



**ОБРАЗОВАНИЕ  
И ИЗКУСТВА:**

**ТРАДИЦИИ И  
ПЕРСПЕКТИВИ**

---

Втора научно-практическа конференция

**РЕДАКТОР:** Маргарита Крумова

**'21**

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

проф. гнн Милен Замфиров  
проф. г. н. Лаура Димитрова  
проф. гнсн Нели Василева  
проф. гнн Николай Попов  
проф. гн Радослав Пенев  
проф. гн Розалина Енгелс – Критидис  
проф. г-р Нега Балканска  
проф. г-р Адриан Георгиев  
проф. г-р Маргарита Бакрачева  
проф. г-р Бисера Вълева  
доц. г-р Габриела Кирова  
доц. г-р Николай Цанев  
доц. Милена Блажиева  
доц. г-р Диана Игнатова  
доц. г-р Любка Алексиева  
доц. г-р Марина Пиронкова  
гл. ас. г-р Галина Георгиева  
гл. ас. г-р Маргарита Томова  
гл. ас г-р Ралица Димитрова

Дизайн на корицата: Цвета Петрова

Графичен дизайн на броя:

Александра Димитрова, Цвета Петрова,  
Явор Грънчаров

Техническа поддръжка: Евгени Венков

## EDITORIAL BOARD

Prof. Milen Zamfirov, DSc  
Prof. Laura Dimitrova, DSc  
Prof. Neli Vasileva, DSc  
Prof. Nikolay Popov, DSc  
Prof. Radoslav Penev, DSc  
Prof. Rozalina Engels – Kritidis, DSc  
Prof. Neda Balkanska, PhD  
Prof. Adrian Georgiev, PhD  
Prof. Margarita Bakracheva, PhD  
Prof. Bisera Valeva, PhD  
Assoc. Prof. Gabriela Kirova, PhD  
Assoc. Prof. Nikolay Tsanev, PhD  
Assoc. Prof. Milena Blazhieva  
Assoc. Prof. Diana Ignatova, PhD  
Assoc. Prof. Lyubka Alexieva, PhD  
Assoc. Prof. Marina Pironkova, PhD  
Chief Ass. Prof. Galina Georgieva, PhD  
Chief Ass. Prof. Margarita Tomova, PhD  
Chief Ass. Prof. Ralitzia Dimitrova, PhD

Cover design: Tsveta Petrova

Graphic design of issue:

Alexandra Dimitrova, Tsveta Petrova,  
Yavor Grancharov

Technical support: Evgeni Venkov

ISSN 2738-8999



Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“  
Адрес: София, 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А | [fnoi.uni-sofia.bg](http://fnoi.uni-sofia.bg)



# СЪДЪРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРЕН ДОКЛАД

<b>ПАРАДОКСИТЕ НА ХИПЕРМОДЕРНОТО ВРЕМЕ И МЕТАМОРФОЗИТЕ НА СОЦИАЛНОСТТА . . . . .</b>	<b>21</b>
Клавдия Сапунджиева, проф. г-н	

## СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ

<b>МЛАДЕЖКО УЧАСТИЕ В НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ, БАЗИРАНО НА ПОДХОДА „КРЪГОВЕ НА ПОДКРЕПА“ . . . . .</b>	<b>34</b>
Анна Рагева-Миронова, г-р, Кристина Ненова, докторант	

<b>ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПРОБЛЕМИ ПРЕД ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ: РЕЗУЛТАТИ ОТ СРЕЗОВ АНАЛИЗ НА ДАННИ ОТ ТРИ ИЗСЛЕДВАНИЯ . . . . .</b>	<b>45</b>
Бистра Мизова, доц. г-р, Бончо Господинов, проф. г-р, Румяна Пейчева-Форсайт, проф. г-р	

<b>СИНЕРГЕТИЧНИЯТ ПОДХОД В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ . . . . .</b>	<b>55</b>
Весела Алексиева, докторант	

<b>ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИ УМЕНИЯ У УЧИТЕЛИ, РАБОТЕЩИ В МОНО- И МУЛТИЛИНГВИСТИЧНА/ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА. . . . .</b>	<b>65</b>
Дарина Баева, г-р	

<b>ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПРИОРИТЕТИ НА ПОЛИТИКАТА В ПОДКРЕПА НА РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ . . . . .</b>	<b>74</b>
Екатерина Ужиканова, докторант	

<b>АФЕКТИВНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В ТЕОРЕТИКО-ПРИЛОЖЕН ПЛАН . . . . .</b>	<b>84</b>
Лора Спиридонова, доц. г-р	

<b>СИСТЕМАТА ЗА СОЦИАЛНА ЗАЩИТА В АСПЕКТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА РАЗВИТИЕТО ѝ В БЪЛГАРИЯ . . . . .</b>	<b>95</b>
Людмила Векова, доц. г-р	

<b>ПРОУЧВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ НА СТУДЕНТИИ УЧИТЕЛИ ЗА КРИТИЧНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ОПАЗВАНЕТО НА ОКОЛНАТА СРЕДА . . . . .</b>	<b>106</b>
Магдалена Стоянова, гл. ас. г-р	

<b>ПОДГОТОВКАТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНИ ПЕДАГОЗИ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 20-ТЕ И 30-ТЕ ГОДИНИ НА ХХ В.</b> . . . . .	116
Марина Пиронкова, доц. г-р	
<b>ИДЕИТЕ НА ПЪРВИЯ ПРОФЕСОР ПО ПЕДАГОГИКА В АЛМА МАТЕР ЗА УНИВЕРСИТЕТА И ОБРАЗОВАНИЕТО</b> . . . . .	126
Нели Бояджиева, проф. г-р	
<b>УПОТРЕБАТА НА ТРАНЗАКЦИОННИЯ АНАЛИЗ В ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ УЧИТЕЛ И УЧЕНИЦИ</b> . . . . .	138
Пламен Минчев, гл. ас., г-р	
<b>РОЛЯТА НА УЧЕБНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА. ПОДХОДИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ</b> . . . . .	152
Светозар Петров, докторант	
<b>КОНЦЕПТУАЛНО И ПРИЛОЖНО МНОГООБРАЗИЕ НА ПАРА-ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ</b> . . . . .	161
Силвия Николаева, проф. г-р	
<b>ПРОФЕСИЯТА СОЦИАЛЕН РАБОТНИК И ИДЕЯТА ДА БЪДЕМ „ГОТОВИ ЗА БЪДЕЩЕТО“</b> . . . . .	172
Таня Вазова, ас. г-р	
<b>РОЛЯТА НА СТРАТЕГИЧЕСКОТО ЛИДЕРСТВО В УПРАВЛЕНИЕТО НА КРИЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ</b> . . . . .	179
Хилда Нарч, докторант	
<b>СОЦИАЛНОТО ПАРТНЬОРСТВО – КОМПОНЕНТ НА СОЦИАЛНИЯ МЕНИДЖМЪНТ</b> . . . . .	193
Цецка Коларова, проф. г-р	
<b>ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО И ПЕРСПЕКТИВИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ</b> . . . . .	201
Валентина Чилева, гл. ас. г-р	
<b>ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН В УСЛОВИЯНА ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА</b> . . . . .	210
Виолета Кюркчийска, доц. г-р	

<b>ДОПЪЛНИТЕЛНАТА СИТУАЦИЯ КАТО ФОРМАНА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ . . . . .</b>	<b>220</b>
Галина Георгиева, зл. ас. г-р	
<b>ОНАГЛЕДЯВАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В I – IV КЛАС . . . . .</b>	<b>232</b>
Габриела Кирова, гоц. г-р	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНА КУЛТУРА В ДЕТСТВОТО . . . . .</b>	<b>254</b>
Дарина Баева, г-р	
<b>ДЕТСКИЯТ ТЕМПЕРАМЕНТ И АДАПТАЦИЯТА КЪМ ПРЕДУЧИЛИЩНИТЕ ИНСТИТУЦИИ . . . . .</b>	<b>264</b>
Диана Ангонова, г-р	
<b>ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВАРИАТИВНИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ НАГЛЕДНО-ОБРАЗНОТО И СХЕМАТИЧНОТО МИСЛЕНЕИ ВЪОБРАЖЕНИЕ ПРИ РЕШАВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ В КОНСТРУКТИВНИТЕ ДЕЙНОСТИ . . . . .</b>	<b>274</b>
Димитър Баев, г-р	
<b>СТРАТЕГИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ В КРЕАТИВНОСТ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В НАЧАЛЕН ЕТАП В КОНТЕКСТА НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД . . . . .</b>	<b>282</b>
Елка Вълчева, г-р	
<b>ВИДОВЕ УРОЦИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИКИ ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ . . . . .</b>	<b>298</b>
Ива Стаменова, зл. ас. г-р	
<b>МУЛТИМЕДИЙНИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ЗАНИМАТЕЛНА МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ (ГЕОМЕТРИЧЕН МЕТОД НА ПЕРЕЛМАН) . . . . .</b>	<b>309</b>
Иван Душков, зл.ас. г-р	
<b>УЧЕБНАТА ПРОГРАМА КАТО ЧАСТ ОТ РАМКАТА ЗА КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ГРИЖИТЕ В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ . . . . .</b>	<b>321</b>
Любослава Пенева, проф. г-р	
<b>ОБРАЗОВАНИЕ В УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЪТ ЗА ОПАЗВАНЕТО НА ОКОЛНАТА СРЕДА В ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ СЪС СПЕЦИАЛНОСТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА . . . . .</b>	<b>331</b>
Магдалена Стоянова, зл.ас. г-р	

**ПРОУЧВАНЕ НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ  
В ИЗВЪНУРОЧНАТА РАБОТА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ** . . . . . 341  
Максимилияна Базан, докторант

**ЖЕСТОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В СЪВРЕМЕННИТЕ УСЛОВИЯ НА ОБУЧЕНИЕ  
В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** . . . . . 351  
Нега Балканска, проф. г-р, Славина Лозанова, г-р

**ПРИРОДОЛЮБИТЕЛСКА ДЕЙНОСТ И БЛАГОТВОРИТЕЛЕН ТРУД  
НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ** . . . . . 363  
Цветомира Иванова, гл. ас.

**ИГРА С ЕЗИКА В ДЕТСТВОТО** . . . . . 369  
Христина Белева, ас. г-р, Екатерина Софрониева, проф. г-р

## **ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**ПРОУЧВАНЕ НА НАГЛАСИ В ИЗВЪНРЕДНИ СОЦИАЛНИ УСЛОВИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВИЗУАЛНИ И  
СИМВОЛНИ ДАННИ: ПСИХОЕМОЦИОНАЛЕН КЛИМАТ СРЕД СТУДЕНТИТЕ  
ПРИ ПРИНУДИТЕЛНИЯ ПРЕХОД КЪМ ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ (2020)** . . . . . 376  
Анна Върбанова, ас.

**ПРАКТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ  
В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** . . . . . 388  
Блага Димова, докторант

**ЗА РОЛЯТА НА ЕЛЕКТРОННИТЕ ДИДАКТИЧЕСКИ СРЕДСТВА  
В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ** . . . . . 398  
Виолета Халачева, ас.

**ЧЕСТО ДОПУСКАНИ ГРЕШКИ ПРИ СЪЗДАВАНЕ  
НА МУЛТИМЕДИЙНИ ПРЕЗЕНТАЦИИ С POWERPOINT** . . . . . 410  
Иван Душков, гл. ас. г-р

**ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ ПРИ УПРАВЛЕНИЕТО НА УЧИЛИЩЕТО  
В УСЛОВИЯТА НА ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА (ОРЕС)** . . . . . 421  
Ирена Стамболиева, докторант

**ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ** . . . . . 431  
Катя Стоянова, докторант

<b>ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА МЕТАМОДЕРНИЗМА КАТО НОВ СОЦИОКУЛТУРЕН ФЕНОМЕН</b> . . . . .	441
Красимир Костов, ас.	
<b>ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В СИСТЕМАТА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ</b> . . . . .	451
Любен Витанов, доц. г-р	
<b>ДИГИТАЛНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО</b> . . . . .	465
Любима Зонева, гл. ас. г-р	
<b>РАБОТА С ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ (СОП) В УСЛОВИЯТА НА ОНЛАЙНИ ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРИЯ И ГЪРЦИЯ – СРАВНИТЕЛНО ПРОУЧВАНЕ</b> . . . . .	475
Мира Цветкова-Арсова, проф., Маргарита Томова, гл. ас. г-р, Арзирула Антониу	
<b>ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛИТЕ – СЪВРЕМЕННИ ГЛЕДНИ ТОЧКИ И РЕШЕНИЯ</b> . . . . .	490
Николай Цанев, доц. г-р	
<b>ОСОБЕНОСТИ НА УПРАВЛЕНИЕТО НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА В УСЛОВИЯТА НА ПАНДЕМИЯ</b> . . . . .	497
Радостина Спасова, докторант	
<b>ДИГИТАЛНАТА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЕКРАННИ ИЗКУСТВА В ЕПОХАТА НА КОВИД-19</b> . . . . .	504
Христо Б. Бонев, ас. г-р	
<b>СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО И СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ПРИ ДЕЦА С ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО</b>	
<b>STRUCTURES OF LIFELONG LEARNING IN GREECE</b> . . . . .	512
Андреас тангас	
<b>РОЛЯТА НА ТВОРЧЕСКИТЕ ДЕЙНОСТИ И МАТЕРИАЛИ В РАБОТАТА С ДЕЦА С ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ</b> . . . . .	517
Анна Трошева-Асенова, доц. г-р Снежина Михайлова, докторант	
<b>ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ</b> . . . . .	529
Боряна Василева, докторант	

<b>СТРАТЕГИЯТА “CHUNKING” В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИКНА ДЕЦА С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ . . . . .</b>	<b>539</b>
Виолета Халачева, ас.	
<b>ДИАГНОСТИЧНО ОЦЕНЯВАНЕ НА НЕВЕРБАЛНИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНЕТО: РАННИ ДИАГНОСТИЧНИ МАРКЕРИ . . . . .</b>	<b>550</b>
Диана Игнатова, гоц. г-р	
<b>ФАКТОРИ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ И ЕФИКАСНОСТ НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ТЕЛЕПРАКТИКА . . . . .</b>	<b>562</b>
Елена Бояджиева-Делева, гл. ас. г-р	
<b>РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР – СЪВРЕМЕННА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ . . . . .</b>	<b>572</b>
Елени Кескилигу, докторант	
<b>АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНИЯ МАТЕРИАЛ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ . . . . .</b>	<b>583</b>
Лилия Кисьова, г-р	
<b>СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ –АКТУАЛНИ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ ПО ОТНОШЕНИЕНА РАЗПРОСТРАНЕНИЕ, ЧЕСТОТА И ПРОЯВИ . . . . .</b>	<b>593</b>
Теодора Яръмова, докторант	
<b>ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ . . . . .</b>	<b>604</b>
Цветелина Гечева, докторант	
<b>ОНТОГЕНЕЗА НА ЕЗИКА И ФАКТОРИ, СВЪРЗАНИ С ИЗОСТАВАНЕТО В РАННОТО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ ПРИ ДЕТЕТО . . . . .</b>	<b>612</b>
Цветелина Гечева, докторант	
<b>ФОНОЛОГИЧЕН И АРТИКУЛАЦИОНЕН АНАЛИЗ НА РЕЧТА НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ . . . . .</b>	<b>620</b>
Цветомира Бойчева, ас., Миглена Симонска, гоц. г-р	



## **ЕФЕКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛИТЕ И СЕМЕЙСТВОТО В ПОДКРЕПА НА ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ**

<b>МОДЕЛИ НА РОДИТЕЛСКО ПОВЕДЕНИЕ И ВЛИЯНИЕТО ИМ ВЪРХУ ДЕЦАТА</b> . . . . .	632
Габриела Валентинова-Методиева, докторант	
<b>СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДКРЕПА И ПОТРЕБНОСТ ОТ КОНСУЛТИРАНЕ НА РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ</b> . . . . .	640
Елена Заркова, докторант	
<b>РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ: РОДИТЕЛСКО ВЛИЯНИЕ И ТРАДИЦИИ</b> . . . . .	650
Мария Кириакопулу, докторант	
<b>СИБЛИНГИ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ТЯХНАТА РОЛЯ В СЕМЕЙСТВОТО</b> . . . . .	658
Полина Даскалова-Петкова, докторант	
<b>ИЗГРАЖДАНЕ НА МЕТОДОЛОГИЧЕН ПОДХОД ЗА ПОДКРЕПА НА РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – ГРУПА ЗА ПОДКРЕПА И ВЗАИМОПОМОЩ</b> . . . . .	667
Полина Даскалова-Петкова, докторант	
<b>„ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ДУХОВЕ“ НА РОДИТЕЛИТЕ</b> . . . . .	678
Радослав Пенев, проф. гн.	
<b>СЪВМЕСТНИ ПРОЕКТНИ ДЕЙНОСТИ С АКТИВНОТО УЧАСТИЕ НА РОДИТЕЛИ, УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ</b> . . . . .	685
Светла Петкова	
<b>РОДИТЕЛЯТ – АКТИВЕН УЧАСТНИК В ТЕРАПИЯТА НА ДЕТЕТО СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ</b> . . . . .	696
Теодора Яръмова, докторант	

## МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА – ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ

- РОЛЯТА НА ЕМОЦИОНАЛНИЯ СЛУХ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ГОВОРНИЯ И ПЕВЧЕСКИЯ ГЛАС  
В ИНДИВИДУАЛНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА** . . . . . 707  
Даниела Станкова, докторант, Марина Драгоморецкая, докторант
- НЯКОИ АСПЕКТИ НА ВОКАЛНАТА ДЖАЗ ИМПРОВИЗАЦИЯ В АМЕРИКА ОТ 20-ТЕ  
ДО 60-ТЕ ГОДИНИ НА МИНАЛИЯ ВЕК** . . . . . 715  
Десислава Тилева, гл.ас. г-р
- ТЕАТЪР И МУЗИКА В РАННОТО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ –  
ЕДНА ДОБРА СТРАТЕГИЯ ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ** . . . . . 723  
Елена Ватралова, докторант
- СИНКРЕТИЗЪМ И СИНТЕЗ НА СЛОВОТО И МУЗИКАТА  
ВЪВ ВОКАЛНАТА ФОЛКЛОРНА МУЗИКА** . . . . . 738  
Марек Дяков, докторант
- КОМУНИКАЦИЯТА С МУЗИКА КАТО ВЪЗМОЖНОСТ ЗА РАЗВИТИЕ  
НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ** . . . . . 747  
Марина Апостолова-Димитрова, гл. ас. г-р
- ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В 4. КЛАС НА ИНОВАТИВНО УЧИЛИЩЕ –  
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ** . . . . . 755  
Мая Ангасорова, докторант
- МУЗИКАЛНИЯТ СПЕКТАКЪЛ КАТО СРЕДСТВО ЗА ЗАТВЪРЖДАВАНЕ  
И ОБОГАТЯВАНЕ НА ЗНАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР  
В ИЗВЪНУЧИЛИЩНА ОБУЧАВАЩА СРЕДА** . . . . . 766  
Милена Великова, ас. г-р
- КРАХЪТ НА ПЛАГАЛНОСТТА В УСЛОВИЯТА НА МНОГОГЛАСНА ОРГАНИЗАЦИЯ** . . . . . 773  
Мирослав Недялков, доктор на изкуствознанието, професор
- ПРЕПОДАВАТЕЛСКИЯТ ПРОЦЕС В ПРАКТИКАТА  
НА ПИАНИСТКАТА ПАНКА ПЕЛИШЕК (1899-1990)** . . . . . 783  
Полина Антонова, гл.ас. г-р
- ПРИНОСЪТ НА ПАНАЙОТ ПИПКОВ ЗА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ  
И КУЛТУРА ЧРЕЗ НАЦИОНАЛНИЯ НИ ХИМН „ВЪРВИ, НАРОДЕ ВЪЗРОДЕНИ!“** . . . . . 792  
Росица Тогорова, доц. г-р

## ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

<b>ТРАДИЦИОННИ ХУДОЖЕСТВЕНИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ПЕРИОД НА ДИГИТАЛНО ОБЩУВАНЕ . . . . .</b>	<b>804</b>
Александра Димитрова, докторант	
<b>ЕСТЕТИЗАЦИЯ НА УЧЕБНА ЗАЛА ВЪВ ВУЗ ЧРЕЗ ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОЗАЕЧНИ ТЕХНОЛОГИИ . . . . .</b>	<b>814</b>
Александра Иванова, доц. г-р	
<b>ПЯСЪЧНАТА ТЕРАПИЯ КАТО АЛТЕРНАТИВЕН МЕТОД ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ЕФЕКТИВНО ТЕРАПЕВТИЧНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ . . . . .</b>	<b>824</b>
Дияна Георгиева, доц. г-р	
<b>ХУМОРИСТИЧНОТО ИЗКУСТВО В ПОМОЩНА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ . . . . .</b>	<b>835</b>
Доротея Цацова, доц. г-р	
<b>ПСИХОДРАМАТА КАТО ДОПЪЛВАЩ МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ В СЦЕНИЧНИ СПЕЦИАЛНОСТИ . . . . .</b>	<b>843</b>
Красимира Иванова, доктор	
<b>ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО КАТО ОБУЧЕНИЕ, ВЪЗПИТАНИЕ И ДИАГНОСТИКА – ПРИЕМСТВЕНОСТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ СТРУКТУРИ . . . . .</b>	<b>853</b>
Лучия Ангелова	
<b>ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПО АКТЬОРСТВО В ЖЕСТОВА ПОЕЗИЯ ЧРЕЗ ПАНТОМИМАТА . . . . .</b>	<b>859</b>
Маргарита Божилова-Ангонова, гл. ас., г-р	
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНОВАТИВНИ ФОРМИ НА ИЗКУСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ОТ ПЪРВИ ДО ЧЕТВЪРТИ КЛАС . . . . .</b>	<b>868</b>
Мариела Костова, докторант	

# CONTENTS

## PLENARY CONFERENCE PAPERS

- THE PARADOXES OF HYPERMODERN TIME AND THE METAMORPHOSES OF SOCIALITY . . . . . 21**  
Klavdia Sapundjieva, Prof. DSc.

## SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES

- YOUTH PARTICIPATIONS IN RESEARCH BASED ON “CIRCLES OF SUPPORT” APPROACH . . . . . 34**  
Anna Radeva-Mironova, PhD, Kristina Nenova, PhD Student

- CHALLENGES AND PROBLEMS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
OF TEACHERS: RESULTS OF A LONGITUDINAL ANALYSIS OF DATA FROM THREE SURVEYS. . . . . 45**  
Assoc. Prof. Bistra Mizova, PhD, Prof. Boncho Gospodinov, PhD,  
Prof. Roumiana Peytcheva-Forsyth, PhD

- THE SYNERGETIC APPROACH IN BULGARIAN EDUCATION . . . . . 55**  
Vesela Aleksieva, doctoral student

- STUDY OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL SKILLS IN TEACHERS WORKING  
IN A MONO AND MULTILINGUISTIC/INTERCULTURAL ENVIRONMENT . . . . . 65**  
Darina Baeva, PhD

- POLICY CHALLENGES AND PRIORITIES IN SUPPORT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT . . . 74**  
Ekaterina Uzhikanova, PhD student

- AFFECTIVE ASPECTS OF TEACHER’S INTERCULTURAL COMPETENCE –  
THEORETICAL AND PRACTICAL SIGNIFICANCE . . . . . 84**  
Lora Spiridonova, Ass.Prof., PhD

- THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM IN THE ASPECT OF THE MODERN CHALLENGES  
FOR ITS DEVELOPMENT IN BULGARIA . . . . . 95**  
Lyudmila Vekova, Assoc. Prof. PhD

- THE STUDY OF COMPETENCIES FOR CRITICAL ATTITUDE TO ENVIRONMENTAL PROTECTION  
IN STUDENTS AND TEACHERS. . . . . 106**  
Magdalena Stoyanova, Chief Assist., PhD

- THE EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN BULGARIA IN THE 20<sup>S</sup>  
AND 30<sup>S</sup> OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY . . . . . 116**  
Marina Pironkova, Assoc. Prof., PhD

<b>IDEAS ABOUT UNIVERSITY AND EDUCATIONAL PRINCIPLES OF THE FIRST ALMA MATER PROFESSOR OF PEDAGOGY</b> . . . . .	126
Nely Boyadjieva, Prof. PhD	
<b>THE USE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS</b> . . . . .	138
Plamen Minchev, Assist. Prof., PhD	
<b>THE ROLE OF THE TEXTBOOK IN THE EDUCATION SYSTEM. APPROACHES FOR TEXTBOOK ANALYSIS</b> . . . . .	152
Svetozar Petrov, PhD Student	
<b>CONCEPTUAL AND APPLIED DIVERSITY OF PARA-FORMAL EDUCATION IN BULGARIA</b> . . . . .	161
Silvia Nikolaeva, Prof. PhD	
<b>THE PROFESSION OF SOCIAL WORKER AND THE IDEA OF BEING "READY FOR THE FUTURE"</b> . . . . .	172
Tanya Vazova, Asst. PhD	
<b>THE ROLE OF STRATEGIC LEADERSHIP IN CRISIS MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> . . . . .	179
Hilda Narch, PhD Student	
<b>SOCIAL PARTNERSHIP – A COMPONENT OF SOCIAL MANAGEMENT</b> . . . . .	193
Tsetska Kolarova, Prof., PhD	
<b>PLENARY CONFERENCE GOOD PRACTICES AND PERSPECTIVES IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION CE PAPERS</b>	
<b>TEACHING RESEARCH APPROACH IN MATHEMATICS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS</b> . . . . .	201
Valentina Chileva, Ch. Assist. Prof., PhD	
<b>THE TEACHING OF BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE INITIAL STAGE OF A BASIC EDUCATIONAL DEGREE IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT</b> . . . . .	210
Violeta Kyurkchiyska, Assist. Prof., PhD	
<b>THE ADDITIONAL SITUATION AS A FORM OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN TEACHING PRESCHOOL CHILDREN MATHEMATICS</b> . . . . .	220
Galina Georgieva, Chief Assistant Professor, PhD	
<b>VISUALIZATION IN MATH EDUCATION IN I – IV GRADE</b> . . . . .	232
Gabriela Kirova, Assoc. Prof. , PhD	

<b>PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS IN THE FORMATION OF COGNITIVE CULTURE IN CHILDHOOD</b> . . . . .	254
Darina Baeva, PhD	
<b>CHILD TEMPERAMENT AND ADAPTATION TO PRESCHOOL INSTITUTIONS</b> . . . . .	264
Diana Andonova, PhD	
<b>STUDY OF VARIATIVE RELATIONS BETWEEN VISUAL-FIGURATIVE AND SCHEMATIC THINKING AND IMAGINATION IN SOLVING COGNITIVE TASKS IN CONSTRUCTIVE ACTIVITIES</b> . . . . .	274
Dimitar Baev, PhD	
<b>STRATEGY FOR TRAINING IN CREATIVITY IN TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP IN THE INITIAL STAGE IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH.</b> . . . . .	282
Elka Valcheva, PhD	
<b>TYPES OF LESSONS IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.</b> . . . . .	298
Iva Stamenova, Assist. Prof. PhD	
<b>MULTIMEDIA PRESENTATIONSIN ENTERTAINING MATHEMATICS IN THE PRIMARY GRADES (PERELMAN'S GEOMETRIC METHOD)</b> . . . . .	309
Ivan Dushkov, Ch. Assist. Prof., PhD	
<b>THE CURRICULUM AS PART OF THE FRAMEWORK FOR THE QUALITY OF EDUCATION AND CARE IN EARLY CHILDHOOD.</b> . . . . .	321
Lyuboslava Peneva, Prof. Dr.	
<b>EDUCATION IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE TRAINING OF TEACHERS MAJORING IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL PEDAGOGY</b> . . . . .	331
Magdalena Stoyanova, Chief Assist., PhD	
<b>EXPLORING THE POSSIBILITIES FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR WORK IN PRIMARY SCHOOL</b> . . . . .	341
Maximiliyana Bazan, PhD student	
<b>SIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEMPORARY CONDITIONS OF EDUCATION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE</b> . . . . .	351
Prof. Neda Balkanska, PhD, Slavina Lozanova, PhD	

**NATURE-LOVING ACTIVITY AND CHARITABLE WORK OF THE STUDENTS  
FROM THE INITIAL STAGE OF PRIMARY EDUCATION** . . . . . 363  
Tsvetomira Ivanova, Ch. Assist. Prof.

**PLAYING WITH LANGUAGE IN CHILDHOOD** . . . . . 369  
Christina Beleva, Asst., PhD, Ekaterina Sofronieva, Prof. PhD

## **DIGITAL TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION**

**YOUTH PARTICIPATIONS IN RESEARCH BASED ON “CIRCLES OF SUPPORT”  
APPROACH ENGAGING VISUAL AND SYMBOLIC DATA IN STUDENTS’ ATTITUDES RESEARCH  
DURING THE FORCED TRANSITION TO ONLINE EDUCATION (2020)** . . . . . 376  
Anna Varbanova, Asst.

**PRACTICAL PARAMETERS OF DIGITAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS** . . . . . 388  
Blaga Dimova, PhD student

**THE ROLE OF ELECTRONIC DIDACTIC MEANS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION  
FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES** . . . . . 398  
Violeta Halacheva, Asst.

**COMMON MISTAKES WHEN CREATING MULTIMEDIA PRESENTATIONS WITH POWERPOINT** . . . 410  
Ivan Dushkov, Asst. Prof., PhD

**ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF MANAGING THE SCHOOL IN THE CONDITIONS  
OF DISTANCE LEARNING IN AN ELECTRONIC ENVIRONMENT** . . . . . 421  
Irena Stambolieva, PhD student

**PREREQUISITES FOR MEDIA LITERACY DEVELOPMENT AT THE AGE OF 6-7** . . . . . 431  
Katya Stoyanova, PhD Student

**DISTANCE LEARNING IN THE CONTEXT OF METAMODERNISM  
AS A NEW SOCIOCULTURAL PHENOMENON** . . . . . 441  
Krassimir Kostov, Asst.

**TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL** . . . . . 451  
Assoc. Prof. Lyuben Vitanov, PhD

**DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF TECHNOLOGY  
AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATORS** . . . . . 465  
Lyubima Zoneva, Chief Asst., Ph. D.

<b>TEACHING CHILDREN AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS (SEN) IN ONLINE AND DISTANCE FORMAT IN BULGARIA AND GREECE – A COMPARATIVE STUDY</b> . . . . .	475
---	-----

Prof. Mira Tsvetkova-Arsova, Dsc, Chief. Assist. Prof. Margarita Tomova,  
Dr., Argyroula Antoinou

<b>TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES – MODERN PERSPECTIVES AND SOLUTIONS</b> . . . . .	490
---	-----

Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD

<b>PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT IN THE KINDERGARTEN IN THE CONDITIONS OF A PANDEMIC</b> . . . . .	497
---	-----

Radostina Spasova, doctoral student

<b>THE DIGITAL TRANSFORMATION OF SCREEN ARTS EDUCATION IN THE AGE OF COVID-19</b> . . . . .	504
---	-----

Hristo B. Bonev, Asst., PhD

**CURRENT TRENDS IN EDUCATION AND SPECIALIZED INTERVENTIONS  
FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

<b>STRUCTURES OF LIFELONG LEARNING IN GREECE</b> . . . . .	512
--	-----

Andreas Tangas

<b>THE ROLE OF CREATIVE ACTIVITIES AND ART MATERIALS IN WORK WITH CHILDREN WITH MOTOR DISORDERS</b> . . . . .	517
---	-----

Anna Trosheva-Asenova, Assoc. Prof., PhD, Snezhina Mihaylova, PhD student

<b>IDENTIFICATION OF LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL AGE</b> . . . . .	529
--	-----

Boryana Vasileva, PhD student

<b>THE „CHUNKING“ STRATEGY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY</b> . . . . .	539
--	-----

Violeta Halacheva, Asst.

<b>DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF NON-VERBAL LEARNING DISABILITIES: EARLY DIAGNOSTIC SIGNS</b> . . . . .	550
--	-----

Diana Ignatova, Assoc. Prof., PhD

<b>EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY FACTORS FOR TELEPRACTICE IN SPEECH AND LANGUAGE THERAPY</b> . . . . .	562
---	-----

Elena Boyadzhieva-Deleva, Assoc. Prof., PhD



**AUTISTIC SPECTRUM DISORDER – CONTEMPORARY INTERPRETATION** . . . . . 572  
Eleni Keskilidou, PhD student

**ADAPTATION OF THE STUDY MATERIAL FOR STUDENTS  
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.** . . . . . 583  
Liliya Kisyova, PhD

**SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENTS – CURRENT TRENDS AND PERSPECTIVES  
IN RELATION TO INCIDENCE, PREVALENCE AND MANIFESTATIONS** . . . . . 593  
Teodora Yaramova, PhD Student

**SPECIFICS OF LANGUAGE DECODING IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS.** . 604  
Tsvetelina Gecheva, PhD Student

**ONTOGENESIS OF LANGUAGE AND FACTORS RELATED TO THE DELAY  
IN THE EARLY SPEECH DEVELOPMENT IN THE CHILD** . . . . . 612  
Tsvetelina Gecheva, PhD Student

**PHONOLOGICAL AND ARTICULATION ANALYSES IN SPEECH-LANGUAGE PRODUCTION  
IN CHILDREN AT PRE-SCHOOL AGE** . . . . . 620  
Tsvetomira Boycheva, Asst., Miglena Simonska, Assoc. Prof., PhD

**EFFECTIVE INTERACTION WITH PARENTS AND FAMILY FOR PROMOTION  
OF CHILD DEVELOPMENT**

**MODELS OF PARENTAL BEHAVIOR AND INFLUENCE ON CHILDREN** . . . . . 632  
Gabriela Valentinova-Metodieva, PhD Student

**SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT AND THE NEED TO ADVISE PARENTS  
OF PRESCHOOL CHILDREN** . . . . . 640  
Elena Zarkova, PhD student

**THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS:  
PARENTAL INFLUENCE AND TRADITION** . . . . . 650  
Maria Kyriakopoulou, PhD student

**SIBLINGS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  
AND THEIR ROLE IN THE FAMILY** . . . . . 658  
Polina Daskalova-Petkova, PhD student

<b>BUILDING A METHODOLOGICAL APPROACH TO SUPPORT PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – SUPPORT GROUPS</b> . . . . .	667
--	-----

Polina Daskalova-Petkova, PhD student

<b>“PEDAGOGICAL SPIRITS” OF THE PARENTS</b> . . . . .	678
---	-----

Radoslav Penev, Prof. D.Sc.

<b>JOINT PROJECT ACTIVITIES WITH THE ACTIVE PARTICIPATION OF PARENTS, STUDENTS AND TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL</b> . . . . .	685
---	-----

Svetla Petkova

<b>THE PARENT – AN ACTIVE PARTICIPANT IN THE THERAPY OF THE CHILD WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT</b> . . . . .	696
---	-----

Teodora Yaramova, PhD Student

## **MUSIC AND PEDAGOGY – INNOVATIONS AND TRADITIONS**

<b>THE ROLE OF EMOTIONAL HEARING FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND SINGING VOICE IN INDIVIDUAL PEDAGOGICAL PRACTICE</b> . . . . .	707
---	-----

Daniela Stankova, PhD student, Marina Dragomiretzkaya, PhD student

<b>SOME ASPECTS OF THE VOCAL JAZZ IMPROVISATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA FROM THE 20-IES UNTIL THE 60-IES OF THE LAST CENTURY</b> . . . . .	715
--	-----

Desislava Tileva, Chief Assistant Dr.

<b>THEATER AND MUSIC IN EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION – ONE GOOD STRATEGY FOR ACTIVE LEARNING</b> . . . . .	723
--	-----

Elena Vatrалova, PhD student

<b>SYNCRETISM AND SYNTHESIS OF WORD AND MUSIC IN VOCAL FOLK MUSIC</b> . . . . .	738
---	-----

Marek Dyakov, PhD Student

<b>SCOMMUNICATION WITH MUSIC AS AN OPPORTUNITY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE</b> . . . . .	747
--	-----

Marina Apostolova-Dimitrova, Chief Assistant, PhD

<b>MUSIC EDUCATION IN THE 4TH CLASS OF AN INNOVATIVE SCHOOL – CHALLENGES AND OPPORTUNITIES</b> . . . . .	755
--	-----

Maya Andasorova, PhD student

**THE MUSICAL PERFORMANCE AS A MEANS FOR ENRICHING THE STUDENTS' KNOWLEDGE OF BULGARIAN MUSICAL FOLKLORE IN AN EXTRACURRICULAR LEARNING ENVIRONMENT . . . 766**

Milena a Velikova, Asst., PhD

**THE COLLAPSE OF PLAGALISM IN THE CONDITIONS OF A POLYPHONIC ORGANIZATION . . . 773**

Miroslav Nedyalkov, Doctor in science of art, Professor

**THE TEACHING PROCESS IN THE PRACTICE OF THE PIANIST PANKA PELISHEK (1899-1990). . . 783**

Polina Antonova, PhD

**THE CONTRIBUTION OF PANAYOT PIPKOFF TO THE BULGARIAN EDUCATION AND KULTURE BY MEANS OF THE NATIONAL ANTHEM „VARVI, NARODE VAZRODENI!“ (‘GO FORWARD, PEOPLE, AFTER YOUR RENAISSANCE!’) . . . . . 792**

Rositsa Todorova, Assoc. Prof. PhD

## **ARTS-BASED DIALOGUES**

**TRADITIONAL ARTS METHODS IN THE TEACHING OF FINE ARTS IN A PERIOD OF DIGITAL COMMUNICATION . . . . . 804**

Alexandra Dimitrova, PhD Student

**AESTHETICS DESIGN OF UNIVERSITY CLASSROOM THROUGH THE APPLICATION OF MOSAIC TECHNOLOGIES . . . . . 814**

Alexandra Ivanova, Assoc. Prof., PhD

**SAND THERAPY AS AN ALTERNATIVE METHOD FOR IMPLEMENTING AN EFFECTIVE THERAPEUTIC INTERACTION. . . . . 824**

Diyana Georgieva, Assoc. Proff. PhD

**THE ART OF HUMOR IN SUPPORT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING . . . . . 835**

Doroteya Tsatsova, Assoc. Prof., PhD

**PSYCHODRAMA AS A COMPLEMENTARY METHOD IN TEACHING STUDENTS IN THEATRICAL DISCIPLINES . . . . . 843**

Krasimira Ivanova, PhD

**FINE ARTS AS TRAINING, EDUCATION AND DIAGNOSTICS – CONTINUITY IN EDUCATIONAL STRUCTURES . . . . . 853**

Luchia Angelova

**EDUCATION IN GESTURAL POETRY, THROUGH PANTOMIME,  
OF THE STUDENTS STUDYING THEATRE ACTING . . . . . 859**  
Margarita Bozhilova-Andonova, Assoc. Prof., PhD

**APPLICATION OF INNOVATIVE ART FORMS IN THE EDUCATION  
FROM THE FIRST TO THE FOURTH GRADE . . . . . 868**  
Mariela Kostova, PhD Student

**ΠΛΗΝΑΡΕΗ ΔΟΚΛΑΔ**  
**PLENARY CONFERENCE PAPERS**

## ПАРАДОКСИТЕ НА ХИПЕРМОДЕРНОТО ВРЕМЕ И МЕТАМОРФОЗИТЕ НА СОЦИАЛНОСТТА

Клаудия Сапунджиева, проф. гнп

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

e-mail: [sapundjieva@abv.bg](mailto:sapundjieva@abv.bg)

**Резюме:** Докладът е фрагментиран разказ за социалността и нейните хипермодерни метаморфози, за образа на съвременния парадоксален човек – хиперконсуматора. Представена е новата организация на човешките взаимоотношения и трансформацията на човешките качества и поведение.

**Ключови думи:** хипермодерност, хиперконсумиране, достъп, свързаност, нова социалност

## THE PARADOXES OF HYPERMODERN TIME AND THE METAMORPHOSES OF SOCIALITY

Klavdia Sapundjieva, Prof. DSc.

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, FESA

**Abstract:** The report is a fragmented story about sociality and its hypermodern metamorphoses, about the image of the modern paradoxical man – the hyperconsumer. The new organization of human relationships and the transformation of human qualities and behavior are presented.

**Keywords:** hypermodernity, hyperconsumer, access, connectivity, new sociality

Предложението да представя пленарен доклад гоїде ненадейно и трябваше бързо да помисля за тема, която да съответства на нашата конференция и да е значима за всички направления и специалности във факултета. Затова се насочих към описанието на хипермодерното време, в което живеем, и характеристиките на съвременния човек. Приемам тезата на Жил Липовецки, че човечеството вече е загърбило постмодерното време и е навлязло в нова, крайна фаза на модерността, ориентирана към „хипер“: „От „пост“ към „хипер“; постмодерността не ще да е била нищо друго освен стадий на преход, краткотраен момент. Този стадий вече не е нашият“ (Липовецки, Шарл, 2005: 62). Още през 80-те години на ХХ в. се заговори за

раждането на нов тип „потребителска“ цивилизация и нов тип общество на хиперконсумацията (Липовецки, 2008). Основният белег на потребителската цивилизация е стремежът към „благогенствие и по-добър живот за себе си и за близките хора“ (нак там: 9). Това са хипермодерните времена, които се свързват с раждането на една нова модерност, или „цивилизацията на желанието“, а човекът на XXI в. вече е окачествен като „хиперконсуматор“ (нак там).

Днешният човек на либералните общества е прогукт на тази нова фаза на консуматорския капитализъм – *хиперконсумирането*, което промени поведенията и завладя отношенията, културата, свободното време. Въпреки опитите към края на XX в. да се оспори и дори да се обяви смъртта на „консуматорското общество“, то не само че продължава своето съществуване, но дори навлиза в по-нова фаза, която бележи „излизане нагоре“, т.е. заражда се ново общество, което „функционира чрез хиперконсумирането, а не чрез „не-консумирането“ (нак там: 19). Хиперконсумацията завладява все повече социалния живот, но функционира и следва хедонистичната логика на индивидуалните цели и собственото удоволствие. В този смисъл не бива наивно да смятаме, че така обществото ще се хомогенизира, подвластно на обединяващата консуматорска роля. Общественото преустройство, което вече не намира смисъл в който и да било идеологически дискурс и се случва в условията на висока социална дезинтеграция, се основава преди всичко на индивидуалните желания и налага „да преосмислим социализацията в хипермодерен контекст“ (Липовецки, Шарл, 2005: 38–39). На мястото на консуматорския модел, ръководен от „грижата за другия“ и потребността от обществено признание, идва „консумирането за себе си“, а „вселената на потреблението започва да се премоделира в много голям мащаб под знака на индивида, на неговите стремежи и частни радости“ (Липовецки, 2008: 90). Същевременно се ражда и един нов *Ното consumericus*, който започва да преследва „...емоционални изживявания и по-добро съществуване, качество на живот и здраве, марки и автентичност, непосредственост и общуване (нак там: 8). Хиперконсуматорът търси не просто материални придобивки и статус, а личностна хармония, психическо здраве и комфорт, духовно щастие, и то веднага, без усилия. Това вече не е „своеволния и търсещ само наслади Нарцис от постмодерните времена“ (Липовецки, Шарл, 2005: 26). Налага се хиперпарадоксалният индивидуализъм, който следва наследената от постмодерността парадоксалност – на стимулиране на автономията и същевременно увеличаване на зависимостта. Според С. Шарл най-добрият пример за това е храненето – след като социалните и религиозните задължавания като постите например са отпаднали, започват да се налагат отговорните индивидуални поведения – здравословно хранене, следене на теглото, спорт и т.н., и същевременно с това и другата проява на парадокса – увеличаване на хранителните разстройства като анорексия, булимия и др. Друг пример е усложняването на отношенията, разпагът на

семейната структура и освобождаването на нравите, свързани с липсата на авторитета на традиционната норма. В този смисъл Жил Липовецки представя едно по-комплексно виждане на постмодерността, и то не „за да се придане нова ценност на нашето настояще, а за да се подчертаят неговите съществени парадокси и да се посочи успоредната и допълващата се работа на позитивното и негативното” (нак там: 21). Именно в полето на парадоксите и бинарната логика между отговорността и безотговорните поведения е *смисълът на бъдещето на хипермодерността, която има нелеката задача да се стреми към победата на етиката на отговорността*. Сега ние сме свидетели на завършека на модерността, конкретизиран в световния либерализъм и в крайния индивидуализъм. „Държавата отстъпва, религията и семейството се приватизират, налага се пазарното общество; в битката остава единствено култът към икономическата и демократичната конкуренция, техницистичната амбиция, правата на индивида” (нак там: 58). В този контекст животът е изблик на крайности и ескалация на „хипер” – хипермаркети, хипернаблюдение, хипертекстове в интернет, милионите сайтове, тълпите туристи, рекламите, телевизията, филмите – всичко според Липовецки е „извън границата”. Налице е психотична ескалация на „винаги повече”, която завладява „всички сфери на колективното цяло (нак там: с. 59). Индивидуалните поведения също са обсебени от крайности, подчинени на две противоположни тенденции – все по-нарастващата грижа за себе си (за тялото, за здравето), а от друга – тревогите, страховете, индивидуалните патологии, дисфункционалните практики. Времето на постмодерното безгрижие е отминало, емоционалната тоналност е настроена към чувството за несигурност, затова социалните битки и стремежи са свързани не с преодоляване на господството на проблема, а с „ограничаване на щетите” – от тероризъм, от насилие, от природните бедствия, за опазването на природата и др. Сега става дума „само за закрила, сигурност, защита на „социалните придобивки”, хуманитарна неотложност, опазване на планетата” (нак там: 69).

