична, фантазийна и изобразителна. Първите четири функции на езика помагат на детето за удовлетворяване на неговите физически, емоционални и социални нужди, а последните три го улесняват при разбирането на заобикалящата го среда. Фантазийната функция включва типа език, който обследва владенията на въображе-

нието и който, следователно, се активира при разказването на истории и шеги, както и при създаването на въображаеми светове. Това е типът език, който придружава дейностите на децата, свързани с измислени от тях персонажи и реалности. В тази своя функция, езикът служи за творчество, изследване и увлекателна забава. Нещо повече, символното мислене и проявите на въображение в речевия изказ в ранното детство са предпоставка за усвояване на уменията за четене. Както посочва Смит, „Римушките и игрите с езика при децата на възраст до 3–4 години помагат при последващото осъзнаване на връзката между звук и писмен знак (буква)“ (Смит 2010: 176).

Сред съвременните теоретици и практики на образованието К. Игън анализира най-последователно феномена въображение, връзката му с езика и водещата му роля в процеса на ученето. Игън разглежда способността за абстрактно мислене, метафората, наратива и др. като вътрешно присъщи елементи на речевото развитие и ги дефинира като „органи на въображението“ (Игън 1997). Според него изпълнената с въображение мисъл следва да се приема като фундамент, върху който стъпва и се развива в хода на личностното съзряване и по-рационалният подход към разбирането на света.

Игън разглежда метафората като съсредоточие на мисловния процес при децата и изтъква нейната роля за формирането на нови концепции за света (Игън 1997, 2001). Нещо повече, той дефинира фантазирането като своеобразна работилница, в която се изковава способността за концептуализиране (Игън 1997) – способност, която е фундаментът за осмислянето на реалността. Именно с оглед на по-доброто разбиране на реалността, образователните действия би следвало да са насочени към развиване и използване на потенциала за творческо въображение в детството.

Както посочихме и по-горе, педагогическият ракурс на Игън, съсредоточен върху функцията на метафората, историята, бинарните опозиции, ритъма и образа да придават увлекателност, да вълнуват въображението и да хуманизират в дълбочина процеса на учене, се потвърждава и от изследванията на Р. Енгелс-Критидис върху етапите на разбирането на иносказателността в периода на предучилищното детство. В развитието си от фазата на индивидуалното (и съответно, неповторимо и оригинално) разбиране на алегоричната амбивалентност до стадия на осъзнаване на културално и социално установените конвенции при интерпретацията на алегоричния изказ, детето използва уменията за сравнение (Енгелс-Критидис 2014). Творческата игра с езика, която се наблюдава при децата на възраст от 5 до 7 години, както по отношение на фонологичните, така и на (псевдо)семантичните аспекти (Енгелс-Критидис 2015; Белева 2016) може да бъде разглеждана като важен етап в развитието на познавателната способност, формираща се под въздействието на все по-силно проявяващото се умение на способния на въображение ум да мисли асоциативно и да преживява света като едно кохерентно цяло.

Образите и историите са не по-малко значими поединструменти, според Игън, за ангажиране на детските емоции и разпалване на детския фантазиен

порив през периода на устната културна проявеност, т.е. предучилищното детство. Канадският учен изследва присъщото на думите свойство да създават ярки образи, които, свързани в контекста на цели истории, се превръщат в ориентири за афективните състояния. Игън твърди, че зримата, физическа форма на даден образ се преживява с далеч по-слаба интензивност в сравнение с наситеността на преживяването на менталния образ, създаден в собствения ни ум при слушане на някаква увлекателна история (Игън 2001). Убедени сме, че насоката на неговите изследователски търсения е от съществено значение за начина, по който езикът (както майчин, така и чужд) се използва и преподава в условията на предучилищните и началните образователни институции.

Изследвани в дълбочина са и методологическите основания за използването на наративите като обучителен формат, който осигурява едно по-естествено, смислено и в крайна сметка занимателно усвояване на чужди езици в предучилищното детство (Софрониева 2015; Макийли 2015). Софрониева привежда и допълнителни доказателства в подкрепа на факта, че ранното чуждоезиково обучение, структурирано около наративи, успешно следва граматическите и лексикални модели на естествения език, за разлика от по-традиционния опит да се предадат експлицитни езикови знания, групирани в предварително зададени семантични категории и граматически конструкции (Софрониева 2016).