\* \* \*

Освен зараждането на хиперконсумирането тези процеси бележат и попадането в света на „парадоксалното щастие” (Липовецки, 2008), защото консуматорската нагпревара в една или друга степен е свързана със стремежа „да даде осезаем, макар и повърхностен отговор на вечния въпрос: кой съм аз?” (нак там: 38). Променят се нагласата и отношението към живота. Парадоксите будят безпокойство, пораждат страхове за отхвърляне от страна на другите, стремежи за желана принадлежност, насоченост към изява по посока не да се издигна над другите, а да не съм *по-долу от другите*. Една от най-характерните изяви на тези желателности е в страстта към марковите неща, в претенцията към най-доброто, в превеса на качествено пред количествено от първа необходимост. Така консуматорството става *емоционално* преживяване,



с което и чрез което Аз-ът се интегрира в групата на равните, налага своята индивидуалност чрез заявените знаци, които общността трябва да разчете и приеме. Нещо повече, то се превръща в инструмент за „повече мощ“, във възможност за самоорганизация и управляване на себе си. „Докато консуматорската вселена се стреми да се освободи от символичните сблъсъци, се появява нова представа, свързана със собствената мощ, с индивидуалното владение на условията на живота. Насладите, свързани с придобиването на вещи, вече се отнасят не толкова до социалната суета, колкото до една „свръхвласт“, свързана с организирането на живота, с нарасналата мощ над времето, пространството и тялото. В сърцето си хиперконсуматорът усеща възможността да изгражда по индивидуализиран начин своя живот, да разпределя времето си, да ускорява действията в ежедневието, да развива способностите за общуване, да увеличава продължителността на живота си, да коригира несъвършенствата на тялото си – всичко това като една „воля за мощ“, като власт над света и над себе си“ (нак там: 45).

Този процес на обсебващо консумиране обхваща дори и силно маргинализираните слоеве и фрустрира някои социализационни механизми за социално включване. Той става доминиращият начин за утвърждаване на групите, които са най-силно засегнати от несигурния начин на живот и бедността. На фона на отслабващото влияние на училището и семейството, на липсата на други начини за социално признание консуматорското поведение не само изгражда част от идентичността им, но и се превръща в социално желана цел. Противоречието между достъпа до пазарните развлечения и бедността, между желанието за живот „като другите“ и статусните бариери поражда девиации и престъпно поведение, насилие, агресия. „От това противоречие произтича пристъпът на чувства за изключване и фрустрация едновременно с поведения от пристъпен вид. Познаващи единствено неуспеха в училище и несигурността, младежите от „трудните“ квартали загърбват труда, проявява се тенденция да оправдаят гребната престъпност, кражбата и „комбините“ като лесни средства за осигуряване на пари и за участие в доминиращия начин на живот, натрапван от медиите“ (нак там: 179). Така насилието се превръща в инструментална стратегия за оценностяване на самия себе си, в девиантна форма на житейски проект и себеутвърждаване. В този смисъл финансовото неблагоприятие и личните неуспехи се преживяват не само като материални, а и като неудачност, лузерство, липса на житейска перспектива. Тази екзистенциална мизерия предизвиква тревожност, депресии, самоубийства и нова доминираща obsesia, поражда нов тип стигма, свързана със срама и самообезценяването. Нещо повече, нарастващото субективизиране и психологизиране на бедността прибавя и още едно тревожно чувство, свързано с факта, че „при много родители се прибавя и виновността, че не могат да предоставят приличен и нормален живот на децата си“ (нак там: 185). Този факт рефлектира силно както в и без това все повече психологизираното и

щадящо семейно възпитание (в интерес на детето), така и в резултата – все повече психически нестабилни и уязвими личности, крехки индивидуалности, беззащитни за житейските изпитания.

Друг парадокс на измамното и погменено щастие е, че изключените от консумирането са също „своеобразни хиперконсуматори“ на „сериали, на игри с парични награди [...] телевизионни реклами“ и др. (нак там: 180). Консуматорският натиск води до компенсация на социализационните липси чрез продължително стоене пред телевизора, придобит въпреки ограничените средства и неплатените сметки. Така, от една страна, тази житейска позиция става „превъзходен механизъм за социализация чрез консумирането; от друга, тя дезорганизира поведението на цели категории от населението, неспособни да се приспособят към бедността и да се съпротивяват на побудите на пазарното предлагане“ (нак там).

Влиянието на телевизията, медиите и информационните системи е толкова силно, че вече можем да говорим за „виртуален човек“, човекът с виртуална идентичност, който, макар и да не може да съществува извън виртуалното пространство, реално изгражда своята променлива и гъвкава субектност, участва във виртуалните общности и проявява своята гражданственост, като защитава локални социални каузи. Новите дигитални комуникации променят организацията и съдържанието на човешките взаимоотношения. Нещо повече – променя се и природата на човешкото съзнание, защото преходът в комуникационните технологии от печата/ книгата към компютъра, по думите на Джереми Рифкин, препрограмира начина на мислене от модел, организиран „около представата за частнособственически отношения и пазарна размяна“, към модел, който е „идеално средство за управление на една икономика, изградена около отношенията на гостъп и маркетинга на културни ресурси и преживявания“ (Рифкин, 2001: 219, 221). По нов начин се организира и самото знание – на мястото на линейния и краен текст на книгата идва хипертекстът, който няма начало и край, а само начална точка, който е процес и никога не е завършен. Хипертекстът „развива и традиционната представа за авторство“ (нак там: 222). „Хората непрекъснато откъсват, пресъчетават, редактират и изтеглят материал, който е бил придобит чрез достъп до безброй други източници и медиуми, след това го съчетават със свой собствен, преди да го изпратят по пътя му към други възли в различните мрежи, с които са свързани. Когато материалите от всякакъв вид стават части от непрекъснатия отворен процес, обединяващо множество участници, разпръснати във времето и пространството, вместо да се превърнат в завършен продукт, почиства върху творческото усилие на един отделен човек, тогава е трудно да се определи кому принадлежи изключителната собственост“ (нак там).

Новата организация на човешките взаимоотношения променя мрежата на личното общуване и извежда на преден план въпроса за достъпа, който

по думите на Лиотар е „централен въпрос“ на постмодерния свят (Лиотар, 1996). Днешните поколения са хванати в мрежата на един взаимозависим и взаимообвързан времеви свят, който налага по необходимост навлизането в непознати досега и неограничено разрастващи се мрежи и системи на взаимосвързаност както в отношенията, така и в различните практики на дейността. При това повече от когато и да било тези взаимоотношения се умножават и нарастват като интезитет, брой и разнообразие от форми. Така в личната мрежа на общуването мястото на личната автономност се заема от множеството взаимоотношения, от своеобразната ризоматична среда, в която човекът броди сред лабиринтите на битието. „Ние сме заобиколени от отношения, някои виртуални, други действителни. ... Мрежите ни – както икономически, така и социални, ни впитат в още по-разнообразни взаимоотношения. ... Време за усамотяване практически не е останало; всеки свободен момент става възможност за създаване на друга връзка. ... Максимата на Декарт „Мисля, следователно съществувам“ е заменена с нова максима: „Свързан съм, следователно съществувам“ (Рифкин, 2001: 224). Може да се каже, че се променя и феноменологията на другостта, защото близостта се търси чрез всеобщата свързаност и интернет и това в хипермодерната епоха е „новият начин на пребиваване на индивида в обществото“ (Попова, 2012: 25). Нещо повече – личната мрежа на общуването е провокирана не от моралния мотив, а от неочаквания ризоматичен резултат от пребиваването в Мрежата и става неин продукт. „Изграждането на трансграничната братска общност вече не се мисли като морално-етичен феномен – тя става „продукт“ на електронната мрежа“ (пак там).

Тези процеси имат своите реални измерения във всекидневната мрежа на лично общуване и се проектират особено силно в сферата на семейните взаимоотношения. Семейният живот става все по-опосредстван, контактите все повече – електронно зависими (чрез Skype, Facebook и др.), а конфликтите са все повече символни и виртуално опосредени, отколкото физически. Семейството, в това число и българското, нерядко губи контрола над децата си и битката с електронните технологии. Оставени да битуват в хиперпространството, децата и младежите често имат дефицит на внимание и грижа и най-лесният начин да привлекат вниманието се оказват агресията, насилието, чалга-поведението. Тези тенденции у нас започват да се превръщат в еталон за псевдосоциализиране на една субкултурна общност, която става масова, започват да се налагат модели на поведение, които се ръководят от принизен вкус и криворазбрана свобода. Налице е също и нова социализационна ситуация в семейството, породена от появата на нов критерий за социално неравенство, свързан с новите технологии и медии и с достъпа до тях. Налице е нов вид межпоколенческо неравенство в семейството, изразяващ се в дигиталното разслояване и дистанция в зависимост от различната степен на «способност на адаптация и мотивация на интегриране на отделните

поколения в семейството към новата дигитална публична и комуникационна сфера» (Михайлова, 2012). Това, от една страна, се вписва в тенденцията за задълбочаване на цивилизационното разслоение в българското общество (Вж. Мирчев, 2009), а от друга – поражда необходимостта от нови модели за диалог и социално възпитание в семейството, при това с обърната посока – от децата към родителите. В този смисъл пред децата/младото поколение се появява задачата за медийното ограмотяване и мотивиране на родителите и прародителите за използване на новите технологии. Дистанцията между поколенията, установена у нас през 90-те години на XX век и започнала между „телевизионните родители“ и „интернет поколението“ (рогените през 1977-1997), днес е вече между «телевизионните прародители», «интернет родителите» и «M2 децата», дигиталното поколение (след 2000 г.), които използват различни видове медии и са неизбежно свързани, потопени, подвластни и зависими от дигиталното пространство и информационните мрежи.

\* \* \*

Принципът на хипермодернизма „все повече и все по-далеч“ е валиден не само за консумирането, но и за усиленото търсене на „сетивен и емоционален комфорт“ (Липовецки), което не признава граници, защото в хипермодерната епоха те са изтрети, „напуснати, отхвърлени и разрушени“ (Попова, 2012: 27). Изследователите определят хипермодерното общество като хоризонтално (Лорънс Фригман), защото светът е сведен до екран и е напълно оплоскостен. Езикът, словото и епистоларната форма отстъпват пред образа, изображението, лазерното проектиране. „Освободен от моралните вериги, „техническият човек“ кликва върху едно или друго „падащо меню“, задоволявайки консуматорския си глад и потребността си да бъде обект на прелъстяване. Вместо отстояване на идеали и морални каузи, които да трансцендентират Аз-а – връхлитащи, блъскащи се образи, конституенти на света на виртуалното пространство. ... Хипермодерното мислене окончателно десакрализира образа. Той вече не е знак за нещо недостижимо, не е символ, не представя митичен или отвъден свят. Напълно иманентен на отсамното, утвърждава феноменологията на „тукашното“ като неоспоримо реално. За абсолютно истинно се приема само видяното“ (Попова, 2012: 24). Писаното слово се заменя от образите, които стават „наше основно средство за тълкуване, разбиране и тестване на реалността“ (Фригман, 2002: 34). Дясното полукълбо на мозъка започва да доминира със своите „водещи белези: холизъм, пространственост и символизъм“ (Попова, 2012: 40) и е налице процес на завръщане към символите и архетипите. Тези процеси влияят и върху изкуството – и като акт на творчество, и като художествено възприемане. Изкуството става действие, а възприемането на образа не се нуждае от гуми или обяснителен текст. Концептуалното изкуство на постмодерността се замества от неоконцептуализма, чрез който се търси модел, съответстващ на технологичното време. „Във „вертикалното общество“, където ролята на словото е същностна, изкуството е „съзercание“

и „вчувстване“. В „хоризонталното общество“, където основна е ролята на образа, изкуството става действие. „Хоризонталното общество“ е информационно общество, общество на интернет комуникации и сателитни чинии, където телевизията структурира света, като подчертава образите, а не идеите. Именно затова за неоконцептуалистите става особено важна визията на обобщенията на художника, споделеността на идеята, „разлюляваща съзнанието“. Това отвежда към най-точния, най-адекватния за идеята образ. И тъй като в универсалните символи са отложени целият човешки опит, съзнание и знание, вписани в основните за човешката култура форми, неоконцептуалистите естествено се насочват към тях, съвместявайки и дори преплитайки универсалните символи със символите на кибертехнологиите” (Попова, 2012: 39–40).

В условията на хиперконсуматорското общество моделите на потребление влияят и върху организацията на различните арт територии като градска и художествена среда. Утвърждаването на „големите специализирани хипермаркети“ и „гигантски търговски центрове“ се свързва и с трансформацията им в „атракциони, в емоционални и естетични „обкръжения“, така че да осигурят „хедонистичното пазаруване или пазаруването – празник“, да се превърнат в „места за живот“, в „хиперобкръжение“, което „преоткрива клиента“ (вж. Липовецки, 2008: 68–77). Нещо повече – празникът и развлеченията не са зависими от времето, тъй като чрез денонощно работещите заведения и супермаркети се установява „търговски пространствено-времеви континуум“ (пак там: 96), който позволява не само незабавно задоволяване на желанията, но и разиграването му на територията на стоките и услугите. В Европа и у нас се появиха форматите – „Нощ на театрите“, „Нощ на литературата“, „Нощ на учените“ и др., които позволяват всеки сам да определя програмата си, да следва свободния си избор и субективните си вкусове и желания, защото това е времето за отмора, времето за себе си, времето – консумиране. Колективната масова емоция, която съществува при развлеченията спектакъл е повърхностна и често ефимерна, защото чрез развлеченията се налага плуралистичният космос на „всекиму според вкуса“ и „мирното разделение на социалното, изградено от индивидуалистично разпръскване на вкусовете и поведението“ (пак там: 198). Така хипериндивидът консумира празниците и забавленията и така той се приобщава към множеството и тълпата от зрители на големите спектакли. „Индивидуализацията не представлява изолиране или отстъпление спрямо общността, тъй като хиперконсуматорът търси все така „потопяния в тълпата“, празничната обстановка на големите спектакли, удоволствието на *live* и на дискотеките, на търговските улици, на ресторантите и модните места. „Хората“ ту ужасяват, ту действат като стимулатор и съставка на консумеристките удоволствия. Хипериндивидът не е Дионисиев тип, той консумира Дионисиева обстановка, като инструментализира колективното с цел лични задоволявания“ (пак там: 197–198).

Тези характеристики и страни на съвременния индивид описват противоречивия му и индивидуалистичен образ, който на пръв поглед може би ще ни стори обезценностен. Всъщност *основната теза на Липовецки е, че хипермодерността не означава изчезване или заличаване на ценностите*. Напротив, налице е *ново социално оценностяване*, основано на личните вкусове и индивидуалните предпочитания. „Всяка епоха носи своите характерни черти, които дори да са в противовес с предишните, не означава, че трябва да бъдат непризнати като ценности. Постоянните обрати са ефект на нови социални оценностявания, свързани с ново поставяне и представяне на индивида по отношение на колективното цяло, които позволяват миналото да се дисквалифицира и да се оценности новото, да се утвърди индивидуалното над колективното благодарение на субективизирането на вкуса” (Мезеклиева, 2018: 4). Тези процеси са свързани не само с интензивна промяна на индивидуалното съзнание, но и с промяна на „социалната мяра”, на социалната компонента на човешката природа. Виртуалното комуникаращо общество интензивно променя ценностната си система и колкото и парадоксално да звучи, въздига и запазва моралните отношения. Нещо повече, налице е едно ново, „глобално етическо отношение”, което изследователите обосновават и концептуализират с термина „соционализъм” (вж. по-подробно Тодорова, 2013). Той отразява възраждането на „отговорността за другия” (Е. Левинас) в индивидуалното съзнание, както и взаимоотношенията и взаиморефлексията между индивидуалното поведение и социалната обвързаност на комуникацията в киберпространството. Това е реален социално-психологически процес, който отразява факта, че „виртуалната култура е необходимо предпоставена от едно ново, модерно етическо отношение, породено и развиващото се в една глобална човешка комуникация. Тя поражда ... и ще разгърне едно социално съзнание (соционализъм), така че човекът ще осъзнае, че личното му биване, автономност и свобода е функция на неговата отговорност за „другостта”, респ. на неговата социална съпричастност (солидарност)” (Тодорова, 2017). Тези процеси трансформират личната мрежа на общуване по посока на търсене на социалната мяра в общуването въпреки личните цели и индивидуалните намерения. По-конкретно може да се каже, че: „1. Естествено, всеки участник в „мрежата” виртуално явява социалната си мяра (акция), която бива светкавично оценена и атакувана (реакция); 2. От това взаимодействие следва взаимовъздействие, което налага корекции. Тези корекции в резултат на взаиморефлексията променят и повишават (развиват) социалната мяра на реалните субекти” (нак там). Може да се каже, че не трябва да бъдем песимисти по отношение и на самата общителност на хиперкосуматора, защото проучванията показват (вж. Липовецки, 2008: 133–134), че виртуалните отношения не заплашват личните, а ги допълват, не изличават нагласата към общуване и дори можем да говорим за една „разширена общителност”, за хипермрежа на лична комуникация извън интернет и съзвучна на желанието

да „се види свят“, да се участва в различните форми на големите празнични събития, да се участва в клубове и асоциации и т. н.

В контекста на новото морално отношение са и трансформациите, свързани с някои конкретни качества на съвременния човек. Налице е трансформация на завистта както като общочовешко, така и като лично, екзистенциално отношение и морално поведение. И това не е защото хората са станали „по-добри“, а защото, от една страна, все повече хора имат достъп до „комфортния минимум“ и това е повод за „по-малка язвителност“ (нак там: 304), а от друга – фактът, че емоционалното консумиране доминира над статусното консумиране, дава възможност материалните фрустрации да бъдат притъпени по отношение на това какво и колко има другия и да бъдат насочени към моето, индивидуално „повече“ – най-вече като преживявания, като опит, като търсене на позитивни екзистенциални преживявания, комфорт. „В хиперконсумационното общество въпросът вече не е да се борим с привилегиите, отнемайки богатата на богатите, а да имаме достъп до тях, за да изживеем лични емоционални наслади“ (нак там: 307). Нещо повече – в плуралистичния и децентрализиран контекст на вкусове, ценности, естетически възгледи все по-малко се интересуваме от консуматорския избор на другите и дори често, според Липовецки, се чувстваме „алергични“ към него. Той дава пример с модата при обличането, където промяната е многозначителна, защото йерархичното неравенство по външен вид е намалено, тъй като множеството стилове и модели позволяват на огромното мнозинство да е включено и да участва в модата по един или друг начин. „След като вече не създава унизяващ образ на самата личност, облеклото, дори евтино, не се възприема обидно. Не всеки има достъп до престижните марки, но да се носят не толкова разоряващи грехи вече не е белег на социално принижаване, нито дори на изключване от полето на модата. Неравенствата в облеклото вече не са обидни, понеже всеки има право да изглежда така, както иска. Как е облечен човек вече има все по-малко значение и затова чувствата на огорчение в тази област забележително са намалели. ... За повечето най-важното е не да предизвикват завист, а да носят това, което им харесва, което им отива, което изразява личността и вкусовете им“ (нак там: 305). Страхът от завистта вече не командва, но нараства безразличието към другия, така че върху хипериндивида се стоварват и „много други мъчения“ – самота, тревожност, съмнения за самия себе си (нак там: 311). Може би затова се засилват компенсаторните процеси да показваме и признаваме на другите, че сме щастливи, да говорим за щастието си. Обвитите в тайна радост останаха в миналото. Сега е в реда на нещата да разказваме със суперлативи на околните за преживяното и постигнатото. Всъщност на мястото на страха от завистта е дошъл страхът от това другите да мислят, че не сме щастливи. „Изагането на показ на радостите получи право на съществуване: ваканциите могат да бъдат „гениални“, гецацата ни – „най-красиви“, работата ни – „увлекателна“, преживяното – „фантастично,

приказно, невероятно. ... Някогашните предпазни диги са разрушени: спечелили сме правото да живеем, като пренебрегваме завистта на другия” (пак там: 296). Налице е и една друга парадоксална стратегия за справяне – обръщането към детството, стремежът към социално утвърждаване на младостта като идеал за съществуване. Неоконсуматорът имитира детето и „дава ново лице на вечния *Homo Ludens*” (пак там: 65), участва в мимикрията на удължаването на екзистенциалното време, страхува се от изтичането на индивидуалното време и се стреми да интензифицира продължителността му, като се преобразява, играе и се отървава за миг от личността си. „От една страна, раят на стоката подтиква индивидите да поемат отговорност за себе си, да се информират, да стават пораснали мениджъри на живота си. От друга страна, той функционира като фактор на „вдетиняване” на възрастните. Една от склонностите на хиперконсуматора е не толкова да се наложи като „голям” спрямо другия, колкото да стане отново „малък”. Именно затова виждаме сега възрастни да си купуват меченца, фланелки *Барби*, да се движат на ролери и тротинетки, да участват в предавания, където се пеят песни от телевизионните предавания на тяхната младост. ... Новият възрастен, който се вихри в Еуро Дисни, не се връща в детството, той се забавлява, като се инфантилизира, като прекъсва реалността в едно ограничено пространство-време...” (пак там: 63–64). В стремежа си към удължаване на екзистенциалното време хипермодерният човек не приема мисълта за крайността, потиска я и я извежда от хоризонта си, страхува се от нея. Затова за него смъртта е „нещо неудобно, провал” (Попова, 2012: 166), който той се стреми всячески и чрез всякакви технологични средства за отложи. „Традиционният човек „посреща” смъртта, хипермодерният – „бяга” от нея, отблъсква я, стреми се да я изолира” (пак там). И за да завърши по-оптимистично: всъщност изтласкването на мисълта за смъртта утвърждава идеята за безкрайността на Живота и насочва към нова мрежа общуване – между човека и Вселената.

\* \* \*

Този текст е фрагментиран разказ за социалността и хипермодерните ѝ метаморфози, които изкристализират в белезите и манталитета на хиперконсуматора, проявяват се в личната мрежа на общуване, която ризоматично се ориентира и разклонява около личните интереси, индивидуалните желания и предпочитаните преживявания. Вместо заключителни разсъждения в духа и стила на изложеното готук, като автор бих желала читателят да може да разпознае в образа на хипермодерния човек един човек на парадоксите, човек, който се лута между „лекомислието и тревожността, еуфорията и ранимостта, изгровия момент и ужаса” (Липовецки, Шарл, 2005: 70), но същевременно с това – вградил „отговорността за другия” в индивидуалното си съзнание, овладял една нова социална мяра и рефлексивност, подчинени на идеята за свързаност с другите. Да си достъпен, означава желанието да си



свързан. А това е споделеност. А споделеността е „ключът към метафората, която представлява другостта” (Минева, 2007: 44).

Може би се ражда споделеното съзнание.

## ЛИТЕРАТУРА

Friedman, L. (2002). Horizontalното общество. Sofia: izd. „Vesela Ljuzkanova“ [Фригман, Л. (2002). Хоризонталното общество. София: изд. „Весела Люцканова“.]

Liotard, J.-Fr. (1996). Postmodernata situazija. Sofia: Nauka i izkustvo. [Лиотар, Ж.-Фр. (1996). Постмодерната ситуация. София: Наука и изкуство.]

Lipovetsky, G. (2008). Paradoksalното chstastie. Sofia: Riva. [Липовецки, Ж. (2008). Парадоксалното щастие. София: Рива.]

Lipovetsky, G., S. Charles. (2005). Hipermodernite vremena. Sofia: Iztok-Zapad. [Липовецки, Ж., С. Шарл. (2005). Хипермодерните времена. София: Изток-Запад.]

Mezeklieva, M. (2018). Hipermodernostta prez pogleda na G. Lipovetsky i Frederik Begbede. - <http://placeforfuture.org/?p=3224> [Мезеклиева, М. (2018). Хипермодерността през погледа на Жил Липовецки и Фредерик Бегбеде. - <http://placeforfuture.org/?p=3224>]

Mineva, S. (2007). Postmoderni diskursi na etikata. Veliko Tarnovo: Faber. [Минева, С. (2007). Постмодерни дискурси на етиката. Велико Търново: Фабер.]

Mihailova, K. (2012). Digitalno razsloyavane na savremennoto balgarsko obchestvo: konfliktnost ili savmestjavane meжду roditeli i detsa. <http://www.newmedia21.eu/analizi/digitalno-razsloyavane-v-sa-vremennoto-ba-lgarsko-semejstvo-konfliktnost-ili-sa-vmestyavane-mezhdu-roditeli-i-detsa/> [Михайлова, К. (2012). Дигитално разслояване на съвременното българско общество: конфликтност или съвместяване между родители и деца: <http://www.newmedia21.eu/analizi/digitalno-razsloyavane-v-sa-vremennoto-ba-lgarsko-semejstvo-konfliktnost-ili-sa-vmestyavane-mezhdu-roditeli-i-detsa/> ]

Mirchev, M. (2009). Sozialna dinamika i zivilizacionno razsloyavane. Vasproizvodstvo na naselenieto, chovechkija kapital i trudovite resursi v Balgarija. Sofia: Izd. „M-8-M“. [Мирчев, М. (2009). Социална динамика и цивилизационно разслояване. Възпроизводство на населението, човешкия капитал и трудовите ресурси в България. София: Изд. „М-8-М“.]

Porova, L. (2012). Hipermodernizam i neokonzptualizam. Sofia: Siela. [Порова, Л. (2012). Хипермодернизъм и неоконцептуализъм. София: Сиела.]

Rifkin, J. (2001). Epochata na dostap. Sofia: Atika. [Рифкин, Дж. (2001). Епохата на достъпа. София: Атика.]

Todorova, L. (2017). Individualizam, sozionalizam i virtualna komunikazija. – Kiberekologija. <https://ciberecology-bg.com/category/> [Тодорова, Л. (2017). Индивидуализъм, соционализъм и виртуална комуникация. – Киберекология. <https://ciberecology-bg.com/category/> ]

Todorova, L. (2013). Sozionalizam – filosofsko-eticheska koncepzija= – Filosofski alternativi, kn. 4, 95–101. [Тодорова, Л. (2013). Соционализъм – философско-етическа концепция. – Философски алтернативи, кн. 4, 95–101.]

**СОЦИАЛНИ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ДИСКУРСИ**  
**SOCIAL AND EDUCATIONAL DISCOURSES**

## МЛАДЕЖКО УЧАСТИЕ В НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ, БАЗИРАНО НА ПОДХОДА „КРЪГОВЕ НА ПОДКРЕПА“

Анна Радева-Миронова, г-р<sup>1</sup>, Кристина Ненова, докторант<sup>2</sup>

73. СУ с преподаване на чужди езици „Владислав Граматик“<sup>1</sup>

Нов български университет. e-mail: [radeva.anna@gmail.com](mailto:radeva.anna@gmail.com)<sup>2</sup>

**Резюме:** Изследователският опит до момента, свързан с младежко участие, се отнася главно до прилагане на подхода „Връстници обучават връстници“. Настоящият доклад има цел да представи иновативна практика, представяща реализирането на два последователни проекта, базирани на младежко участие в изследователска дейност по подхода „кръгове на подкрепа“. „Възприемане на младите хора за здравословните взаимоотношения“ е международен научноизследователски проект, чиято цел е „да се вслуша в гласа на младите хора“ относно разбирането им за здравословни отношения, поставяйки ги в ролята на експерти. Младите изследователи бяха подкрепени да участват във всеки етап от изследователския процес: от дизайна на инструментариума, през провеждането на изследванията и събирането на данни, до анализа, разпространението на данни и последвалата програма за застъпничество (която стартира като отделен проект (надграждащ предходния). Участниците в проекта изследваха разбирането на своите връстници относно „здравословните отношения и връзки“. В България взеха участие група от около 40 младежи от четири училища (две в столицата и две в гр. Айтос), които конструираха изследователски въпроси, сами проведоха количествени и качествени проучвания сред около 1300 техни връстници, след което реализираха отделен проект за изготвяне на материали и популяризиране на резултатите.

**Ключови думи:** „кръгове на подкрепа“, млади изследователи на връстници, здравословни взаимоотношения

## YOUTH PARTICIPATIONS IN RESEARCH BASED ON “CIRCLES OF SUPPORT” APPROACH

Anna Radeva-Mironova<sup>1</sup>, PhD, Kristina Nenova<sup>2</sup>, PhD Student

**Abstract:** Research experience related to youth participation is mainly until the application of the "Peers train peers" approach. The aim of this report is to introduce innovative research practice based on young

involvement based on “circles of support” approach. “Adolescents Perceptions of Healthy Relationships” is international research project, which aimed to hear young people's perspectives on relationships, as they are the experts on their own lives. The young people was support to participate in every step of the research process, from designing quantitative and qualitative tools to data collection to analysis, dissemination and advocacy. Young researchers investigated their peers' ideas and opinions on and experiences with relationships. In Bulgaria a group of around 40 Youth Peer Researchers (YPRs) (from four schools – two in Sofia, two from Aytos town) designed research questions and surveys themselves, and conducted both a quantitative and qualitative research among around 1300 of their peers. After that started separate project (Advocacy Program) for preparation of articles and popularizations of results.

**Keywords:** Circles of Support, Youth Peer Researchers (YPR), healthy relationship

Подходът „кръгове на подкрепа“ (“Circle of support” Approach) се прилага в различни области и направления. По своята същност това е стратегически подход за оценка, известен като „планиране, ориентирано към личността“, който се основава на групирането на хора в общност на база някаква специфика. Главната цел е усъвършенстване и постигане на определен резултат. Кръговете показват начина, чрез който се постига развитие на личността, базирано на подкрепата. Този подход е особено популярен при работа със семейства и хора с увреждания. Предизвикателство и иновация, особено за България, е този модел да бъде използван за младежко участие с фокус върху формиране и развиване на умения и компетентности на изследователи, създаващи научно познание (4).

За целите на представените проектни дейности спецификите на приложения подход в областта на младежката научноизследователска дейност „кръгове на подкрепа“ са разработени от Международния институт за социални изследвания (International Institute of Social Studies, ISS). (Тук е мястото да се уточни, че проектите са съвместна инициатива и на: Международен институт за социални изследвания (International Institute of Social Studies, ISS), Нидерландия; Фондация “Асоциация Анимус”, България; Nascent, Танзания; Финансирани са от Фондация ОАК – Великобритания.)

Подходът „кръгове на подкрепа“ се основава на тезата, че младите хора са ключови ко-създатели на познание. Включената научна работа с младежи е ключова за реализирането на този проект, тъй като младите хора имат повече доверие на лица на тяхната възраст и по-свободно обсъждат чувствителни теми, особено такива, които са свързани с междуличностните връзки и сексуалността. В настоящия доклад акцент се поставя на младежкото участие чрез представяне на цитирания подход. Възможностите, които се предоставиха на младите хора – по-конкретно овластяването им в създаването

и провеждането на научно изследване, бяха мотивиращ фактор както за младежите, така за целия екип от подкрепящи процеса лица (от ръководители на ниво училище, до възложителите от Института за социални изследвания). За тази цел в реализирането на двата (наградяващи) проекта беше проследена ефективността от прилагането на метода (както в България, така и в Танзания). За България за участници бяха поканени и след това включени гимназисти от различни по тип училища в град София и град Айтос. Докладът ще представи общо проекта, но акцент ще бъде поставен на българското младежко участие и по-специално на изследователите от 73. СУ „Владислав Граматик“ в София, поради личната ангажираност на единия автор (Анна Радева) като координатор на ниво училище (supervisor).

Целевата група на изследваните лица са момичета и момчета на възраст 10–18 г., от различен социално-икономически произход. Обемът на извадката е 1000 юноши от гържава, с квоти 50% момичета и 50% момчета. В рамките на проекта се извършиха поредица от обучителни работилници за млади изследователи на връстници – Youth Peer Researchers (YPR). Тези уъркшопи се осъществиха във всеки един от етапите на проектната дейност (3: 14).

Реализирането на дейностите по проекта **„Възприятие на младите хора за здравословните взаимоотношения“** и последвалата програма за застъпничество (Advocacy Program) изискваха специализирано обучение и подготовка на всички участници. Преди стартирането на проекта беше важно училищата, които ще бъдат включени, и координаторите на местно ниво да бъдат наясно с концепцията, която изисква подкрепа, информация и консултиране, като активността и дизайнът изцяло бяха предоставени на младежите. Това беше ключов момент, тъй като моделът на включване и ръководство беше непознат и доста различен от всичко, което беше натрупано като опит в менторството на младежи. През всичките фази на представените проекти основен подход в работата с младите изследователи беше този подход, т.е. младите хора бяха ключови ко-създатели на познание. Целта беше овластяването на младежите като изследователи, което ги направи активната страна в процеса. Идеята за формата и цялостния дизайн на инструментариума е реализиран въз основа на концепцията, която всяка от групите изгради. За България и по-специално за София изследователската работа стартира с конструиране на анкети с цел натрупване на първоначална база данни. Последва провеждане на интервюта на база изведени ключови моменти. Резултатите и последвалите от тях анализи послужиха за идентифициране на основни ценности, проблеми и понятия за младежите, на базата на които част от младите изследователи (учениците от 73. СУ „Владислав Граматик“) разработиха платформа, на която и към настоящия момент се качват материали по темата, статии с интересни данни, учебни видеа, провеждат се периодично фокус групи в присъствена и/или електронна среда (1: 41–42). Младежите и към настоящия момент участват активно в конференции и

срещи на международно ниво. През целия процес на изследователска дейност младите изследователи бяха обучавани и подкрепяни от супервайзърите и изследователите от Института за социални изследвания.



Фиг 1. Кръгове на подкрепа в представяните проекти

Проектът „**Възприятие на младите хора за здравословните взаимоотношения**“ мина през следните фази:

1. **Подбор на специфични локации на проекта.** Координирацията орган за Българияфондация „Асоциация Анимус“ организира и проведе интроспективни уъркшопи с партньори и супервайзъри (в терминологията на проекта). Тези уъркшопи имаха за цел подготовка и фасилитиране на научната работа, фокусирана върху юношите. В този етап беше осъществен и изборът на младежи изследователи (YPR).
2. **Дизайн на научната работа.** В тази фаза бяха реализирани уъркшопи за обучение на младите изследователи, посветени на ключови понятия, научни принципи и умения за събиране на данни. Младежите изследователи (YPR) разработиха дизайна на инструментите за количествено изследване, което беше под формата на въпросник за установяване на широката динамика на възприятията на юношите и на това как те дефинират здравословни отношения – различните видове връзки; факторите, които им влияят; възприятията на родителите им и нагласите на връстниците им, както и взаимодействието с медиите (включително и социалните мрежи). Процесът, обграждащ количественото изследване, гарантира, че научната работа и интервенциите се основават на нуждите, идентифицирани и заявени от младите хора, а не на допусканията на възрастните.

3. **Събиране на количествени данни.** В този етап бяха събрани данни, след което последва анализ на информацията с цел създаване на предварителни въпроси и провеждане на обучение в техники за включена научна работа за целите на следващата фаза.
4. **Събиране на качествени данни.** В рамките на тази фаза бяха проведени уъркшопи с връстници, дискусии във фокус групи и интервюта. Целта бе установяване на гледните точки на юношите относно важността, предизвикателствата, преживяванията, мощните ефекти, идеите за създаването и поддържането на здравословни отношения.
5. **Разпространение на научните резултати.** Заключителната фаза включваше провеждане на заключителни уъркшопи с YPR екипите и релевантни заинтересовани лица на местно ниво. Тези уъркшопи определеха стратегиите и плановете за действие, посветени на социалното застъпничество в последващ проект на консорциума. На този етап се създадоха условия за извличане на рефлексии и обратна връзка от младежите изследователи върху процеса на включената научна работа (3: 38–41).

В настоящия доклад ще бъде представено по-подробно участието на учениците от 73. СУ с преподаване на чужди езици „Владислав Граматик“. Младежите избраха за своя изследователски екип името „Гласът на младите“. Под това название те работиха близо четири години. В рамките на целия изследователски период младите хора изработиха няколко инструмента (анкети, интервюта и въпросници), подготвиха статии и видеа, анализираха данни, работиха виртуално и реално с фокус групи. Под наименованието „Гласът на младите“ е и платформата, в която са качени и продължават да се поместват материали и статии по темата (линк към платформата: <https://glasnamladite.wixsite.com/thevoiceoftheyouth?fbclid=IwAR3nVo64f8zkcjo7K6b-woTWZWGNX2U0f1Kv6NryRCfNyLMMVuQH4YuAAmI>)

### Резултати от количественото изследване

Един от основните моменти от извършената цялостна научноизследователска дейност, които заслужават внимание, са резултатите от количественото изследване.

В количествената фаза на изследването, в рамките на която беше използван въпросник, състоящ се от 50 айтема, взеха участие 851 лица (на възраст 11–18 години). Извадката е почти нормално разпределена по отношение на пола – момчета (41%) и момичета (58%). Най-голям процент от анкетираните са от български произход (71,4%), следвани от турски произход (27,3%) и ромски произход (1,3%) (цит. по (5)).

Анализът на получените данни показва, че като цяло младите хора ценят доверието, уважението и подкрепата в техните отношения. И за момчетата, и за момичетата групите на семейството и приятелите се оказват най-важни и най-близки в техния живот. Младите хора споделят важни неща с тези две

групи, чувстват се най-разбрани от тях, проявяват най-голямо търпение по отношение на тях и споделят проблемите си в училище. За по-малките (11–12-годишните) връзката със семейството е оценена като най-важна, а с нарастване на възрастта младите хора в най-голяма степен споделят с приятелите си. Предизвикателства в любовните отношения младите хора споделят повече с приятели, отколкото със семейството, това особено важи за момичетата (5: 1–4).

При разглеждане на данните прави впечатление, че една четвърт от респондентите (25%) не живеят и с двамата си родители. Връзката с майката най-често се споменава като най-важната. Мнозинството (53%) споделят, че тя е най-близкият им човек в семейството. Това в най-голяма степен се отнася за момичетата, заецата на възраст 11–12 години и за децата от турски произход. Въпреки че отношенията в семейството са сред най-важните за респондентите, те не се възприемат само като позитивни или удовлетворяващи:

- Две трети от изследваните не са напълно удовлетворени от взаимоотношенията с членовете на техните семейства: те биха искали получават повече разбиране (34%), да прекарват повече време заедно (22%) или да споделят повече един с друг (9,5%);
- Един от всеки пет анкетиран (20%) общува рядко или никога със своите родители и смята, че мнението му/й не е важно (10%) (4: 5);
- Важно е да се обърне внимание на данните, които са получени чрез въпросите, отнасящи се до агресивни прояви и насилие. Почти половината от изследваните лица (48%) заявяват, че съществува насилие в семейната им среда, като само 5% от тях смятат, че то се случва винаги или често. Колкото по-големи са респондентите, толкова процентът е по-висок. Според тях в семейството в най-голяма степен насилието се случва между родителите (22%), по-нисък е между баща/майка и дете (18%), най-малко е между децата (11%).
- За младите хора в една връзка между връстници най-ценни са доверието, честността, подкрепата и хуморът. Приемствеността също се счита за важна, като се имат предвид следните данни:
  - 75% – някога са били изолирани от връстниците си;
  - 45% – биха направили нещо, което не искат, за да бъдат приети в група (5: 6–7).

Една от целите на проучването (която си поставиха младежите) е да се изследват причините, които водят до тормоз в училище. Анкетираните мислят, че тормозът се базира на желанието на младите хора да се съревновават един с друг (най-вече когато става въпрос за интимни връзки). Според изследваните лица има и други причини, които биха довели до насилие в училище – примера, който им се дава в семейството, неспособността на позрастващите да се справят с конфликти, нападки, също и неспособността да се комуникира с връстници и т.н.



Според анкетиранияте учениците трябва да прекарват повече време, комуникирайки един с друг, за да предотвратят тормоза в училище. Друго интересно откритие е, че те мислят, че учениците трябва да се научат как да контролират негативните си емоции, за да имат способността да мислят за последиците в определени ситуации. Според тях родителите също би следвало да взимат участие в справянето с този проблем. Анкетиранияте смятат, че родителите трябва да обръщат повече внимание на децата си, което може да повлияе на начина, по който децата им се гържат в конфликтни ситуации (8).

Повечето от отговорилите вярват, че те са отговорни за начина, по който комуникират с другите, и че именно те са хората, които могат да го направят по здравословния начин. Те също допълват, че учителите и тяхната способност да комуникират с учениците би могло да повлияе на отношението на младите хора спрямо техните съученици. Според изследваните лица примерите, които им се дават от семейството, също биха играли важна роля в даването на представа за здравословни взаимоотношения.

Отговорите на изследваните лица сочат, че понятието „доминиране“ в една връзка е нещо, с което са наясно. Младите хора представиха много идеи за начина, по който човек може да се справи с този проблем. Повечето от анкетиранияте са споделили, че комуникацията между интимните партньори е най-добрият начин да се разрешат проблемите. Независимо че изследваните лица предлагат разнообразни методи как да се справят с доминацията на единия партньор над другия (като уважение между партньорите и правене на компромиси), те също така препоръчват интимни партньори, които са замесени в такъв вид връзка да се разделят (нак там).

Младите изследователи се опитаха да разгърнат концепцията за равенство и да проучат дали то присъства в интимните отношения на младите хора. Откритията показват, че според повечето от анкетиранияте да бъдеш равен в интимна/романтична връзка означава партньорите да се разбират един друг и да взимат решенията заедно. Интересно е да се отбележи, че много от анкетиранияте са заявили, че познават двойки, които поддържат балансирано взаимоотношения. От друга страна обаче, не са малко и респондантите, които твърдят, че досега не са срещали подобен тип равенство (2: 1–9).

Анализът на въпросите, изследващи романтичните взаимоотношения, изведе следните основни изводи:

- От изследваните лица само 25% съобщават, че са в сериозна романтична връзка, като процентът при по-младата част е по-нисък;
- Полов живот водят 20% (повече момчета от момичета, като процентите се покачват с възрастта и достигат до 51% сред 17–18-годишните);
- Според 11% от анкетиранияте (повече момчета от момичета) е нормално единият партньор да има надмощие над другия. Прави впечатление, че 24% нямат мнение по въпроса, избирайки айтема „не знам“.