Изследванията върху въображението и наративите са генерирани и термина „наративно въображение“ (т.е. изграждането на цялостни мисловни конструкции, които подреждат представата за света и се основават на асоцииращата организация на наратива). М. Търнър, макар и не в контекста на образованието, разглежда наративната поредица от образи, или с други думи – разказването на истории, като „фундаментален инструмент на мисълта“ (Търнър 1996: 4–5), който структурира нашия поглед към света; механизъм, чрез който концептуализираме непосредствено обкръжаващото ни и възможното битие. На свой ред М. Нусбаум определя наративното въображение като „важен подготвителен етап към етичното общение“ (Нусбаум 1998: 90) в детството. Преминаването от фундаменталното към по-високото ниво на осъзнаване и разбиране на собствените и чуждите емоционални преживявания, т.е. към емпатичното осъзнаване на емоционалните преживявания на другия в детството, се улеснява според Нусбаум именно от „динамиката на наративната среда“ (Нусбаум 1998: 90–91), която предоставя определен контекст и конкретизира проявленията на тези иначе абстрактни за детското мислене понятия.

В така представения кратък обзор на основните измерения на отношенията между език и въображение и техните конкретни измерения в сферата на ранното чуждоезиково обучение, ще представим резултати от три наши проучвания, фокусирани върху различни аспекти на ролята на въображението при усвояването на чужд език.

През 2009–2011 г. Софрониева изследва употребата на жестовете от студенти на Софийския университет и учители в езиковото обучение на деца (вж. Sofronieva 2012). Целта на проекта е да се изследва ролята на емпатията на учи-

телите в обучението. Дефинирани са различни учителски поведенчески профили, въз основата на поредица от елементи на вербална и невербална комуникация на учителя, сред които и употребата на жестове. Потърсена е връзката между тези профили и нивата на емпатия на учителите. В изследването участват 79 студенти от педагогическите специалности на Факултета по начална и предучилищна педагогика, понастоящем Факултет по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет. Един от използваните инструмент е Индекс на междуличностна реактивност (IRI, Дейвис 1980). Скалата се състои от 4 подскали, които измерват съответно а) способност за емпатична загриженост; б) тревожност; в) фантазия; г) възприемане на чужда гледна точка. Общият брой въпроси е 28, по 7 от всяка подскала. Отговорите се определят по Ликертова скала с 5 възможности – от „не ме описва добре“ до „описва ме много добре“.

Данните потвърждават наличието на значима корелационна връзка (по Пирсън) между профила на учителя и:

- 1) способността за емпатична загриженост ($r = 370^{**}$ при $p = 0.00$);
- 2) подскалата за фантазия ($r = 386^{**}$ при $p = 0.00$);

При направения по-нататъшен анализ на това как отделните елементи от поведенческия профил на учителя се свързват с нивата на емпатия на учителите се установи, че в частност жестовете имат пряка връзка със същите подскали, а именно с 1) способността за емпатична загриженост ($r = 253^{**}$ при $p < 0.05$); 2) подскалата за фантазия ($r = 340^{**}$ при $p < 0.01$). Следователно, може да се твърди, че по-високата емпатия при учителите, както и богатата емоционална изразителност чрез жестове е свързана и по-високата степен на фантазия на учителите при общуване с децата.

Способността на учителите по чужд език да проявяват фантазия се отразява и върху учебните постижения на децата за разбиране и за говорене. Тази корелация се потвърждава от изследване, проведено от Софрониева през 2013–2014 г., в което участват общо 12 учители. Данните от проучването убедително показват наличието на статистически значима връзка между способността на учителя да проявява фантазия в процеса на обучение и езиковата продукция на децата, изразяваща се в говорене и употреба на жестове ($r = .525^{**}$ при $p < 0.01$), както и езиковата перцепция, изразяваща се в разбиране ($r = .270^*$ при $p < 0.05$).