Както вече бе посочено, една от важните теми за младите изследователи е тормозът. За това свидетелстват голяма част от въпросите и отговорите. Повече от половината отговорили (52%) са били жертва на агресия (вербална, физическа или друга). Интересно е да се отбележи, че по-голяма част от тормозът е в училищната среда (23%). Не бива да се подценяват и 6% от анкетираните, които споделят, че са били жертва на агресивно поведение въкъщи.

Интересна информация дават и групата въпроси, отнасящи се до сексуалността:

- Само 47% биха споделили своята сексуална ориентация. 20% от анкетираните крият сексуалността си от родителите си, а други 20% се страхуват от техния отговор;
- Само 44% от изследваните лица биха казали за хомосексуалността си на приятелите си. Интересен е фактът, че почти 70% от анкетираните с турски произход биха скрили тази информация (2: 56–59).

Интимни взаимоотношения също бяха обект на изследване. От резултатите се разбира, че младите хора смятат, че темите, отнасящи се до здравето, в частта сексуално образование, не се разглеждат в училище. Анкетираните споделиха, че не са изненадани от тези данни, но въпреки това го намират за проблематично. Много от малките изследователи са упоменали начина, по който те са получили своето сексуално образование (споделен опит от връстници, филми с неясно съдържание, форуми и социални мрежи), като повечето от тях твърдят, че не са имали никакво обучение по тази тема в училищна среда (в това число часовете по биология, часовете на класа, извънкласна дейност).

Изследваните лица коментираха, че училището не предоставя никакво пространство за учене или обмяна на информация, когато става въпрос за подобна тема. Те споделиха, че биха желали да могат да говорят с учителите се за всичко това.

Според анализа на данните, за да се поддържат отношенията здравословни в двойката, ролята на секса е съществена. При споделяне на натрупани впечатления от контакта с анкетираните лица и на база личен опит младите изследователи обясниха, че е изведена нуждата от програма, фокусирана върху сексуалните отношения. Те смятат, че подобна програма би могла да предостави пространство на пограстващите да говорят за други аспекти на сексуалността и интимността. Те посочиха някои от нещата, които се появиха в количествената фаза: любовта и романтиката; изследване на разбирането на младите хора за секса; ролята на пола в здравословната връзка; сексуалното преживяване като приятно и т.н. (8).

### Резултати от качествено изследване

През втората фаза на проекта младите изследователи проведоха качествено изследване, като за тази цел „разопаковаха“ част от резултатите.

В тази фаза чрез интервюта се направи задълбочено проучване на гледната точка на младите хора за здравословни отношения (1: 1).

За реализирането на тази фаза младите учени преминаха през специализирано обучение, организирано от екипа на фондация „Асоциация Анимус“. Целта на обучението бе да подготви младите хора да изследват по-задълбочено гледната точка на своите връстници по темата за здравословните отношения в избрани от тях сетинги: семейство, сексуални отношения, училище, приятелство, социални медии.

Тъй като резултатите от количественото изследване изведоха ключовата роля на майката за българските младежи, в рамките на втората фаза изследователите събраха информация за това кои са важните качества, които една майка трябва да притежава, за да поддържа здравословни отношения с детето си.

Аспектите на здравословното приятелство също беше посочено като област, която има нужда от допълнително проучване. Доверието, уважението и подкрепата се дефинираха като най-важните показатели за едно приятелство.

Повечето изследователи се насочиха и към темата за сексуалните отношения и изследваха начина, по който семейството и училището влияят на избора на партньор. По време на качественото изследване младите учени от София и Айтос проучиха мнението на 300 лица. Представяме част от резултатите в изследваните категории:

- Според участвалите в качественото проучване лица една майка трябва да е: разбираща, търпелива, обичаща, подкрепяща, добър слушател, приятел с детето си;
- За изследваните лица в едно приятелство е важно: да приемаш другия и да уважаваш правата му, да цениш личност му, да проявяваш разбиране, да цениш чуждото мнение;
- Що се отнася до избора на партньор, влиянието на семейството се отнасянай-вече до изградения семеен модел, който служи за пример. Одобрението от родителите не винаги е зачетено. Като позитивно се оценява даването на съвети, отнасящи се до интимността. Семейството обаче не може да повлияе на начина, по който младежите възприемат партньора си. От друга страна, се установява, че училището не е фактор поради липса на специализирани обучителни програми в тази област;
- Младите учени изследваха начина, по който филмите влияят на възприятието на подрастващите за секса. Проучванията установиха, че филмите, които най-често се гледат от младежите, са порно и те изкривяват представите за интимността и секса. Тези филми оказват негативно влияние на интимните отношения. Младежите смятат, че научават нови неща от този канал на информация. Важно е обаче да се отбележи, че според повечето изследвани лица порното е свързано с

агресивното отношение и поведение на партньора в случаите, в които се идентифицира такава (2: 37-38).

### **Програма за застъпничество (Advocacy Program)**

Програмата за застъпничество награденият проект, в който изследователите имаха възможност да подхождат най-творчески. В рамките на тази програма бяха изготвени материали – резюмета на основни дейности, статии и професионални видеа по темата, които периодично се публикуваха в платформата „Гласът на младите“. През определен интервал от време (на всеки 6 месеца) младежите организираха и проведоха тематични фокус групи.

Първата фокус група, която младите изследователи от София (73.СУ с преподаване на чужди езици „Владислав Граматик“) организираха, разработиха и проведоха, беше на 14.02.2020 г. Темата, около която се консолидираха, е „Любовни отношения“. Младежите бяха предвидили събитието да се проведе в рамките на 90 мин. В частта, в която беше предвидена дискусия, се беше отворило пространство за споделяне и продължителността на събитието беше около 4 часа (7).

Обратната връзка, която получиха от връстниците си, ги мотивира да продължат организирането на подобни тематични формати, тъй като очевидно се изведе подобна потребност от младежите в юношеска възраст. За съжаление пандемичната обстановка донякъде забави, а в определени моменти и възпрепятства реализирането на групи в присъствена форма. Независимо от това обаче младежите успяха да структурират, подготвят и реализират такива в електронна среда.

Опитът, който придобиха младежите по време на участието им в продължение на четири години, допринесе много както за тяхното развитие, така и за знанията, които придобихме всички ние в работата си с тийнейджъри. За нас беше предизвикателство да не сме водещите фигури в процеса, както до момента винаги е било. Ролята на ментори е ключова и важна, но уменията да мотивираш и задържиш желанието за работа в непозната за юношите и много различна като формат и тематика област, невинаги беше лека задача. Удовлетворението след всеки етап ни даваше сили да продължим напред, още повече че имахме свобода и гъвкавост. Различните формати на инструменти, изследвания и обучение се оказаха водещи в това процесът да не загуби динамиката и посоката на изследователската дейност. Във всяка фаза изготвянето на информационни материали допринесе за по-доброто осмисляне и достигането до повече заинтересовани лица.

Младите изследователи и към настоящия момент участват в срещи и международни конференции и форуми, отнасящи се до темата за здравословните взаимоотношения. Изготвените от тях материали – видеа, статии и др., са публикувани на страниците на Еразмус университета в Ротердам (Erasmus University, Rotterdam), Международни инициативи за детско развитие

(International Child Development Initiatives, ICDI), Международния институт за социални изследвания (International Institute of Social Studies, ISS), Фондация „Асоциация Анимус“, България, и др.

## ЛИТЕРАТУРА

Годишен доклад на фондация „Асоциация Анимус“, 2017.

Годишен доклад на фондация „Асоциация Анимус“, 2020.

Chanay, Kr. Final report “*Adolescents’ Perception of Healthy Relationships*”, International Institute of Social Studies, pp.14, 38-41, Erasmus University Rotterdam, 2019.

McNIGHT, J., *Circle of Supports*, <https://personcenteredplanning.com/index.php/circles-of-support/> - 05.07.21.

Statistical Report of First Face of the Project.

Statistical Report of Second Face of the project.

Vos, Sara de, *Research for Adolescents’ Perception of Healthy Relationships*, International Child Development Initiatives, 2020 - <https://icdi.nl/projects/research-into-adolescents-perceptions-of-healthy-relationships> (09.06.2021)

<https://glasnamladite.wixsite.com/thevoiceoftheyouth?fbclid=IwAR3nVo64f8zkjo7K6b-woTWZWX2U0f1Kv6NryRCfNyLMMVuQH4YuAAml> (09.06.2021)

## ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПРОБЛЕМИ ПРЕД ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ: РЕЗУЛТАТИ ОТ СРЕЗОВ АНАЛИЗ НА ДАННИ ОТ ТРИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Бистра Мизова<sup>1</sup>, доц. г-р, Бончо Господинов<sup>2</sup>, проф. г-р,  
Румяна Пейчева-Форсайт<sup>3</sup>, проф. г-р

СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика

e-mail: [b.mizova@fp.uni-sofia.bg](mailto:b.mizova@fp.uni-sofia.bg)

e-mail: [b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg](mailto:b.gospodinov@fp.uni-sofia.bg)

e-mail: [r.peytcheva@fp.uni-sofia.bg](mailto:r.peytcheva@fp.uni-sofia.bg)

**Резюме:** В материала се представя срезов анализ на резултатите от три национални по обхват проучвания, свързани с квалификацията на учителите в България, осъществени по поръчка на Министерството на образованието и науката през 2015, 2019 и 2020 г. Фокусът на анализ е върху проблемите и предизвикателствата по отношение на различни аспекти от продължаващата квалификация, отразени в позициите на учителите като основна целева група на обучения и курсове за надграждаща професионална подготовка. Регистрираните критични моменти от гледна точка на учителите засягат както цялостното функциониране на системата за продължаваща педагогическа квалификация, така и отделни аспекти, отнасящи се до разнообразието на предлаганите квалификационни дейности, тяхното качество и гоставчиците на обучения в това направление. Обобщените резултати от трите изследвания в лонгитюден план показват интересна картина по отношение на постиженията и проблемите в областта на перманентната продължаваща подготовка на учителите. От една страна, в сравнителна перспектива трите изследвания (2015, 2019 и 2020 г.) очертават една много позитивна тенденция за нарастващ интерес и интензивно включване на учителите в квалификационни курсове през последните 5 години. От друга страна, се забелязва относителна липса на разнообразие на обучения по професионално значими теми, както и отсъствие на гостатъчна категоричност в оценките на учителите, че те са удовлетворени от участието си в тези, които им се предлагат. Подобни резултати са индикативни както за значимостта на реформите, които са предприети в сферата на професионалното усъвършенстване на учителите, така и за нуждата от гъвкави промени в системата, за да се отговори по адекватен начин на потребностите на преките (учителите) и косвените (учениците, родителите, бъдещите работодатели) бенефициенти на услуги в сферата на надграждащата педагогическа подготовка.

**Ключови думи:** продължаваща квалификация на учителите, функциониране на системата, качество на квалификационните дейности

## CHALLENGES AND PROBLEMS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: RESULTS OF A LONGITUDINAL ANALYSIS OF DATA FROM THREE SURVEYS

Bistra Mizova<sup>1</sup>, Assoc. Prof., PhD, Gospodinov<sup>2</sup>, Prof. Boncho, PhD,  
Roumiana Peytcheva-Forsyth<sup>3</sup>, Prof., PhD  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education*

**Abstract:** The paper presents a longitudinal analysis of results from three national surveys of teachers' qualification in Bulgaria, which were carried out in 2015, 2019 and 2020 supported by Ministry of education and sciences. The focus of analysis lays in the problems and challenges of continuous professional development (CPD) of teachers'. Another research focus is the teachers' perspective on different aspects of the trainings and courses for their professional development. Critical moments, shared by teachers, refer to the total functioning of the system for continuous professional development, as well as some specific aspects such as the variety of the available courses, their quality, and the suppliers of those trainings.

Summarized results of all three surveys in a longitudinal aspect reveal an interesting picture about the achievements and issues in the field of continuous qualification of teachers. On one hand, in a comparative perspective the three surveys describe a really positive tendency of raising interest and intensive participation of teachers in qualification courses for the past 5 years. On the other hand, there is a considerable lack of variety in offered trainings in professionally important topics, along with lack of explicitly positive evaluations of teachers about their satisfaction of the trainings that are being offered to them. Such results indicate both the significance of the reforms, implemented in the field of professional development of teachers, and the need for flexible changes in the system, so the needs of direct (teachers) and indirect (students, parents) beneficiaries of such services can be satisfied.

**Keywords:** continuous qualification of teachers; functioning of the system for continuous qualification of teachers; quality of qualification activities

### Въведение

Професионалната квалификация на учителите е процес, който протича през целия живот, започва с базовата подготовка, която учителите получават, и продължава до края на кариерния им път. Основните предизвикателства пред професионалистите в тази област се свързват с формирането на комплексни практически умения, което изисква непрекъснато развитие и критична себerefлексия, специфични знания, придържане към конструктивни

ценностни ориентации, спазването на професионално етично поведение (Villegas-Reimers, E., 2003).

Съгласно общите европейски принципи за уменията и квалификацията на учителите към тях като педагогически специалисти са отправени следните очаквания:

- **да притежават висока професионална квалификация:** всички учители да имат висше образование (а тези, работещи в сферата на първоначалното професионално образование, да са висококвалифицирани в своята професионална област и да имат подходяща педагогическа квалификация). Всеки учител да притежава широки познания по предмета си, добри педагогически познания, знания и умения, необходими за насочване и подкрепа на обучаващите се, както и разбиране за социалното и културното измерение на образованието.
- **да имат нагласи за учене и развитие през целия живот:** учителите трябва да получават подкрепа, за да продължават професионалното си усъвършенстване по време на цялата си кариера. Нужно е те и техните работодатели да признават значението на придобиването на нови знания и да са в състояние да проявяват новаторство, както и да използват новопридобитата информация в работата си.
- **да участват в професионални мрежи и проекти за мобилност:** мобилността следва да е основен елемент за първоначалните и текущите програми за обучение на учители. Учителите трябва да бъдат насърчавани да следват, да се квалифицират и да работят в други европейски държави заради целите на професионалното развитие.
- **да изграждат гъвкави професионални взаимоотношения на партньорство с различни институции и социални субекти:** институциите за подготовка на учители следва да организират работата си в партньорство с училища, представители на местната работна среда, предлагащите обучения, в рамките на работното място и други заинтересовани страни (Комисия на европейските общности, 2007: 12–13).

С оглед на съобразяване с тези принципи подобно на всички страни – членки на Европейския съюз, и у нас беше направен опит да се разработи и приложи цялостна политика на държавата в това отношение, намерил израз в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006–2015). За съжаление обаче този документ остана само с констатациите относно действителната важност на квалификацията на учителите (първоначална и продължаваща) и програмата реално не беше приложена на практика.

Едва през 2013 г. на равнище Министерство на образованието и науката се демонстрираха действително желание и воля за предприемане на конструктивни промени по отношение на състоянието на базовата подготовка и продължаващата квалификация на учителите. Първи значими



резултати от проявата на тази решимост и заедно с това съществени предпоставки за бъдещи положителни промени бяха приетите през 2014 г. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри и Национален план за действие по стратегията за периода от 2014 до 2020 г. В Стратегията се постави акцент върху обществената значимост на учителската професия и нейната отговорност за формирането и развитието на младото поколение, което предполага инвестиране на целенасочени усилия на всички равнища за постигане на професионална стабилност и висок обществен статут на педагогическите кадри (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри, 2014, 31–32).

За реализиране на формулираните в Стратегията оперативни цели бяха предприети конкретни действия, отнасящи се до продължаващата квалификация. В по-конкретен план, беше разработена и приета Наредба №12/27.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (нейната последна актуализация и изменение е от август 2019 г.). Наредбата създаде условия за активизиране на участието на учителите в различните форми за продължаваща квалификация. Една от основните предпоставки за това беше обвързването на атестирането на учителите със задължителното преминаване през различни програми и форми на квалификация с цел придобиване на необходимия брой кредити.

### **Цели, обхват и организация на трите изследвания**

Въпреки изложените по-горе положителни стъпки на управленско ниво, в самата професионална (педагогическа) гилдия и не на последно място на равнище обществено мнение се породиха определени съмнения относно различни аспекти на качеството на предлаганата продължаваща квалификация – доставчици, форми, съдържание, тематични области, съответствие на потребностите, действителна удовлетвореност на учителите и не на последно място – наличие или липса на реален ефект от квалификацията върху качеството на образованието. Поради тази причина в периода 2015–2020 г. МОН възложи на екип изследователи от Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (основните сред които са авторите на настоящата публикация) три изследвания (2015, 2019 и 2020 г.), които да проучат ефективността от прилагането на Стратегията и на Наредба №12 от 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

По-конкретно, *една от целите на тази поредица от проучвания беше да се идентифицират през погледа на учителите характеристиките и тенденциите в развитието на системата за продължаващата квалификация на педагогическите кадри в Република България чрез лонгитюден анализ на данните, получени в рамките на трите изследвания (2015, 2019 и 2020 г.).*

В настоящия материал основните акценти в анализа са свързани със следните групи аспекти, отнасящи се до функционирането и развитието на системата за прогължаваща педагогическа квалификация у нас:

- 1) Състояние и проблеми на системата за квалификация на педагогическите специалисти;
- 2) Тематично разнообразие на предлаганите квалификационни курсове;
- 3) Параметри на общата удовлетвореност на учителите от участие в квалификационни форми.

*Изследователският дизайн и на трите проучвания (от 2015, 2019 и 2020 г.) е сходен – има описателен характер и се базира на количествена изследователска стратегия. По-подробни данни за извадките и методите за събиране на информация са представени в табл. 1.*

Таблица 1. Извадки на проучването във връзка с последяваните изследователските аспекти

Година на изследването	Целева група	Метод	Изследователски аспекти	Брой участници
2015 г.	Учители от всички степени и етапи на предучилищното и училищното образование	Стандартизирана анкета	1, 2, 3	956
2019 г.	Учители от гимназиалния етап на средните училища и професионалните гимназии	Стандартизирана анкета	1, 2, 3	1002
2020 г.	Учители от всички степени и етапи на предучилищното и училищното образование	Стандартизирана анкета	1, 2, 3	2360

*Инструментариумът на трите изследвания включва конструирането на анкетни карти с вградени оценъчни скали с диапазон на оценяване от Ликертов тип за изследваните целеви групи, в които проследяваните в това изложение изследователски аспекти са операционализирани чрез различен брой променливи, респ. категории. Технологично и трите допитванията са осъществени чрез платформата за онлайн анкетиране Survey Monkey.*

### Основни резултати от лонгитюдния анализ

Във връзка с първия проследяван изследователски аспект и в трите проведени изследвания за периода 2015–2020 г. на педагогическите специалисти беше предложено да оценят според различни категории прогължаващата педагогическа квалификация като система и/или като курсове, които им се предлагат. През 2020 г. категориите се покриват изцяло с тези от 2015 г. като брой и формулировки, като са предложени и още няколко. През 2019 г. формулировките с едно изключение са малко по-различни, но част от тях като съдържание не се отличават съществено. Основните резултати в сравнителен план разкриват следните тенденции:

- Висок е процентът на учителите, които смятат, че системата за прогължаваща квалификация е *необходима*. Този дял варира в диапазона 88,4% от учителите през 2015 г. до 89,16% през 2020 г.
- Относителният дял на оценяващите прогължаващата квалификация като *удовлетворяваща* е *трайно висок през проследявания период* – оценили квалификацията като такава с „да“ и „по-скоро да“ във всяко от трите изследвания са 62% от учителите през 2015 г., 82,11% през 2019 г. и 69,94% от респондентите през 2020 г.
- Процентът на учителите, оценяващи прогължаващата квалификация като *отговаряща на техните потребности*, също се запазва трайно висок – така оценяват квалификацията 64,9% от учителите през 2015 г., 67,99% през 2019 г. и 64,94% през 2020 г.
- Повече от половината анкетирани учители през 2015 и 2020 г. оценяват прогължаващата квалификация като *системна* – 56,9% от учителите през 2015 г. и 64,64% през 2020 г. Тези данни очертават съществуването на известен ръст на оценяващите квалификацията именно като такава.
- Наред с положителните оценки има и такива, които очевидно насочват към съществуващи проблеми в системата за прогължаваща квалификация. Възможност за проследяване на персистиращи проблеми в системата е заложена от изследователския екип в проучването през 2020 г., чрез което се целеше да се проследят ефектите от петгодишния период на реформи в областта на прогължаващата учителска квалификация. Резултатите в тази връзка са също интересни и насочват към следните обобщения:
- Близко половината от респондентите учители в изследването от 2020 г. – 45,39%, оценяват прогължаващата квалификация като *формално отчитаща интересите на учителите*.
- А една четвърт от тях я оценяват като *несъгласувана* (25,32%), *проблематична* (25,27%) и *неефективна* (25,49%).
- Такива резултати са индикативни за кумулирани проблеми в сферата на прогължаващото професионално развитие на учителите, които изследователският екип се опита да проследи чрез отделен въпрос в

последното проучване от поредицата (през 2020 г.). Резултатите във връзка с възможните проблеми в областта показват следното:

- На преден план изпъква мнението на учителите (за 67,7% от тях), че *системата включва прекомерно много доставчици на квалификационни дейности за учители, които предоставят обучения с различно качество.*
- *Вероятните причини за това могат да се търсят в класираните на второ и трето място от учителите проблеми – липса на единна система за мониторинг на качеството на и удовлетвореността от квалификационните дейности (според 55,08% от респондентите) и системата за квалификация на учителите не отчита потребностите и спецификите на отделните видове образователни институции и на потребностите на специалистите в тях (според 52,21% от анкетиранияте учители).*
- 50% от учителите считат, че *финансирането на квалификационните дейности е недостатъчно*, което ограничава избора на образователните институции и на специалистите в тях по отношение на темите, формите, продължителността и броя участия в обученията
- Така констатираните факти очевидно налагат преосмисляне на част от функциите на системата за продължаваща квалификация на педагогическите специалисти и вземане на своевременни и адекватни решения с цел разрешаване на посочените проблеми.

Във връзка с *втория интересуващ ни изследователски аспект* за участието в тематичния спектър на предлаганите квалификационни дейности за учители се получиха също интересни резултати в рамките на сравнителния анализ от трите проучвания (2015, 2019 и 2020 г.). Обобщено могат да бъдат представени в следните насоки:

- В сравнителна перспектива трите изследвания (2015, 2019 и 2020 г.) очертават една много позитивна тенденция за интензивно участие на учители в дейности за продължаваща квалификация през проследявания петгодишен период. През 2015 г. *делът на необхванатите от форми на продължаваща подготовка учители е 6%*, а отговорите на респондентите в проучванията през 2019 и 2020 г. показват, че *няма учители, които да не са се включвали в дейности от такъв характер.*
- Ако за мнозинството учители (60%) през 2015 г. участието „веднъж годишно“ в квалификационни обучения е „най-удачната“ честота, проучванията през 2019 и 2020 г. показват, че *за над половината от учителите (приблизително 55% от анкетиранияте) реалната им активност надхвърля това очакване, тъй като те са участвали средно в 2 и повече обучения годишно.*

По отношение на тематичния спектър на квалификационните дейности в резултат от сравнителния анализ на трите проучвания се открояват няколко тревожни тенденции, а именно:

- *Между 1/2 и 2/3 от анкетиранияте през 2015 г. учители изобщо не са или само веднъж – за период от пет години преди изследването – са посещавали*

обучения по теми, свързани с нови подходи и методи на обучение, специфика на оценяването по техния учебен предмет, подходи за подбор на учебно съдържание, работа с деца със специални образователни потребности и др.

- Макар тази тенденция да отслабва според данните от 2019 и 2020 г., все още висок се запазва дялът на учителите (между 33 и 50%), които не са обхванати от квалификационни форми по горе споменатите теми, които всъщност са ключови за тяхната награвдаща предметно-методическа, педагогическа и психологическа подготовка.

Данните от изследванията през 2015, 2019 и 2020 г. показват устойчивост по отношение на този параметър, като оставят впечатлението за относително стеснен тематичен спектър на избираните, респ. посещаваните, от педагогическите специалисти квалификационни курсове.

Във връзка с *третия изследователски аспект* и в трите проведени изследвания за периода 2015–2020 г. беше предложено на учителите да оценят от гледна точка на разнообразни характеристики (като полезност, приложимост, конструктивност, съответствие с индивидуалните професионални потребности) удовлетвореността от участието си във форми на продължаваща професионална квалификация. През 2020 г година въпросът, чрез който се изследва този аспект, беше зададен в по-разширен формат, в който са предложени както посочените позитивни категории, така и негативни параметри, свързани с участие в курсове за продължаваща квалификация. Основните резултати в съставителен план разкриват следните тенденции:

- *Висок е процентът на учителите*, които оценяват курсовете за продължаваща квалификация като *полезни, конструктивни, с практическа приложимост и отговарящи на персоналните интереси*, като техният (усреднен) дял през 2015 г. е 84,80%, през 2019 г. – 74,6%, а през 2020 г. дялът им възлиза на 75,5%. Тези данни очертават съществуването на осезаем спад (с близо 10 пункта) на оценяващите квалификацията като удовлетворяваща ги.
- *Независимо от регистрираната положителна тенденция по отношение на удовлетвореността от квалификационни обучения, резултатите показват липса на достатъчна категоричност в оценките на учителите по изследваните параметри.* И в трите изследвания преобладава дялът на респондентите, изразили уклончиво, а не категорично положителна модалност в своите оценки.
- В изследването от 2020 г. заслужава да се отбележи и фактът, че аспектите, асоцииращи се с неудовлетвореност от квалификационните дейности, също присъстват в оценъчните позиции на доста висок процент от педагогическите специалисти. За около и над 1/4 от респондентите посетените от тях курсове се отличават като *„тривиални и повтарящи вече широко известни неща“*, *„не са съобразени със спецификата на педагогическата аудитория от специалисти“* и *„са без връзка с практиката и реалните проблеми на образованието“*.

### Кратка дискусия и заключение

Обобщените резултати от трите изследвания в лонгитюден план показват интересна картина по отношение на постиженията и проблемите в областта на перманентната прогължаваща подготовка на учителите. От една страна, в сравнителна перспектива трите изследвания (2015, 2019 и 2020 г.) очертават една много позитивна тенденция за нарастващ интерес и интензивно включване на учителите в квалификационни курсове през последните 5 години. От друга страна, се забелязва относителна липса на разнообразие на обученията по професионално значими теми, както и отсъствие на достатъчна категоричност в оценките на учителите, че те са удовлетворени от участието си в тези, които им се предлагат. Погобни резултати са индикативни както за значимостта на реформите, които са предприети в сферата на професионалното усъвършенстване на учителите, така и за нуждата от гъвкави промени в системата, за да може да се реагира на възникналите проблеми. Част от тях може да бъдат разрешени чрез внимателен фокус върху няколко основни момента:

1. Подобряване на ефикасността на прогължаващата квалификация на педагогическите специалисти е нужно „да се мисли“ през възможността за тематичното обогатяване и разнообразяване на предлаганите квалификационни дейности, като се отчитат най-непосредствените потребности на самите учители и на техните ученици при съобразяване със спецификата и профила на конкретната образователна институция.
2. Парадоксът „свърхобучени учители по тесен периметър от теми“ би могъл да се избегне, ако се възприеме идеята за въвеждане на минимален брой часове успешно преминати квалификационни обучения на година, които да са в различни тематични направления, адресиращи различните области на професионалната компетентност на учителите – общопедагогическа, психологическа, специално предметна, методическа, дигитална и др.
3. Качеството на предлаганите квалификационни дейности за учители би се повишило, ако се въведат по-комплексни процедури за мониторинг, измерване и оценка на придобитите чрез надграждаща квалификация знания и умения, чрез които да се противодейства на нерядко срещаната практика „формално участие срещу сертифициране“.

### ЛИТЕРАТУРА

Komissia na evropeiskite obstnosti. (2007). Saobstnie na komissiata do saveta I evropeiskia parlament. Podobriavane na kachestvoto na podgotovkata na uchitelite. [Комисия на европейските общности. (2007). Съобщение от комисията до Съвета и европейския парламент. Подобряване на качеството на подготовката на учителите. Брюксел. (Достъпно на: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>, последно посетен на 20.02.2021)]

Naredba No15/22.07.2019. – Darzhaven vestnik, br.61 ot 02.08.2019. [Наредба № 15/22.07.2019 г. - ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г.]

Nacionalna strategia za razvitie na pedagogicheskite kadri. (2014). [Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри. (2014). (Достъпно на: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=900>, последно посетен на 25.02.2021).]

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of literature. UNESCO. International Institute for Educational Planning.

## СИНЕРГЕТИЧНИЯТ ПОДХОД В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Весела Алексиева, докторант

Тракийски университет, Стара Загора, Педагогически факултет

e-mail: [vendgi@gmail.com](mailto:vendgi@gmail.com)

**Резюме:** За последните 30 години научната проблематика, свързана с изучаването на синергетиката и прилагането на синергетичния подход, очерта свой собствен периметър в научното поле на социалните науки (включително и педагогиката) не само в световен мащаб, но и в България. Бързите промени в обществото ни, в производството и науката налагат също така бързо да се промени процесът на обучение, за да се формира цялостна картина на света в съзнанието на децата. Новите социално-икономически условия пораждаат нови изисквания за организацията на образователния процес. Все по-отчетливо на преген план изпъква нуждата от разработването на нови парадигми и методи на преподаване, които ще позволят динамично да се коригира образователният процес в най-кратки срокове и с най-малкото разходи. В статията се разглежда прилагането на синергетичния подход в българското образование като иновация. Направен е анализ на творческите концепции и идеи на български учени, които прилагат синергетичния подход в сферата на българската образователна система и изследват приложението му в педагогическата среда.

**Ключови думи:** синергетика, синергетичен подход, иновации в образованието, българско образование

## THE SYNERGETIC APPROACH IN BULGARIAN EDUCATION

Vesela Aleksieva, doctoral student

Trakia University, Stara Zagora, Faculty of Education

**Abstract:** For the last 30 years, the scientific issues related to the study of synergetics and the application of the synergetic approach have outlined their own perimeter in the scientific field of social sciences (including pedagogy), not only in the world but also in Bulgaria. The article considers the application of the synergetic approach in Bulgarian education as an innovation. An analysis of the creative concepts and ideas of Bulgarian scientists who apply the synergetic approach in the field of the Bulgarian educational system and explore its application in the pedagogical environment.



**Keywords:** synergetics, synergetic approach, innovations in education, bulgarian education

Светът такъв, какъвто го познаваме, е възникнал и се е развивал по безкрайната верига на самоорганизиращи се процеси – от зараждането и развитието на Вселената до възникването и развитието на биологичните и социалните организации.

Съвременният етап от развитието на обществото се характеризира с преход от икономика на индустриалния капитал към икономика на знанието, в центъра на която ще стои човешкият капитал. Днешният свят на науката безспорно се променя, развива, а „епохата на учените-енциклопедисти и универсални мислители безвъзвратно е отишло в миналото“ (Князева, 2009: 8). Вече не е толкова важно какъв е обемът на човешките знания, а каква е възможността да се търсят и комбинират начини за откриване на това знание. За съвременния човек е от особено значение да притежава ресурс, чрез който да откликне на новата социокултурна среда, пораждаща нови изисквания към всеки от нас. На преден план излизат съвсем различни по своето естество качества на личността. Без да се подценява важноста на усвоеното и съхранено знание, следва да се отбележи, че възможностите на индивида да се самопроектира, да бъде достатъчно приспособим, за да изменя стратегиите си в зависимост от променящите се условия, са от изключително значение. Промените, настъпващи в обществения живот, неминуемо дават отражение върху образователната система. Променят се целите, които стоят пред нея. Без съмнение тя трябва притежава достатъчна гъвкавост, за да отговори на всички тези нови изисквания. Всичко това е израз на нейната вътрешна необходимост от „преход към отворена среда в обучителния процес“ (Георгиева, 2019: 178). Очакван резултат е формирането на образовани личности, изградили система от компетентности и придобили умения да ги прилагат в различни житейски ситуации. Днес синергетиката може да се разглежда като ново междудисциплинарно направление в съвременната наука, което очертава периметъра на новата визия за възгледите, отношението на човека към заобикалящия го мир и мястото му в него и като такова. Тя открива другата страна на света – неговата нестабилност, нелинейност, откритост. Това е новият диалог, който човекът води с природата, новият синтез на човешкото знание и мъдрост, новаторският подход към изучаването на кризите, нестабилността и хаоса, както и към създаването на средствата за тяхното управление. В. С. Стъопин (2000: 636) нарича синергетиката „ядро на постнекласическата научна картина на света в началото на XXI век“. Концепцията на постнекласическата наука е свързана с разбирането за взаимовръзката между съвременната наука, икономиката, културата и образованието в контекста на обществото, което не просто е основа на

знания, а е рефлексивно, т.е. способно да развие цялостното си съзнание. За такова общество развитието на науката и културата е неделимо от човека – то е креативно в междудисциплинарно и транскulturно измерение. Съвременното общество е единна система, която преминава през различни фази на развитие. Част от тези периоди носят белега на устойчивост, относителна стабилност и са с постоянен характер. Други са с по-малка продължителност, приемат характера на кризи и са от изключително значение за развитието на системата и нейното бъдеще. Точно тук откриваме и мястото на синергетиката – тя е тази, която може да ни помогне да си обясним тези процеси и ще открие насоките на бъдещето им развитие. Не на последно място тя има капацитета да предостави онези специфични методи, чрез които посоката на тези процеси може да бъде променена. Синергетиката е не просто синтез от много науки, а опит за създаване на нова, обща концепция за възникването и еволюцията на сложните системи. Тя е метанаука, която обединява теорията на хаоса, теорията за бифуркациите, теорията за катастрофите, теорията за самоорганизацията и т.н.

Съвременната образователна парадигма съществува на основата на общите социално-естетическите принципи, на традициите и културните ценности, а образователният процес съдържа в себе си едно противоречиво на пръв поглед развитие във взаимоотношенията между иновации и традиции, от една страна, и на съхраняването и преодоляването им, от друга. Системата на образованието обаче не може да бъде отнесена към такъв тип системи. Обективно тя може да бъде описана като неустойчива система, която се намира не само в период на развитие, но и претърпява качествени изменения. Именно за осмисляне на кризисните процеси, които протичат в нея, и за проектиране на онези разумни механизми, които биха довели системата до състояние на устойчивост, е необходимо да се използва синергетичният подход.

Диалог относно съвременните тенденции в образованието тече не само в българското общество. На европейско равнище също се счита, че образователната система подлежи на трансформация. Правят се опити за изграждане на нови механизми, които биха довели в образователните институции до по-голяма кохерентност на цели, методи и ресурси. Тук е мястото на синергетичната методология, защото тя дава необходимата основа за анализ на механизмите, които трябва да бъдат приложени към образованието в ситуация на криза, и следва да се възприема като един от елементите на познавателния комплекс от научни методи към метатехнологиите в образованието. Синергетичният подход влияе върху управлението на образованието на микро- (в класната стая, в мащабите на образователната институция) и на макрониво (цялостната образователна система в регионален или национален план) само ако всяко от тях се разглежда в своята сложна, самоорганизираща се и с нелинейно развитие същност. Нелинейността на развитие на системата на институционализираното

образование се дължи на високото ѝ равнище на сложност и наличието на множество елементи, връзките между които имат вероятностен характер. Развитието на една образователна система е детерминирано от съществуването на две коренно противоположни тенденции. От една страна, системата е устойчива и разчита на съхраняването и възпроизвеждането на механизмите за балансираност, защото те са доказали своята ефективност. Такъв механизъм е класно-урочната организация на часовете, с типичните ѝ методи, похвати и средства. От друга страна, системата се стреми към ефективност и преобразуване, към нови качествени изменения и формиране на ценности, които адекватно да си кореспондират с тези на обществото, съчетавайки нови образователни стратегии с ефективна образователна среда. От гледна точка на синергетичния подход образователната система трябва да се разглежда като подчинена на феномена неуравновесеност. Системата се намира в непрекъсната нестабилност поради това, че върху нея действат различни фактори, потребности, иновации. Всички те я обогатяват и спомагат за вътрешното ѝ многообразие, но същевременно с това допринасят за нейната нестабилност. Тази нестабилност е продиктувана от вътрешните противоречия и от стремежа на системата към уравновесеност.

Съвсем естествено е ценните идеи на синергетиката да събудят интереса и на българската педагогическа общност. Рагетел за развитие на синергетиката у нас е И. Марев. Трудът и творчеството му са насочени към развитие на синергетическо направление в българската наука и към създаване на българска педагогическа школа. Около неговите идеи за интегриране на многообразното научно и педагогическо познание и синергетичните идеи се обединяват множество мислители и изследователи с ориентация към философско-методологическо обосноваване на синергетическата парадигма в педагогиката. Търси се паралел между „хуманизация и духовно развитие“ (Марев, Иванов, 1995: 8), разработват се идеи за „съвместно синергетично мислене в класната стая“. Според Рашева-Мерджанова (2017) синергетичната идея представлява един естествен, паралелно съществуващ и развиващ се партниращ контрапункт на принципите на линейната йерархия „висшенисше“, на твърдите структури с „център-периферия“, на полярното еднозначно противопоставяне „плюс-минус“ чрез принципите на мрежовидност, равноценност, динамично равновесие и взаимно допълване „Знанието определя бъдещето и съдбата на хората, на предприятията и на нацията като цяло в днешния динамичен свят“, пише Лалов (2012: 595). В статията си „Новият век е век на знанието“ авторът споделя вижданията си за „образованието на бъдещето“ и за „неизчерпаемите ресурси на човешкото познание“ (Лалов, 2012: 608). В тази посока са трактовките на Й. Колев за „мечтата за свободата и педагогиката“ (Колев, 2012: 779). В контекста на обучението по математика и в общопедагогически аспект С. Гроздев (по Рашева-Мерджанова, 2017) разработва идеята за синергетичния подход и особеностите му. Процесът

на учене се разглежда като съвкупност от логични процеси за натрупване и дисипативни, самоорганизиращи се процеси на асоциативни връзки. И двата процеса са ценни за развитието на личността. Е. Василева (пак там) разработва концепция за взаимодействие между дете и училище в смисъла на динамичната синергетична кохерентност. В синергетичен дух се доразвиват редица общи за възпитателно-обучаващите практики въпроси, ключови за просперитета на човека и с висок приоритет за съвременното (Рашева-Мерджанова, 2017: 60). Последователи на описвания подход са: С. Чавдарова-Костова, радетел за „космополитно гражданство“ (Чавдарова-Костова, 2012) в контекста на интеркултурното възпитание на децата; Р. Пейчева-Форсайт, чрез прецизно съчетаване на „традиционни присъствени форми“ с алтернативни (Пейчева-Форсайт, 2012). Кр. Марулевска (2009) обръща внимание на факта, че на сегашния етап от общественото развитие всеки образован човек „в съвременния свят трябва да може да се ориентира в претовареното информационно и комуникационно пространство, да притежава глобално и творческо мислене, да умее да използва своя интелектуален потенциал за непрекъснато личностно развитие, както и за решаване на конкретни проблеми“. Не на последно място авторката поставя и познавателните умения на съвременния човек. Традиционно образованието се разбира като овладяване преди всичко на интелектуално-аналитични знания в съвкупност с информация, а също определени практически умения и навици. „Идеите на синергетиката напълно се вписват в новите търсения на образователната реформа у нас, защото са насочени към усъвършенстване на образованието и привеждането му в състояние и среда, съответна на високите изисквания на съвременността“ (Гайдова, 2012).

Интересен опит за прилагане на синергетичния подход в системата на предучилищното образование правят Галчева и колектив (2015), като новото, което търсят с разработването на авторска методология, „е резултатът от подготовката на детето за училище, изразен в умението му да се самоорганизира, комуникира и гържи безопасно в средата“. Авторите включват синергетичния подход в изграждането на авторски модел на педагогическо взаимодействие като основен и даващ възможност детето да се самопрезентира, да усвои умения за съвместна дейност в различните системи на взаимодействие: „дете-дете“, „дете-възрастен“. Информацията е само първичният материал за познание, който трябва да се усвои, филтрира и ако е нужно – интегрира, а знанието е жива система, която постоянно е подложена на преразглеждане. „Нека приемем човешкото общество като нарочно уреден, управляван свят през призмата на един сложен модел на равновесието – изтъква Мерджанова, – който отчита и разчита на полезния безпорядък или което е все същото – на спонтанно зараждащия се порядък, на естествените позитивни тенденции в средата и системата. Главната цел на такова управление на равновесието в сложните социални системи

(включително и педагогическата) е не само и не толкова да се създава и въвежда ред, а по-скоро да се стимулира тяхното развитие чрез подгържане на равновесието им. Целта предполага запазване на равновесието чрез подходящо непрекъснато намаляване на намесата и контрола от страна на управляващия. Така се открива по-нататъшна перспектива за разгръщане на спонтанните естествени механизми за зараждане на порядък, устойчивост, прогрес и едно повишаващо се равнище на вътрешна удовлетвореност на живите хора“ (Рашева-Мерджанова, 1999). Н. Цанков (Цанков, Генкова, 2009: 113) представя синергетично-компетентностния подход в образованието като режим на взаимна обратимост и цялост на дихотомиите „компетентност-компетенция“ и „компетентност на ученика-компетентност на учителя“. В научното поле на българската педагогика синергетически стават всички онези изследвания, които не само разглеждат проблемите на своя предмет „навътре“, но „го позиционират и разглеждат в сложните му взаимовръзки като компонент и в по-широки, и в предметно различни системи“ (Рашева-Мерджанова, 2017: 63). Проблемът за стохастичния характер на учебно-възпитателния процес представлява интерес и за П. Петров и М. Атанасова. В техните разработки образованието се анализира като отворена система, сложна и линейна по своя характер. За развитието на тази система са в сила закономерностите на теорията за управление на хаоса, която всъщност е обяснена от синергетиката (Петров, Атанасова, 2001). Авторите подчертават ролята на неустойчивостта за педагогическата система. Тази неустойчивост намира проявление в механизмите на самоорганизацията, саморазвитието и съгласуваността на елементите ѝ. Образователната система е солидно структурирана и типична за нея е динамичната зависимост между традициите и иновациите, които активизират тази система към промени. Според Петров и Атанасова главната задача пред управлението на образованието е „перманентно да се постига балансирано съотношение между порядъка и безпорядъка“ (пак там: 60). Кръстева обръща внимание на това как синергетиката подпомага развитието на критичното мислене на учениците. „Интегративността на педагогическите явления очертават тенденцията към разширяване на различен ъгъл, в различна ситуация, във взаимовръзките с други знания. В този смисъл идеята за развитие на критичното мислене се възприема като постоянно развиваща се система, в която ученикът получава възможност за социално, психическо и културно развитие“ (Кръстева, 2008: 228).

Безспорен интерес представлява връзката на синергетиката с качеството на образованието. Ако се погледне от този ъгъл на синергетиката и синергетичните идеи, в българската педагогическа мисъл ще се открият интересни концепции и идеи за спецификата на този процес. Образованието като всяко явление е в непрекъсната спирала на развитие и изменение, а „качеството на образованието може да бъде определено като степен на съответствие на постигнатите образователни резултати на изискванията

на обществото и на индивидуалните потребности на личността“ (Марулевска, 2009). Сложността на понятието „качество на образованието“ произтича от твърде разнородните групи, които участват в този процес (педагози, обучаващи се, ръководители, политици) и различната визия и изисквания, които имат за качествата на образователния процес. Като изхожда от кибернетичните позиции на Н. Винер, Д. Павлов определя качеството на подготовка на българските учители като „сложна, многофакторна, динамична система“, за която важни компоненти са: „целепологане, ресурсите от интелектуално равнище, предварителна подготовка, финансиране, контрол върху получените резултати, обратна връзка“ (Павлов, 2001: 2). П. Балкански подчертава връзката между качеството на образованието и осъзнатото осмисляне на този процес и разглежда категорията „като средство за изграждане на образа на човека като личност, гражданин и професионалист; като вид ценност или култура; като процес на развитие на способностите и качествата на индивида; като социален инструмент и институционализирана система; като духовна услуга, която се предлага и търси на пазара на духовните услуги“ (Балкански, 2000: 37).

Образованието е процес, който променя качествено индивида, и ако разглеждаме личността като отделна система, тя на свой ред приема ролята на атрактор и извлича най-ценното за себе си от този процес чрез динамични промени в равнището на развитие на познавателната, емоционалната и поведенческата сфера. „Качеството на образование безусловно зависи от качеството на условията, качеството на процеса и качеството на резултатите“, споделя Кр. Марулевска (2009) и търси връзка с концепцията на И. Иванов за значимостта на връзките и зависимостта в триадата: „нова култура на учене; ново качество на образованието; нова култура на оценяване на образованието“ (Иванов, 2000). В педагогическата ситуация пълноценно ще се интегрират елементите на учебната дейност: когнитивната, личностно-емоционалната, социалната (нак там). Според автора е важно не да се оценят само знанията и уменията на учениците, а да се обърне специално внимание на компетентността, с която учениците анализират, свързват, комбинират знанията си, способността им да разкриват междупредметни връзки, логически взаимоотношения, да решават проблемни ситуации. Това е напълно възможно, ако пред учениците се поставят задачи, които да изискват активна познавателна дейност от тяхна страна, в хода на които да проявяват критично мислене, способност за решаване на проблемни ситуации и не на последно място – разгръщане на творческия си потенциал. Д. Гълъбова проучва и разработва метода „Мандала“ като част от синергетично предучилищно образование. Според авторката мандалата „възстановява нарушената хармония в света и затова заниманията с мандали се използват за самопознание, самообразование, релаксация, провокиране на творчеството и положителната енергия у човека“ (Гълъбова, 2014: 107). Диференциацията на образователните направления в детската градина,

противоречието игра-учебна дейност, поставянето на детето в центъра на педагогическото взаимодействие предполагат търсенето и използването на нови методи, качествена смяна на схемите на мисленето и преобразуване на традиционната система на обучение в интерактивно-продуктивна и творческа (Гълъбова, 2014: 106).

Интерес будят идеите на Г. Вълчев, който след обстоен научен обзор на синергетическата теория я свързва с нейния ресурс за обучение на студенти по различни дисциплини: „Приложението на синергетичния подход при разработване на целите и съдържанието на учебните програми напълно се вписва в новите търсения на образователната реформа у нас, защото са насочени към усъвършенстване на образованието и привеждането му в състояние и среда, съответна на високите изисквания на съвременността, към оптимизация на взаимодействието: образование – социални потребности – бизнес“ (Вълчев, 2014: 3). Авторът акцентира върху това, че синергетичният метод е „детерминиран от разбирането за практико-приложния статут на бакалавърската образователна степен и доминирането на практически знания и умения в директната социална работа с хора с увреждания“ (нак там: 4). Чрез „прилагането на синергетичния подход при актуализацията на учебните програми (актуализация на темите и включването на новите теми в учебните програми, актуализация и синергетизация на методите на преподаване и контрол) ще се отговори на обществените очаквания в областта на специалното образование и помощните професии, допълва авторът (нак там), а „това изисква да се надскочат традициите в образованието, свързани предимно с предаване на социален и познавателен опит, и да се изпълнява изпреварващо-развиваща роля с акцент на подготовката на човека – детето, ученика, студента (Гайдова, 2012).

Разглеждането и анализът на идеите на българската педагогическа мисъл (без претенции за всеобхватност) водят до извода, че синергетиката в качеството си на метанаука има потенциала да бъде съвременен инструмент за разрешаване на наболелите проблеми в българското образование. Синергетичният подход е целесъобразен при очертаване и изясняване на характеристиките на образователната система само в случаите, когато се отчитат нейната отвореност, нелинейност, откритост и неустойчивост. Традиционното педагогическо мислене има възможност да преодолее статуквото и да възприеме конструктивната роля на хаоса, мястото на неопределеността, случайността, както и произтичащия от това процес на пробуждане на вътрешните сили, които водят до промяна.

Изграждането на активни, осъзнати личности, способни да взаимодействат помежду си, да отстояват самостоятелно взетите си решения, да бъдат гъвкави и бързо адаптивни към променящите се обществени условия, личности, за които самопознанието, самореализацията и самоусъвършенстването са приоритет, изисква точни и адекватни промени в образователната среда.

Идеите на синергетиката са в съзвучие с тази цел, с новите тенденции, които протичат в българското образование. Те дават възможност за много по-ефикасно управление на сложните и динамични процеси в образователната система. В контекста на педагогическите търсения идеите на синергетиката се вписват и звучат съвременно, защото са насочени към това образованието да бъде адекватно на високите изисквания, които предявява към него съвременността. Актуалността на синергетиката като специфична научна област е безспорна. Тя е многоаспектен, поливалентен, мултифункционален феномен, който позволява гъвкавост, осигуряваща възможност за възприемане на действителността в нейната цялостност, като динамично развиващо се единство, в което се преплитат и взаимодействат социалното, духовното и природното начало.

## ЛИТЕРАТУРА

Balkanski, P. Metodologiya i tehnologiya na sazdavane na darjavni obrazovatelni iziskvaniya. NIO, 2000. [Балкански, П. Методология и технология на създаване на държавни образователни изисквания, НИО, 2000.]

Valchev, G. (2014). Prilagane na sinergetichniya podhod pri obuchenie na studentite za rabota s hora s uvrejdaniya: *Образование и бизнес за ефективна реализация на младите хора на пазара на труда: Национална научно-практическа конференция*, Бургас, BSU. [Вълчев, Г. (2014). Прилагане на синергетичния подход при обучението на студентите за работа с хора с увреждания: *Образование и бизнес за ефективна реализация на младите хора на пазара на труда: Национална научно-практическа конференция*, Бургас, БСУ.]

Gaidova, R. (2012). Samoorganizaciya i integraciya na micro- i makrosistemite v podgotovkata po Tehnica i tehnologii na studentite ot pedagogicheskite specialnosti, *Научни трудове на Русенския университет*, т.51, серия 6,2 [2]. [Гайдова, Р. (2012). Самоорганизация и интеграция на микро- и макросистемите в подготовката по Техника и технологии на студентите от педагогическите специалности, *Научни трудове на Русенския университет*, т.51, серия 6.2 [2].]

Galcheva, K. (2015). Avtorska detska gradina – inovaciya ili neobhodimost, Mejdunarodna nauchna shkola: „Paradigma“, Т.5 *Pedagogika*. [Галчева, К. (2015). Авторската детска градина – иновация или необходимост, *Международна научна школа: „Парадигма“*, Т. 5. *Педагогика*.]

Georgiva, D. (2019). Oblekchavashtata komunikaciya kato alternativen metod za obuchenie v pismena komunikaciya pri deca s mnojestvo narusheniya, *Strategiya na obrazovatelnata i nauchna politika*, 27 (2), 178–195. [Георгиева, Д. (2019). Облекчаващата комуникация като алтернативен метод за обучение в писмена комуникация при деца с множество нарушения, *Стратегии на образователната и научната политика*, 27 (2), 178–195.]

Galabova, D., Konakchieva, P., Iordanova, D. (2013) Sinergetichni modeli na obrazovatelni



tehnologii vav vissheto pedagogicheskoto obrazovanie, Slovo, Veliko Tarnovo. [Гълъбова, Д., Конакчиева, П., Йорганова, Д. (2013) Синергетични модели на образователни технологии във висшето образование, Слово, Велико Търново.]

Kolev I. (2012). Mечтата за svoboda I pedagogikata. *Pedagogika*, 5. [Колев, Й. (2012). Мечтата за свобода и педагогиката. *Педагогика*, 5.]

Knyazeva, E. (2009). Predislovie kam kniga "Sinergetikata v nauchnoto i obrazovatelno prostranstvo" Marulevska, Kr. (2009). Sinergetikata v nauchnoto i obrazovatelno prostranstvo Sanin-NiN OOD Blagoevgrad. [Князева, Ел. (2009). Предисловие към книгата „Синергетиката в научното и образователно пространство“. Марулевска, Кр. (2009). Синергетиката в научното и образователно пространство, Санин-Н ИН ООД, Благоевград.]

Krasteva, An. (2008). Sinergetichniyat podhod – za poznavatelnoto razvitie na uchenicite. V: Balgarskoto obrazovanie-nacionalni orientiri I evropeiski izmereniya. Nacionalen muzei na obrazovaniето, Gabrovo. [Кръстева, Ан. (2008). Синергетичният подход – за познавателното развитие на учениците. – В: Българското образование – национални ориентири и европейски измерения. Национален музей на образованието, Габрово, 2008.]

Lalov, B. (2012). Obrazovanie na badeshteto. – *Pedagogika*, 4. [Лалов, Б. (2012). Образование на бъдещето. – *Педагогика*, 4.]

Marulevska, Kr. (2009). Sinergetikata v nauchnoto i obrazovatelno prostranstvo" Sanin-N IN OOD Blagoevgrad [Марулевска Кр. (2009). Синергетиката в научното и образователно пространство Санин-Н ИН ООД Благоевград.]

Marev, I., Ivanov. I. (1995). Humanizaciya na obrazovaniето I duhovnoto razvitie na chovechestvoto. – *Pedagogika*, 8. [Марев, И., Иванов, И. (1995). Хуманизация на образованието и духовното развитие на човечеството. – *Педагогика*, 8.]

Pavlov, D. (2001). Osiguruyavane na kachestvo na podgotovka na uchitelite za balgarskoto obrazovanie. – V: Sbornik „Kachestvo na universitetskoto obrazovanie-problemi I perspektivi“ Blagoevgrad. [Павлов, Д. (2001). Осигуряване на качество на подготовката на учители за българското образование. – В: Сборник „Качество на университетското образование-проблеми и перспективи“, Благоевград.]

Rasheva-Merdjanova, Yana (2017). Sinergetichnoto obrazovanie. Sinergeticheska estestvena pedagogika. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Рашева-Мержанова, Яна (2017). Синергетическа философия на образованието. Синергетично образование. Синергетическа естествена педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Styopin, V. S. (2000). Teoreticheskoe znanie. Struktura, istoricheskaya evoluziya. M., Progress-tradiciya. [Стъопин, В. С. (2000). Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., Прогресс-традиция.]

## ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНИ И ПОВЕДЕНЧЕСКИ УМЕНИЯ У УЧИТЕЛИ, РАБОТЕЩИ В МОНО- И МУЛТИЛИНГВИСТИЧНА/ ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

Дарина Баева, г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

e-mail: [napoleonova@abv.bg](mailto:napoleonova@abv.bg)

**Резюме:** За изследване на проблема с проявите на емпатия се проведе проучване на детски и начални учители, директори на детски градини и ресурсни учители, работещи в моно- и мултилингвистична/интеркултурна среда. Споделеното предположение е, че в условията на съвместна дейност положителното целенасочено емпатийно поведение на педагога влияе успешно за изграждането на емоционална чувствителност в предучилищна възраст в мултилингвистична/интеркултурна среда. Целта е да се анализира на психологическо и философско равнище емоционалният „елемент“ емпатия чрез тестове за емоционална интелигентност при учители и специалисти от помагащи професии като гаранция за подобряване на образователната ситуация в мултилингвистична среда – за деца билингви, деца бежанци и пр. Установено е, че емпатийната способност обикновено се развива и нараства с разширяването и обогатяването на жизнения опит, а също така се наблюдава, че емпатията по-лесно се реализира, когато има наличие на сходство в поведенческите и емоционалните реакции на общуващите хора. Емпатията се заражда, когато Аз-ът „има смелостта“ да излезе от самозатвореността си и без „страх“ да се докосне до света на другия. Тя е способността да се „вижда света през очите на другия“.

**Ключови думи:** емоционални и поведенчески умения, моно и мултилингвистична/интеркултурна среда

## STUDY OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL SKILLS IN TEACHERS WORKING IN A MONO AND MULTILINGUISTIC/ INTERCULTURAL ENVIRONMENT

Darina Baeva, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, FESA

**Abstract:** To study the problem of empathy, a study of children's and primary teachers, kindergarten directors and resource teachers working in a mono and

multilinguistic/intercultural environment was carried out. The shared assumption is that in the context of joint activity, the positive targeted empathic behavior of the educator successfully influences the building of emotional sensitivity in preschool in a multilinguistic/intercultural environment. The aim is to analyze at psychological and philosophical level the emotional "element" empathy through emotional intelligence tests in teachers and specialists from assisting professions as a guarantee for improving the educational situation in a multilinguistic environment – for children-bilinguals, refugee children, etc. Empathy has been found to develop and increase with the expansion and enrichment of life experience, and empathy is also observed to be more easily realized when there is a similarity in the behavioral and emotional reactions of communicating people. Empathy arises when the As "has the courage" to come out of self-imprisonment and without the "fear" of touching each other's world. It is the ability to "see the world through the eyes of the other."

**Keywords:** emotional and behavioral skills, mono and multilinguistic/intercultural environment

Пог поведенческата култура се разбира норми на поведение /етикет/, отговарящи на изискванията на времето, в което живеем. Камо цяло те изграждат уверени личности, които общуват по-лесно и постигат със завидна лекота бързина и точност, резултати, които иначе биха били невъзможни. Но разбира се, всеки прави своя избор – избора си на поведение, на стил, на начин на живот. Все пак е добре детето да познава нормите на поведение, за да направи този избор. Защото колкото повече знае, толкова повече варианти за избор има. Пред тези, които познават само един начин на поведение, не стои този въпрос. Те нямат тази дилема и нещата са определено прости и ясни (това обикновено се отнася за необразовани прослойки). Познанието ни помага да знаем, че съществува избор и че ние можем да си позволим да направим нашия собствен избор. Хубаво е този избор да е мотивиран избор, а не да е първосигнален, хаотичен и неясен. Защото живеем в свят, регулиран от закони, в свят на високи технологии, където всяка причина има следствие и нищо не е случайно. Даже напротив – всяко действие има точно определено по сила и време противодействие (физичен закон на механиката). И изборът ни се определя от всичко, което ни заобикаля. Правим го въз основа на средата, в която растем, и с оглед на бъдещия си живот и развитие. А дали това развитие ще е положително или отрицателно, напредничаво или назадничаво, това пак е въпрос на друг вид избор – избора на морал. Изборът на поведение е пряко свързан с избора на морални ценности и формиране на морални качества. Този процес е неразривно свързан и именно в рефлекторното поведение на децата проличава най-ясно.

Карл Роджърс (Роджърс, 2015) като всепризнат и ненадминат майстор на емпатичната терапевтична беседа, която е анализирана и представена

В книгата на Р. Ганева „Психотерапията на Карл Роджърс – емпатичното терапевтично интервю” с три негови автентични "емпатични интервюта" (Ганева, 2012), споделя, че емпатията е като деликатно пребиваване в друг живот, без оценяване и без осъждане. Друго точно определение дава Х. Кохут (Кохут, 2003). Емпатията е способността да "виждаш света през очите на другия".

В психологията на междуличностните отношения и в психологията на личността най-популярно е определението на Д. Даймонд (Diamond, 2012): "Емпатията е въображаемо поставяне на човека в мислите, чувствата и действията на другия и структуриране на света по образа на този друг."

Установено е, че емпатичната способност обикновено се развива и нараства с разширяването и обогатяването на жизнения опит, а също така се наблюдава, че емпатията по-лесно се реализира, когато има наличие на сходство в поведенческите и емоционалните реакции на общуващите хора. Даниел Големан (Goleman, 2011a) подчертава, че "способността за емпатично преживяване на чувствата и емоциите на другия е пряко свързана със способността за преживяване на собствените чувства, както и за тяхното идентифициране". Според същия учен (пак там, 2011b) прекомерното съпреживяване е твърде опасно.

Според проучване, публикувано в *The Journal of Neuroscience* (Habas, Ch., Kamdar, N., Nguyen, D., Prater K., Beckmann, Ch., Menon, V., and Greicius, M., 2009) от 1 юли 2009 г., съчувстваме повече на хора от социалната група, към която принадлежим. *Съчувстваме по-малко на "чуждите": структурата на мозъчната кора предопределя пристрастията ни към хора от нашата социална група.* Проучването показва (2009), че при наблюдение на хора, изпитващи болка, областта от мозъчната кора, свързана с емпатията и емоционалността, се активира повече, когато наблюдателят и наблюдаваният принадлежат към една и съща раса. Проучването доказва (2009), че проявите на емпатия се определят от пристрастността ни към хора от нашата непосредствена среда – нещо, което се знае отдавна, но никога не е било доказвано научно, чрез сканиране на протичащите в мозъчната кора процеси.

#### **Предмет на изследването са:**

- Взаимовръзките между проявата на емпатия в образователна ситуация като елемент на емоционалната интелигентност и когнитивното развитие на деца от предучилищна възраст в моно- и мултилингвистична среда;
- Връзката между емпатията на учителите и познавателното развитие, респективно формирането на познавателна култура у децата в моно- и мултилингвистична среда.

### **Хипотези и задачи на проучването**

**Целта** на изследването е да се идентифицират основни компоненти на емпатийно ориентиран образователен процес в мултилингвистична образователна среда за ефективно познавателно развитие в детството.

За осъществяване на целта са поставени следните **задачи**:

- Анализ на нормативни образователни документи, образователно съдържание, основни понятия и разкриване на практически приложими форми за приобщаване на деца, родители и общественост към образователна мултилингвистична среда;
- Да се създаде емпатийно ориентиран образователен модел за ефективно познавателно развитие в детството в условията на мултилингвистична среда.

### **Хипотези**

Изследват се следните три главни хипотези:

#### **Хипотеза 1**

H1 = Има връзка между емпатията и когнитивното развитие на децата (развитието на познавателната им култура)

Ho = Няма връзка между емпатията и когнитивното развитие на децата (развитието на познавателната им култура)

#### **Хипотеза 2**

H2 Образователната среда оказва влияние върху способността за емпатийно поведение и познавателно развитие. Има значими разлики между/по отношение на емпатията и познавателното развитие на децата в двете групи.

Ho = Няма значими разлики между/по отношение на емпатията и когнитивното развитие на децата в двете групи

#### **Хипотеза 3**

H3 = Има връзка между емпатията на учителите и емпатията на децата, които те обучават. Има връзка между емпатията на учителите и познавателното развитие на децата (образователните резултати), които те обучават.

Изследвани лица (обект на изследването)

- Изследвани са общо 90 деца, разпределени в две групи:
- 45 от групата в мултилингвистична образователна среда (за краткост ще бъде отбелязвана като експериментална група);
- 45 от групата в монолингвистична образователна среда (за краткост ще бъде отбелязвана като контролна група).
- Изследвани са учители както следва:
- 4 учители, работещи в експерименталните групи в мултилингвистичната образователна среда;
- 4 учители, работещи в контролните групи в монолингвистичната образователна среда;
- 12 учители, работещи в мултилингвистичната образователна институция;
- 24 учители, работещи в монолингвистичната образователна институция.
- Участие на родители в семинари, обучения и консултации от проучваните образователни институции както следва:
- 8 родители на деца от експерименталните групи в помощ на учителите;

- 5 родители на деца от контролните групи в помощ на учителите;
- 90 родители на деца от мултилингвистичната образователна институция;
- 45 родители на деца от монолингвистичната образователна институция.

**Забележка 1:** Децата от контролната група се обучават в мултилингвистична образователна среда, но те са двуезични.

Тъй като за децата от експерименталната група езиците са два /майчин и официален – български език/, независимо че образователният процес се случва в мултилингвистична среда, в експерименталната част тя ще бъде означена като двуезична.

**Забележка 2:** По случайност броят на децата както в експерименталната, така и в контролната група е еднакъв, като в контролната група всички деца също са в рамките на възрастта 4-7 години.

И двете групи се състоят от по 45 деца на възраст 4-7 г., средна възраст на 90 деца  $4,68 \pm 0,60$ .

- В експерименталната група – 45 деца на възраст от 4 до 7 години, разделени в две групи: 4–5-годишни и 5–7-годишни (подготвителна група). Обучавани са от 4 учители. Децата от експерименталната група се обучават в мултилингвистична образователна среда, но живеят в двуезична среда (майчиният език – ромски, турски, украински, немски, е различен от официалния). Представителите на ромския етнос са от две различни групи – роми мюсюлмани, самоопределящи се като „милет“, и роми християни. Средна възраст  $4,64 \pm 0,71$ .
- Контролната група се състои от 45 деца, обучавани от 4 учители. Децата от контролната група се обучават и живеят в моноезична среда. Средна възраст  $4,71 \pm 0,46$ . За всички деца първият език е българският.

### Методи и тестове на проучването

1. **Наблюдение** – целенасочено, непосредствено и обективно възприемане на изследвания обект. Чрез наблюдението е проучено и представено реалното състояние на проблема.
2. **Беседа** – анкетен метод за получаване на информация на основата на вербална комуникация. Свободен диалог с респондента по определената тема.
3. **Анкета** – структурно организирана система от въпроси, непосредствено свързани с целта на изследването, които се дават за мнение, отношение, оценка. Въпросите и отговорите се представят в писмена форма на хартиен или магнитен носител. Проведена анкета с учителите от училището в с. Бохот.
4. THE CAMBRIDGE BEHAVIOUR SCALE (Baron-Cohen & Wheelwright). Поведенческа скала на Кембридж – версия на български език доц. г-р Е. Софрониева, проф. Т. Шопов, С. Танушев, СУ „Св. Климент Охридски“.
5. INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (Mark H. Davis). Индекс на междуличностна

реактивност – версия на български език, доц. д-р Е. Софрониева, проф. Т. Шопов, С. Танушев, СУ „Св. Климент Охридски“.

6. Коефициент на емпатия – коефициент на систематизация. Въпросник за детския KE- KC (Child EQ-SQ Questionnaire). Въпросникът е създаден за деца на възраст 4–11 години. (Auyeung, Wheelwright, Allison, Atkinson, Samarawickrema, Baron-Cohen, 2009). The Children’s Empathy Quotient and Systemizing Quotient: Sex Differences in Typical Development and in Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 39 (11), 1509–1521. В България в случая е възприета гумата „коефициент“. Поради това и тук е използван този термин. Правилното съответствие на оригиналния термин на английски език “quotient” е българската дума „частно“. Версия на български език: Е. Софрониева, Т. Шопов, Х. Белева, Софийски университет, България; Д. Баева, Испания; В. Коун, САЩ.
7. Скала за емпатия на Грифит.

### Анализ на елементите на образователна емпатийно ориентирана стратегия

Обобщено резултатите от емпатийно ориентирания модел за педагогическо взаимодействие могат да бъдат дефинирани като **постигане на трайна социална и личностна устойчивост**, което е приоритет за институционалното развитие на децата от етномажоритарните групи. Това прави технологията на емпатийно ориентираното обучение подходяща алтернатива на традиционното обучение на тези деца и благоприятна среда за реализацията на актуални образователни подходи (социокултурно образование), особено когато водещата цел е институционалната адаптация. За целта технологията следва да бъде теоретично обоснована и приложно модифицирана.

Теоретичното обосноваване на технологията на емпатийно ориентираното обучение в аспекта на институционалната адаптация на деца от етномажоритарни общности е в основата на разработвания експериментален модел „от изискване за научаване към подкрепа в ученето“. Като значими за модела се извеждат следните постановки на технологията:

- Дава възможност за индивидуално образователно развитие на детето в рамките на институционалната среда;
- Дава възможност за придобиване на опит в реални житейски ситуации;
- Дава възможност на детето да усвоява опит в условията на социално взаимодействие;
- Дава възможност за обучение, основано на създаването на краен продукт от дейността;
- Дава възможност на детето да се почувства значимо и реализирано в обществен план;
- Дава възможност за постигането на устойчивост в образователното развитие на детето.

### Проектиране на експерименталния модел

- **Първи етап** – анализ на бъдещата дейност на децата (по-нататъшното тяхно обучение или професионална дейност след училището);
- **Втори етап** – определяне на съдържанието на обучението за всяка негова стъпка;
- **Трети етап** – проверка на равнището на натовареност на децата и определяне на необходимото време за обучение при съответен начин за изграждане на дидактическия процес;
- **Четвърти етап** – избор на организационни форми за обучение и възпитание, най-благоприятни за реализиране на дидактическия процес;
- **Пети етап** – подготовка на материали за осъществяване на мотивационния компонент на дидактическия процес (на текстове за мотивационни ситуации);
- **Шести етап** – разработка на система от учебни упражнения в съответствие с алгоритъма на функциониране и включването им в съдържателния компонент на учебните пособия;
- **Седми етап** – разработка на материали (тестове) за обективен контрол за качеството на усвоените от децата знания и действия в съответствие с целите на обучението;
- **Осми етап** – разработка на структурата и съдържанието на учебните занятия, позволяващи да се решават образователните и възпитателните задачи;
- **Девети етап** – апробация на проекта на практика и проверка на завършеността на учебно-възпитателния процес. Корекция на проекта. Настоящото изследване визира модифицирането на технологията на емпатийно ориентираното обучение за целите на институционалната адаптация на децата от етническите малцинства – роми, турци и др.

### Допълнителни дейности за постигане на познавателни резултати в мултилингвистична образователна среда

- Дейност 1. Допълнително обучение по български език за деца в ранна детска възраст (4–7 години), за които българският език не е майчин, за започване на училище и бъдещо пълноценно включване в образователния процес чрез допълнителни занятия по български език и усвояване на социални и комуникативни умения.
- Дейност 2. Допълнителни занимания с децата в извънучилищни форми.
- Сформират се 2 групи за работа с децата, съответстващи на 2-те възрастови групи, с които ще се работи в продължение на 1 учебна година, след което децата ще преминават успешно в по-висока степен. Предвиждат се 20 деца на възраст 4–5 години и 25 деца, включени в допълнителни занимания от прегучилищната подготвителна група.
- Дейност 3. Допълнителни занимания с 25 деца от прегучилищната



подготвителна група се провеждат 3 пъти седмично по 2 учебни часа допълнително към всекидневните занимания в подготвителната група, разпределени съответно 4 часа седмично допълнителни занимания по български език и 2 часа образователни и подвижни игри и дейности по избор.

- Дейност 4: Провеждане на консултации и тренинги с учителите за емпатийно ориентирано поведение.
- Дейност 5: Провеждане на тренинги с родители за емпатийно ориентирано поведение – индивидуални и групови консултации и тренинги, съвместно с учителите.
- Дейност 6: Консултации и оказване съдействие на учители, родители и деца за справяне с конкретни обучителни казуси на място по време на обучителния процес.

### Резултати

Установиха се статистически значими коефициенти на корелация между емпатията на учителите и емпатията и познавателната култура на децата.

При проследяване на стойностите за корелация между учители и деца се установяват значими стойности, което се дължи основно на педагогическото взаимодействие. В квалификационните консултации за разрешаване на казуси от педагогическото взаимодействие основно се акцентираше на ежедневното поведение на учителя. Изследователите на емоционалния интелект и в частност на емпатията са установили интересна закономерност – емоционалният интелект се повишава с придобиването на жизнен опит, като се увеличава в периода на младостта и зрелостта. Учителите по силата на образователната ситуация активно участват във формирането на жизнен опит при децата.

Използват основно два подхода към развитието на емоционалния интелект – може пряко да се работи с него, а може и косвено – чрез изграждане на свързани с него качества. Днес вече е доказано, че върху формирането на емоционалния интелект влияе насърчаването на такива личностни свойства като емоционалната устойчивост, положителното отношение към себе си, готовността да видиш причината за случващите се събития в теб самия, а не в околните и в случайни фактори, и емпатията (способност към съпреживяване). По такъв начин, като се развиват тези качества у детето, може да се повиши неговият емоционален интелект.

### ЛИТЕРАТУРА

Извадки от две интервюта с Джоузеф Хилтън Пиърс за списанията *Family life* и *Wild duck review*.

Diamond, J. (2012). *The World Until Yesterday: What Can We Learn from Traditional Societies*, Penguin Audio.

Ganeva, R. (2012). Psihoterapiyata na Karl Rodzhars – empatichното terapeutichno intervyyu, *Izток-Zапад*. [Ганева, Р. (2012) Психотерапията на Карл Роджърс – емпатичното терапевтично интервю, *Изток-Запад*.]

Goleman, D. (2011a). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights, More Than Sound*.

Goleman, D. (2011b). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence – Selected Writings, More Than Sound*.

Habas, Christophe, Nirav Kamdar, Daniel Nguyen, Katherine Prater, Christian F. Beckmann, Vinod Menon, and Michael D. Greicius. (2009) Distinct Cerebellar Contributions to Intrinsic Connectivity Networks. – *The Journal of Neuroscience*, 1 July 2009, 29(26): 8586-8594; doi: 10.1523/JNEUROSCI.1868-09.2009

Kon, Alfi. (2011). Mitat za distsiplinata, *Izток-Zапад* [Кон, Алфи. (2011). Митът за дисциплината, *Изток-Запад*.]

Kohut, H. (2003). *Analiz samosti: Sistematicheskiiy podhod k lecheniyu nartsissicheskikh narusheniy lichnosti*. Moskva: Kogito-Tsentr. [Кохут, Х. (2003). Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. Москва: Когито-Центр.]

Rodzhars, K. (2015). *Nachin da badesh*, *Izток-Zапад*. [Роджърс, К. (2015). Начин да бъдеш, *Изток-Запад*.]

Uud, R., H. Toli. (2007). *Profesionalni testove za emotsionalna inteligentnost*. Sofia: LOCUS. [Ууг, Р., Х. Толи. (2007). Профессионални тестове за емоционална интелигентност. София: LOCUS.]

## ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ПРИОРИТЕТИ НА ПОЛИТИКАТА В ПОДКРЕПА НА РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ

Екатерина Ужиканова, докторант

ПУ „Паисий Хилендарски“, катедра „Социални дейности“

e-mail: [ek.uzhikanova@gmail.com](mailto:ek.uzhikanova@gmail.com)

**Резюме:** Подкрепата на ранното детско развитие включва множество от дейности, форми и механизми, чрез които се постига координирано взаимодействие в този процес. За подкрепа на средата, на семействата и децата са познати отделни форми, които се фокусират върху развитието на потенциала на детето именно в най-важния етап – неговото детство. Тези дейности и форми са част от практиката в социалната сфера, част от социалната и образователната политика в страната. Статията представя кратък анализ на важни приоритети на политиката в подкрепа на ранното детско развитие, която е изправена пред предизвикателството, свързано със създаването на интегрирана и гъвкава мрежа в подкрепа на децата и семействата.

**Ключови думи:** политика, социални дейности, ранно детско развитие, социални услуги

## POLICY CHALLENGES AND PRIORITIES IN SUPPORT OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

Ekaterina Uzhikanova, PhD student

University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”

**Abstract:** Support for early childhood development includes many activities, forms and mechanisms through which a coordinated interaction is achieved in this process. Separate forms are known to support the environment, families and children, which focus on the development of the child's potential, namely in their most important stage - their childhood. These activities and forms are part of the practice in the sphere of social work, part of the social and educational policy in the country. This article presents a brief analysis of important policy priorities in support of early childhood development, which faces the challenge of creating an integrated and flexible network in support of the children and families.

**Keywords:** Politics, social activities, early childhood development, social services

За по-доброто качество на живот и пълноценна грижа за децата и семействата гържавата, общността и възможностите на средата или ограниченията се определят от отговорността на всички заинтересовани страни, която е споделена. Създаването на реални предпоставки за изпълнение на отговорността на гържавата спрямо децата и тяхното благосъстояние зависи от разбирането за нуждите на детето, разбирането за ранното детство, свързва се с ангажираността на заинтересовани страни и формализираните политически приоритети на страната. Ранното детско развитие се свързва не само с подкрепата на детето в този период, но то е определящо за бъдещото представяне на човека в обществото, за реализацията на неговите възможности и потенциал за развитието му като пълноценна личност. Разглеждането на ранното детство като най-важния период от живота на човека определя и значението на темата. Тя е обект на множество изследвания и представя разбирането за ранното детство като първостепенно, но посочва и нуждата от създаването на адекватна политика за неговата подкрепа като приоритет на обществото.

### **Ранното детско развитие – инвестиция и перспективи**

Разглеждането на детството като важен период от живота на всеки човек дава възможност за поставянето му на фокус и перспектива за инвестиране, която има не само икономически, но и социален и обществен характер. Инвестирането в детското развитие има своите предимства и предпоставки, свързани с изпълнението на определени задачи и формирането на определени характеристики. „В живота си детето преминава през няколко стадия на развитие, като всеки един изпълнява определени важни задачи на развитието и формират определени физически, психологически и емоционални характеристики” (Богданова, 2009). Съществуват много теории и съответно периодизации на детското развитие, описани от Зигмунд Фройд, Жан Пиаже, Лев Виготски, Ерик Ериксон. Най-популярните разглеждат детското развитие, различните аспекти и периодизация, която включва шест основни етапа – пренатален период, новородено, ранно детство, предучилищен период, училищен период. „Периодите, в които се наблюдава най-интензивен растеж и развитие, са първите три периода” (Александрова, 2018). Съгласно Общ коментар на Комитета на ООН за определяне на периода ранно детство се посочва, че „обхваща всички малки деца: при раждането и през ранна детска възраст; по време на предучилищни години; както и по време на прехода към училище“; на практика всички деца под 8-годишна възраст” (Общ коментар 7, параграфи 1 и 4).

Редица чуждестранни автори като Vandebroek, Lenaerts, Beblavý, Elango, Hojman, García, Heckman, Bruer, Schaffer, Woodhead и организации като UNESCO, World Bank, World Health Organization, UNICEF изследват и определят ранното детство като период на съществени промени и развитие, период

на инвестиране в човека и перспективен период. През последните години изследванията включват и характеристиките на ранното детство, като поставят на фокус неговото значение. Някои от изследванията по темата акцентират на значението му като период за усвояване на голямо количество знания (Маджаров, 2011), характерен с интензивността си (Татъзов, 1999; Пенева, 2006), а други го определят като специфичен процес с определено значение и влияние и в следващите възрастови периоди (Татъзов, 2006). Някои изследователи представят ранното детство като критичен период (Атанасова-Трифенова, М., Л. Пенева, Ю. Стоянова, М. Мутафчиева, И. Янчева 2015), основополагащ и значим етап от живота на човека (Пенева, 2006), но и най-уязвимия етап на развитие (Богданова, 2009) за децата. Ранното детство се посочва и като период в живота на човека, който се определя като „най-формиращ и съществен за по-нататъшното развитие (например във физически, социални, емоционални и когнитивни термини) и има дълбоко и дълготрайно въздействие върху бъдещето на човека” (Vandenbroeck, 2018). По отношение на характеристиките на този период – като интензивен, значим и съществен за развитието на потенциала на детето, които можем да потвърдим, е важно да отбележим, че той е свързан и с „овластяването на множеството знания и представи за света” (Атанасова-Трифенова, 2015), които формират „опит в началото на детството, с определящо и необратимо въздействие върху бъдещето на децата” (Schaffer, 2000). Опит, който поставя във фокуса и семейството, средата и условията на живот. От посочените значение и характеристики, определящи детското развитие като най-важния период, е видима и приоритетната ролята на възрастните, средата и подкрепата, която е ангажимент на държавата и осъществяваните от нея политики. Ако определим детството като „период от живота, през който възрастните организират усвояването на знания и поведение от децата” (Маджаров, 2011), то ясно се отличава важната на пръв поглед роля на семейството като основа за благоприятната и благотворна среда за развитие на детето. „До края на първата година важно за хода на развитието е взаимодействието с възрастен, чието качество и съдържание обуславя адаптивността към разширяващото се социално обкръжение” (Костадинова, 2006). Подкрепата на всеки член на обществото е необходима, когато съществуват рискови предпоставки за качество му на живот, неговото развитие, реализация, здравословно състояние и др. Подкрепата, независимо от нейните приоритети – икономическа стабилност и развитие, социална сигурност и закрила или образователно развитие в контекста на държавната политика, е основополагаща за ограничаване и минимизиране на неблагоприятните последици, влияещи върху качеството на живот, сигурността и благосъстоянието на гражданите, „но за да се окаже на едно дете в ранна възраст цялата необходима подкрепа, съвсем не е необходимо да се доказва, че това има положителен икономически ефект” (Уницеф, 2010). Подобряването на качеството на живота на малките деца

вече е приоритет, изразен чрез изследователски и политически инициативи (Woodhead, 2006). Както посочва и Мери Янг – педиатър, главен специалист по ранно детско развитие в Световната банка, при участието си в конференция, организирана от Уницеф България, „през последните 20 години се работи в сферата на ранното детско развитие и се изследват нейните възможности за развитие” (Янг, 2014).

### **Семейната система и нейните възможности**

Изхождайки от разбирането, че „семейството функционира, за да даде възможност на децата да изпълнят задачите на своето развитие” (Богданова, 2009), следва да потвърдим както ролята на детето в този процес с неговите индивидуални характеристики, така и важната роля на семейството като стимулатор или ограничител на възможностите за положителни преживявания, учене, натрупване на опит, развитие и т.н. „Родители, особено млади и неопитни, са чувствителни към нуждите на малките деца. Важно е те да бъдат информирани за етапите на развитието на детето и да получат подходящите отговори” (Faccini, Benedict, Combes and Bernard, 1998). „Децата имат нужда от подкрепа, за да посрещнат предизвикателствата на развитието” (Богданова 2009) и най-естествената среда за получаване на тази подкрепа е семейството. Потвърждавайки позицията на доц. Механджийска, че на „ семейната подкрепа се гледа като на ресурс, по-ценен от професионалната помощ” (Механджийска, 2012), може да се отбележи приоритетната роля на семейството и средата като най-важната при подкрепата на детето. Фактът, че „детското развитие е резултат както от генетично закрепените особености и възможностите за проявата им, така и от особеностите на средата, в която протича животът на отделния човек” (Маджаров, 2011), е предпоставка за наличието на редица предизвикателства не само пред семейството, но и пред системите, оказващи му подкрепа. Предизвикателствата за детето, са предизвикателства и за семейството. Взаимодействието на семейството със средата, на детето със средата „правят ранния живот важен период, защото поставят основата за изграждане на умения по-късно в живота” (Elango et al., 2015).

Ранното детско развитие е нова област на изследвания, която се определя като „нова наука, благодарение на която сега знаем колко важни са ранните години и зависимостта от средата – ранните преживявания и околната среда, както и взаимодействието на детето с възрастните – това определя цялостния живот и развитието на езика, познавателните му способности, социални и емоционални умения” (Янг, 2014). „Малките деца са особено зависими от подкрепата на родителите като източник на устойчивост, който им позволява да издържат и да се възстановят от значителни предизвикателства и неблагоприятни преживявания” (Bouchane, 2018). Информирането и подготовката на родителите за тяхната роля като активни в процеса на развитие на детето е отговорност на отделните сфери

с определена подкрепа за развитието на детето – здравната сфера, социалната сфера, образователната сфера. Ефективността зависи от обединението на всички ресурси, за да се подкрепи взаимодействието на детето със средата и пълноценното му преминаване през етапите на детството. Разбирането за значението на ранното детско развитие и подкрепата на този процес е необходимост, която да обедини с важността си както гържавата със своите подкрепящи развитието социални дейности, услуги и системи, така и семействата с техните ресурси и общностите.

### **Системите за подкрепа на ранното детско развитие**

Системата за социалната подкрепа е единият от ключовите сектори, които работят в подкрепа на детето и семейството наравно със здравната и образователната система. Именно социалната подкрепа – обединяваща по значение и роля подкрепата на социалните дейности и услуги, е предпоставка за преодоляване на неблагоприятни и рискови ситуации, водещи до ограничения в развитието на детето. По мнение на проф. Радев „около 200 млн. деца не развиват потенциала си поради липса на условия и липса на равен старт” (Радев, 2009). Именно липсата на определени възможности на средата, в която живее детето, поставя ограничения за неговото развитие, което определя и значението на взаимодействието между различните сектори и сфери за подкрепа. Предизвикателствата пред социалната система са многобройни и „до нейното развитие водят ефективните политики и практики, насочени към подкрепа на семействата, на социалните работници за предоставяне на навременна адекватна информация и професионализъм” (Богданова, 2009). Различните предизвикателства в различните периоди и липсата на подкрепящи професионални системи създават рискови предпоставки за развитието на детето, но „голяма част от нарушенията в развитието са с добра прогноза в случаите, когато се е случила своевременна професионална намеса” (Костова, 2017). Най-често професионалната подкрепа, особено в ранните периоди, създава възможности за осигуряване на сигурно развитие чрез „програми за ранно детство, които са основно средство за борба със здравните рискове и намаляване на дългосрочните неблагоприятни резултати за детето” (Pollitt et al., 1993). Именно решаването на различни по своята същност рискови последици и предизвикателства предполага активно взаимодействие и „предоставяне на цялостна и координирана подкрепа за тези семейства” (Богданова, 2009: 269 ).

Социалната подкрепа чрез своите дейности и социални услуги все още доказва ролята и ефективността си в подкрепата на ранното детско развитие. Нейната роля е и превантивна, като „реализира мерки по превенция, които, доказано, имат по-голяма ефективност от всяка, реализирана на по-късен етап” (Богданова, 2017). Мотивацията за представяне на отделни модели на социална подкрепа, които да спомогнат за плавния преход на детето към света на възрастните, е във фокуса на вниманието на родители, професионалисти,

изследователи, политици и неправителствени организации, особено през последното десетилетие. Обедняването на това партньорство като системна подкрепа е предпоставка за постигане на добри резултати, но при наличие на единно разбиране за значението и важността на ранното детско развитие. Социалните услуги могат да бъдат обединител и проводник на общата координирана подкрепа към детето и семейството.

### **Социална политика за подкрепа на ранното детско развитие**

Приоритетите на социалната политика регламентират целите и задачите на функционирането на отделните компоненти на социалната сфера (Векова, 2017) и ефективността на подкрепата и стратегиите (Богданова, 2009; Векова, 2019), които се реализират. Социалната политика за пълноценното детско развитие е свързана и с възможностите и предизвикателствата във всяка от сферите – образователна, социална и здравна, чиито приоритет е детето и неговото развитие. При създаването на политика за децата и семействата анализират се нуждите на социалните групи и решаващо, както и „предприемането на действия по време на критичен период, което засяга не само начина, по който се развива детето, но и как страната напредва“ (UNICEF 2001: 14), в духа на функционирането на отделни механизми за подкрепа. „Политиката към ранното детство в страната е много противоречива“ (Уницеф, 2010). Осъзнаването на общата нужда от подкрепа на детето и семейството в периода на ранното детство и фокусирането на ресурсите на различните системи поставят изискването за постигане на обща цел и определянето му като приоритет на гържавната политика, защото инвестициите в ранното детско развитие, които можем да оценим като инвестиции в развитието на цялото общество. „Политики, които се стремят да повлияят на коригиращи дефицити, възникнали през първите години, са много по-скъпи от първоначалните инвестиции в ранните години“ (Woodhead, 2006: 15). Развитието на социалната политика и системата за социална подкрепа на детето и семейството, което протича през последните години, е в активната си фаза. Въпреки промените в тази посока „в България се направиха редица трансформации в системата за закрила и защита на децата и семействата и разбира се, предстои да бъдат направени още значими законодателни и структурни промени“ (Кривирадева, 2012). Възможностите за подпомагане на семейната система са свързани с конкретните инвестиции и усилия на гържавата в контекста на реализиране на нейните роли и функции като „защитен фактор“ (Woodhead, 2006), който помага на малки деца, родители и другите. Като примери за реализирането на всеобхватна подкрепа към семействата и децата, която напълно съответства на регламентите в новия Закон за социалните услуги, може да се посочи развитието на социални услуги за ранното детство, които основно дават възможност за подкрепа и насърчават семействата в активност, акумулиране на знания, реализиране на опит и които целят:



- предотвратяване на настъпването на деца в специализирани институции;
- подобряване на достъпа до здравна грижа и подкрепа за осигуряване на здравна детска консултация и дейности по превенция на заболяванията;
- подобряване на готовността на децата за включване в образователната система;
- подобряване на семейната среда и подкрепата за формиране на родителски умения сред уязвимите групи родители за ограничаване предаването на бедността между поколенията.

Необходимата промяна в системата за подкрепа на децата и семействата се свързва с промяна на нормативната база и създаването на нови социални услуги (Кривирадева, 2013), с нуждата от планиране и координиране на услугите (Богданова, 2012).