Горните две изследвания са проведени в контекста на метода, наречен Наративен формат (Ташнер 2005), който е сред водещите съвременни методи в областта на ранното чуждоезиково обучение. При този метод занятията представляват своеобразен театрален спектакъл, в който учител и деца образуват „магически кръг“ и навлизат в света на фантазията и приказността, за да преживеят заедно приключенията на героите в историите за Хокус и Лотус и техните приятели. В този смисъл, може да се твърди, че чуждоезиковите дейности чрез Наративния формат, потвърждават и доразвиват както логиката на изследванията върху наративното въображение, така и препоръките за фокусиране на образователния процес върху стимулиране на детското въображение (Игън 2001; Айснер 2005; Харис 2000).

Дотук представените данни са показателни за наличието на реални и значими корелации между способността на учителите по чужд език да проявяват фантазия и: а) техните умения за емпатична комуникация; както и б) учебните резултати на децата. Уместно е тук да представим и първоначалните данни от изследване, проведено в първия си етап сред 14 детски и начални учители по чужд език през есента на 2019 г. Това проучване е насочено към друг аспект на въображението в процеса на усвояване на чужд език, а именно степента, в която учителите разбират ролята на кратките литературни форми, използвани в обучението, за насърчаване на детското въображение. На всички участници в проучването е възложена задача за изготвяне на самостоятелен дизайн на дейност в областта на ранното чуждоезиково обучение, включваща запознаването на деца в предучилищна или начална училищна възраст със стихотворението *Bear in There* Шел Силвърстийн и провеждане на последващо занимание с игрови характер, което да доразвива езиковите знания и умения (фонологични, лексикални и/или граматически), усвоени от детето в процеса на запознаване с поетичния текст.

Данните показват, че едва 57% от участниците отчитат положителното влияние на въображението, стимулирано от необичайната и шеговита история, пресъздадена в стихотворението, върху езиковото усвояване при деца. За сравнение можем да посочим, че според 86 процента от учителите усвояването на нова лексика се улеснява при използването на художествен език в чуждоезиковото обучение, според 79% – поетическата форма помага за по-бързото научаване на изуст на чуждоезиковия текст, а според 71% – използването на съвременни стихотворни форми допринася за по-игривия характер на комуникацията с децата. Тези данни ни дават основание да заключим, че все още в ранното чуждоезиково обучение у нас се отдава приоритетно значение на преките когнитивни ползи от развиване на обучителни ситуации около художествени текстове, докато действително хуманизиращите ученето аспекти каквито са въображението и радостното, игриво общуване между учител и деца, остават на малко по-заден план.

В заключение можем да заявим, че нашето разбиране за езиковите проекции на въображението изобщо и на наративното въображение в частност като естествени проявления на човешкото стремление към споделения смисъл на битието и разгръщането на собствената идентичност може да бъде успешно транспонирано и в ареала на ранното чуждоезиково обучение. Детските и начални учители по език следва да разбират ролята както на собствените си умения за фантазия при педагогическото взаимодействие с децата, така и ролята на самите учебни материали, които избират, за насърчаване на творческото въображение у детската личност. В противен случай, образователната парадигма ще продължава да гравитира около твърде прескриптивния педагогически подход към преподаването на чужд език в детството, която лишава общуването между учители и деца от топлотата на разбирането, от богатия контекст на споделени личностни преживявания и от емоционалния заряд, който стимулира откривателството и свободната себеизява.