### **Предизвикателства и приоритети на политиката**

Предизвикателствата на социалната политика, работеща в подкрепа на ранното детско развитие, се свързват с наличието на различни подходи при подготовката на детето и семейството, както и с наличието на възможности за неговото пълноценно развитие. Отговорностите по предоставянето на социалните услуги предполагат подкрепа, която е съобразена с нуждите на съответните групи, а в контекста на ранното детско развитие подкрепата изисква комплексно подпомагане от различни партньори и в различни етапи на детското развитие, както и ефективна координация между тях. В практиката на страната и по отношение на социалната ангажираност на държавата се отличават поредица от опити да се организира по компетентен начин системната подкрепа към децата и семействата чрез развиване на всеобхватна мрежа от социални услуги. Голяма част от нуждите на децата и семействата в първите етапи от детското развитие изисква именно такъв подход, но изискват и задоволяването на отделни здравни и образователни нужди, които не се покриват от социалната система за подкрепа и услуги. „Предлагането на комплексни услуги в общността би отговорило много по-пълно на действителните потребности на тези деца” (Петрова-Димитрова, 2012). Развитието на координирани политики поставя правото на детето и семейството да получи подкрепа и защита във фокуса на бъдещите инвестиции, част от които е ранното детско развитие. „Всъщност начинът, по който гледаме на ранното детство, разкрива и отразява начина, по който си представяме бъдещето на обществото. Трябва да предоставим на децата инструменти за справяне с живота” (Faccini et al., 1998).

Развитието на политиката за детето, не се фокусира единствено върху създаването на отделни закони и нормативни документи, а върху знанията, теориите и изследванията върху развитието на децата и ролята на семействата, общностите и обществото. Координирането на тази широка подкрепа е необходимост и приоритет при поставянето на детето и

неговото развитие, като отправна точка при реализирането на социалната политика. Отговорността на отделните заинтересовани страни е обединител и инвестиция, когато е заявена държавната ангажираност на всички страни.

## ЛИТЕРАТУРА

Aleksandrova, I. (2018). Umното bebe – Patevoditel za ranno detsko razvitie. Sofia: Siela Norma AD. [Александрова, И. (2018). Умното бебе – Пътеводител за ранно детско развитие. София, Сиела Норма АД.]

Atanasova-Trifonova, M., L. Peneva, Yu. Stoyanova, M. Mutafchieva, I. Yancheva. (2015). Razvitie i Uchene v rannoto detstvo. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Атанасова-Трифонова, М., Л. Пенева, Ю. Стоянова, М. Мутафчиева, И. Янчева. (2015). Развитие и учене в ранното детство. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Bogdanova, M. (2009). Izostavyaneto na detsa – Preventsiya i alternativi. Sofia: Avangard Prima. [Богданова, М. (2009). Изоставянето на деца – Превенция и алтернативи. София: Авангард Прима.]

Bogdanova, M. (2012). Deteto vav fokusa na pedagogicheskoto vzaimodeystvie i sotsialna rabota: Model za rabota s detsa s tserebralna paraliza. – V: Sbornik dokladi ot Konferentsiya s mezhdunarodno uchastie na SU "Sv. Kliment Ohridski". Sofia: Universitetsko izdatelstvo. [Богданова, М. (2012). Детето във фокуса на педагогическото взаимодействие и социалната работа: Модел за работа с деца с церебрална парализа. – В: Сборник доклади от Конференция с международно участие на СУ „Св.Климент Охридски“. София: Университетско издателство.]

Bogdanova, M. (2017). Vebeto, deteto i tehniyat ezik. Sofia: Avangard Prima. [Богданова, М. (2017). Бебето, детето и техният език. София: Авангард Прима.]

Bouchane, K. (2018). Early childhood development and early learning for children in crisis and conflict, Global Education Monitoring: UNESCO ED/GEMR/MRT/2018/P1/21.

Elango, Sneha, Andrés Hojman, Jorge Luis García, and James J. Heckman. (2015). Early Childhood Education. Forthcoming, in Moffitt, Robert (ed.), Means-Tested Transfer Programs in the United States II. Chicago: University of Chicago Press.

Faccini, Benedict, Combes and Bernard. (1998). Early childhood development: laying the foundations of learning, UNESCO.

Kostova, Z. (2017). Sotsialno-pedagogicheski aspekti na detskoto razvitie: Funktsionalna otsenka na spetsefichni narusheniya na sposobnostta za uchene. – V: Sbornik dokladi ot interdistsiplinarna nauchna konferentsiya. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo. [Костова, З. (2017). Социално-педагогически аспекти на детското развитие: Функционална оценка на специфични нарушения на способността за учене. – В: Сборник доклади от интердисциплинарна научна конференция. Пловдив: Университетско издателство.]

Kostadinova, K. (2006). Razvitie i organizatsiya na obshtuvaneto s vrashtnitsi v rannoto detstvo. Sofia: Alians Print EOOD. – Mesechno nauchno metodicheskoto spisanie, Godina LIV, MON. [Костадинова, К. (2006). Развитие и организация на общуването с връстници

В ранното детство. София, Алианс Принт ЕООД. – *Месечно научно методическо списание*, Година LIV, МОН.]

Kriviradeva, B. (2013). Deteto vav fokusa na pedagogicheskoto vzaimodeystvie i sotsialna rabota: Otnoshenie i naglasi kam sistemata za rabota s deca v risk na spetsialistite, raboteshti v neya. – V: Sbornik dokladi ot Konferentsiya s mezhdunarodno uchastie na SU “Sv. Kliment Ohridski”. Sofia: Universitetsko izdatelstvo. [Кривирадева, Б. (2013). Детето във фокуса на педагогическото взаимодействие и социалната работа: Отношение и нагласи към системата за работа с деца в риск на специалистите, работещи в нея. – В: *Сборник доклади* от Конференция с международно участие на СУ „Св. Климент Охридски“. София: Университетско издателство.]

Madzharov, G. (2011). Razvitie na psihikata v detско-yunosheska vazrast. Veliko Tarnovo: Faber. [Маджаров, Г. (2011). Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. Велико Търново: ФАБЕР.]

Mehandzhiyska, G. (2013). Deteto vav fokusa na pedagogicheskoto vzaimodeystvie i sotsialna rabota: Podhodi i interentsiy v sotsialnata rabota sas semeystva. – V: Sbornik dokladi ot Konferentsiya s mezhdunarodno uchastie na SU “Sv. Kliment Ohridski”. Sofia: Universitetsko izdatelstvo. [Механгжуйска, Г. (2013). Детето във фокуса на педагогическото взаимодействие и социалната работа: Подходи и интервенции в социалната работа със семейства. – В: *Сборник доклади* от Конференция с международно участие на СУ „Св. Климент Охридски“. София: Университетско издателство.]

Peneva, L. (2006). Rannotot detstvo – prioritet na meditsinata ili pedagogikata. Sofia: Alians Print EOOD. – *Mesechno nauchno metodicheskoto spisanie*, Godina LIV, МОН. [Пенева, Л. (2006). Ранното детство – приоритет на медицината или педагогиката. София: Алианс Принт ЕООД. – *Месечно научно методическо списание*, Година LIV, МОН.]

Petrova-Dimitrova, N. (2013). Osnovi i metodi na sotsialnata rabota. Sofia: Veda Slovena-ZhG. [Петрова-Димитрова, Н. (2013). Основи и методи на социалната работа. София: Вега Словена-ЖГ.]

Pollitt, E., Gorman, K.S., Engle, P.L., Martorell, R. & Rivera, J. (1993). Early Supplementary Feeding and Cognition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58 (7, Serial No. 235). The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, USA.

Radev, P. (2009). Preduchilishtnoto detstvo i otgovornostite na savremennoto obshtestvo. Doklad ot nauchna konferentsiya s mezhdunarodno uchastie. Burgas: LIBRA SKORP. [Радев, П. (2009). Прегучилищното детство и отговорностите на съвременното общество. Доклад от научна конференция с международно участие. Бургас: ЛИБРА СКОРП.]

Schaffer, H.R. (2000). The Early Experience Assumption: Past, Present and Future. *International Journal Of Behavioural Development*, 24, 1, pp. 5-14.

Tatyozov, T. (1999). Psihodiagnostika na rannoto detstvo. Plovdiv: Makros. [Татъзов, Т. (1999). Психодиагностика на ранното детство. Пловдив: Макрос.]

Tatyozov, T. (2006). Osnovni iziskvaniya za optimizatsiya na psihichnoto razvitie prez rannoto detstvo. Sofia, Alians Print-EOOD. – *Mesechno nauchno metodicheskoto*

*spisanie*, Godina LIV, MON. [Татъзов, Т. (2006). Основни изисквания за оптимизация на психичното развитие през ранното детство. София: Алианс Принт ЕООД. – Месечно научно методическо списание, Година LIV, MON.]

Unicef (2010). *Blagosastoyaniето na detsata v rannoto detstvo*. Sbornik dokladi. Sofia, Institut "Otvoreno Obshtestvo". [Уницеф (2010). Благосъстояние на децата в ранното детство в България. Сборник доклади. София, Институт „Отворено общество“.]

UNICEF (2001). *State of The World's Children: Early Childhood*. New York: Oxford University Press.

Yang, M. (2014). *Naukata za rannoto detsko razvitie: Da svarzhem tova, koeto znam, s tova, koeto pravim*. Sofia, Bulgaria. Retrieved on 22.05.2021 from [www.nmd.bg](http://www.nmd.bg) [Янг, М. (2014). Науката за ранното детско развитие: Да свържем това, което знаем, с това, което правим. София, България. Посетен на 22.05.2021 от [www.nmd.bg](http://www.nmd.bg)]

Vandenbroeck, M., K. Lenaerts and M. Beblavý. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Vekova, L. (2019). *Sotsialното predpriemachestvo v Bulgaria – kontseptsiya, problem i vazmozhnosti*. – *Godishnik na Shumenskija Universitet "Episkop Konstantin Preslavski"*, Tom XXIII D. Shumen, 536–546. [Векова, Л. (2019). Социалното предприемачество в България – концепция, проблеми и възможности. – *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*, Том XXIII D. Шумен, 536–546.]

Vekova, L. (2017). *Sotsialno-pedagogicheski aspekti na detskoto razvitie: Osigoryavaneto pri bremennost i maychinstvo kato forma na darzhavna politika za podkrepa na detsata*. – V: *Sbornik dokladi ot interdistsiplinarna nauchna konferentsiya*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo. [Векова, Л. (2017). Социално-педагогически аспекти на детското развитие: Осигуряването при бременност и майчинство като форма на държавна политика за подкрепа на децата. – В: *Сборник доклади от интердисциплинарна научна конференция*. Пловдив: Университетско издателство.]

Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy*. – *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 4(2) pp. 1–4.

## АФЕКТИВНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В ТЕОРЕТИКО-ПРИЛОЖЕН ПЛАН

Лора Спиридонова, доц. д-р

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП,

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

e-mail: [loraih@uni-sofia.bg](mailto:loraih@uni-sofia.bg)

**Резюме:** В доклада са представени и обобщени резултатите на студенти от специалности ПНУП и ПУП-ЧЕ, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, получени чрез скалата за измерване на интеркултурна чувствителност на Чен и Староста. Интеркултурната чувствителност се разглежда като афективен аспект на интеркултурната компетентност, а нейната необходимост в съвременното мултикултурно общество – като безспорна. Всяка комуникация има до известна степен интеркултурен характер (Sarbaugh 1988), но увеличаването на културното многообразие в обществата предпоставя още повече значимостта на интеркултурната комуникация. От тази гледна точка интеркултурната компетентност на учителя в нейните три основни аспекта е конструкция с теоретико-приложна значимост.

**Ключови думи:** аспекти на интеркултурната компетентност, скала за измерване на интеркултурната чувствителност, резултати, студенти

## AFFECTIVE ASPECTS OF TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCE – THEORETICAL AND PRACTICAL SIGNIFICANCE

Lora Spiridonova, Ass.Prof., PhD

Sofia University St. Kliment Ohridski

Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The report presents students' results from evaluating the statements of the Chen and Starosta's scale for measuring intercultural sensitivity. The students, who participated in the survey are from specialities "Pre-school and primary school education" and "Pre-school education and foreign language", Faculty of educational studies and arts, Sofia University "St. Kliment Ohridski". Intercultural sensitivity is the affective aspect of intercultural competence, which importance for the teacher in the modern multicultural society increases due to the challenges and difficulties that feature the intercultural communication. The characteristics and their theoretical and practical significance of the other two aspects of intercultural competence have

been also summarised – the cognitive aspect, related to the intercultural awareness and the behavioural aspect, connected to the intercultural effectiveness.

**Keywords:** aspects of intercultural competence, intercultural sensitivity scale, results, students

Интеркултурната компетентност съдържа когнитивни, афективни и поведенчески компетенции за взаимодействие в интеркултурна комуникация (Chen, Starosta, 2000):

- афективен аспект: интеркултурна чувствителност – активно желание на личността да се мотивира към разбиране, оценяване и приемане на различия между културите;
- когнитивен аспект: интеркултурна осъзнатост – разбиране и тълкуване на културни конвенции, които влияят върху мисленето и поведението;
- поведенчески аспект: интеркултурна ефективност – умения за постигане на комуникативните цели в интеркултурното взаимодействие.

### ИНТЕРКУЛТУРНАТА ОСЪЗНАТОСТ: КОГНИТИВЕН АСПЕКТ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Когнитивният компонент на интеркултурната компетентност се дефинира от интеркултурната осъзнатост, като се разграничават самоосъзнаване и културно осъзнаване. Самоосъзнаването включва идентифициране на отношения, гледни точки и прегразсъдъци, въградени в собствената култура и оказващи влияние върху начина на комуникация. Културното осъзнаване е свързано с разбиране на аспектите на културата, които са универсални и специфични (Chen, Starosta, 1998–1999). Интеркултурната осъзнатост изисква от индивида разбиране от неговата собствена културна перспектива на факта, че е културно същество, и използване на това разбиране като основа за по-нататъшно осъзнаване на различните характеристики на другите култури по посока на ефективно интерпретиране на поведението на другите в интеркултурното взаимодействие. Отнася се до разбиране на културните конвенции, които влияят върху мисленето и поведението на хората. Интеркултурната осъзнатост е когнитивната перспектива на интеркултурната комуникация. Тя подчертава променящото се индивидуално мислене по отношение на средата чрез разбиране на различните характеристики на собствената и чуждата култура. Интеркултурната осъзнатост дава възможност за развитие на разбиране за културната динамика чрез намаляване на нивото на ситуационна неопределеност и несигурност в интеркултурното взаимодействие. Индивидът, който притежава интеркултурна осъзнатост, е в състояние да се ориентира към изискванията на ситуацията с едва забележими личностни, междуличностни и групови последиствия и да се справя

В променящата се среда бързо и с лекота. Разбирането на дименсиите на културна променливост осигурява пътища за идентифициране на различията в комуникацията между културите. Тъй като във всяка култура преобладават определени форми на преработка на информацията през дргуи, неправилното разбиране на тези модели води до проблеми в интеркултурната комуникация. Интеркултурната осъзнатост наподобява идеята за „културна карта“ (Kluckhohn, 1948), „културна тема“ (Turner, 1968) или „културна граматика“ (Colby, 1975), която акцентира върху значението на културното познание за компетентността в интеркултурната комуникация (Chen, Starosta, 1998–1999). Според Kluckhohn културната осъзнатост изисква разбиране на културната карта. Когато област от реалността кореспондира във всеки един момент с област от мисловната карта, то картата е изоморфна с реалността (пак там). По този начин изоморфната функция става ниво на когнитивна осъзнатост. Turner посочва, че познанието на културата означава улавяне на „културната тема“ – нишката, която преминава през културата и я организира като разпознаваема система. Тя има функцията на ръководен принцип в мисленето и поведението и се проявява в ежедневието (пак там).

### **ИНТЕРКУЛТУРНАТА ЕФЕКТИВНОСТ: ПОВЕДЕНЧЕСКИ АСПЕКТ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМУНИКАЦИЯ**

Интеркултурната ефективност кореспондира с комуникативните умения и обхваща вербалното и невербалното поведение, което дава възможност на индивида да постига своите комуникативни цели в интеркултурното взаимодействие чрез съответстващо на ситуацията ефективно представяне.

Изведени са пет категории, които систематизират компонентите на ефективно интеркултурно поведение: умения за предаване на информация, управление на взаимодействието, гъвкавост на поведението, управление на идентичността и развиване на взаимоотношенията (Portalla, Chen 2009).

#### **Умения за предаване на информация**

Уменията за предаване на информация са свързани със способността за употреба на езика на съответната култура и упражняване на вербалното и невербалното поведение, специфично за представителите на тази култура. Това вербално и невербално поведение на предаване на информация съдържа четири компонента:

1. Комуникативни кодове – подходяща употреба на думи, произношение, граматика и невербални сигнали, както и умения за слушане.
2. Словесно оценяване на съобщението – умения за идентифициране на основните идеи, разграничаване на фактите от мненията, диференциране на информативните послания от тези с убеждаващ характер и обръщане на вниманието върху съобщенията, които комуникативният партньор не разбира.

3. Основни умения за речева комуникация – умения за кратко и ясно изразяване на идеи, аргументиране на гледни точки, разбираемо организиране на съобщенията, ефективно задаване и отговаряне на въпроси, даване на кратки указания, умения за обобщаване на информацията.
4. Личностни отношения – способност за описване на чуждата гледна точка, обясняване на различия в мненията, изразяване на чувства и изпълняване на социални ритуали.

Уменията за предаване на информация са прогиктувани от процеса на саморазкриване, който трябва да бъде регулиран от принципа на целесъобразност, за да се достигне до успешен резултат. Това, което прави поведението приемливо или ефективно, зависи от специфичните културни ограничения и ситуации (Portalla, Chen, 2009).

### **Управление на взаимодействието**

Управлението на взаимодействието се изразява чрез регулирането в дискусията и иницирането и прекратяването му въз основа на точна оценка на потребностите и желанията на другите участници. Управлението на взаимодействието се отнася до процедурните аспекти, които поддържат взаимодействието, и компетентността е директно свързана с индивидуалните умения за справяне с тези процедурни аспекти.

Развитието на умения за управление на взаимодействието зависи от непрекъснатия интерес към ориентацията на другите участници (Portalla, Chen, 2009).

### **Гъвкавост на поведението**

Гъвкавостта на поведението се отнася до уменията за наблюдение на взаимодействието, разпознаване и използване на подходящо поведение и адаптиране към специфичния ситуационен контекст. Личностите, които притежават тези умения, са точни и адаптивни, когато боравят с информация, способни са да реализират различни поведенчески стратегии по посока на постигане на комуникативните цели. За да бъдат в състояние да комбинират различните отношения, ценности и вярвания на културата с необхватните възможности за комуникативни взаимодействия, индивидите трябва да осъзнават своята собствена физическа и социална среда като основа за сравнение. Развитието на гъвкавост на поведението зависи от когнитивното осъзнаване на културните вариации и афективната способност за самонаблюдение (Portalla, Chen 2009).

### **Управление на идентичността**

Индивидуалната идентичност е оформена и повлияна до голяма степен от интернализиране и действие от социални перспективи, които са усвоени в процеса на комуникация (Wood 2008). Независимо от това гали



Взаимодействието е с член на семейството, връстник, или случаен член на обществото, всеки участник играе роля в дефинирането на индивидуалната идентичност. Интеркултурната комуникация създава допълнителна сложност в управлението на индивидуалната идентичност, тъй като всяка личност има културна идентичност, която трябва да бъде договорена, поддържана и подкрепяна от всички участници във взаимодействието. Управлението на идентичността дава възможност на индивида да запази идентичността на своя събеседник, която се формира чрез вербално и невербално взаимодействие (Portalla, Chen, 2009).

### **Развиване на взаимоотношенията**

Развиването на взаимоотношенията се отнася до умения за установяване на определена степен на връзка с другия участник във взаимодействието при взаимно отчитане на потребностите по посока на постигане на положителен резултат. Според Hammer, Gudykunst, and Wiseman (1978) уменията за установяване на междуличностни взаимоотношения са съществени за поддържане на интеркултурната ефективност. Личността може да поема или да играе различни роли в различни ситуации. Въпреки че участниците във взаимодействието е възможно да се различават по отношение на усилията, чрез които допринасят за тези ситуации, релационните роли, които те поемат, могат да създадат подкрепяща среда в групите. Чрез използването на вербално и невербално поведение групата е в състояние да постигне позитивни резултати като разрешаване на конфликти, консенсус и създаване на групова динамика. Един от незаемимите компоненти на релационната компетентност е признаването на взаимния и взаимозависим характер на взаимодействието. Развиването на взаимоотношенията е процес, ориентиран към другия, и за да бъдат компетентни по посока на постигането на цели, е необходимо участниците във взаимодействието да си сътрудничат ефективно (Portalla, Chen, 2009).

### **ИНТЕРКУЛТУРНАТА ЧУВСТВИТЕЛНОСТ: АФЕКТИВЕН АСПЕКТ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ**

Елементите на интеркултурната чувствителност, които са от съществено значение за работата на педагога в мултикултурна среда, са:

1. Самоуважение:
  - дава възможност за самооценка и за справяне с фрустрацията и стреса, причинени от неопределените ситуации, които предпоставят повече варианти за интерпретации в процеса на интеркултурна комуникация;
  - води до развитие на позитивна мотивация за разпознаване и уважение на различията във взаимодействието (Chen, Starosta, 2000).
2. Самонаблюдение:
  - умения за откриване на ситуационни ограничения, в резултат на което се регулира и променя поведението по посока на прояви на компетентност

- във взаимодействието;
- води до по-голяма чувствителност към различията и умения за използване на ситуационните знаци при ръководене на собственото представяне (нак там).
3. Непредубеденост:
- води до готовност за обяснение на собствените и за приемане на чуждите гледни точки в интеркултурното взаимодействие;
  - готовността за разпознаване, приемане и правилно преценяване на различни гледни точки и идеи развива умения за възприемане на потребностите и различията на другите в интеркултурната комуникация (нак там).
4. Емпатия:
- наричана още интуитивна чувствителност, която се отнася до уменията за вникване в културно различно съзнание по посока на мисли и емоции във взаимодействието;
  - свързва се със заинтересованост от чувствата и реакциите на другите, точност при наблюденията на техните вътрешни състояния и способност за активно слушане и разбиране (нак там).
5. Интерактивно включване:
- свързано е с три основни понятия: отзивчивост, внимателност и възприемчивост, насочени към успешно справяне с комуникативните процедури и поддържане на подходящо взаимодействие (нак там).
6. Неосъждане:
- отразява се върху качеството на чувствителността, като се позволява изслушване на други гледни точки без прибързано извеждане на изводи при липса на достатъчно информация;
  - води до удоволствие от взаимодействието с хора от различни култури (нак там).

### ИЗМЕРВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ЧУВСТВИТЕЛНОСТ

В изследването са обобщени резултатите на 63 студенти, оценили твърденията от скалата на Чен и Староста (нак там) по формата на задача по избор по дисциплината „Интеркултурно образование“:

- 5 студенти от специалност ПУП-ЧЕ, 2020–2021;
- 46 студенти от специалност ПНУП, 2019–2020;
- 12 студенти от специалност ПНУП, 2020–2021.

Студентите, участвали в изследването, са работили върху скалата на Чен и Староста с 44 твърдения (Приложение 1). Оценени са 24 от тях, изведени от двамата автори като валиден и съответно надежден инструмент за измерване на интеркултурната чувствителност с пет фактора: ангажираност във взаимодействието, респект към културните различия, увереност във взаимодействието, удоволствие от взаимодействието, внимание във взаимодействието (Chen, Starosta, 2000).

Таблица 1. Ангажираност във Взаимодействието

Оценка	Често давам позитивни обратни връзки на събеседника си, който е от друга култура, по време на общуването ни.	Открит и непредубеден съм към хора от други култури.	Често показвам вербално и невербално, че разбирам човека от друга култура, с когото общувам.	Изпитвам удоволствие от културните различия, които се проявяват по време на общуването.
1	0	3,2%	3,2%	1,6%
2	6,3%	6,3%	1,6%	4,8%
3	14,3%	31,7%	17,5%	33,3%
4	58,7%	38,1%	60,3%	33,3%
5	20,6%	20,6%	17,5%	27%
Положителни оценки	79,3%	58,7%	77,8%	60,3%

Таблица 2. Ангажираност във Взаимодействието

Оценка	Изпитвам удоволствие от взаимодействието с хора от различен културен произход.	Отбягвам ситуации, в които трябва да общувам с хора от други култури.	Склонен съм да изчакам, преди да си създам впечатление за човек от друга култура.
1	1,6%	58,7%	1,6%
2	4,8%	25,4%	7,9%
3	4,8%	6,3%	11,1%
4	46%	3,2%	33,3%
5	42,9%	6,3%	46%
Положителни оценки	88,9%	84,1%	79,3%

Таблица 3. Респект към културните различия

Оценка	Не обичам да бъда с хора от други култури.	Мисля, че моята култура е по-добра от други.	Мисля, че хората от други култури са с тесен мироглед.
1	66,7%	31,7%	57,1%
2	19%	25,4%	30,2%
3	11,1%	23,8%	9,5%
4	1,6%	14,3%	1,6%
5	1,6%	4,8%	1,6%
Положителни оценки	85,7%	57,1%	87,3%

Таблица 4. Респект към културните различия

Оценка	Уважавам ценностите на хора от други култури.	Уважавам начина, по който се гържат хора от други култури.	Не бих могъл да приема мнението на хора от други култури.
1	0	3,2%	57,1%
2	1,6%	1,6%	30,2%
3	0	7,9%	7,9%
4	12,7%	22,2%	3,2%
5	85,7%	65,1%	1,6%
Положителни оценки	98,4%	87,3%	87,3%

Таблица 5. Увереност във взаимодействието

Оценка	В голяма степен съм сигурен/на в себе си при общуването с хора от други култури.	За мен е много трудно да говоря с хора от различен културен произход.	Винаги знам какво да кажа, когато общувам с хора от други култури.	Във взаимодействието си с хора от други култури мога да бъда толкова общителен/на, колкото искам да бъда.	Чувствам се уверен, когато общувам с хора от други култури.
1	3,2%	25,4%	3,2%	1,6%	1,6%
2	7,9%	31,7%	20,6%	7,9%	7,9%
3	33,3%	27%	47,6%	23,8%	34,9%
4	38,1%	12,7%	23,8%	30,2%	34,9%
5	17,5%	3,2%	4,8%	36,5%	20,6%
Положителни оценки	55,6%	57,1%	28,6%	66,7%	55,5%

Таблица 6. Удоволствие от взаимодействието

Оценка	Лесно се ядосвам, когато общувам с хора от други култури.	Често се обезсърчавам, когато съм с хора от различни култури.	Често се чувствам безполезен, когато общувам с хора от други култури.
1	58,7%	49,2%	44,4%
2	34,9%	41,3%	41,3%
3	3,2%	3,2%	4,8%
4	0	4,8%	4,8%
5	3,2%	1,6%	4,8%
Положителни оценки	93,6%	90,5%	85,7%

Таблица 7. Внимание във Взаимодействието

Оценка	Опитвам се да получа възможно най-много информация, когато общувам с хора от други култури.	Чувствителен съм по отношение на едва доловимите индиректни послания от човека от друга култура в процеса на общуване.	Наблюдателен съм, когато общувам с хора от други култури.
1	0	7,9%	3,2%
2	7,9%	23,8%	4,8%
3	12,7%	50,8%	22,2%
4	34,9%	15,9%	44,4%
5	44,4%	1,6%	25,4%
Положителни оценки	79,3%	17,5%	69,8%

От представените резултати се вижда, че най-ниски положителни оценки (сборът на резултатите в проценти за оценки 4 и 5 за положителните твърдения и оценки 1 и 2 – за отрицателните) са поставени по отношение на факторите „Внимание във взаимодействието“ и „Увереност във взаимодействието“. Интерес представляват твърденията, които получават високи проценти за оценка 3, която свидетелства за несигурност и съмнение от страна на студентите. Тези резултати се използват като насоки при разработването на тренинги за формиране и усъвършенстване на интеркултурната компетентност на бъдещите педагози.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Това е поредица от изказвания относно интеркултурната комуникация. Няма правилни или грешни отговори. Моля, работете бързо, като посочите до каква степен сте съгласни или не сте съгласни с твърденията: 5. Напълно съм съгласен. 4. Съгласен съм. 3. Не съм сигурен. 2. Не съм съгласен. 1. Категорично не съм съгласен.

1. В голяма степен съм сигурен/на в себе си при общуването с хора от други култури.
2. За мен е много трудно да говоря пред хора от различни култури.
3. Винаги знам какво да кажа, когато общувам с хора от други култури.
4. Във взаимодействието си с хора от други култури мога да бъда толкова общителен/на, колкото искам да бъда.
5. Взаимодействието с хора от други култури често ме прави щастлив/а.
6. Не обичам да бъда с хора от други култури.
7. Срамувам се, когато съм с хора от други култури.
8. Лесно се гразня, когато общувам с хора от други култури.

9. Зная, че събеседникът ми, който е от друга култура, се интересува от моята гледна точка.
10. Често се отчайвам и обезсърчавам, когато съм с хора от различни култури.
11. Наясно съм, когато съм наранил чувствата на събеседника ми, който е от друга култура, по време на общуването ни.
12. Често се чувствам безполезен, когато общувам с хора от други култури.
13. Зная кога съм разстроил човек от друга култура по време на общуването ни.
14. Мисля, че моята култура е по-добра от други.
15. Зная кога събеседникът ми, който е от друга култура, обръща внимание на това, което казвам.
16. Чувствам се обезкуражен, когато хора от други култури не са съгласни с мен.
17. Мисля, че хората от други култури са с тесен мирозглед.
18. Уважавам ценностите на хора от други култури.
19. Уважавам начина, по който се гържат хора от други култури.
20. Не бих могъл да приема мнението на хора от други култури.
21. Държа се естествено в културно различна група.
22. Намирам, че е трудно да бъда открит с хора от други култури.
23. Лесно се смущавам и обърквам, когато общувам с хора от други култури.
24. Според мен е лесно да се общува с хора от други култури.
25. Срещам проблеми с разпознаване на мотивите на човека, с когото общувам, когато той е от друга култура.
26. Опитвам се да получа възможно най-много информация, когато общувам с хора от други култури.
27. Често отхвърлям съществуването на културни различия между хората.
28. Чувствителен съм по отношение на несъществените значения по време на общуване с човек от друга култура.
29. Много съм наблюдателен, когато общувам с хора от други култури.
30. Мисля, че за мен не е лесно да създавам приятелства с хора от други култури.
31. Добре осъзнавам по какъв начин ме възприема човекът, с когото общувам, когато е от друга култура.
32. Не проявявам желание да се включа в групова дискусия с хора от различни култури.
33. Често давам позитивни отзиви на събеседника си, който е от друга култура, по време на общуването ни.
34. Чувствам се уверен, когато общувам с хора от други култури.
35. Открит и непрегубеден съм с хора от други култури.
36. Имам проблем, усещайки по време на общуването ни мислите на събеседника ми, който е от друга култура.
37. Често ценя различните гледни точки, споделени от хора от различни култури.
38. Намирам, че е трудно да постигнем взаимно разбиране с хора от различни култури.
39. Често показвам чрез вербални и невербални знаци, че разбирам човека

- от друга култура, с когото общувам.
40. Често слушам внимателно събеседника си, който е от друга култура.
  41. Изпитвам чувство на удоволствие от културни различия по време на общуването.
  42. Наслаждавам се на взаимодействието с хора от различни култури.
  43. Отбягвам ситуации, в които ще трябва да общувам с хора от други култури.
  44. Склонен съм да изчакам, преди да си създам впечатление за човек от друга култура.

## ЛИТЕРАТУРА

Chen, G.M., Starosta, W. (1998–1999). A review of the concept of intercultural awareness. – *Human Communication*, vol. 2, pp. 27-54.

Chen, G.M., Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. – *Human Communication*, 3, pp. 1-15.

Portalla, T., Chen, G.M. (2009). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. – *Paper Presented at the 2009 Annual Conference of International Association for Intercultural Communication Studies*. Kumamoto, Japan.

Sarbaugh, L. E. (1988). A taxonomic approach to intercultural communication. – In: Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.). *Theories in intercultural communication* (pp. 22–40). Newbury Park, CA: Sage.

## СИСТЕМАТА ЗА СОЦИАЛНА ЗАЩИТА В АСПЕКТА НА СЪВРЕМЕННИТЕ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ЗА РАЗВИТИЕТО ѝ В БЪЛГАРИЯ

Людмила Векова, доц. г-р

ПУ „П. Хилендарски“, Педагогически факултет

e-mail: [L\\_vekova@uni-plovdiv.bg](mailto:L_vekova@uni-plovdiv.bg)

**Резюме:** Докладът има за цел формулирането на важни предизвикателства пред развитието на системата за социална защита в България на базата на анализ на факторите, оказващи влияние върху нейното състояние и развитие. Изследвано е специфичното им проявление в българските условия и са посочени основни проблеми във функционирането на системата за социална защита и отделните ѝ елементи. Обобщаването на различни гледни точки за същността на социалната защита е изходна база на подхода при разглеждането ѝ на национално ниво и систематизирането на проблемните области.

**Ключови думи:** социална защита, социално осигуряване, социално подпомагане, активни политики за заетост

## THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM IN THE ASPECT OF THE MODERN CHALLENGES FOR ITS DEVELOPMENT IN BULGARIA

Lyudmila Vekova, Assoc. Prof. PhD

Plovdiv University „P. Hilendarski“

**Abstract:** The report aims to formulate important challenges to the development of the social protection system in Bulgaria based on an analysis of the factors influencing its condition and development. Their specific manifestation in the Bulgarian conditions has been studied and the main problems in the functioning of the social protection system and its separate elements have been pointed out. The generalization of different points of view on the nature of social protection is the starting point of the approach in its consideration at the national level and the systematization of the problem areas.

**Keywords:** social protection, social security, social assistance, active employment policies



Анализът и формулирането на най-важните предизвикателства пред системата за социална защита изискват преди всичко да бъде дефинирано нейното съдържание и основните ѝ характеристики поради наличието на различни гледни точки за целта и обхвата на системата. Проблемите, свързани с изграждането и развитието на системата за социална защита, представляват сериозен изследователски интерес – както в общетеоретичен план, така и в посока на анализ на определени аспекти на нейното функциониране. Необходимостта от изграждане и развитие на адекватна на съвременните условия система за социална защита на населението намира отражение и в редица документи на международни институции с характер на препоръки и регламенти.

Могат да бъдат систематизирани няколко гледни точки при дефиниране на съдържанието на системата за социална защита, които отразяват преди всичко вижданията на определени институции. Някои от тях акцентират върху социалната защита като система, „която да помогне на бедните и уязвимите да се справят с кризи и шокове, да си намерят работа, да инвестират в здравето и образованието на децата си и да защитят застаряващото население“ (World Bank, 2001). В същата насока е дефиницията на Изследователския институт за социално развитие на ООН, според който системата за социална защита „се занимава с предотвратяване, управление и преодоляване на ситуации, които оказват неблагоприятно влияние върху благосъстоянието на хората (UNRISD, 2010).

Друга гледна точка, която отразява по-висока степен на детайлизация на съдържанието на понятието, се съдържа в дефиницията на Организацията на ООН по прехрана и земеделие (ФАО). Както е посочено в доклад на организацията (SOFA, 2015), „социалната защита включва три вида програми: социално подпомагане: публично предоставени условни или безусловни парични преводи или трансфери в натура или програми за благоустройство; социално осигуряване: програми на база вноски, които покриват определени непредвидени обстоятелства, засягащи благосъстоянието или доходите на домакинствата; защита на пазара на труда: осигурява обезщетения за безработица, изгражда умения и обучава работници“.

Подобно е виждането за системата за социалната защита в документите на Европейския съюз, в които съдържанието ѝ е ориентирано към обезпечаване на социална сигурност и включва следните подсистеми:

- Социалното осигуряване – насочено към намаляване на рисковете, свързани с безработица, влошено здраве, инвалидност, трудова злополука и старост, както и здравно осигуряване и осигуряване за безработица. Осъществява се под формата на задължително и на допълнително осигуряване за всеки от рисковете, регламентиран в Конвенция 102 на МОТ;
- Социално подпомагане – чрез предоставяне на средства, парични или в натура, които се трансферират към уязвими лица или домакинства без други средства за адекватна подкрепа, включително самотни родители, бездомни или лица с физически или психически проблеми.

- Интервенции на пазара на труда – това са политики и програми, предназначени за насърчаване на заетостта, ефективната работа на пазарите на труда и защитата на работниците. Осъществяват се чрез система от активни мерки за защита при безработица и насърчаване на заетостта с цел подпомагане на лицата от рисковите групи за участието им на пазара на труда.

Този подход за дефиниране на съдържанието на системата за социална защита е възприет в настоящия доклад за формулиране на важни предизвикателства пред нейното развитие в България.

Специфичен аспект на разглеждане на системата за социална защита, който може да се определи като конкретизация на общата концепция в рамките на ЕС, се налага във връзка с функционирането на методологичната рамка на Европейската система за интегрирана статистика на социалната защита, ESSPROS (Шопова, Цветанова 2019). Схемите за социална защита са представени като статистически единици в системата ESSPROS и включват 18 схеми, чрез които се извършва преразпределение на акумулираните в системата за социална защита приходи, предназначени за покриване на социални рискове и потребности на лицата и домакинствата.

## ОСНОВНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СИСТЕМАТА ЗА СОЦИАЛНА ЗАЩИТА В БЪЛГАРИЯ

Дългият процес на промени и реформи, които водят до съвременния образ и състояние на системата за социална защита в България, се дължат до голяма степен на влиянието на множество фактори с демографско и икономическо естество и на политическите влияния и решения, които ги съпътстват. Като резултат системата е все още в процес на необходимо приспособяване към съвременната действителност и това се отразява в сериозни предизвикателства пред нейното функциониране. Дефинирането им се основава на анализ на специфичното действие на факторите, които оказват влияние върху развитието на системата за социална защита в България и изясняване на процесите, които могат да създадат проблеми пред нейното състояние понастоящем и в бъдеще. Поради ограничения обем, предизвикателствата са формулирани в по-обобщен вид.

### **1. Развитие на демографските процеси – застаряване на населението и влошена възрастова структура**

Демографските процеси и демографските характеристики на населението имат най-сериозно отражение върху състоянието, обхвата и характеристиките на системата за социална защита. Ето защо изключително негативното развитие на демографските процеси в България и засилването на деформациите в демографската структура на българското население могат да бъдат дефинирани като основно предизвикателство пред развитието на системата като цяло и на отделните ѝ елементи.

Сериозното въздействие и основните предизвикателства, които демографската ситуация оказва върху функционирането на системата за социална защита и на двете основни нейни подсистеми – на социалното осигуряване и на социалното подпомагане, са свързани основно с интензивния процес на влошаване на демографските характеристики на населението, трайната и засилващата се тенденция на застаряване и голямото нарастване на коефициента на възрастова зависимост. Както сегашната ситуация, така и особено очакваните тенденции за бъдещото ѝ изменение са причина развитието на системата за социална защита и дефинирането на основните приоритети в нейното реформиране във все по-голяма степен да зависят от демографските процеси и прогнози.

Демографската ситуация в България може да се определи като критична поради едновременното въздействие на редица негативни процеси: постоянно намаляваща раждаемост; висока смъртност, особено сред групите на икономически активното население; силна емиграционна вълна, обхващаща основно населението в активна възраст; интензивно застаряване на населението. В резултат на посочените процеси се наблюдава съществено влошаване на демографската структура на българското население – сериозно и продължаващо нарастване на населението в нагтрудолюбна възраст (в абсолютен брой и относителен дял) и намаляване на икономически активното и на населението в подтрудолюбна възраст. Интензивният процес на застаряване на българското население се засилва от намаляването на общата численост на населението в трудолюбна възраст и увеличаването на средната продължителност на живота. За периода 2000–2018 г. увеличението на продължителността на живота при жените е с 3,4 години, а при мъжете с 3,0 години. Прогнозата е през 2070 г. очакваната продължителност на живота при раждане да достигне 87,8 години за жените (нарастване с 9,4 години за прогнозния период) и 83,3 години за мъжете (нарастване с 11,9 години) (Актюерски доклад на НОИ: 29).

Съществуващите значителни деформации в демографската структура на българското население не само се запазват, но се очаква да се засилят и в бъдеще и да създадат сериозни предизвикателства през системата за социална защита. Според демографската прогноза на Евростат до 2070 г. дялът на населението в трудолюбна възраст (15–64 г.) ще намалее от 64,3 до 55%, а дялът на населението на възраст на 65 и повече години ще се увеличи от 21,3% (2018 г.) до около 31% през 2070 г. В резултат коефициентът на възрастова зависимост ще нарасне значително и ако през 2018 г. на всяко лице на възраст 65 и повече години съответстват 3 лица в трудолюбна възраст, то през 2070 г. те ще бъдат по-малко от 2 (нак там: 30). Прогресивно влошаване на коефициента на възрастова зависимост се съдържа и в прогнозата на НСИ.

**КОЕФИЦИЕНТ НА ВЪЗРАСТОВА ЗАВИСИМОСТ (ОТНОСНО СТАРШИТЕ ВЪЗРАСТИ) ПО ОБЛАСТИ И ПОЛ, В ПЕРСПЕКТИВА ДО 2080 ГОДИНА**

Области Пол	I вариант (при хипотеза за конвергентност) <sup>1</sup>												
	Година												
	2020	2025	2030	2035	2040	2045	2050	2055	2060	2065	2070	2075	2080
България	34.30	36.69	38.48	40.84	44.69	49.08	52.65	56.66	56.14	53.04	50.75	51.07	52.03

Източник: Официален сайт на НСИ, Прогнози за населението

По отношение на системата за социална защита посочените демографски процеси и фактори оказват влияние в посока на:

- разширяване на обхвата в резултат на значително нарастване на броя на населението в нагрудгоспособна възраст – главно в системата на социалното осигуряване, но с отражение и в системата на социалното подпомагане;

- сериозен ръст на разходите, особено в системата на социално осигуряване, свързани с необходимите средства за изплащане на пенсии, които нарастват и в абсолютно изражение, и като процент от общите държавни разходи и от БВП;

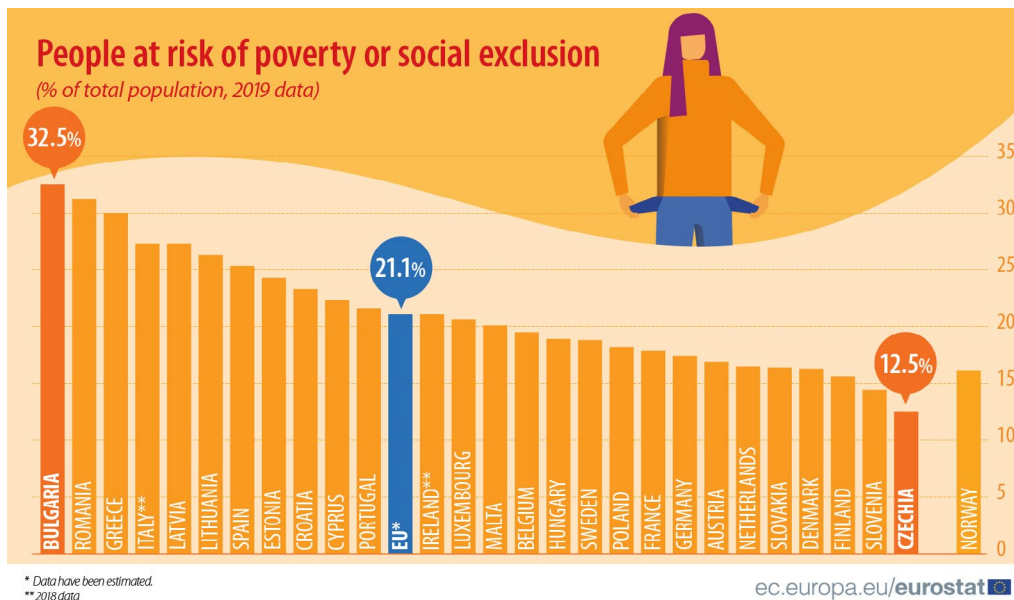
- засилване на дефицита – поради нарушеното съотношение между участващите във финансирането на системата (с осигурителни вноски и данъци) и бенефициентите (получаващи пенсии, помощи и услуги).