ЛИТЕРАТУРА

- Белева, X. (2016). Металингвистични знания и езикови инвенции. Есенни докторантски четения на ФНПП 2016. София.
- Сент-Екзюпери, А. (1978). Малкият принц. София: Народна младеж.
- Софрониева, Е. (2016). Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас... Броенето не са думички, Мечо! Аз искам да говоря на английски!. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L., McKay, P. (2013). *Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egan, K. (2001). The cognitive tools of children's imagination. *11th Annual European Conference on Quality in Early Childhood Education*, retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/241320779_The_cognitive_tools_of_children's_imagination
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Abingdon: Routledge.
- Engels-Kritidis, R. (2014). Children in the world of allegory: the key role of comparison skills and abstract thinking. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, (6), pp. 107–138
- Engels-Kritidis, R. (2015). Preschool aged children on the path towards acquiring socially-accepted meanings of allegorical language structures. *Formal, Informal and Natural Education Journal*, (2), pp. 21–35.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*. 5 (2), pp. 93–116.
- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Malden MA: Blackwell Publishers Inc.
- Johnson, M. (1993). *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Judson, G., Egan, K. (2012). Elliot Eisner's imagination and learning. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9 (1), pp. 38–41. doi: 10.1080/15505170.2012.684845
- McElwee, J. (2015). Introducing French to pre-primary children in the North East of England: the Narrative Format Approach. In S. Mourão and M. Lourenço (Eds.), *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theory and Practice*, pp. 109–120. Abingdon: Routledge.
- Silverstein, S. (1981), Bear in There. In *A Light in the Attic*. San Francisco: Harper & Row
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sofronieva, E. (2012). Empathy and Magic Teachers. In Z. J. Zacharová & L. Sokolová (Eds.), *Developing Children's Foreign Language Skills at School and in a Family Environment. Let's become a bilingual family! Let's become a multilingual society! Proceedings of the international conference*, pp. 95–105. Bratislava: Havava, s.r.o.

- Sofronieva, E. (2015). Measuring Empathy and Teachers' Readiness to Adopt Innovations in Second Language Learning. In S. Mourão, & M. Lourenço (Eds.), *Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theory and Practice*, pp. 189–203. London: Routledge.
- Taeschner, T. (2005). *The Magic Teacher. Learning a foreign language at nursery school – results from the project*. London: CILT.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press
- Woolley, J. D., Tullos, A. (2009). Imagination and Fantasy. In J. Benson & M. Haith (Eds). *Language, Memory, and Cognition in Infancy and Early Childhood*, pp. 237–247. San Diego: Elsevier Inc.
- Wright, S. (2010) *Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings*. London: Sage Publications Ltd.

ПРОФ. Д-Р ГЕОРГИ БИЖКОВ, 1940–2014 Г.



Гимназист в гр. Севлиево, около 1958 г.



Докторант в Берлин, около 1966 г.



Докторант в Берлин, около 1966 г.



С научния си ръководител, проф. Клаус



С колеги докторанти, Берлин 1970



Семинари и конференции



Лекции в Софийския университет, около 1980 г.



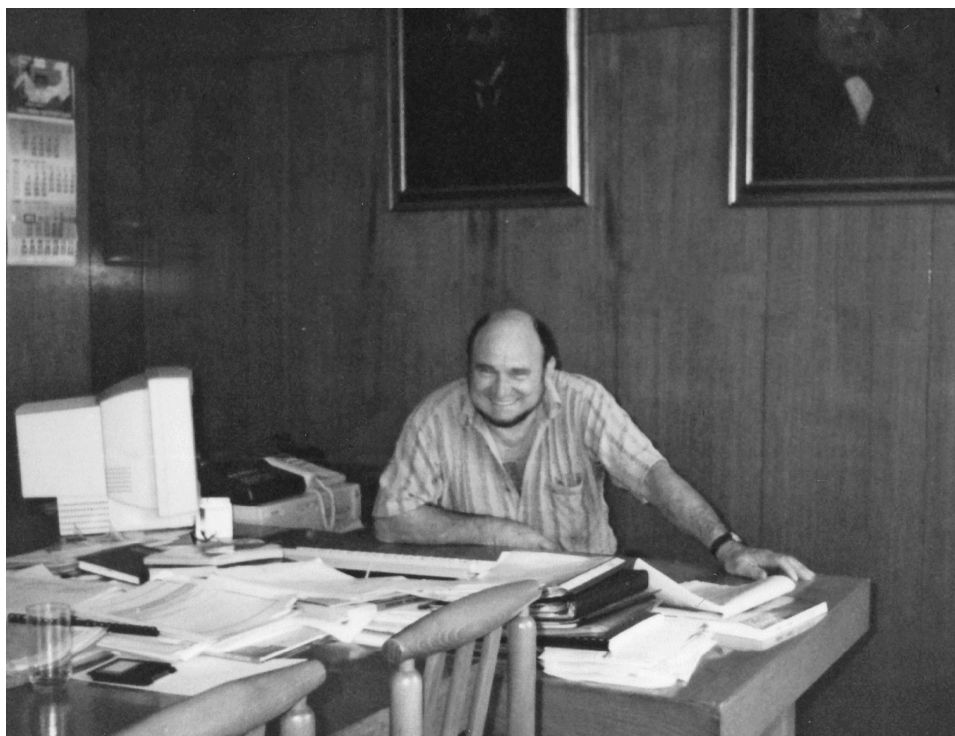
Конференции 1986



Академично слово, Аулата на Софийския университет, около 1995 г.