Конкретното отражение на застаряването на населението върху социалното осигуряване се проявява в сериозно нарастване на разходите за пенсии, в т.ч. и като процент от държавния бюджет, и едновременно с това в по-ограничения ръст на приходите от осигурителни вноски. В системата на социалното подпомагане той рефлектира в необходимостта от интензивно развитие на услугите за възрастни хора като брой институции и като видове услуги. Ситуацията и в момента се характеризира с ясно изразен недостиг на институции, предоставящи грижи за възрастните хора, в сравнение с потенциалните потребители, като тя е изключително неблагоприятна в районите с най-застаряващо население. Преодоляването на проблема изисква изграждането на голям брой институции, предоставящи услуги на възрастните хора, и изисква значителни финансови и материални средства. Друго проявление на процеса е сериозният ръст на разходите за социални помощи (основно енергийни) като закономерно следствие от ниското равнище на пенсиите на преобладаващата част от пенсионерите в България. По отношение на активните мерки на пазара на труда демографските процеси рефлектират в необходимостта от създаване на условия за по-продължително участие на пазара на труда на възрастните хора и включването им в различни програми за заетост.

## **2. Значителен дял на населението в риск от бедност и социално изключване**

Разглеждането на системата за социална защита по отношение на значението ѝ за ограничаване на бедността и подпомагане на най-нуждаещите се групи от населението определя като едно от важните предизвикателства

за развитието ѝ в България високия дял на населението в риск от бедност и социално изключване. България прогължава да заема челна позиция в рамките на ЕС по дял на населението, попадащо в посочената категория, като видно от следващата графика по равнище на показателя (32,5% през 2019 г.) превишава съществено средното в рамките на Съюза.



Фиг. 1. Дял на населението в риск от бедност и социално изключване

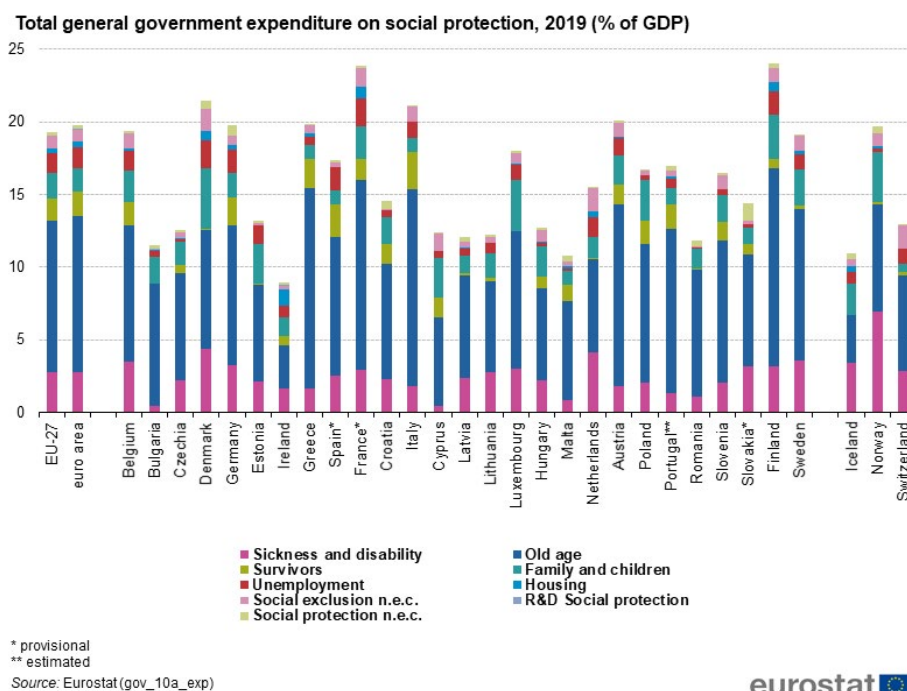
Заложената цел в Стратегия „Европа 2020“ за намаляване на броя на бедните с 260 хил. души не бе осъществена и като резултат страната ни трайно заема първо място по брой и относителен дял на населението в риск от бедност и социално изключване. В тази ситуация системата за социална защита е изправена пред сериозното предизвикателство да обхваща значителна част от населението и да изисква сериозен финансов ресурс за преодоляване на посочения проблем. Като се има предвид, че основната категория, попадаща в групата на бедните в България, са пенсионерите и като се оценява интензивният процес на застаряване на българското население, проблемът ще става още по-значим в бъдеще, а предизвикателството пред социалната защита – още по-сериозно.

Необходими са съществени промени в системите на социалното осигуряване и на социалното подпомагане, както и радикални стъпки в политиките по заетостта и доходите, за да се постигне ограничаване на населението в риск от бедност и социално изключване. По отношение на социалната защита сериозният проблем е как да бъдат съчетани възможностите на осигурителните и пенсионните плащания с паричните помощи, помощите в натура и социалните услуги за решаване на проблеми при отделните рискови групи и категориите от населението с най-висок процент бедни.

### 3. Недостатъчно финансиране на системата за социална защита

Осигуряването на необходимите финансови средства за функционирането на системата за социална защита е с приоритетно значение за нейното развитие в посока, отчитаща новите реалности и очакванията на хората за по-висока степен на защита и сигурност. По отношение на България финансирането на системата като цяло и отделните ѝ подсистеми следва да се разглежда и относно значението им за ограничаване на бедността.

Възприетият в България модел на социално осигуряване от типа „социална държава“ или „държава на всеобщо благоденствие“ и социално подпомагане, което се основава на разбирането, че всеки български гражданин има право на социална закрила, когато поради здравни, възрастови, социални и други, независещи от него причини не може сам или с помощта на близките си да осигури задоволяване на основните си жизнени потребности, за да бъдат развити на ниво, изисква значителни финансови средства. През 2018 г. по данни на НСИ разходите за социална защита в България възлизат на 18 517,11 млн. лв., което е годишен ръст от 7,14% и е най-висок темп на нарастване от 2010 г., но като процент от БВП изостават съществено от повечето страни в ЕС. Делът на разходите за социална защита в България като процент от БВП я нареждат в дъното на класацията на страните от ЕС (след страната ни са само Малта и Ирландия), което е илюстрирано в следващата графика. При среден процент 19,3% за ЕС, в България разходите за социална защита са малко над 10%.



Фиг. 2. Общи държавни разходи за социална защита като % от БВП

Ниският процент на социалните разходи следва да се оценява не само като фактическо състояние, но и на базата на очакваните процеси на сериозно застаряване и нарастване на разходите за пенсии, на задачата за преодоляване на високите равнища на бедност, развитие на мрежата от социални услуги, насочени към отделни целеви групи. Преодоляването на тези предизвикателства изисква значителни и нарастващи във времето финансови средства, които при запазване на нивото им като процент от БВП ще създадат сериозни затруднения пред системата за социална защита и ще ограничат възможностите ѝ да изпълни целите за постигане на по-висока степен на защита и сигурност на населението

#### **4. Нарастване на финансовия дефицит**

Посоченото предизвикателство е дефинирано във връзка с развитието на системата на социалното осигуряване и преди всичко – с очакванията за промените в пенсионното осигуряване. Устойчивостта на пенсионната система е свързана с фискалния и финансовия баланс между осигурителните приходи и пенсионните задължения. За съжаление в резултат на неблагоприятната демографска ситуация проблемите на пазара на труда и конюнктурни политически решения системата на гържавното обществено осигуряване в България се характеризира с хроничен и задълбочаващ се финансов дефицит. Както посочва проф. Й. Христосков, „за да бъде устойчива в дългосрочен план, гържавната пенсионна система в България трябва да бъде в състояние да поеме влиянието на застаряването на населението и въздействието от намалението на хората в трудоспособна възраст“ (Христосков 2020).

Финансовият дефицит и липсата на устойчивост на системата за социално осигуряване в България са резултат от законови промени, приети вследствие от криворазбраната концепция за справедливост и солидарност, негативните последици от която продължават и до днес. Осигурителните, основно пенсионните, плащания не успяват да постигнат необходимите нива на адекватност, което от своя страна играе дестимулираща роля по отношение на участието в системата на осигуряването. Незадоволителна е степента на събираемост на осигурителните вноски, което отваря врати пред некоректни работодателски практики и сивата икономика. Тенденциите през последните години показват, че приходите на гържавното обществено осигуряване не успяват да отговорят на размера на разходите, което превръща дефицита в такъв с хроничен характер. Мерките, които правителството предприема в отговор, за съжаление в повечето случаи имат временен и реактивен характер, провокирани от моментните проблеми на икономиката. Хаотичният принцип на действие в това отношение води до наслаждане на проблеми, които в близко бъдеще могат да ескалират до сериозна криза.

Според Актюерския доклад на НОИ от 2019 г. резултатите от дългосрочната оценка на баланса на фондовете на ДОО (разликата между общите приходи и общите разходи на системата за социално осигуряване) сочат, че системата

ще остане на дефицит през целия прогнозен период до 2070 г. Нещо повече, актюерските оценки заключават, че в периода след 2037 г. започва етап на влошаване на негативния баланс, който от  $-2,3\%$  се очаква през 2070 г. да достигне  $-4,8\%$ . В този аспект необходимостта на настоящия етап да бъдат предприети мерки за ограничаване на финансовия дефицит на социалното осигуряване се определя като едно от важните предизвикателства пред системата за социалната защита. Реформирането на пенсионния модел в посока на по-високи изисквания за придобиване на пенсионни права основно чрез увеличаване на пенсионната възраст, стимулирането на капиталовото осигуряване, подобряването на събираемостта на осигурителните вноски е от важно значение за оптимизирането на съотношението приходи/разходи и за ограничаването на очаквания дефицит.

### **1. Преодоляване на въздействието на политически и институционални фактори**

Политическите решения оказват пряко и косвено влияние върху формирането, функционирането и бъдещето развитие на системата на социална защита. Дълготрайният характер на системата, който е резултат основно от природата на социалното осигуряване като нейна основна подсистема, е причина последиците от утвърдените политики и от законовите промени, приети във връзка с конюнктурни политически решения, да се проявяват след години и да доведат до сериозни затруднения и диспропорции.

Анализът на промените в системата за социална защита като резултат от политически решения показва, че липсва подход за координирани решения при формиране на политиките и при разработване на законовата уредба, които да разглеждат подсистемите на социалното осигуряване, социалното подпомагане, социалните услуги и на интервенциите на пазара на труда като допълващи се елементи на социалната защита. Като резултат отделните подсистеми се натоварват с неприсъщи съобразно тяхното предназначение функции. Това е валидно основно за социалното осигуряване, което в последните години в резултат на политически решения във все по-голяма степен се натоварва със социални функции, които нямат връзка с осигурителния принос на лицата и принципа на съответствието при определяне на пенсионните и осигурителните плащания. В тази насока могат да бъдат посочени изплащаните от гържавното пенсионно осигуряване пенсии, несвързани с трудова дейност, сериозният ръст на инвалидните пенсии като алтернативна възможност за получаване на доходи в резултат на слабости в системата за експертиза на неработоспособността, отпускните във връзка с пандемията от COVID-19 еднократни помощи от 50 лева към пенсиите за всички пенсионери. На практика липсва адекватна координация между системата на пенсионно осигуряване и системата за социално подпомагане като допълващи се елементи на социалната защита, действащи на различни принципи на организация и управление.

Конюнктурни политически решения са в основата на законови промени,



които нарушават основни осигурителни принципи, натоварват системата на социалното осигуряване с несвойствени функции и водят до намалена мотивация за участие. Пример в това отношение е сериозното увеличаване на минималния размер на пенсията за осигурителен стаж и възраст, без да се актуализират по адекватен начин размерите и на останалите пенсии. С политическа ориентация са и решения в системата на социалното подпомагане, водещи до нарушена координация в законовата уредба по отношение на подпомагането на отделните рискови групи. Пример са приетите Закон за социалните услуги и Закон за хората с увреждания, които поради несъгласувани и взаимно противоречащи текстове създават затруднения в практическото им прилагане. Постоянно се повишават изискванията към социалните услуги като основно направление на социалното подпомагане в посока на разширяване на обхвата на отделните категории потребители и на вида на предоставяните им услуги, на по-високи критерии по отношение на тяхното качество, без това да е съпроводено с адекватна оценка за конкретните потребности в отделните райони, за необходимите специалисти и за притежаваната от тях подготовка и компетенции. Приетият Закон за социалните услуги дефинира повече права и възможности за ползване на разнообразни социални услуги, в т.ч. и с интегриран характер, които съществуващата мрежа от социални институции не може да предостави.

Политическата практика в областта на изграждането и развитието на системата за социална защита за съжаление се отличава с относително хаотични действия, в повечето случаи провокирани от решаването на конкретни икономически проблеми – основно по отношение на доходите и ограничаване на бедността. До голяма степен някои от предприетите мерки могат да се определят като политически обосновани, а не като произтичащи от обективни анализи за състоянието и перспективите на системата за социална защита. В този смисъл те не носят дългосрочен положителен ефект за развитието на системата, а водят до наслагването на негативи, които могат да рефлектират в задълбочаване на проблемите и да предизвикат сериозни затруднения.

Преодоляването на посоченото предизвикателство изисква по-сериозна оценка на въздействието на осъществяваните законови и подзаконови промени във всички подсистеми и елементи на социалната защита и активно включване на експертния потенциал на висшите училища и научните институти в анализа на проблемите и в разработването на възможните насоки на политиките за развитие на системата.

### Заклучение

Осигуряването на минимално ниво на благосъстояние и социална подкрепа посредством системата за социална защита е изправено пред сериозни предизвикателства, които икономическите проблеми и социалните сътресения в национален, регионален и глобален аспект поставят пред отделните страни. Във времена на бързи и мащабни технологични, демографски и икономически

промени са нужни иновативни подходи, промени в законодателството и сериозни реформи в подсистемите на социалната защита за посрещане на ключови предизвикателства и за засилване на положителното въздействие на системата, гарантираща сигурност и защита на хората.

## ЛИТЕРАТУРА

Aktuerski doklad na NOI (2019). [Актуерски доклад на НОИ. София, 2019] [https://www.noi.bg/images/bg/about/statisticsandanalysis/analysis/ActuarialReport\\_2019.PDF](https://www.noi.bg/images/bg/about/statisticsandanalysis/analysis/ActuarialReport_2019.PDF)

Hristoskov, Y. (2020). Godishen doklad Ikonomichesko razvitie i politiki v Bulgaria: otsenki i ochakvania, Institut za ikonomicheski izsledvania pri BAN. [Христосков, Й. Годишен доклад (2020). Икономическо развитие и политика в България: оценки и очаквания, Институт за икономически изследвания при БАН, с.103.]

Shopova, M., I. Tsvetanova. (2019). Tendentsii v strukturata na dinamikata na plashtaniyata ot sistemata za sotsialna zashtita v Bulgaria. – *Dialog*, 3, 27–39. [Шопова, М., И. Цветанова. (2019). Тенденции в структурата на динамиката на плащанията от системата за социална защита в България. – *Диалог*, 3, 27–39.]

Combating Poverty and Inequality: Structural Change, Social Policy and Politics, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Flagship Report 2010, MDG Summit - New York – September 17, 2010.

SOFA, The State of Food and Agriculture Social protection and agriculture: breaking the cycle of rural poverty, ISBN 978-92-5-108861-6, © FAO, 2015.

World Bank. (2001). Social Protection Sector Strategy Paper: From Safety Net to Springboard. World Bank, 2001, Washington DC, 2001.

## ПРОУЧВАНЕ НА КОМПЕТЕННОСТИТЕ НА СТУДЕНТИ И УЧИТЕЛИ ЗА КРИТИЧНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ОПАЗВАНЕТО НА ОКОЛНАТА СРЕДА

Магдалена Стоянова, гл. ас. г-р

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП

e-mail: [stojanova\\_m@abv.bg](mailto:stojanova_m@abv.bg)

**Резюме:** В изложението се отговаря на актуалните въпроси: 1) Необходимо ли е да направим точна преценка на постиженията в степента на овладяването на системата от представи, умения и отношения като образователен минимум, свързан с доказването на ролята на педагога за гарантирането на ОУР още от годините на ранното детско образование? 2) Искаме ли да превърнем процеса на проучване и регистриране на резултатите в приятно и интересно за децата и учениците преживяване на радост от споделените усилия в придвижването „напред“ и „нагоре“ в откривателството на естествения ни заобикалящ свят? И на двата въпроса отговорът няма алтернатива. Важно е да се получава информация за постиженията на всяко дете/ученик чрез дигитометрична, а не психодиагностична процедура. Дигитометрията трябва да е апробирана в практиката и да съдейства за създаването на сравнително пълна представа за придобития екологосъобразен опит, резултат от педагогическото взаимодействие с учителите и другите партньори на детето. Начините и формите на осъществяване на гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование за различните възрастови етапи и степени се определят в образователната стратегия на институцията детска градина или училище, както и от тематичния план на всеки учител за допълнителни форми или занимания по интереси. Представя се сравнителен анализ на ориентацията на учителите за използвани целесъобразни технологии.

**Ключови думи:** постижения, образователен минимум, дигитометрия, психометрия, допълнителни форми, занимания по интереси

## THE STUDY OF COMPETENCIES FOR CRITICAL ATTITUDE TO ENVIRONMENTAL PROTECTION IN STUDENTS AND TEACHERS

Magdalena Stoyanova, Chief Assist., PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”, FESA*

**Abstract:** The presentation answers the current questions: 1) is it necessary to make an accurate assessment of the achievements in the degree of mastery of the system of ideas, skills and attitudes as an educational minimum related to proving the role of the teacher in ensuring ESD since the years of early childhood education? 2) do we want to make the process of research and registration of results a pleasant and interesting experience for children and students of the joy of shared efforts in moving "forward" and "up" in the discovery of the natural world around us? There is no alternative to the answer to both questions. It is important to obtain information about the achievements of each child / student through a didactometric, not a psychodiagnostic procedure. Didactometry should be tested in practice and help to create a relatively complete picture of the acquired environmentally friendly experience, the result of pedagogical interaction with teachers and other partners of the child. The ways and forms of implementation of civic, health, environmental and intercultural education for different age stages and degrees are determined in the educational strategy of the kindergarten or school, as well as by the thematic plan of each teacher for additional forms or activities of interest. A comparative analysis of the teachers' guidelines for the use of appropriate technologies is presented.

**Keywords:** achievements, educational minimum, didactometry, psychometry, additional forms, activities of interest

Тематиката за проучването на постиженията на позрастващите във връзка с използването на енергия от познати за тях енергийни източници в естествената природа и близката социална среда има отношение към Наредба №13 за ГЗЕИО (МОН, 2016) за изграждането на представите за изменение на климата, неговата защита, за опазването на природната среда и факторите за живот на детето в света. Тези образователни ядра създават началото на зона на отговорност на институциите към Проект „Европа 2030“ (Проект „Европа 2030“, 2010), както и за образование чрез политики в областта на образованието, обучението и ученето, които позволяват бърза адаптация към външните за средата въздействия и използване в максимална степен на вътрешните за системата фактори. Ето защо отчитането на постиженията на позрастващите в областта на екологичното образование има за цел да се

осигури у децата чувство за отговорност и да се развият умения за ангажирани действия в подкрепа на околната среда.

Екологичното образование е част от "Образование за устойчиво развитие" (ОУР), а стратегията изисква да се изградят у децата/учениците „дизайнерски умения за трансформиране на околната среда“ в подкрепа на климатичните промени в бъдещето. Това съвпада с модела на интердисциплинарни компетенции в програмните съвременни системи за предучилищно образование. Те са свързани не толкова с обема информация, а с уменията и отношението, водещи до активни действия за разпознаването на последствия от собственото поведение на децата сред природата в ежедневни ситуации на общуване с нея. Екологичното образование, гарантирано в институциите, трябва да развие чувство за отговорност у децата и младите хора и да се ангажира със застъпничеството им за опазването на околната среда. В ранното детско образование на страните – членки на ЕС, децата трябва да придобиват компетентността да се ориентират в заобикалящата ги среда, като по подходящ начин учителят им помага да се развие увереност за независимо и отговорно поведение в игрово-познавателната дейност. Това се осигурява при използването на нерегламентираната свободна форма на общуване, поведение и дейностно изразяване на опит чрез насърчаване на самооткривателство, самооценка и самоорганизация.

Тук именно възниква проблемът за отразяването на резултатите от интеракцията в допълнителните дейности и процедурите, както и развитието на собствената преценка и способността за вземане на решения. Това изисква от учителите да разработват в началото на учебната година в институциите стратегии и технологии, свързани с етапно прилагане на проектни работни техники, чрез които погравстващите да поемат отговорност за себе си и другите връстници и възрастни около тях и да осъзнаят успеха на собственото си участие и ангажираност. Затова е подходящо разделянето в областта на екологичното образование на областите на компетентност: разпознаване (информираност), оценяване (рефлексивност), изпробване (интерактивност). По отношение на тези три групи представи, умения и отношения се изясняват различни приоритети. Индивидуалните прояви на компетенции в тези три области на компетентност взаимно се допълват и не се придобиват изолирано една от друга в образователния процес.

*Възприемането и разпознаването в областта на първата група компетенции е свързано с придобиването на знания, т.е. до способността да бъдем подходящо мотивирани за придобиването на нова информация, за допълване и обогатяването на възприятия, представи и начало на нагледно осигурени в близкото обкръжение на детето „житейски понятия“, произтичащи от компетенциите на учителите да създават насоченост към конкретни противоречия, въпроси, задачи, теми и решаване на проблеми. Разпознаването означава също придобиване на ориентация и основни знания за сигналните признаци на обекти от природната*

среда и създаването на динамични образи и обобщени (не общи) представи за структура и функция на живите организми и естествената физическа среда. Тази група компетенции обособява областите на компетентност „Ориентация в моя/нашия свят“ и „Получаване на знания“ в свободните форми на дейност в детската градина по ядрото „Светът на природата и неговото опазване“, което се налага учителят да надгради като обем и съдържание.

*Областта на втората компетентност за оценка/рефлексия* е свързана с критично отражение и промяна на гледната точка като способност да се оценяват и развиват преценки за адекватно и адаптивно поведение при общуване с природата. Това включва способността на човек да може да поставя под съмнение собствените си поведенчески модели и да ги сравнява с тези на другите и съответства на сферата на компетентност „Формиране на преценки“ в интеракцията със средата.

Всъщност това означава учителят заедно с непедагогическия персонал и родителите да стимулира придобиване на способност за действие, но също така и на собствен избор за реализирането на тези действия. Като референтно лице учителят може да представя отговорно своите действия, да ги пояснява пред децата и да ги сравнява с тези на други възрастни в институцията по посока на техните професионални отговорности.

*В областта на третата комплексна компетентност за съдействие/интеракция* става въпрос за способността и желанието за съзнателен набор от варианти на действие спрямо норма на поведение към природни обекти и естествения физически природен свят. Често пъти различните начини на действие могат да се аргументират пред децата с противоречащи си ценности и интереси, може да се изясни в сътрудничество с другите ползата за живота около нас, да се анализират преки и косвени последици от действията на всеки човек, отговорен за природния свят, и да се подложат на оценки от децата всички варианти. Тук трябва да се признае, че учителите нямат достатъчно време в организацията на деня и ресурси (технически уреди, нагледни материали, овладени техники за интеракция и др.), за да могат в допълнителните, а не задължителни педагогически ситуации да разгърнат целесъобразно по отношение на тази втора област на компетентност развитие на интердисциплинарни, социално-комуникативни компетенции, което се изисква именно от проявите на *поемане на отговорност*.

В проведено анкетирание на учители след приключването на висшето им образование беше предложено те да потвърдят значимостта на трите области на компетентност, които според тях ги изграждат като конкретни компетенции, важни за етапа на предучилищното образование, които могат да се постигнат в допълнителните незадължителни форми на интеракция.

*В областта на възприемане/разпознаване (номерацията от В1 до В8):* възприемане и описване на нагледни примери за използването на източници на енергия от природата и техниката и сравняването им като норми на

поведение спрямо последствията (B1); придобиване на ключови ядра от представи за използването на енергия чрез елементарни опити с въздух (вятър), вода и слънце (B2); назоваване на признаци в резултат от различното влияние на естествените природни източници на енергия върху природни обекти и тяхното сравняване (B3); описание на значението на влиянието на енергийните източници от природата и от техническите уреди и тяхното използване на базата на подходящи нагледни примери (B4); описване на използването на източници на светлина, топлина, храна в ежедневието преди и сега и откриването на връзки за подобряването на живота на хората (B5); назоваване на причините за промяна на начините на използването на естествените източници на енергия на хората в миналото и днес (B6); описание върху нагледна основа на замърсяването на въздуха с отровни газове и влиянието му върху природни обекти и хората (B7); назоваване и описание на връзки между замърсените почва, вода и храна и живота на растения, животни и хора (B8 - антропологичен ефект на замърсената природа).

*В областта на оценяване/рефлексия (номерация от O1 до O8):* оценяване на енергийните източници според критериите за опазване на климата и природата и посочване на предимствата и недостатъците на действия на човека (O1); схващане на елементарни опити и експерименти и оценяване значението на енергии, приятелски настроени към климата и изменението му чрез обяснение и оценки (O2); описване и сравняване на устройства и машини, които се хранят от въздух, вода, хранителни отпадъци (O3); описание на зависимостта от различните енергийни източници и обсъждане на възможности за щадящо климата поведение в ежедневието (O4); формулиране и разработване на въпроси за разумното използване на енергията в ежедневието и предлагането на решения за дейността на различни професии (O5); развиване на предположения и описване на примери от елементарни опити за това как е създаден от човека замърсеният въздух/парниковият ефект (O6); обсъждане на информацията от четенето на текстове и трансформирането ѝ в детски проект в свободните дейности (O7).

*В областта на съдействие/интеракция (номерация от C1 до C7):* прилагане на въпросници на родителите и на персонала в институцията за обединяване около примери за използване на екологичносъобразни действия на децата и възрастните възрастни и в детската градина (C1); прилагане на избрани мерки за защита на климата въз основа на резултатите от проверката на „екологичния отпечатък“ по избрана технология за отчитането му (C2) – например регулирайте разумно температурата в помещението, проследете ненужната консумация на енергия, събирайте разделно отпадъци, поправете предмети и грехи, преди да ги изхвърлите; използване на устройства и машини, които защитават климата – слънчево хранване, калкулатори, домашни номера, мобилни телефони (C3); прилагане на достъпни енергоспестяващи мерки в детската градина и у дома – използвайте ключове за затварянето на

осветлението, на мобилни устройства и планшети, проветрявайте правилно (C4); разработване на конкретни мерки за опазване на климата и в игри и свободни дейности за тяхното редовно и отговорно управляване – например игрово поведение в „еко-игри“ на „пазачи“ на околната среда и на „нарушители“, „климатични детективи“ и др. (C5); планиране на мерки в детската градина и у дома за спестяването на енергия и за подобряването на климата – придвижване с велосипед, пестене на вода и др. (C6); допринасяне с „дизайна“ на собственото си поведение за повлияване върху поведението на другите в благоприятна климатична среда в детската група и у дома – консумирането на сезонна продукция на плодове и зеленчуци, използването на мерки за пране и изсушаването му в естествени условия на слънчева светлина, засаждането на гървета, грижа за птиците и др. (C7).

При обсъждането на групите компетентности учителите и студенти в ОКС бакалавър споделяха тематични съдържателни полета, около които могат да се групират компетенции от различните области, свързани с професионалната им реализация. В този смисъл те обсъждаха ориентирането на педагозите към групи за допълнителни дейности с разновъзрастов характер, тъй като се налага в подгрупи те да предложат различни изисквания при реализирането на темите за съобразяване с индивидуалните предпочитания за участие на децата и да демонстрират различните области на компетентности при решаването на задачите. Предишните знания и опит на децата могат да бъдат много различни. Учителите и студентите в бакалавърска степен трябва да предугалят предизвикателствата, да осигурят за тях „отделни пътеки“ при откриването на природните закономерности и да се гарантира на всяко дете собствено темпо. При използването на тези тематични полета като стъпки за придвижване в проследяване върху нагледан план в природните връзки се използва широк спектър от възможности за достъпно възприемане на информация, систематизирана от педагозите.

Структурирането на тематичните съдържателни полета се основава на четирите предметни области на детската изследователска дейност: (А) изпитване на енергия, (Б) възобновяеми източници, запознаване с енергиите, (В) изследване на климатичните промени, (Г) защита на климата. Децата са мотивирани да се включат в изготвените идеи и да ги използват самостоятелно или в малка група за игри и изследователски открития. По този начин се осъществяват груповите процеси взаимно обучение и обмен, които укрепват социалните умения на погроставащите. Учителят няма централна роля, той управлява откривателството и предоставя подкрепа само когато е необходимо. За всяка от тематичните съдържателни области може да бъде обособена и зона за работа с енциклопедии, за безплатни интерактивни ресурси и сърфиране в програмните системи и осигурените интерактивни игри или да се предлагат специфични задачи за познавателна активност при търсене и подреждане на информация, на справочни открития. Компетенциите в интеракцията са



тематично свързани, но могат да бъдат и независими една от друга. Те също могат да се използват като събития и експерименти за търсене, обследване и опити или да се предлагат в продължение на няколко дни или седмици. В приложената таблица се съчетават теми, варианти на свързаните с тях материали и интерактивни ресурси и предложените компетенции от учителите, които те избират за важни. Прилагането им в практиката на детските градини (29 ДГ, 23 ДГ, 38 ДГ, София; 66 ДГ Панчарево) показаха, че в съвместни изследователски групи се организира дискусия в кръг (изследователска група), разработват се, събират се и се обменят по-нататъшни действия. По този начин у всеки педагог се изгражда основно разбиране за предварителните знания, придобити от всяко дете, активизирана е радостта от експериментирането, груповите постери, индивидуалното и груповото консултиране на децата.

Таблица 1. Проследяване на компетенции от областите на компетентност по примерни тематични съержателни полета в допълнителните дейности

Образователни тематично съержателни полета	Материали и ресурси	Списък с проявени компетенции по области, избрани от над 50% от учителите и студентите ОКС бакалавър
„Откъде идва нашата сила и енергия?“	Ябълка/сезонен плод като пример за здравословна храна; картина и постери; моделна презентация „Откъде идва нашата сила/енергия?“	B1, B2, B3, B4, O1, C3 B6, B7, B8, O3, O4, O6,
Ориентиране в температурни разлики „топло-студено“	Моделиране на термометър от хартия; обследване на спиртен термометър за температура на стаята; сравняване на живачен и електронен термометър за мерене на температура на тялото.	B1, D5, C1, C2, C4 B8, O2, C3, C4, C5,
Измерване на обема на водата, изразходвана за миене на зъби	Мензури с различен обем; постер „Водата в нашата детска градина“; сравняване на топла вода в басейна на детската градина и на течаща вода; възприемане на средства за запазване топлината на водата в басейна и пестене на чиста вода.	B1, O5, C1, C2, C4. B7, O1, O7, C6, C7,

„Слънце и сянка“ – сравняването на слънчеви и сенчести площи (полянка и асфалтирана алея)	Слънчева светлина и топлина (ден и нощ), Луна, звезди (естествени източници); екран и монитор –осветление; електрически уреди и светлинни индикатори (клавиши); елементарни опити и експерименти с растения, реактивни на слънчева топлина и светлина.	B1, B2, B5, B6. C2, C3,
Интерактивна игра „Правилно–грешно“	Модели и графични рисунки (карти за игра), свързани с действия на деца и на възрастни при спестяването на енергия.	B1, B2, B3, O3, C6, C7,
Ателие за картинни книжки, енциклопедии и детско творчество	Познавателни книжки, енциклопедии, табла и постери.	B2 B7, C4, C5

Представените тематични съдържателни полета в таблицата и потвърдените от учителите компетенции, които според тях се изискват в професионалната им реализация, са разнообразни, но всички те са обвързани с незасегнати в повечето действащи програмни системи в направлението „Околен свят“ организационни форми. Освен това предимството им е в това, че те се провеждат в допълнителните дейности в различни по възраст детски общности. Иновативно е и интегрирането в тематичното поле на различни образователни ядра, като водещи са ядрата в Наредба №13 за екологичното образование.

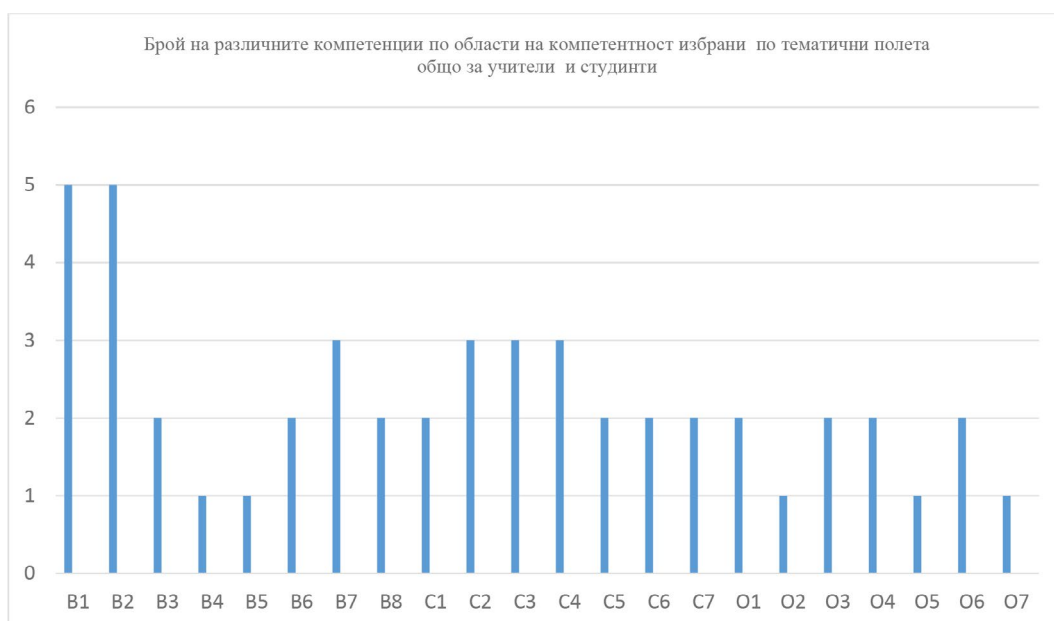
Същевременно ясно проличава, че преобладават компетенциите, избрани от областта на компетентност *Възприемане/разпознаване* (70%), последвани от област на компетентност *Съучастие/интеракция* (20%), и най-малко в процентно отношение са представени от втората област – *Оценяване/рефлексия* (10%). Тези данни са представени на фиг. 1. За студентите от ОКС „бакалавър“ има по-различно процентно отношение на предпочитанията, като се вижда, че те са почти равномерно представени по компетентности. Това проличава от фиг. 2.



Фиг. 1.



Фиг. 2.



Фиг. 3. Процентно отношение на избрани компетенции

### Какви обобщения могат да се направят от представените количествени данни?

1. Възприемането и описването на нагледни примери за използването на източници на енергия от природата като норми на поведение спрямо последствията се потвърждават по отношение на всички тематични съдържателни полета, като те са толкова, колкото и избраните умения за придобиването на ключови ядра от представи за използването на енергия чрез елементарни опити с въздух (вятър), вода и слънце. Според допитването невербалните и вербалните похвати трябва да са в единство, макар че назоваването на признаци в резултат от различното влияние на

естествените природни източници на енергия върху природни обекти и тяхното сравняване е определено с по-ниски стойности. Описанието върху нагледна основа на замърсяването на въздуха с отровни газове и влиянието му върху природни обекти и хората (B7) е на следващото по стойност място заедно със: използване на устройства и машини, които защитават климата (C3); прилагане на достъпни енергоспестяващи мерки в детската градина и у дома (C4); разработване на конкретни мерки за опазване на климата и в игри и свободни дейности (C5).

2. В сравнителен план почти равномерно и балансирано се избират компетенции за оценяване и за съучастие на педагозите – детски учители и студенти. Това е позитивен резултат, при който се признава значението на меки компетенции, свързани с критично мислене и действие при опазването на околната среда. Друг позитивен ефект е гледната точка, че игровите форми на организация се използват в единство с нагледните и практическите, нещо, което е преодоляване на стари схващания за функциите на играта само в затвърдяването на знанията за децата в ранното детско екологично образование.

3. Нараства необходимостта от квалификации с тематизиране на екологичното образование и свързаните с него педагогически компетенции, както и на национална програма, в която за разлика от STEM програмата да могат да се включват институциите за ранно детско образование, за основното и последните етапи на средна степен на образование в необходимата приемственост и балансираност на ядрата по Наредба №13. Ценно би било да имат достъп и централите за личностно развитие.

## ЛИТЕРАТУРА

Naredba 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интелектуалното образование (GZEIO), Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 28.09.2018. [Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интелектуалното образование (ГЗЕИО), обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г.; изм. и доп. бр. 80 от 28.09.2018 г., в сила от 28.09.2018 г.]

Projekt "Evropa 2030", Predizvikatrlstva I vazmojnosti. Liuksemburg: Sluzjba za publikacii na Evropeiskia saius, 2010. 54 s., ISBN 978-92-824-2695-1, doi:10.2860/92506. [Проект „Европа 2030“, Предизвикателства и възможности. Люксембург: Служба за публикации на Европейския съюз, 2010. 54 с., ISBN 978-92-824-2695-1, doi:10.2860/92506]

## ПОДГОТОВКАТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНИ ПЕДАГОЗИ В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 20-ТЕ И 30-ТЕ ГОДИНИ НА ХХ В.

Марина Пиронкова, доц. г-р  
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП  
e-mail: [m.pironkova@fppse.uni-sofia.bg](mailto:m.pironkova@fppse.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Докладът изследва подготовката на детски учителки в курса към Американската детска градина. Проучените архивни източници са основа на анализа на учебния план и съдържанието на дисциплините. Изследват се отношенията на Педагогическия курс (като частно учебно заведение) с Министерството на народното просвещение и превръщането му в значима част от образователната система в България.

**Ключови думи:** предучилищно образование, предучилищни педагози, Фрьобелова теория, детска градина, история на българското образование

## THE EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS IN BULGARIA IN THE 20<sup>S</sup> AND 30<sup>S</sup> OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY

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

**Abstract:** The paper is a research on the education of preschool teachers in Bulgaria in the Teacher course at the American Kindergarten. The study of the curriculum and educational content is based on the analysis of archival documents. Other topics are the relations between the Teacher course (as a private institution) and the Ministry of Education and its significant rise in importance as a part of the education system in Bulgaria.

**Keywords:** preschool education, preschool teachers, Froebel theory, kindergarten, history of education in Bulgaria

Подготовката на учители за различните образователни степени е тема, която не губи своята актуалност. През 20-те и 30-те години на ХХ в. предучилищното възпитание извън семейството все още е ограничено и подготовката на детски учителки се осъществява в частни курсове. В съществуващата научна литература този въпрос е разглеждан общо (Колев,

1999; Радев, 2019), а в някои източници (Чакъров, Начева-Петкова, 1961; Чакъров, 1967) идеологическата гледна точка оказва силно влияние и не позволява да се направи обективна оценка. Докладът изследва главно курса на Елизабет Кларк (продължен от Пенка Касабова), а курсът на проф. Димитър Кацаров е представен за сравнение. От обхвата на доклада е отпаднал курсът на Е. Милкова, който е функционирал само през 1921/1922 г. Целта на изследването е да се проучи обучението на предучилищните педагози чрез анализ на учебните планове на курсовете. Докладът се основава на архивни източници – учебни програми (по тогавашната терминология), правилници и друга учебна документация, както и върху документи от фонда на Министерство на народното просвещение, засягащи обучението на детски учителки (както са определяни предучилищните педагози). Използваните методи са общонаучни – анализ, сравнение, синтез, и специални – историческа реконструкция.

През 20-те години в България подготовката на педагози за детските градини се осъществява изключително в курса на Е. Кларк, който е към Американската детска градина. За ранните години на курса се знае твърде малко, броят на подготвяните учителки е 2–3 на година, като преподаването първоначално е на английски език. В спомените на Пенка Касабова, която постъпва в курса през 1919 г., тя е първата курсистка, която е обучавана на български език. Подготовката трае две години и съчетава наблюдение и практически занимания в детската градина – сутрин от 9 до 12, и теоретични занятия – следобед 14.30 до 17.30 ч. По време на утринните часове курсистките разучават игрите и песните, които учителките използват при занятията с децата. Теоретичните занятия се водят от мис Кларк, която преподава детска психология; педагогика; Фрьобеловите дарове, занятия и майчини песни; история на детските градини; рисуване и моделиране; пиано и английски език (Касабова, 2000: 15). Това съчетаване на практически и теоретичните занятия ще остане отличителна характеристика на курса през следващите десетилетия. Педагогическите предмети са водени предимно от мис Кларк, за останалите са канени преподаватели като Борис Тричков (музика и гр.), Дора Конова (рисуване и моделиране), Добра Пелашева (теория на приказките), Доганова<sup>1</sup>, за някои дисциплини са привлечени лектори като Цветко Петков (история на предучилищното възпитание), има и лектори от САЩ (Начева, 1999).

Курсът претърпява две периода на промени: първият е кратък – от 1925 до 1927 г., когато ръководството му е поето от Маргарита Хаскел, която въвежда в него метода на проектите, базиран на прагматизма на Джон Дюи; и вторият, който започва от 1929 г., когато П. Касабова е назначена за учителка (от 1932 г. е директор) и продължава до 1942 г., когато курсът става част от Държавния институт за подготовка на детски учителки.

<sup>1</sup> В Начева посочва в книгата си Доганова като преподавател по английски език, но на събрания на гружеството „Ф. Фрьобел“ се коментира издаването на лекциите ѝ по майчинство.

За учебния план, реализиран от Е. Кларк в курса до 1925 г., е характерно поставянето на теорията и практиката на метода на Фрьобел, на живота и дейността на Фрьобел в центъра на обучението. Изучаването на тези дисциплини продължава и през двете години в курса. Със значимо място са и часовете по музика, в които се овладява музикалният репертоар на детската градина – сюжетни песни, песни-игри, песни с ритмични движения, „драматизиране“ на някои песни и майчини игри (Начева, 1999: 45). В теоретичните дисциплини през целия курс се изучават още детска психология и предучилищно възпитание, а само през втората година – история на предучилищната педагогика. Изобразително изкуство се изучава в течение на една година и в обучението се набляга на илюстрация, моделиране, апликация, работа с природни материали, а от класическите Фрьобелови дейности – на гупчене, рязане и лепене.

Практическите занятия са равнопоставени на теоретичните. През първата половина от първата година курсистките са част от детската група и изпълняват всички дейности заедно с децата, като по този начин заучават игрите, песните и дейностите. През втората половина от първата година те започват да помагат на учителките. През втората година първоначално провеждат самостоятелно отделни занятия под ръководството на учителката, а после водят цялата дневна програма. Практическите занятия и стажуването са осмисляни и обсъждани в часовете за конференция с учителя по практика и предучилищна педагогика (Начева, 1999: 47). Голямото място на практическите занятия, отработването на всеки елемент, осмислянето и проверката на теорията в ежедневните занимания в детската градина остават водещи характеристики на подготовката на детските учителки през целия изследван период.

Учебният план, представен в Министерството на народното просвещение през 1928 г., съдържа 23 учебни дисциплини.

1. Обща психология
2. Детска и експериментална психология
3. Изучаване детската природа
4. Фрьобеловите принципи, изразени в “Майчини игри” и фрьобелови гарове
5. Методика на детското училище
6. Теория на приказките и изкуството да се разправят
7. Материали и апарати за уредба на детското училище
8. Приложни изкуства: моделиране, рисуване, картонаж, гърводелство и пр.
9. Детски песни и игри
10. Естествознание за деца
11. Религиозно възпитание на детето
12. Обща хигиена
13. Детска хигиена
14. Умствена хигиена
15. История на възпитанието

16. Пияно
17. нглийски
18. Ритмично обучение: народни танци, ритмика за деца
19. Драматизация
20. Социология
21. Готварство
22. Наблюдение и упражнения в детските градини, последвани от конференции
23. Сказки върху възпитанието на малки деца  
(ЦДА, ф. 1061к, оп.1, а.е. 23)

Прави впечатление стремежът към съчетаване на теоретични дисциплини с практически насочени предмети и с изкуства. В теоретичните дисциплини се очертава модерният подход на изучаване на детето чрез широк кръг от науки – психология, хигиена, социология. Педагогическото познание е разпределено в класически предмети като *история на възпитанието, Фрьобеловите идеи, песни и дарове, методика на детското училище, религиозно възпитание*, а също присъства в практически дисциплини като *наблюдение и упражнения в детските градини*. Наименованието “детско училище” е използвано като синоним на “детска градина” и е продиктувано от желанието да се изтъкне ролята му за възпитанието чрез целенасочена дейност. Ръководителите на курса, а и детските учителки изтъкват факта, че те не “бавят” (в смисъл на „гледат“) децата; че детската градина или детското училище не е забавачка, а място за сериозна възпитателна работа, за изграждане на следващото поколение в българската държава.

Голямо внимание е отделено на изучаването на изкуствата. Водеща дисциплина е *теория на приказките и изкуството да се разказват приказки*. Тази дисциплина запазва своето място при всички промени на учебния план в курса. В бележките си като курсистка през 1927 г. В. Начева отбелязва, че ако възрастните, т.е. учителките, искат да спечелят доверието на детето, те трябва да застанат на негова страна (да погледнат света през неговите очи) (ЦДА, ф.1061к, оп.1, а.е. 28, л. 11). Приказките разширяват кръгозора на детето, засилват разсъдъка му, “морализират” детето, пораждаат любов към природата, развиват говора, възбуждат въображението и култивират нравствени чувства, допринасят за изучаване на научни и исторически истини, връзка между причина и следствие и развиват чувство за хумор. П. Касабова, която изучава *детска литература и изкуството да се разказват приказки* в National Kindergarten Collage в Чикаго, оценява високо въздействието на приказката – “сериозно нещо, истинско произведение на изкуството” (Касабова, 2001: 58), и също включва изучаването ѝ в учебния план на курса през 30-те години като част от предмета *детска литература*.

Сред изкуствата, изучавани в курса, са още: моделиране, рисуване, музика, танци и драматизация. Съдържанието на предметите, отразяващи



изкуствата, съчетава теоретична и практическа част, така че, от една страна, да формира научни познания и естетически вкус, а от друга – да развие умения за артистично изпълнение в съответното изкуство. В учебния план от 1928 г. не фигурира като предмет *естетика*, но от лекционните бележки (ЦДА, ф.1061к, оп.1, а.е. 28, л. 36-84) установявам, че са четени лекции и в тази област.

В. Начева отбелязва, че след 1926 г., когато Маргарита Хаскел заменя метода на Фрьобел с този на Д. Дюи, тя прави и други промени. В часовете по музика се въвежда и нотна грамотност (пог ръководството на Б. Тричков), „даровете“ се ползват по-свободно, най-вече като строителен материал (Начева, 1999: 46). От системата на Фрьобел остават песните и изгрите.

Вторият период на промени започва през 1929 г., когато П. Касабова става учителка в Американската детска градина, след като е завършила успешно специализираната си подготовка по предучилищна педагогика в Чикаго. Тя започва да прилага новите педагогически теории, които е усвоила по време на следването си, а като директор на градината и на Педагогическия курс към нея от 1932 г. до края на изследвания период оформя подготовката на една значителна част от действащите детски учителки в България.

Промените в учебния план на Педагогическия курс, които се осъществяват през 30-те години на ХХ в., са в съответствие с развитието на педагогическото познание и отразяват влиянието на постиженията на психологията, социологията и т.н. Голямо внимание се отделя на изследването на децата и техните особености. Това ясно може да се установи в учебния план на курса, изпратен в Министерството на народното просвещение<sup>2</sup> със заглавие „Програма на двегодишния педагогически курс при Американската детска градина за подготовка на детски учителки“ (ЦДА, ф. 177к, оп 2 а.е. 911, л.130-137). През целия курс на обучение се изучават *обща психология* – 3 семестъра по 3 часа седмично, и *педология* – 3 семестъра по 4 часа седмично; традиционно още през първата година се започва с *изучаване на детската природа* – 1 семестър, 2 часа седмично и 6 часа седмично наблюдение. Дисциплината има за цел опознаването на децата чрез техните особености и овладяване на проблемното детско поведение и в този смисъл тя е оценявана като практическа детска психология. Важен елемент от подготовката през първата година е *водене дневници на децата*, при което отново се обръща внимание на наблюдението и на отразяването на резултатите от него в подходяща форма, а през втората година се предвижда *измерване на интелигентността*. Курсистките изучават теста на А. Бине и груповия тест на Пинтер Кънингхам (?) и сами провеждат пред преподавателя изследване на дете с теста на Бине–Симон. Към теоретичните предмети спада и *история на педагогията*, проследяваща развитието на възпитанието от Античността до Песталоци и Фрьобел.

<sup>2</sup> Този документ не е датиран, вероятно е от 1937 или 1938 г., тъй като е сред документи от тези две години.

В учебния план на ръка е дописана дисциплината *дигатика с методика*, без допълнителни разяснения по съдържанието, което е характерно за добавки, които са правени по настояване на контролиращия орган, т.е. МНП.

Изучаването на *социология* е във връзка с проблемите на социалната среда – жилища, женитби, разводи, бездомност, приюти и др. През курса на обучение като три отделни дисциплини се учат: *обща хигиена, умствена хигиена и детска хигиена*. Обръща се внимание на здравословната среда и се насочва вниманието към физическото благосъстояние на децата. Вентилацията на класната стая, грижите за недохранените деца и запознаването с някои психични заболявания и тяхната профилактика са само някои от проблемите, разглеждани в контекста на политиката за намаляването на детската смъртност<sup>3</sup>.

Връзката с предишния учебен план изпъква в *майчини игри*, където се изучават „най-главните от игрите на Фрьобел и коментарите върху тях от г-ца Блоу“. Именно тук се изяснява философията на Фр. Фрьобел и педагогическите му идеи, които само се скицират в курса по история на педагогията. В занятията по *игри* се овладяват най-вече подвижни игри. В часовете по *конференция* през първия семестър се обръща специално внимание на обзавеждането, играчките и пособията в детската градина, като се отделя време на Фрьобеловите материали.

Останалите дисциплини от учебния план, който обхваща общо 30 дисциплини с различна продължителност, са разнообразни и голяма част от тях са отново в областта на изкуствата. Някои се изучават по 2 семестъра, като *рисуване и моделиране, драматизация, а ритмика и детска литература* – по един семестър. През двете години се учи пеене, както и музикален инструмент – пиано или цигулка, а към дисциплината *гимнастика* е прибавено овладяването на устна хармоника. Във връзка с практическата ръчна работа с децата в учебния план са включени също картонаж, гърводелство, правене на кукли.

В учебния план присъстват *български и английски език* – по четири семестъра. В часовете по български език наред със стилистика и правопис се отделя място на български писатели, автори на детски произведения. Английският език, традиционен за курса, е обоснован с наличието на ценни педагогически книги и списания, които са важни за подготовката на учителките.

Общи и насочени към подготовка на курсистките не само като учителки, но и като домакини, съпруги и майки, са предметите *майчинство* и *домакинство*.

Практиката продължава да е водеща при подготовката и по новия учебен план. Още през първата година всяка курсистка прави ежедневно посещение на някоя детска градина в течение на 10 седмици и играе ролята на асистентка на учителката. През първите две седмици е технически помощник, после постепенно опитва да представи песен или игра, да разкаже приказка или да

<sup>3</sup> През този период детската смъртност в България е след най-високите в Европа.

ръководи ръчната работа. На всеки 3 седмици курсистката е инспектирана от ръководителя на практиката и се провежда индивидуална конференция. В края на първата година курсистките стажуват от един до два месеца като учителки в летните детски градини, които се откриват в селата. Практическата подготовка през втората година се разширява, като бъдещите учителки посещават четири детски градини, като престояват във всяка по един месец и поемат ръководството на отделни групи за отделни часове. Два пъти седмично, а някъде и четири пъти седмично поемат ръководството на цялата група, като отново се ревизират и се правят конференции. В края на практиката курсистката бива посетена от всички съкурсисти и учителите по практика за последно инспектиране и конферирание.

Курсът за подготовка на учители за детските училища, основан (1933) и управляван от проф. Д. Кацаров, е също с двугодишен курс на обучение след гимназиално образование. Проф. Кацаров е канен често през 20-те години да гържи сказки върху новите педагогически идеи, а студентите му от университета посещават Американската детска градина. Интересът му към предучилищната възраст вероятно е причината да създаде този курс, който също е частен и в който да направи „проверка на наша почва на известни методи на работа в полето на предучилищната възраст“ (Колев, 1999: 159).

Курсът е разглеждан в научната литература (Чакъров, Начева-Петкова, 1961; Терзийска-Стефанова, 2012) и неговото представяне е продиктувано от възможността за сравнение на подготовката в двата курса. Учебният му план (ЦДА, ф. 177к, оп 2, а.е. 1105, л.134-136) отразява систематичния подход на проф. Кацаров. Дисциплините са разделени на теоретични и практически, допълнени с хоспитиране и стаж. Теоретичните дисциплини са: обща педагогия с дидактика и методика, училищна администрация и законодателство; история на педагогията с къс преглед на история на българското образование и специално детските градини у нас; педагогическа психология; детска психология със специален поглед на възрастта от 3 – 7 г.; детска психопатология и детски недостатъци; организация на детската градина; методи на работа в детската градина със специален поглед върху съвременните методи на обучение (методи на проектите, на Монтесори, на Декроли, на Фрьобел и др. ), майчинство с детски болести и хигиена със здравно възпитание, един чужд език по избор; реферати на зададени теми; доклади върху дадени книги; четива върху природата и живота (за животните, растенията, природните явления, културни институти и прояви и др.), свободни беседи върху теми из образованието и общи теми; конференции върху хоспитирането и стажа.

Практическите предмети обхващат рисуване с моделиране; ръчна работа (разни видове с различни материали); пеене; музика (хармонички); народни песни; следене на нашите педагогически списания; наблюдение и изследване на деца; системно наблюдение на животни и растения; различни елементарни опити.

Практиката в курса на проф. Кацаров също е застъпена сериозно. През

първата година курсистките имат хоспитиране, а през втората – стаж (по четири сутрини седмично) в някои от столичните детски градини. За да се осигури достатъчна практика, през всяко полугодие трябва да се посетят по три различни градини. Стажът изисква курсистките първоначално да помагат на редовната учителка, а после под нейно ръководство да осъществяват самостоятелна педагогическа работа. И в този курс се предвижда ревизиране на един цял ден в градината и конференция върху него, съществуват и внезапни ревизии с конференции с ръководителите на практиката.

Сравнението на двата курса показва подчертания приоритет на теоретичния дял в курса на проф. Кацаров. Тук се включва изучаване на училищна администрация и законодателство, на дидактика и методика. Предполагам, че под влияние на този курс в учебния план на Педагогическия курс към Американската детска градина е добавена *дидактика с методика*. Като цяло академичният характер на обучението в курса на проф. Кацаров е подчертаван при оценката на изпитите. Силната страна на Педагогическия курс към Американската детска градина е значително по-големият дял на практическото обучение, с много наблюдения и извършване на самостоятелни изследвания в областта на хигиената, общата и детската психология. Наличието на собствена детска градина също е преимущество, което се отчита от министерските пратеници. Наблюдението върху оценките, които получават курсистките, показва минимална разлика в постиженията им (ЦДА, ф. 177к, оп 2 а.е. 1105, л.160-162 и 180-182). Сравнението между двата курса показва по-скоро сходство, отколкото различие в подготовката на детските учителки през периода.

Възпитаниците на Педагогическия курс към Американската детска градина полагат продължителни усилия подготовката им в курса, който е частен, да бъде призната от Министерството и да бъдат назначавани в народните детски училища като специалистки. Първата стъпка е одобряването на курса от МНП с писмо №19126 от 16 август 1921 г. (Начева, 1999: 48) и провеждане на изпити в присъствието на министерски пратеник. Явно се възприема съществуващата практиката за учениците от частните училища, които са на равнището на средното образование. След редица постъпки от страна на детските учителки, обединени от 1928 г. в дружество „Фридрих Фрьобел“, МНП излиза с окръжно №23602 от 10.VIII.1932 г. и отново с №1808 от 12.IX.1934 г., в които се нарежда, „свършилите курса на г-ца Кларк...трябва да бъдат предпочетени пред редовните първоначални учителки (ЦДА, ф. 1061к, оп.1, а.е. 31), а заплатата им да бъде равна на заплатата на последните“. Това положение се прилага и за възпитаниците на създадения междуременно курс на проф. Кацаров.

В периода след 1934 г., когато във всички области на икономическия, обществен и културния живот гържавата засилва своята управленска и регулаторна функция, подготовката и резултатите от обучението на

детските учителки стават обект на по-строг контрол от страна на МНП, което утвърждава правилниците на двата курса и определя броя на курсистките в тях. За 1938/1939 и 1939/1940 г. предвидените места за курсовете са по 30 и е въведен конкурсен изпит, защото има повече кандидатки. Успешната реализация на курсистките и трудностите около пътуванията във военните години, както и писмата на родителите на кандидатките довеждат до разрешение за по 10 допълнителни места (ЦДА, ф. 177к, оп 2 а.е. 992, л. 67). Това е доказателство за положителното отношение на гържавата към подготовката на детските учителки, но и за увеличеното търсене на предучилищни педагози в България след приемането на Наредба-закон за предучилищното образование през 1934 г. Изпитите за завършване на курсовете се провеждат в присъствието на министерски пратеник, който подписва дипломите и с това ги прави официални документи, а успехът е критерий за назначаване. Министерски пратеници, които отразяват в своите доклади положителните си впечатления от успеха на курсистките, са Г. Пиръов, Р. Андреева, Н. Чакърров – все компетентни и авторитетни специалисти.

Подготовката на предучилищните педагози в България в десетилетията между двете световни войни отразява развитието на педагогическата наука и утвърждаването на идеята за необходимост от специални грижи и образование на децата от предучилищна възраст. В препоръките на Осмата международна конференция за народно образование (в Женева) през 1939 г. се казва, че образованието на предучилищните учители не трябва да е по-малотрайно от това на първоначалните (Пиръов, 1939), а подготовката на предучилищните педагози у нас е по-широка и продължителна – две години след средно образование. Тя се основава на съхраняването на най-значимите идеи и дейности на Фрьобеловата система и на обогатяването им с новите тези за изследване на детето и адаптиране на възпитанието към неговите потребности. Запазва се големият дял на овладяването изкуства в съответствие с разбирането за детските емоции като ключови за развитието през тази възраст. Подчертано е значението на практическите занятия на курсистките, като тяхното начало е още през първото полугодие от обучението и се развива до пълна самостоятелност в края на втората година. Подготовката на детските учителки у нас поставя солидни основи за развитието на образованието на предучилищните педагози и през следващите десетилетия.

## ЛИТЕРАТУРА

Kasabova, P. (2001). *Skitsi po patya na zhivota*. Sofia: Bulvest 2000. [Касабова, П. (2001). *Скици по пътя на живота*. София: Булвест 2000.]

Kolev, Y. (1999). *Istoria na preduchilishtnoto vazpitanie v Bulgaria*. Sofia. [Колев, Й. (1999). *История на предучилищното възпитание в България*. София.]

Nacheva-Petkova, V. (1999). *Iz istoriyata na preduchilishtnoto vazpitanie v Bulgaria*.

Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Начева-Петкова, В. (1999). *Из историята на предучилищното възпитание в България*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Piryov, G. (1939). Osmata mezhduнародna konferentsia za narodno obrazovanie. Prosveta, g. V, 1939–1940, kn. 4, s. 471–476. [Пиръов, Г. (1939). Осмата международна конференция за народно образование. *Просвета*, г. V, 1939–1940, кн. 4, с. 471–476.]

Terziyska-Stefanova, M. Kursat na prof. Dimitar Katsarov za podgotovka na detski uchitelki. – V: Yubileyna mezhduнародna universitetska konferentsia “130 godini preduchilishtno obrazovanie”. Sbornik dokladi. Universitetsko izdatelstvo “Sv. Sv. Kiril i Metodiy”. Veliko Tarnovo, 2012, s.: 7–79. [Терзийска-Стефанова, М. Курсът на проф. Димитър Кацаров за подготовка на детски учители. – В: *Юбилейна международна университетска конференция “130 години предучилищно образование”*. Сборник доклади. Университетско издателство “Св. Св. Кирил и Методий”, Велико Търново, 2012, 74–79.]

Chakarov, N., V. Nacheva-Petkova. (1961). Istorija na preduchilishtnoto vazpitanie v Bulgaria. Sofia: Narodna prosveta. [Чакъров, Н., В. Начева-Петкова. (1961). *История на предучилищното възпитание в България*. София: Народна просвета.]

Chakarov, N. (1967). Podgotovka na detskite uchitelki. – V: Podgotovka na uchitelски kadri i nas v minaloto (ot Vazrazhdaneto do 9.IX.1944 g.) Sofia: Narodna prosveta. [Чакъров, Н. (1967). Подготовка на детските учители. – В: *Подготовка на учителски кадри у нас в миналото (от Възраждането до 9.IX.1944 г.)*. София: Народна просвета.]

#### Архивни източници:

ЦДА, Фонд Министерство на народното просвещение – Ф. 177к, оп. 2, а.е.911, 992, 1105.

ЦДА, Фонд Американска детска градина, Ф. 1061к, оп.1, а.е. 23, 28, 31.

## ИДЕИТЕ НА ПЪРВИЯ ПРОФЕСОР ПО ПЕДАГОГИКА В АЛМА МАТЕР ЗА УНИВЕРСИТЕТА И ОБРАЗОВАНИЕТО (100 години от кончината на проф. д-р П. Нойков)

Нели Бояджиева, проф. д-р  
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП  
e-mail: [nbojadzhie@uni-sofia.bg](mailto:nbojadzhie@uni-sofia.bg)

**Резюме:** В статията са разгледани идеите и педагогическите принципи за университетското строителство и образованието на първия професор по педагогика в България Петър Нойков. Изследването е посветено на 100 години от кончината му и 25 години от създаването на катедра „Социална педагогика и социално село“ във ФНОИ.

**Ключови думи:** идеи, университет, образование, принципи, история на педагогиката

## IDEAS ABOUT UNIVERSITY AND EDUCATIONAL PRINCIPLES OF THE FIRST ALMA MATER PROFESSOR OF PEDAGOGY (100 years from the death of professor PhD P. Noikov)

Nely Boyadjieva, Prof. PhD  
Sofia University „St. Kliment Ohridski“, FESA

**Abstract:** In the article are viewed the ideas and pedagogical principles for the university building a of the first professor of pedagogy in Bulgaria Prof. Petar Noikov - Sofia University. (The study is dedicated to 100 year from death day of Prof. Petar Noikov and 25 year Department Social Pedagogy and Social Work Sofia University “St. Kliment Ohridsky in Bulgaria).

**Keywords:** ideas, university, education, principles, history of pedagogy

Водещите идеи на първия професор по педагогика в Алма Матер – Петър Нойков, за изграждане на университета и образованието са изложени в неговите трудове преди повече от едно столетие, в началото на ХХ в. Той завършва своя житейски и академичен път в края на 1921 г. път преди 100 години. Това е достоен повод да се направи равностметка на завещаните идеи за университета, образованието и възпитанието. Проследяването им в

творчеството на първия професор по педагогика в Софийския университет очертава основни жалони и трасира научни търсения на няколко поколения университетски учени. Основната теза в проучването е, че в наследство на проф. П. Нойков „изложението е направено винаги от гледище на известни принципи, от гледна точка на определени ръководни начала”, които следва неотменно (Andreeva, 1937: 7).

Проф. П. Нойков има особена заслуга за развитието на университетската педагогика в първия период от развитие, който започва с приемането на Закона за университета през 1904 г. и продължава близо 20 г., до отделянето на специалност Педагогика от Философия през 1923 г. Професорът остава стълбът на университетската педагогика от постъпването и хабилитацията си през 1900 г. до 1.XII. 1920 г., когато напуска поради заболяване (Voicheva, 1996: 19). Негови последователи са Н. Алексиев, Д. Кацаров, П. Цонев, а макар и не непосредствено като наследници в университетската традиция са и Хр. Негенцов, М. Герасков, Н. Илиев. След разделянето на философията от педагогията и създаването на самостоятелна специалност през 1923 г. университетската педагогика се представя от Г. Пиръов, Хр. Николов и Н. Чакърров, а малко по-късно – Ж. Атанасов, Г. Хрусанов, а след тях на преподавателите от следващите поколения до днес.

В края на миналия век се осъществява по-нататъшното самостоятелно развитие, свързано с отделяне и диференциране на университетската педагогика. Създават се самостоятелни факултети, разкриват се нови специалности в отделните направления на науката. В този период работят следващите поколения учени и преподаватели, за които проф. П. Нойков е по-далечен предходник. Идеите, от които тръгва за изграждането на университета и педагогическите принципи, обосновани и систематизирани от него в първоначалния период – “златния век” на университетската наука, стоят и до днес в основата ѝ (нак там: 21). Във всеки период се развиват поколения учени, които продължават и нагстрояват създаденото от предишните, добавят и обогатяват някои от педагогическите принципи, описани от първия професор по педагогика в Алма Матер.

Основните мотиви за представянето на идеите на П. Нойков са свързани с първенството му в университетския етап от развитието на нашето висше “всеучилище” по неговите думи. Приносът на първия професор по педагогика като академичен учен трасира развитието на университета и научната педагогика цяло столетие по-късно. Независимо от сравнително рано завършилата кариера, която секва в разцвета на творческите му сили едва на 53 години, проф. Нойков е един от първостроителите на университета и висшето педагогическо образование у нас. Той е ръководител на основни научни звена. В продължение на едно десетилетие оглавява катедра „Педагогика“ в “златния век” от развитието на университетската наука (1910–1920). След това оставя следа в управлението на Историко-филологическия факултет като декан в нелеки периоди от развитието на университета и България



(1911–12 и 1914–15). Той допринася не само за развитието на педагогическата наука, за утвърждаването на европейската традиция в управлението на университета, но и за израстването на поколенията педагози един век след него до днес.

Историческото време, в което П. Нойков идва в Алма Матер заедно със своите асистенти и колеги, е непосредствено след първите титуляри – Й. Ковачев и Ив. Георгов. Според проф. В. Бойчева това допринася за оформяне на облика на второто поколение университетски педагози (пак там: 19). По негово време се осъществява създаването на първата специалност – “Педагогика и философия”. По-късно се създават предпоставките и за разделяне, но традицията от тази първа интегрална специалност продължава десетилетия. Процесът на отделянето на подготовката на педагози от философията продължава не само в отделни специалности, но и в самостоятелни факултети вече десетилетия не само в Алма Матер, но и в много университети в България.

Образованието на П. Нойков предполага и съдържа в себе си тази вътрешна симбиоза на философия и педагогика, получена в подготовката в Университета в Лайпциг. Той завърша с докторат при Й. Фолкелт на тема “Активният принцип в педагогиката на Ж.-Ж. Русо”. Бидейки немски възпитаник, подобно на своите съратници и асистенти той е продължител на създадената от В. Вунд експериментална линия в развитието на науката и на Е. Мойман. Като радетел на новите за времето си идеи за активно образование, Нойков възприема идеите на Ж.-Ж. Русо за свободата при възпитанието и пропагандира идеите на Л. Н. Толстой в педагогиката. С това оказва силно въздействие върху утвърждаването на тези принципи в преподаването и подготовката на учители в България. Тази следа може да се проследи от следващите поколения университетски педагози – М. Герасков, Г. Пиръов, Ж. Атанасов и др.

Основната цел на настоящото изложение е съсредоточена върху идеите на проф. Нойков за университета и произтичащите от тях принципи. Като професор по педагогика той чете лекции и разработва широк кръг от проблеми от областта на общата теория на образованието, дидактиката, историята на педагогиката и образованието, сравнителна педагогика, училищна организация и управление на учебните заведения, детска психология и експериментална педагогика и др.

На П. Нойков са посветени публикации на Д. Кацаров (1927), Р. Андриева (1937), М. Рошманова (1987), Ж. Атанасов (1987) по повод 100 години на СУ „Св. Климент Охридски“, статии от Г. Стоянов (1988) и др. Проф. Жечо Атанасов е особено ревностен последовател и радетел за утвърждаването на идеите за свободно възпитание и активно образование в историята на педагогиката, преподавана в Алма Матер през втората половина на миналия век. Проф. Атанасов е родом от Ямбол и се гордее с факта, че с първия професор по педагогика в Университета ги свързва родният град и пиететът към немския език, педагогика и философия. Затова възприема проф. Нойков като свой

учител по идеи и желае да бъде признаван като негов следовник. В много разговори и научни дискусии с проф. Ж. Атанасов като мой научен ръководител и титуляр споделяхме съпричастността си към идеите, делото и личността на проф. Нойков. При подготовката на монографичното изследване върху П. Нойков сътрудничих на проф. Ж. Атанасов в издирването и анализа на материали от фонда на НМО-Габрово. Проф. В. Бойчева отгава заслуженото на делото на първия професор по педагогика в Алма Матер в обзорец доклад за развитието на университетската специалност Педагогика (Boicheva, 1996). В други публикации тя представя и прави съвременна интерпретация на идеите за общочовешкото и народното образование като педагогически принцип (пак там). В труда си за Л. Толстой като хуманист и психолог проф. Г. Пирвов се позовава на своя учител (Pirvov, 2001).

През 2008 г. в СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП/ФНОИ/, по предложение на Ст. Стефанов и М. Пиронкова и на категра „Социална педагогика и социално дело“ на ФНПП през месец май е проведен и Научен симпозиум в чест на 140 години от рождението на П. Нойков и 120 г. от създаването на СУ. На негово име е названа аудитория № 400 в сградата на ФНОИ. Доклади изнасят Ст. Стефанов, М. Пиронкова, Н. Бояджиева, Н. Попов, М. Терзийска, Ал. Чавдарова, М. Борисова и др. Анализ на историко-педагогическите курсове на проф. П. Нойков прави М. Пиронкова (Pironkova, 2008), а Ст. Стефанов – на развитието на педагогическите дисциплини в СУ „Св. Климент Охридски“ (Stefanov, 2008). Делото на Нойков присъства в публикации за развитието на педагогическата наука в Алма Матер (Stefanov, 2016), в Софийския и Лайпцигския университет (Chavdarova, Ilieva, 2018, 2020).

При прегледа на идеите, от които се извеждат основни педагогически принципи, следва да се започне от възгледите на проф. Нойков за основите на университетското строителство. В много от публикациите си той засяга въпроси, свързани с развитието и утвърждаването на първото българско висше училище като “всеучилище”. Във връзка със завещанието на Евлоги Георгиев проф. Нойков гържи реч пред преподавателската колегия на 19. III.1904. В нея излага историята на университета като учебно заведение и подчертава по какво се различава от другите видове висши училища. Той аргументирано защитава принципното положение, че *университетът трябва да се разбира като “всеучилище”*. Независимо че завещателят не е имал идея за софийското Висше училище до 1882 г., то след основаването му през 1889 г. тя се оформя в неговите писма, където се среща вече понятието “университет”. Това е първият основен принцип за университетското строителство, за който П. Нойков настоява и има категорични заслуги.

Изследователите на историята на Алма Матер неминуемо споменават участието му като първостроител на всеучилището и утвърждаването на *университетската автономия*. Не случайно се отбелязва неговата активна прогресивна позиция, която защитава тази идея като основен принцип по

време на университетската криза през 1907 г. (Istotriya na obrazovaniето i pedagoghiceskata missal v Balgaria, 1982: 94). П. Нойков се обявява против грубото вмешателство на правителството и личната политика на Фердинанд. Той защитава смело идеята *свободата на университета и на университетското образование* като основен принцип за изграждането му. Това говори за неговата позиция като личност, гражданин и академичен геец. Така очертава и основния принцип като първостроител на университета и допринася за утвърждаването на авторитета на педагогията в него – *свобода, автономия и независимост от политически и идеологически пристрастия*.

Първият професор по педагогика в СУ прави паралел между ролята и предназначението на университета и функцията на държавата (Andreeva, 1937: 29). По този начин се извежда и обосновава до друг основен принцип на функциониране на университета – *насоченост и ориентираност към бъдещето*, следване на перспектива и идеална цел. Според него едно образователно учреждение държи сметка за бъдещето на нацията, за идеалното, за съвършеното, а държавата има предвид настоящето, реалното, възможното. Този антагонизъм е заложен в същността, в основата е предназначението на двата института. “За да върви напред едно общество, изисква се не само да прави сигурни стъпки, но и да вижда далечната цел на своето движение.” Ето защо начертаването на перспективата за това е дело на учените, а реализацията – дело на политиците. “Ето защо между университетите и всички въобще образователни учреждения, които са носители на културата на една нация, и правителствата, които са носители на реалния ѝ живот, е имало и ще има вечна борба.” От правилното развитие на тази борба ще зависи напредъкът на дадено общество, според дълбоката убеденост на професора. “Разликата е в това, как се проявява тази полезна и необходима борба между правото и образователните институти: дали в разумно отстояване на своето и уважение към противника или в престъпен стремеж към неговото унищожение”. П. Нойков намира обяснение за хода на тази борба в България в обстоятелството, че поради известни исторически условия българският народ е имал възможност да развие индивидуални, но не и социални добродетели. Това твърдение има свои доказателства и днес – цяло столетие след обобщението, направено от проф. Нойков.

Друга основа идея, от която произтича основен принцип на университетското строителство във вижданията на Нойков освен независимия характер и автономността на висшето училище, е *изискването да дава не само научно, но и гражданско обществено възпитание*. Когато анализира причините за университетската криза, той остро критикува указа от 14 март за затварянето на университета за шест месеца, за да се запази достолепието на държавния глава и за наказание за дезорганизацията на учащата се младеж. Като оспорва тези два мотива, той посочва, че между завършилите висшето училище почти не се срещат случаи на нелоялно отношение към държавата именно поради това,

че университетът дава не само научно, но и гражданско обществено възпитание.

Професорът разсъждава, че ако пог “гезорганизация” се разбира това, че българската университетска младеж се занимава твърде много с обществени въпроси, с политика, а по-малко с наука, то това се дължи на липсата на съответни институти за самостоятелна работа при университета. Вината за това не е на студенти и на професори, а на липсата на средства. Осигуряването на необходимите средства, форми и условия за самостоятелната работа е изискване в управлението на университета и организацията на дейността му. От това произтича, че основен принцип за университетското строителство и за възпитанието на учащите се в него е *осигуряването на цялостни условия не само за преподаването, но и за ученето и за самостоятелна работа на студентите*. Един век след това гнес, и то в условията на пандемичната обстановка и принудителна форма на неприсъствено обучение, този принцип стои с особена сила прег Алма Матер.

Втората причина за университетската криза е законът от 13.I. 1909 г., с който се затваря университетът. Новото заведение, което този закон създава, вече не е университет според професора. Той обосновава научно това твърдение, като излага накратко историята на университета като учебно заведение и разкрива по този начин и неговата същност. Като историк на педагогиката той изяснява, че най-напред пог университет се разбирало задружното живеене на студенти и професори, след това общност на науките и изкуствата – *universitas litterarum et scienciarum*. След това се стига до гнешното разбиране за университета, чийто главен белег е *libertas discenti et docenti* – академична свобода. “Така че – пише той – свободата да се преподава всичко от известни науки и тъй както професорът схваща, че трябва да се преподава, ето признакът на свободния университет”.

Така професор П. Нойков се обявява в защита на основен за университетската автономия принцип – *свободата на преподаване и интерпретация на науките от преподавателите и независимост от контрола на държавата*. Според него споменатият закон преследва целта държавата да може да упражнява известен контрол върху дейността на всеки професор в университета. Ограничението идва от правителството, значи от една партия – подчертава той, – а тъй като всяка партия иска да положи на научни основи своята дейност, в новото заведение не ще се преподават много общи теории, а тези, които партиите се усвоили. От това съждение произтича и другият важен принцип на университетското образование – *нагласовост, независимост от партии, идеологии и политически пристрастия – нагпартийност*. Развитие на темата за Университета, властта и политиката през втората половина на миналия век и досега дава основание да се припомни тази идея, отстоявана от един от първостроителите на нашето всеучилище.

Едновременно с това държавата е длъжна да осигурява необходимите условия за осъществяване на университетската автономия, от една страна,

и да се съобразява с мнението на представителите на университетската общност при изработването на законите, от друга. Тя трябва да уважава и да се отнася с подобаващия респект към тях, а не като с “най-долна класа обществени служители”. В заключение той категорично и аргументирано твърди, че за надзора на университета не е нужно той да се затваря, а следва да се отпускат достатъчно пари за научно-спомогателни институти. Трябва да се признае, че за достолепието на княза няма да допринесе затварянето на Алма Матер, а грижата за осигуряването на достатъчно средства за поддръжката му. Ако трябва да се направи съвременна съпоставка с това изискване, следва да се отбележи, че то се отличава със своята актуалност. А що се отнася до научно-спомогателни институти в Алма Матер, опитите за създаването на такива не са завършили успешно в продължение на столетие.

В свои публикации проф. Нойков се спира на темите “народно училище”, “народен учител” и на *взаимовръзката между общочовешко и народно образование*. Това е темата на встъпителната му лекция като доцент в Софийския университет, прочетена на 18 февруари 1900 г. (Noikov, P. 1900). „Разработена в културно-исторически, политически и педагогически план, основана на изследванията на чужди /немски, френски, руски/ и български автори, на собствените му обширни познания, задълбочени разсъждения, анализи и обобщения на автора, лекцията на П. Нойков заслужава вниманието ни и днес“ (Voicheva, 1999: 44). С думата „народно“ се означава едната страна на въпроса, а именно тази, която се отнася до национализма в образованието. Във връзка с това той разглежда и другата страна – космополитизма в него. “Ако при тази работа (образованието) възпитателят има предвид образа на човечеството, типа на човека въобще, тогава имаме общочовешко образование. Ако ли пък възпитателят има предвид образа на народа, комуто принадлежи детето, и се стреми да го формира по него, тогава имаме народно образование”.

Проф. П. Нойков дава отговор на въпроса кое трябва да се има предвид при възпитанието чрез исторически преглед на този въпрос. Той излага доводите си в подкрепа на националното възпитание. Според него една от задачите на образованието е да се подготвят младежите да вземат участие в духовно-историческия живот на средата, където се предполага, че ще живеят. Понеже историческият живот и задачи на всеки народ са различни, то младежта трябва да се подготви да вземе участие в съдбата на своя народ. Освен това всеки народ си има свои психологически особености, съобразно с които трябва да бъдат възпитавани неговите деца. Той подчертава, че липсата на обществени добродетели у нашия народ, плод на политическото робство, затвореност в семейния кръг и др., са черти, характерни за българина и неговите деца. Затова „педагогиката не може да се откаже от употребата на националните елементи, език, национално чувство и дргуи като възпитателни средства. Изобщо налага се национализирането както на целта, така и на средствата на образованието.“ Преди появата на националния принцип във възпитанието

той вижда стремеж образованието да се приближи към народа, описва тези процеси чрез примери от историята на педагогиката. Средновековното образование например не иска да знае за народа, то приготвя за небето. Нойков се позовава на Тило Хубер, че „както бяха заключени рицарите от селяните в своите замъци и гражданите в своите стени от рицарите, така странели и учените със своите университети, студии и др. от народа”.

Хуманизмът е крачка напред – стремеж да се направи възпитанието подобно на това, каквото е у първобитните народи, у неразвитите от цивилизацията места, у селяните, което е приближило училището към народа. Професорът търси обяснение и възможност как да се помирят тези два принципа и заключава, че “народност и човечество не са противоположни неща, а се отнасят като част към цялото. Който получи национално образование, той не се отдалечава, а се приближава към цялото.” Така се обосновава *принципът на хуманизма и за единството на общочовешко, национално и народностно* като основополагащ за образованието и възпитанието в началото на ХХ в.

Проф. Нойков извежда на преден план *активността* като основа на съвременното образование. В обучението това се отнася до самия процес при диференциране от пасивните методи на обучение. Въпросът за активността той изяснява в духа на схващанията на Русо и на западната педагогика и идеи на Х. Гаудиг, А. Феруер и др. Това включва разбирането, че учениците трябва да се оставят сами да наблюдават и да получават резултатите, да привикват чрез свободна активност да преработват всичко, което е необходимо (Atanasov, 1974: 256).

При възпитанието *принципът на активността се свързва със свободата*. Той се изразява не в налагане на нравствени сентенции и норми, а в свободното представяне и независим от външно налагане избор на нравствени мотиви. *Свободата и активността се отнасят не само до ученика, но и до учителя*. На него също трябва да се предоставя свободна възможност за избор на методи на обучение и на възпитателни въздействия, защото “*образованието е работа на свободата*”. Нойков оценява високо обучението по ръчен труд, защото съдържа всички условия за проява на активността на ученика. Възпитанието в процеса на труда и чрез труда се оказва друго тълкуване на принципа за активност. Така проф. Нойков се присъединява към идеите на т.нар. педагогическо реформаторство, без да се назовава и възприема като негов представител.

Чрез акцента върху принципа за активност при възпитанието, обучението и организацията на образователния процес, чрез подчертаването на цялостния приоритет на учението за активното образование П. Нойков създава благоприятна почва за избуяването на различните реформни идеи сред университетската общност и сред бъдещите учители. Така той допринася за утвърждаване на идеите за свободно възпитание, активно училище и възпитание чрез труда като последовател на Русо и Толстой и привърженик

на реформените идеи и течения в образованието. Своето верую той изразява чрез подчертаното извеждане на принципите за активност и свобода при избора на методи, които се отнасят едновременно за учителя и за ученика, до преподавателя и студента.

Уважението си към идеята за експериментален подход и лабораторните методи за изследване в научно-педагогически план в подготовката на студентите проф. Нойков изразява чрез участието при създаването на първата университетска лаборатория по експериментална психология през 1904 г. съвместно с Н. Алексиев и Цв. Рагославов (Stefanov, 2008). Въвеждането на опитно-експерименталната работа в университета чрез създаването на тази лаборатория е в резултат на привързаността му към психолого-педагогическите идеи на В. Вунг.

*Принципът за емпиризма и ученето чрез опита* в университетската педагогика е въведен с участието на проф. Нойков като възпитаник на лайпцигската школа и последовател на родоначалника на научната психология и въвеждането на експерименталния подход В. Вунг. Тези идеи се отразяват и доразвиват в следващите поколения университетски професори по педагогика – Д. Кацаров, П. Цонев, М. Герасков, П. Заимов, Г. Пиръов, Н. Чакъров, Ж. Атанасов, Г. Хрусанов, както и сред всички след тях. Сред основните начала за организация в образованието е принципът за активност. Той изисква приложение на нови технологии с активни, а не пасивни методи и се допълва от принципите за хармоничност и възпитание в процеса на труда и учене чрез опита.

П. Нойков извежда на основата на европейската хуманистична традиция и обосновава принципите, които се отнасят до образованието в университета като „всеучилище”. Те са основополагащи в педагогиката на ХХ в., но имат нов смисъл и не са загубили своята актуалност в ХХІ в.: активно образование, свобода на двата субекта в педагогическото взаимодействие; единство на свобода и ръководство в педагогическия процес; единство, последователност и непротиворечивост на въздействията при възпитанието; всестранно изучаване на учащите в процеса на обучението и възпитанието; възрастово-психологически подход и индивидуализация; всестранност и всеобхватност; единство между общочовешко и народностно, гражданска ангажираност и нравствено възпитание и образование; възпитание и учене във и чрез опита, труда; приложение на наученото в практиката; реалистичност и практическа целесъобразност; хармонично обхващане на чувства, мисли, желания, разум и страсти; подготовка за културно участие, културна съобразност и природосъобразност, хуманистична насоченост, хармоничност и цялостност на възпитателните въздействия и др. Това обхваща номенклатурата на съвременните педагогически принципи, които изучават студентите в университета.

Приносите на проф. П. Нойков се състоят в пренасяне на утвърдените в европейските университети идеи и ценности като основни принципи положения за изграждането на университета като „всеучилище”, за процеса на

обучението и възпитанието на студентите в него. Той застъпва историческия принцип за изложение в университетската педагогика. Извежда принципите за всеобщност и универсалност, за съвместен и равноправен обмен на идеи и диалог между преподаватели и студенти, за нагпартийност, свобода и автономия, за гражданска ангажираност, за приоритет на националното и народностното в непротиворечие с общочовешките европейски хуманистични идеали и ценности, за материална осигуреност на учебния процес и на възможности за експериментална работа и практика за студенти и преподаватели.

Принципите за университетска автономия, независимост от контрола и намесата на гържавата, за нагпартийност, съчетани с изискване за предоставяне на необходими средства за образование, са актуални и днес. Обосновката на принципите за изграждане и развитие на "Всеучилището", за създаването на университетската общност и за взаимодействие между преподаватели и студенти в него, продължават да са водещи и в XXI в. – едно столетие след кончината на първи български професор по педагогика. С това П. Нойков той се нарежда сред модерните академически дейци и първостроители на Алма Матер, които допринасят вече един век за развитието на идеите в образованието, основополагащи за развитието на педагогическата наука и университета и занаят.

## ЛИТЕРАТУРА

Andreeva, R. (1937). Prof. d-r Petar Noikov – zhivot i nauchna deinost. Sofia. [Ангреева, Р. (1937). Проф. д-р Петър М. Нойков – живот и научна дейност. София.]

Atanasov, Z. (1974). Istoriya na balgarskoto obrazovanie. Sofia: Nauka i izkustvo. [Атанасов, Ж. (1974). История на българското образование. София: Наука и изкуство.]

Atanasov, Z. (1987). Petar Noikov. Oчерk. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Атанасов, Ж. (1987). Петър Нойков. Очерк. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Atanasov, Z. (1990). Aktivna lichnost – teoretik na aktivnosta. – V: Sbornik v cest na Prof. Petar Noikov. Nauchna sesia. Yambol. [Атанасов, Ж. (1990) Активна личност – теоретик на активността. – В: Сборник в чест на проф. П. Нойков. Научна сесия. Ямбол.]

Atanasov, Z. (1994). Petar Noikov (1868–1921). – V: Misliteli za obrazovaniето. Т. III. Perspektivi, Т. XXIV, No 1-2 (89-90), 234-248. [Атанасов, Ж. (1994). Петър Нойков (1868–1921). – В: Мислителни за образованието, Т. III, Перспективи, т. XXIV, № 1-2, (89-90), 234–248.]

Atanasov, Z. (1987). Poyava i razvitie na specialnost "Pedagogika" v Sofiiskiya Universitet. – Narodna prosveta, кн.9, 77-91. [Атанасов, Ж. (1987). Поява и развитие на специалност "Педагогика" в Софийския университет. – Народна просвета, кн.9, 77-91.]

Boicheva, V. (1999). Petar Noikov za obstoveshkoto i narodnoto obrazovanie. Savremenni izmereniya. – Strategii na obrazovatelnata i nauchnata politika, кн. 3, 44-54. [Бойчева, В. (1999). Петър Нойков за общочовешкото и народното образование. Съвременни измерения. – Стратегии на образованието и научната политика, кн.3, 44-54.]

Boicheva, V. (1996). 108 godini universitetska pedagogika. – V: Istoriya i obrazovatelni



perspektivi. Sofia, 5-24. [Бойчева, В. (1996). 108 години университетска педагогика. – В: 108 години университетска педагогика. История и образователни перспективи. София, 5-24.]