Около 2000



Деканат ФНПП



Портрет 2010



СНС по педагогика, Софийски университет

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Факултетът по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ) е приемник на Факултета по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) и Факултета за подготовка на детски и начални учители (ФПДНУ). Създаден е през 1983г. като самостоятелно звено в структурата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Основаването на факултета е важен акт, който дава възможност за подготовка на предучилищни и начални училищни педагози с висше образование.

Първият випуск студенти е приет през академичната 1984/85 година в специалностите „Начална училищна педагогика“, „Предучилищна педагогика“ и „Дефектология“. Основите на научноизследователската и преподавателската дейност във факултета са положени от значими личности като проф. д-р Жечо Атанасов, проф. д-р Елка Петрова и проф. д-р Стефан Мутафов, които са и първите ръководители на катедри. Първият декан на ФНПП е доц. Павел Драганов (1983–1986), а следващите – проф. д-р Стойка Здравкова (1986–1989), проф. д-р Георги Ангусhev (1989–1993), проф. д-р Георги Бижков (1993–2003), проф. д-р Божидар Ангелов (2003–2011; 2015–2019), проф. д-р Димитър Гюров (2011–2015), доц. д-р Милен Замфиров (от 2019 до момента).

През годините, в отговор на динамично променящите се изисквания пред образователната система и условията на пазара на труда, диапазонът на провежданото обучение се разширява, разкриват се нови специалности. Разнообразието от професионални квалификации, с които се дипломират възпитаниците на факултета, налага това да бъде адекватно отразено в названието на звеното и през 2018 г. с постановление на Министерския съвет на Република България Факултетът по начална и предучилищна педагогика се преобразува във Факултет по науки за образованието и изкуствата. Като приемник на ФНПП, ФНОИ продължава и развива традициите в обучението на педагогически кадри и тяхното професионално и научно израстване. Факултетът осъществява активно международно сътрудничество с различни европейски и световни университети и научно-изследователски институти.

Към 2020 г. в структурата на факултета се включват шест катедри – „Предучилищна и медийна педагогика“, „Начална училищна педагогика“, „Специална педагогика и логопедия“, „Социална педагогика и социално дело“, „Визуални

изкуства“ и „Музика“, в които се обучават близо 3000 студенти, над 90 докторанти и 1200 курсисти в СДК, в четири професионални направления – „Педагогика“, „Педагогика на обучението по...“, „Изобразително изкуство“ и „Музикално и танцово изкуство“ в общо 12 бакалавърски специалности: Предучилищна педагогика и чужд език, Предучилищна и начална училищна педагогика, Начална училищна педагогика и чужд език, Медийна педагогика и художествена комуникация, Социална педагогика, Специална педагогика, Логопедия, Физическо възпитание и спорт, Изобразително изкуство, Графичен дизайн, Музика, Музикални медийни технологии и тонрежисура. Действащите магистърски програми са повече от 40, а докторските – 17. Във ФНОИ се обучават 240 чуждестранни студенти и докторанти.

В своята мисия, ФНОИ се очертава като лидер в подготовката на педагози в предлаганите направления като залага на качеството на обучението и квалификацията на учители и други специалисти, на навременното и адекватно реагиране на предизвикателствата и промените в образованието, както и на тенденциите и перспективите в педагогическите науки и изкуствата.

ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Сборник доклади
от Научно-практическа конференция, посветена
на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков

Българска
Първо издание

Предпечат *Иво Ников*
Корица ас. *д-р Цвета Петрова*

Формат 70x100/16
Печатни коли 68,5

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
www.unipress.bg