Boyadjieva, N. (2016). Principi na vaspitaniето. – V: Teoriya na vaspitaniето. Sast. L. Dimitrov, 3-to dopalнено i preraboteno izdanie. Sofia: Avangard Prima [Бояджиева, Н. (2016). Принципи на възпитанието. – В: Теория на възпитанието. Съст. Л. Димитров, 3. допълнено и преработено издание. София: Авангард Прима, 156-174.]

Boyadjieva, N. (2015). Savremenni izmereniya na principite na vaspitaniето. – V: Obrazovanie i vaspitание za utre – mezhdu tradiciyata i inovaciyata. Sast. L. Dimitrov. Sofia, 358-374. [Бояджиева, Н. (2015). Съвременни измерения на принципите на възпитанието. – В: Образование и възпитание за утре – между традицията и иновацията. Съст. Л. Димитров. София, 358-374.]

Geraskov, M. (1921). Rakovodstvo po didaktika.Vratza. [Герасков, М. (1921). Ръководство по дидактика, Враца.]

Istoriya na obrazovaniето i pedagoghiceskata missa v Balgaria. (1982). T. 2. [История на образованието и педагогическата мисъл в България, 1982, Т. 2, с. 94.]

Katzarov, D. (1927). Petar M. Noikov (po sluchai petgodishninata ot smartta mu). – Godishnik na SU “Sv. Kliment Ohridsky”, Oficialen otdel 1026-1927. Sofia. [Кацаров, Д. (1927). Петър М. Нойков (по случай петгодишнината от смъртта му). – Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Официален отдел 1926-1927. София.]

Noikov, P. (1904-05). Aktivno obrazovanie, Godishnik na SU „Sv. Kl. Ohridsky”(obst, Godina I.[Нойков, П.(1904-05). Активно образование. Годишник на СУ (общ), Гог. I, 3-27]

Noikov, P. (1900). Obstochoveshkoto I narodnoto obrazovanie. – Balgarski pregled, g. VI, kn. VII, 26-48. [Нойков, П. (1900) Общочовешко и народно образование. – Български преглед, г. VI , кн. VII, 26-48.]

Noikov, P. (1904). Pasivnite metodi na obuchenie ot uchilistno-higiенno glediste. – Uchilisten pregled, No10, 965-972. [Нойков, П. (1904). Пасивните методи на обучение от училищно-хигиенно гледище. – Училищен преглед, №10, 965-972.]

Noikov, P. (1908-1909). Pedagogiyata na L.N. Tolstoay. Godishnik na SU “Sv. Kliment Ohridsky”, Sofia. [Нойков, П. 1908-1909). Педагогията на Л.Н. Толстоа. Годишник на СУ, София.]

Noikov, P. (1907). Universitetskata kriza u nas. – Misal, No2, 120-145.[Нойков, П. (1907). Университетската криза у нас. – Мисъл, № 2, 120-145.]

Noikov, P. (1929). Uchenie za aktivnoto obrazovanie, Vtoro izdanie, Sofia. [Нойков, П.(1929). Учение за активното образование, Второ издание, София].

Noikov, P. (1906/07). Uchenieto na J.-J. Ruso za grajdanskoto obrazovanie( Otdelen otpecatak na III Godishnik na SU, Dvadeseti vek (Vratza), No 7, 18 s. [Нойков, П. (1906/07) Учението на Ж.-Ж. Русо за гражданското образование (Отделен отпечатък на III Годишник на СУ, Двадесети век (Враца), № 7, 18 с.]

Pironkova, M. (2008). Istoriko-pedagogiceskite kursove na P. Noikov. – V: 120 godini SU “Sv. Kliment Ohridsky” i razvitiето na pedagoghiceskata nauka. Sofia: Veda Slovena – JG, 661-665. [Пиронкова, М. (2008). Историко-педагогическите курсове на П. Нойков. –

В: 120 години СУ „Св. Климент Охридски“ и развитието на педагогическата наука. София: Вера Словена – ЖГ, 661–665.]

Pirgov, G. (2001). L.N. Tolstoy humanist – psiholog. Sofia: Veda Slovena – JG. [Пиръгов, Г. (2001) Л. Н. Толстой хуманист – психолог. София: Вера Словена- ЖГ.]

Roshmanova, M. (1987). S vazrozdenski poriv. Petar Noikov. Sofia: Otechestven front. [Рошманова, М. (1987) С възрожденски порив. Петър Нойков. София: Отечествен фронт.]

Stancheva, R. (1937). Profesor d-r Petar Noikov. Sofia. [Станчева, Р. (1937). Професор д-р Петър Нойков. София.]

Stefanov, St. (2015). Pedagogicheskoto obrazovanie v Balgaria (Ot Osvobojdenieto do sredata na XX v.). Sofia: Veda Slovena – JG. [Стефанов, Ст. (2015). Педагогическото образование в България (От Освобождението до средата на XX в.). София: Вера Словена –ЖГ].

Stefanov, St. (2008). Prinosat na prof. Petar Noikov za razvitiето na pedagogicheskite discipline v Sofiiskiia universitet. – Pedagogika, No 4, 92–103. [Стефанов, Ст. (2008). Приносът на проф. Петър Нойков за развитието на педагогическите дисциплини в Софийския университет. – Педагогика, № 4, 92–103.]

Stoyanov, G. (1988). Profesor Petar Noikov i razvitiето na specialnostta pedagogika v Sofiiskiia universitet. – Narodna prosveta, kn. 8, 91–100. [Стоянов, Г. (1988). Професор Петър Нойков и развитието на специалността педагогика в Софийския университет. – Народна просвета, кн. 8, 91–100.]

Tzonev, P. (1929). Teoriya i practika na obrazovaniето (osnovno i sredno). Sofia. [Цонев, П. (1929). Теория и практика на образованието (основно и средно). София.]

Chavdarova, Al., Ilieva, M. (2018). Profil na universitetskata pedagogika v Sofiiskiia i Lairzigskiia unversitet do 1945 g. – Godishnik na SU “Sv. Kliment Ohridsky”, kn. Pedagogika. [Чавдарова, А., Илиева, М. (2018). Профил на университетската педагогика в Софийския и Лайпцигския университет до 1945 г. – Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, кн. Педагогика.]

Chavdarova, Al., Ilieva, M. (2020). Universitetskata pedagogika v Sofiiskiia i Lairzigskiia unversitet. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridsky”. [Чавдарова, А., Илиева, М. (2020). Университетската педагогика в СУ „Св. Климент Охридски“ и в Лайпцигския университет. София: УИ “Св. Климент Охридски“.]

Chavdarova, Al. (2008). Universitetskata pedagogika po patya na neinoto legitimirane. – Preduchilistno vaspitanie, br. 9, 29–34. [Чавдарова, А. (2008). Университетската педагогика по пътя на нейното легитимиране. – Прегучилищно възпитание, бр. 9, 29–34.]

Chakarov, N., Atanasov, Z. (1962). Istoria na obrazovaniето i pedagogicheskata misal v Balgaria. Sofia. [Чакърров, Н., Атанасов, Ж. (1962). История на образованието и педагогическата мисъл в България. София.]

## УПОТРЕБАТА НА ТРАНЗАКЦИОННИЯ АНАЛИЗ В ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ УЧИТЕЛ И УЧЕНИЦИ

Пламен Минчев, гл. ас., г-р  
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП  
e-mail: [ptminchev@uni-sofia.bg](mailto:ptminchev@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Целта на доклада е да опише и установи възможната употреба на теорията на транзакционния анализ такава, каквато е създадена от Ерик Бърн и впоследствие развита и използвана от неговите последователи в областта на педагогическите взаимодействия, и по-конкретно възможностите на теорията да подпомогне по-доброто разбиране между учител и ученици. За да се постигне тази цел, се прави преглед и обзор на литературата по транзакционен анализ, свързана с педагогическите взаимодействия. Внимание се обръща само на образователния аспект на използването на транзакционния анализ.

**Ключови думи:** транзакционен анализ, егосъстояния, транзакции

## THE USE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE COMMUNICATION BETWEEN TEACHER AND STUDENTS

Plamen Minchev, Assist. Prof., PhD  
Sofia University „St. Kliment Ohridski“, FESA

**Abstract:** The purpose of the paper is to describe and establish the possible use of transactional analysis theory as developed by Eric Berne and subsequently developed and used by his followers in the field of pedagogical interactions and in particular the possibilities of the theory to support better understanding between teacher and students. To achieve this goal, a review of the literature on transactional analysis related to pedagogical interactions is made. Attention is paid only to the educational aspect of the use of transactional analysis.

**Keywords:** transactional analysis, Ego states, transactions

Учителската професия е една от най-важните професии в една страна, тъй като педагозите с тяхната роля в учебно-възпитателния процес имат решаващо значение за обучението на всички деца. В дисертационното ми

изследване установих, че учителите както всички други хора са повлияни от начина, по който самите те са възпитавани, и изглежда, че обучението, което са получили в университета, не повлиява значително на техните разбирания за възпитанието на децата (Минчев, 2021). В последните години в България се наблюдава все по-голям дефицит на учители, както и повишаване на агресията между ученици и между ученици и учители. Въпросът се разглежда от множество страни – социална, педагогическа, психологическа, институционална и др. Всяка от тях предлага и търси решения от своя собствен специфичен поглед. В едно изследване, възложено от МОН на Пловдивския университет, се установява, че 85,9% от изследваните лица поставят лошото поведение на учениците на първо място като източник на стрес, а 75,8% – липсата на мотивация на учениците като стресор (Янакиев, Цоков и Николов, 2020). Друг стресор е неразбирането от страна на родителите. Тези данни подсказват колко е важно подобряването на общуването за намаляване на стреса. Юлия Дончева пише, че „основната форма на предаване на информация по време на образователния процес е комуникацията, но проучвания на методическа, педагогическа литература показват, че не се отделя достатъчно внимание на културата на речта и още повече на невербалната комуникация на бъдещите учители” (Doncheva, 2016a). В по-късна статия тя допълва: „Тъй като комфортът на образователната среда е пряко свързан с междуличностните отношения, можем да приемем, че успехът на учебния процес до голяма степен зависи от взаимното разбиране на ученика и учителя” (Doncheva, 2016b). Донка Петрова пише: „Опитите да се повлияе и промени училищният климат започват с опити да се променят взаимоотношенията и да се създаде чувство на общност. Там, където климатът е добър, учениците имат по-силно чувство за общност, включват се в повече просоциални интеракции, справят се по-добре с проблемите, по-успешно решават конфликти и имат по-висок успех. Те също така харесват училището повече и са по-емпатични и мотивирани” (Petrova, 2010: 132–133). Гергана Славчева-Андонова описва възможната употреба на транзакционния анализ за изграждане на по-ефективно сътрудничество между родители и учители. В статията тя разглежда техники за разпознаване на различните егосъстояния с цел ефективно общуване между родители и учители, учители и ученици (Slavcheva, 2017: 157–158). Транзакционният анализ (ТА) като теория и практика може да подпомогне в голяма степен общуването, да подобри разбирането между двете страни, да изглаголи процеса на кодиране и декодиране чрез установяване от кое егосъстояние произтича даденото изказване или отговор и така да установи смисъла, който се влага във взаимодействието. Наличието на външни наблюдаеми характеристики на всяко едно егосъстояние, както и на вербални и невербални изрази, описани от Томас Харис (Harris, 1991), могат да спомогнат за по-ясното и лесно идентифициране на егосъстоянията дори от хора, които нямат много голям опит в работата и анализа им в ежедневието или професионалния живот.

Транзакционният анализ е теория, първоначално създадена с цел групова психотерапия, а впоследствие превърнала се в индивидуална психотерапевтична модалност. Нейният понятиен апарат (его състояния, контаминиране, изри, сценарий и др.) е лесно разбираем и може да улесни общуването между хората. Тази особеност е забелязана от множество изследователи на ТА, които го прилагат в различни области извън психотерапията като организационното консултиране, работата в училище, психологическото консултиране. „Макар и създаден за целите на психотерапията, транзакционният анализ скоро доказва своите изключително широки възможности не само като метод за индивидуална и групова психотерапия, но и като изследователски подход в различни области на психологията, като се започне от изследване вътрешната структура на личността, закономерностите в онтогенетичното развитие, прякото или косвено влияние на предишните поколения върху формирането на конкретната личност, целеполагането, жизнените планове и прогнозирането на бъдещето, влиянието на художествените произведения върху формирането на личността в предучилищна и начална училищна възраст, взаимоотношенията с родителите и учителите – и се стигне в крайна сметка до проблемите на социалната психология: отношения в семейството, с колегите, със случайни познати. По-късното развитие на транзакционния анализ го води до разрешаване на специфични задачи като: разкриване причините за родителската и детската агресивност, особеностите във взаимоотношенията между осиновените деца и техните родители, начини да се помогне на умствено изостаналите деца за преодоляване чувството на отхвърленост от страна на обществото“ (Levkova, 2008: 11). Още в зората на възникване на транзакционния анализ интересът към него не се ограничава само с медици и психотерапевти. Той привлича вниманието на специалисти от различни области, което води до това, че Е. Бърн предлага обучение в основните идеи, понятия и способности за анализ не само на бъдещите и действащи психотерапевти, но също така и на представители от други области на познанието за човека. Така се създават т.нар. специални области (полета) на приложение на транзакционния анализ. Тези полета са три: образователно, организационно и консултативно (van BEEKUM, 2012; Cornell, 2013; Vinella, 2013). „В групите, които работят в сферата на образованието, стремежът е да се разкрие как обучението и образованието могат да бъдат по-ефективни“ (Levkova, 2020: 31). ТА е включен в университетския курс по психология с добри резултати още през 70-те години (Thweatt, 1974, цит. по: Lerkkanen & Temple, 2004: 254).

В тази статия ще се спра само на образователния аспект в използването на транзакционния анализ. Тук влизат преди всичко идеите на Е. Бърн за его състоянията и контаминациите (заразяванията им едно от друго) им и за транзакциите между его състоянията и тези от тях, които могат да доведат до конфликти. Структурният модел на его състоянията представя личността като изградена от три его състояния, наречени от Ерик Бърн

Родител (екстеропсихика), Възрастен (неопсихика) и Дете (археопсихика)<sup>1</sup>. Его състоянието е „начинът, по който човек мисли, чувства и се държи по всяко време... Независимо колко е възрастен човекът (освен в случаите на бебе), той съществува в едно от тези три състояния” (Verne, 1968: 278). Его състоянието е психологическа същност, която е устроена като набор от чувства и идеи, които се проявяват в определени модели на поведение, т.е. като сбор от поведенчески реакции (Levkova, 2003: 19). Его състоянията са несъзнавани по своята същност, но може да се осъзнаят след запознаване или разбиране на това как работят. Възможно е наведнъж да са включени две или повече его състояния и тогава говорим за контаминиране или казано по друг начин – заразяване (пак там: 20).

Освен структурен анализ, в образованието се използва и анализ на транзакциите. Е. Бърн дефинира транзакцията като най-малката единица в общуването, при която една личност отправя вербален или невербален стимул към друга личност, която отговаря на стимула с вербална или невербална реакция. Стимулът и реакцията, взети заедно, образуват транзакция. Всеки стимул и всяка реакция произхождат от определено его състояние и също така са насочени към конкретно състояние на егото. Познавайки тези особености на взаимодействието, лесно можем да разберем какво в действителност се случва между двама души, като разкрием участващите във взаимодействието его състояния и дали има съответствие между тях. При липсата на съответствие, която наричаме „пресечена транзакция“, е много вероятно между двамата участници да се стигне до конфликт. Тези конфликти – и агресивното поведение – могат да бъдат избегнати. Когато човек е запознат с теорията на транзакционния анализ, може да установи включените в общуването его състояния и да управлява поведението си чрез активирание на подходящи състояния на егото. Така се предотвратяват конфликтните (пресечени) транзакции. Агресивността може да бъде повлияна също така и чрез анализ на конкретните записи в его състоянията на участниците и разбирането за това, че тъй като става въпрос за записи, които са в Родителя или в Детето, всеки от нас разполага с его състояние Възрастен, което не може да изтрие неподходящия запис, но може да го спре и да го замени с друг тип поведение. Всички тези познания за структурата на личността и особеностите в общуването, представени пред учители, възпитатели и родители, могат да им помогнат в подобряване както на стила на тяхното собствено взаимодействие с децата, така също и в промяната на конфликтните и агресивни взаимодействия между самите деца.

Структурният анализ включва освен анализ на его състоянията на личността, също така и анализ на функциите на его състоянията. Его състоянието Дете функционира по два начина – като Естествено дете (записи

<sup>1</sup> Нарочно се изписват с главни букви, за да се отграничат от обичайната употреба на думите родител, възрастен и дете.

на естествени, природно обусловени емоционални реакции на външните и вътрешните събития) и като Адаптирано дете (променени под влияние на социалните изисквания емоционални реакции), което от своя страна може да се прояви и като Бунтовно дете (променени емоционални реакции, но в посока, обратна на социалните изисквания). Родителят има две функции – Грижовен родител и Нормативен родител, който в нашата култура най-често се проявява като Критичен родител. Следният пример за анализ на един госта типичен диалог между тийнейджър и неговата майка показва как прилагането на знанията за ето състоянията, техните функции и транзакциите между тях може да ни помогне да си изясним в детайли какво в действителност се случва между тези двама души:

Взаимодействието между двама души рязко се ограничава с една транзакция. По-често става въпрос за диалози, в които постоянно се сменят различни състояния на егото и различни видове транзакции:

*Майката:Докога възнамеряваш да се прибиращ толкова късно? (Родител–Дете)*  
*Синът:11 часа е. Предупредих, че ще закъснея. Нищо не съм направил. (Възрастен–Възрастен)*

*Майката:Като кажа 11, значи 11. Не 11:30 или 12. (Родител–Дете)*  
*Синът:Нямаше кой да ни закара по-рано. (Възрастен–Възрастен)*

Тези транзакции са пресечени, защото майката не успява да чуе Възрастния в сина си и да осъществи с него комплементарна (допълнителна/допълваща) транзакция. Синът също не осъществява такава транзакция, защото не успява да чуе тревогата на майката, скрита в нейния Родител (а и тя до този момент не успява да я изрази). Диалогът продължава и синът не издържа и влиза в Детето, атакуван от Родителя на майката, но не в Адаптираното дете, както тя иска, а в Бунтовното дете. Така транзакцията пак е пресечена, защото отговорът му, макар и в Детето, не е чрез тази функция на Детето, към която е насочен стимулът на майката:

*Майката:Това не е оправдание. (Родител–Дете)*  
*Синът: Вече съм във ваканция, така мога да правя каквото си искам. (Дете–Родител)*

*Майката:Ще правиш каквото си искаш, като си построиш дом и се издържаш. (Родител–Дете)*  
*Синът:Напротив. Излиза ми се и ще излизам. Лято е. (Дете–Родител)*

След като майката вече изразява тревогата си, но не чрез Детето или Възрастния, а отново в Родителя, синът също влиза в Родител и „се кара” на майката. Така пресечените транзакции продължават:

*Майката: Това, че е лято, не означава, че трябва да те чакам по нощите и да не мога да спя заради теб. (Родител–Дете)*

*Синът: Никой не те е карал да ме чакаш. (Родител–Родител)*

Сега вече майката успява по подходящ начин да изрази истинската причина за спора – страхът и притесненията в нейното Дете, че може да му се случи нещо, но синът не може веднага да ѝ влезе в егo състоянието, което на нея ѝ е необходимо, за да се получи комплементарна транзакция:

*Майката: Да, но се притеснявам. Не се обаждаш, че ще закъснееш. (Дете–Родител)*

*Синът: Мамо, престани. Спи ми се. Отивам да си лягам. (Възрастен–Възрастен)*

Майката отново влиза в Критичния родител и сега вече синът включва Детето в себе си, което може да я успокои:

*Майката: Няма да си лягаш, докато не разбереш, че не можем така да продължаваме. Няма да се движиш в тези среди. Ще се прибираш по-рано или поне ще предупредяваш, че ще де забавиш. (Родител–Дете)*

*Синът: Добре, добре. Обещавам. (Дете–Родител) Лека. (Родител–Родител)*

Това вече е комплементарна транзакция, майката е успокоена. Последната реплика на сина следва правилата и майката образува също комплементарна транзакция с нея:

*Майката: Лека нощ! (Родител–Родител)*

В този диалог виждаме как се сменят различни състояния на егото и различни видове транзакции, някои от които пресечени, други комплементарни, и какво всъщност се случва реално в общуването. Когато човек знае това, той може да избегне или разреши конфликтите, които се създават поради включване на неподходящи състояния на егото.

Майката например би могла, след като синът ѝ се е върнал и нищо лошо не му се е случило, да се успокои и да си легне, като отложи разговора с него за следващия ден, когато вече ще може по-ясно да изрази тревогите си. На следващия ден тя би могла първо да го запита във Възрастния какво точно се е случило, че той е закъснял, защо не ѝ се е обадил. Така синът би могъл спокойно да обясни обстоятелствата. След това майката може да обясни какви са нейните притеснения и защо се появяват и заедно със сина да обсъдят кои са реални и кои – не и какви мерки може да предприема синът, за да не попадне в ситуации, от които майката с право се опасява.



Синът от своя страна, който вече е достатъчно голям, за да може да разбере притесненията на майката, би могъл още с влизането си да ѝ се извини, че я е разтревожил, да обясни обстоятелствата, които са му попречили да се прибере навреме или да се обади и да я успокои, че вече знае как при други случаи да избегне подобни обстоятелства. Например разчитал е на познати да го докарат обратно, но е установил, че те не са надеждни и друг път няма да разчита на тях (Levkova, Vassileva, 2018: 91–93).

Друг пример може да се даде с взаимодействия между учителка и ученици и учениците помежду си<sup>2</sup>:

За да поставим диалога в контекст, той се провежда по време на Ден на приятелството.

„Всеки трябва да нарисова рисунка и напише послание до приятел или нещо друго за приятелството (мисли, стихче и т.н.). Излиза едно момиче и чете пред целия клас много интересни мисли за приятелството, които по детски ги е измислила: „Приятелството е като сладолега – има и сладко, и лег. То не е толкова лесно, колкото си мислим. Да имаш истински приятел, е най-голямото богатство. Никога не трябва да оставаме без приятели.“

Ръкопляскаха ѝ всички без едно дете. Аз я похвалих и т.н. (Родител–Дете). Момичето, което не ѝ ръкопляска още по време на четенето на мислите, дойде при мен да ми поиска бял лист за рисуване и я прекъсна.

- Второ дете: Ти не си го измислила. Ти не можеш да измислиш толкова умни мисли. Преписала си го от интернет. Аз те видях, че си беше сложила телефона под чина и гледаше нещо в него. (Критичен родител–Дете)

Първото дете се разплаква и казва пред всички, че тя сама е измислила това, но след това още преди да взема листа, го къса и хвърля в кошчето. (Дете)

Учителка: Аз не бях успяла дори да го видя и проверя за правописни грешки и т.н. Казах ѝ, че съжалявам, че го е скъсала, защото наистина много ми е харесало. (Дете–Дете)

– Спокойно, госпожо, имам си го. (Родител–Дете)

Снимах си го, но така ми е по-добре, като скъсах листа. (Дете–Родител)

Тя ме разплака, но като го скъсах, се почувствах по-добре. (Дете–Родител)

А щом го искате, ще Ви изпратя снимката на вайбър. (Дете–Родител)

В това взаимодействие учителката реагира в емоционално състояние Родител, когато отправя похвала към ученика и съответно отправя тази похвала към емоционално Дете на ученика. Второто дете влиза в Критичен родител и отправя нападък към другото, като транзакцията се осъществява в посока Критичен родител към Дете. Реакцията на първата ученичка на Критичния

<sup>2</sup> Благодаря на учителката, която любезно предостави следните примери със своите ученици.

родител на Втората е от его състояние Дете. Учителката след това отправя транзакция Дете–Дете към първата ученичка, при което първата ученичка реагира от своя Грижовен родител, за да успокои учителката. След това транзакцията отново е Дете–Родител.

### Разговор с друг ученик след сбиване между двама

Учителка: Осъзнаваш ли защо се сби със съученика си, без той да те е закачал и без да ти е направил нищо? (Родител–Дете)

Ученик: И аз не знам. Просто ми се доиска да го набия, защото бях напрегнат и след като го набих, се почувствах по-добре. Това, което ме накара да го направя, беше нещо по-силно от мен в мен. Просто инстинкт. (Дете–Родител)

Учителка: Знаеш ли, че това, което си направил, не е хубаво, защото можеше да го нараниш и да пострада повече? Нищо не е без причина. Помисли си защо може да си му ядосан по принцип. (Родител–Дете)

Ученик: Да, разбира се, знам, че не постъпих правилно. Ако мен ме набият без причина, и аз ще се чувствам зле. Може би съм го набил, защото ме ядоса преди няколко дни и днес ми падна. Бях му се доверил и му бях дал своята парола за Скрач (това е платформа, на която учим с децата по компютърно моделиране, бел.уч.), а той влезе в профила ми през часа от друг компютър и ми изтри проектите, за които толкова се старах. Сега, като се замисля, още тогава исках да го набия, но Вие, госпожо, бяхте до нас, бяхме в час и нямаше как. (Дете–Родител)

Горният диалог показва една типична размяна на транзакции от его състояние Родител на учителката към его състояние Дете на ученика. Привидно, особено в първите думи на учителката, в които има въпрос към детето, може да изглежда, че са изказани от его състояние Възрастен, но използването на думата „осъзнаваш ли“ по-скоро клони към его състояние Родител. Обяснението на ученика също е от его състояние Дете.

Запознаването с транзакционния анализ може също така да помогне на учителите за по-успешно ръководене на образователните взаимодействия при преподаването. Например, „за да се осъществява успешно учебният процес, учителят трябва да бъде в състояние да активира его състоянието Възрастен у децата. А това става най-лесно, когато самият той се намира във Възрастния. Когато той е принуден поради особеностите на класа (например възрастови – начална училищна възраст, пубертет) временно да действа авторитарно, трябва да може в един много кратък отрязък от време да смени своето его състояние Родител с Възрастен. В противен случай може да се окаже, че самият той не е адекватен на ситуацията. Например, ако вече е задал на учениците въпрос (Възрастен), което е стимул към техния Възрастен, и даден ученик реагира именно в его състояние на Възрастен, а учителят все още е в състояние Родител, то се получава пресечена транзакция. Тест Възрастен–Възрастен (стимул от страна на ученика) – Родител–Дете (отговор

от страна на учителя“ (Левкова, 2004: 25–26). Учителят трябва да се опитва да активира и его състояние. Транзакционният аналитик, специализиращ в педагогическите взаимодействия, Джил Бароу, участва в програма в гимназия за цялостно обучение по ТА, промяна на политиките на училището по отношение на учениците. Преди неговата дейност в училището учителите са обучавани да избягват да влизат в его състояние Критичен родител и да карат детето да влиза в его състояние Възрастен. Неговата работа се състои в награждане на това първоначално обучение в следната посока: „Моделите на ТА могат да станат „средство“ или техника, която може да се приложи, за да се извади най-доброто от студентите. Чрез използването на езика на ТА персоналът и учениците могат да започнат да говорят за отношения в класната стая и да правят подобрения“ (Barrow, 2016: 383).

Представянето на това, което се случва в класната стая, пред студентите – бъдещи учители, социални педагози, социални работници и др. – като анализ на транзакциите и его състоянията, може да окаже съществено влияние върху подобряването не само на стила и качеството на личностните взаимоотношения в учебния процес, но и върху ефективността на самото преподаване. Обикновено в своето поведение спрямо учениците учителите автоматично влизат в его състояние Родител, тъй като то е състоянието на егото, което по един естествен начин човек активира, когато общува с някого, който е по-малък, по-млад, по-незнаещ; това води до автоматични стимули Родител–Дете. Но тъй като за процеса на преподаване на знания, които трябва да бъдат осмислени от учениците, трябва да е активно не тяхното его състояние Дете, а техният Възрастен, който е мислещото състояние на нашата личност, бъдещите учители е уместно да бъдат обучавани на техники и прийоми за включване на Възрастния в техните ученици, което респективно изисква овладяване на техники, чрез които обучаващият да преодолява автоматизма на собствената си психика и умело да „жонглира“ със собствените си его-състояния, като остава предимно във Възрастния винаги, когато обучава. Казано с други думи, да бъде в състояние да предизвиква съзнателно транзакции Възрастен–Възрастен между себе си и своите ученици. Има учители, които интуитивно или след много лутания в резултат на опити и грешки успяват да открият подходящия подход. Но много по-ефективно би било, ако студентите биват обучени да разпознават своите его състояния и да управляват съзнателно както тях, така и транзакциите, които осъществяват.

През 2004 г. във Финландия и Англия е проведено изследване, в което на студенти, обучаващи се да бъдат учители, е представена в двудневен курс теорията на ТА. Изследването е проведено с 21 студенти от Финландия и 15 от Англия. Студентите участват в първоначален курс по теория на ТА (ТА 101), в който са представени его състоянията, идеите на транзакционния анализ по отношение на общуването, анализ на сценариите (как човек си създава несъзнаван план на живота още от ранното детство) и анализ на игрите (поредица от

транзакции и поведения, които водят до предизвестен край с цел подкрепа на сценария или жизнената позиция). Курсът се провежда по два начина – стандартно лекторско представяне на материала и участие на студентите в дискусии и учене чрез преживяване. Финландските студенти участват в курса като част от магистърската си програма, в която се включват както студенти от 4. курс (които удължават ученето си, за да включат обучение за учители), така и студенти, които са по-възрастни. В самата магистърска програма има модул по ТА, който е 5-дневен, а споменатият курс е част от него. След 6 месеца 8 от финландските студенти попълват въпросник. Английските студенти са в 4. курс, без опит като учители и преминават началния курс на ТА на три части, по 4 часа всяка. След 5 месеца 11 студенти попълват последващ въпросник за курса. Резултатите показват, че ТА помага да повишават осъзнатостта за себе си и се наблюдава качествено увеличаване на продуктивното взаимодействие между учителите и учениците (Lerkanen & Temple, 2004: 260). Съзън Темпъл преподава ТА не само на студенти – бъдещи учители, но и на действащи учители. Тя предлага за самоосъзнаване и самоанализиране на учителите т.нар. рамка за самоосъзнаване, която включва отговори на следните въпроси:

#### ПРИЧИНИТЕ:

- Защо станах учител/ка?
- Защо продължих?
- Как се промених?
- Колко време ще продължа да бъда учител/ка?
- Какви други възможности имам?

#### АЗ КАТО УЧИТЕЛ/КА:

- Каква е моята представа за образованието и за неговите цели?
- Каква е моята представа за учителите?
- Каква е моята представа за учениците?

#### ЦЕЛИ

- На какво уча своите ученици?
- Какви са моите цели, желания, намерения – моята визия?
- Какви са възможностите за постигане на всичко това? (Temple, 1999: 172)

Този въпросник за самоосъзнаване може успешно да се използва и при обучението на студентите, разбира се, със съответната модификация на въпросите.

През последните две години представих ТА на студенти от различни специалности, като за първи път това беше направено в упражненията по дисциплината *психология на общуването* в специалност „Логопедия”, с цел по-доброто разбиране на онова, което се случва по време на комуникативния процес. След това, през летния семестър на учебната 2020–2021 г., преподадох концепциите на ТА (его състояния и видове транзакции) в упражнения по

педагогическа психология на студенти от НУПЧЕ (2. курс) и социална педагогика (1. курс). След това се предлагаха диалози, в които те трябва да разпознаят различните его състояния на участниците в тях. Студентите бързо схващаха самите концепции. По отношение на диалозите сравнително лесно и с малко на брой грешки се ориентираха в различните его състояния на участниците. Трудности имаше по отношение на активността на студентите, които, свикнали с монологичната форма на преподаване още от основното и средното училище, не бяха готови и още не са да задават въпроси, да се интересуват, а по-скоро слушат и ако не бъдат посочени, не отговарят на поставените въпроси. Джил Бароу говори за опита си като учител в източноевропейска страна и пасивността и нежеланието на обучаемите да разговарят и да участват активно в процеса на учене (Barrow, 2018: 328). Това се изразява най-често в това, че в самата лекция слушат и са пасивни, докато в почивките оживено обсъждат чутото по време на лекцията. Основната идея на автора е, че когато не упражнява повече контрол над групата, това дава повече възможност за свобода (нак там). Стъпвайки на разбирането на транзакционния анализ за его състоянията, можем да разберем тези взаимодействия, които се осъществяват и стъпват на основата на монолога, за които се пише редовно. Например Николета Михалева пише: „Още повече че в педагогическата литература нерядко обучението се разглежда твърде ограничено, предимно като информационен или комуникативен процес, изграждан върху изискванията на субект-обектните отношения, т.е. по логиката на обектно-вещните взаимодействия. Не ни учудва фактът, че в широката училищна практика все още господства авторитарната монологична логика на взаимодействие, потискаща активността на учещите се като субекти на собствената си учебна дейност” (Mihaleva, 2016: 302).

Пандемичната ситуация обаче затруднява по-практическите действия като груповите дискусии и ученето чрез преживяване. В тази връзка умишлено не предложих практически упражнения по ТА, които изискват саморазкриване и себerefлексия, защото процесът на онлайн-обучение без слежение на невербалното поведение както на самия разкриващ се, така и на останалите участници трудно може да се управлява.

### Заклучение

Запознаването с транзакционния анализ може да подпомогне обучението на студентите от специалностите НУПЧЕ, ПУПЧЕ, ПНУП и НУП, както и на студенти от други специалности (например Социална педагогика). Преподаването на основните концепции на ТА може да окаже положително влияние върху тяхната бъдеща работа с ученици или с деца и възрастни (в случая на студентите от другите специалности).

Осъзнаването и разбирането на това как се проявяват его състоянията, на техните специфики може да подобри функционалната им грамотност и да

развие подходящи умения за справяне в различни ситуации в училище, ежедневния живот или в работата в институция. Работата ми през последните години и представянето на концепциите на транзакционния анализ на студенти показва, че те се схващат много лесно и бързо се усвояват. Изследването на Лерканен и Темпъл показва, че ТА може да бъде използван успешно със студенти – бъдещи учители, или такива с малко опит. Въвеждането на дисциплина „Транзакционен анализ“ би било от полза за бъдещите учители. Основен извод на споменатото изследване на Лерканен и Темпъл е, че студентите по-добре разбират себе си и нуждата на всеки човек от положителни безусловни погалвания (усмивка, изказани хубави думи, кимване с глава, казване на „здравей“) и въздържане от негативни погалвания (казване на „махни се“, „нямам време за теб“, намръщване, отправящи действия). При работата с малки деца тези погалвания или знаци за признание, както ги нарича Ерик Бърн, са много важни и допринасят за доброто емоционално функциониране. В педагогиката отдавна е известно, че учителят играе ролята не само на човек, който преподава, но и на възпитател и се възприема от децата като родител. По тази причина те имат нужда от неговите знаци на признание, а ТА прави възможно осъзнатото даване на погалвания и разбирането на онова, което действително се случва при взаимодействията между учител и ученик. Описаните дотук изследвания и личен опит показват, че транзакционният анализ има място в обучението на учители и дейностите, които се провеждат с тях, могат да бъдат разширени при подобряване на ситуацията с пандемията, което да направи възможно личното присъствие.

## ЛИТЕРАТУРА

Barrow, G. (2016). Leadership and school culture. – In: W. F. Cornell, A. de Graaf, T. Newton, & M. Thunnissen (Eds.), *Into TA: A comprehensive textbook on transactional analysis* (pp. 383–388). London: Karnac Books.

Barrow, G. (2018). For Whom is the Teacher and for What is the Teaching? An Educational Reframe of the Parent Ego State. – *Transactional Analysis Journal*, 48:4, 322–334.

Berne, E. (1968). *A Layman's Guide to Psychiatry and Psychoanalysis*. 3rd edition. New York: Simon and Shuster.

Cornell, W. F. (2013). „Special Fields”: A Brief History of an Anxious Dilemma and Its Lingering Consequences for Transactional Analysis Counselors. – *Transactional Analysis Journal*, 43(1), 7–13.

Doncheva, Yu. (2016a). Korrektsia i razvitie kultyury v kommunikativnoy deyatelnosti budushtih uchiteley. 08 (46) *Professionalnoe obrazovanie i tehnologicheskoe obuchenie v RF i za rubezhom*. Retrieved on 15.05.2021 from <http://infed.ru/articles/441/> [Дончева, Ю. (2016а). Коррекция и развитие культуры в коммуникативной деятельности будущих учителей. 08 (46) *Профессиональное образование и технологическое обучение в РФ и за рубежом*. Retrieved on 15.05.2021 from <http://infed.ru/articles/441/>]

Doncheva, Yu. (2016b). Kommunikativnaya kompetentsia uchitelya kak osnovopolagayushchaya ego professionalizma. 09 (47) Professionalnoe obrazovanie i tehnologicheskoe obuchenie v RF i za rubezhom. Retrieved on 15.05.2021 from <http://infed.ru/articles/452/>. [Дончева, Ю. (2016b). Коммуникативная компетенция учителя как основополагающая его профессионализма. 09 (47) Профессиональное образование и технологическое обучение в РФ и за рубежом. Retrieved on 15.05.2021 from <http://infed.ru/articles/452/>]

Naris, T. (1991). Az sam dobar – ti si dobar. Sofia: Nauka i izkustvo. [Харис, Т. (1991). Аз съм добър – ти си добър. София: Наука и изкуство.]

Lerkkanen, M-K., Temple, S. (2004). Student teachers' professional and personal development through academic study of educational transactional analysis. – Transactional Analysis Journal, 34(3), 197–204.

Levkova, I. (2003). Zhiznen stsensariy i razvitie na lichnostta. Veliko Tarnovo: Faber. [Левкова, И. (2003). Жизнен сценарий и развитие на личността. Велико Търново: Фабер.]

Levkova, I. (2004). Tranzaktsionen analiz v pedagogicheskata psihologia. Veliko Tarnovo: Faber. [Левкова, И. (2004). Транзакционен анализ в педагогическата психология. Велико Търново: Фабер.]

Levkova, I. (2008). Tranzaktsionniyat analiz. Varna: Psido. [Левкова, И. (2008). Транзакционният анализ. Варна: Псидо.]

Levkova, I. (2020). Konsultiraneto v tranzaktsionniyat analiz – predi i sega. Varna: Ongal. [Левкова, И. (2020). Консултирането в транзакционния анализ – преди и сега. Варна: Онгъл]

Levkova, I., Vasileva, M. (2018). Uchilishtna psihologia. Varna: Ongal [Левкова, И., Василева, М. (2018). Училищна психология. Варна: Онгъл.]

Minchev, P. (2021). Sotsialniyat karakter – teoretichni i prilozhni aspekti. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Минчев, П. (2021). Социалният характер – теоретични и приложни аспекти. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Mihaleva, N. (2016). Dialog i obshtuvane v obrazovaniето. Filosofia, 25(3), 299–312. [Михалева, Н. (2016). Диалог и общуване в образованието. Философия, 25(3), 299–312.]

Petrova, D. (2010). Obshtuvaneto mezhdu uchenitsi i uchiteli: psihologicheski aspekti. Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Filosofski fakultet, Kniga Psihologia, tom 100, 1–39. [Петрова, Д. (2010). Общуването между ученици и учители: психологически аспекти. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Философски факултет, Книга Психология, том 100, 121–139.]

Slavcheva-Andonova, G. (2017). Efektivnite vzaimodeystvia mezhdu roditeli i uchiteli kato faktor za pozitivnoto lichnostno razvitie na savremennoto dete. – Pedagogika, 2, 151–159. [Славчева-Андонова, Г. (2017). Ефективните взаимодействия между родители и учители като фактор за позитивното личностно развитие на съвременното дете. – Педагогика, 2, 151–159.]

Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. – Transactional Analysis Journal. 29(3), 164–174.

Thweatt, W. H. (1974). Integrating transactional analysis with a university psychology course. – Transactional Analysis Journal, 4(1), 23–25., цит. по: Lerkkanen, M-K., Temple, S.

(2004). Student teachers' professional and personal development through academic study of educational transactional analysis. – Transactional Analysis Journal, 34(3), 197–204.

van Beekum, S. (2012). Connecting with the Undertow: The Methodology of the Relational Consultant. – Transactional Analysis Journal, 42(2), 126-133.

Vinella, P. (2013). Transactional Analysis Counseling Groups: Theory, Practice, and How They Differ from Other TA Groups. – Transactional Analysis Journal, 43(1) 68-79.

Yanakiev, Yu., Tsokov, G., Nikolov, N. (2020). Diagnostika na Barnaut sindroma pri pedagogicheskite spetsialisti za spravyane s hronichnia stres“. Retrieved on 12.01.2021 from <http://www.podkrepa-obrazovanie.com/bg/nachalo/79-all-languages/1892-pregaryane-v-uchitelskata-profesia>. [Янакиев, Ю., Цоков, Г., Николов, Н. (2020). Диагностика на бърнаут синдрома при педагогическите специалисти за справяне с хроничния стрес“. Retrieved on 12.01.2021 from <http://www.podkrepa-obrazovanie.com/bg/начало/79-all-languages/1892-прегаряне-в-учителската-професия>]

Докладът е написан във връзка с участие на автора в национална научна програма „Млади учени и постдокторанти“ за 2021 г.



## РОЛЯТА НА УЧЕБНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА. ПОДХОДИ ЗА АНАЛИЗ НА УЧЕБНИЦИ

Светозар Петров, докторант

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП,

Категра „Социална педагогика“

e-mail: [svetozar88@abv.bg](mailto:svetozar88@abv.bg)

**Резюме:** В доклада се прави опит за очертаване на мястото на учебника в образователната система чрез теоретично обосноваване. Показват се основните типове анализ на учебници – количествен и качествен, както и дидактически, и съдържателен. Представят се често цитирани и използвани подходи за анализ, както и указания за създаване на инструменти за такъв. Разкрива се, че макар и разностранни по своята същност, описаните подходи имат и много общи черти. Накрая се правят предложения как анализът на учебници може да стане по-ползотворен и ефективен.

**Ключови думи:** учебници, анализ, методология

## THE ROLE OF THE TEXTBOOK IN THE EDUCATION SYSTEM. APPROACHES FOR TEXTBOOK ANALYSIS

Svetozar Petrov, PhD Student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, FESA

**Abstract:** The report tries to theoretically outline the place of the textbook in the education system. Main types of analysis are shown – quantitative, qualitative, didactical and content. Often cited and used approaches of analysis are presented as well as guidelines for making a tool for analysis. Even though the described methods vary, they have many similar features. At the end suggestions on how the textbook analysis can become better and more effective are made.

**Keywords:** textbooks, analysis, methodology

## УВОД

Учебниците<sup>1</sup> са едни от най-често променящите се елементи на образователните системи по света. Качественият им анализ е нужен за правилното прокарване на образователни политики, идентифицирането на силни и слаби страни в цялата образователна система, както и развитието на образователните системи. Учебниците са артефакти. Те са частта от образованието, която заинтересованите страни имат възможност да разгледат и да разберат (или да не разберат). В повечето класни стаи те са физическите инструменти, които най-близко са свързани с преподаването и ученето. Учебниците са създадени да преведат абстракциите на образователната политика в операции, които учителите и учениците могат да извършат. Тяхната прецизна роля на посредници може да варира според спецификите на различните нации, образователни системи и класни стаи. Тяхната голяма важност е константна (Valverde, et al., 2002: 2, цит. по: Okeefe, 2013).

### Учебникът като част от образователната система

Учебникът е неделима част от образователните системи. Разбирането за учебниците трябва да е в контекста на цялата образователна система, а не изолирано. Често техните характеристики са обясними с целите на образователната система, образователните политики, цели и очаквани резултати. Има няколко теории, свързани с учебниците, в контекста на цялата образователна система (Fuchs et al., 2011, 108-111).

**Теория на културни политики.** Учебниците са разглеждани като резултати от политически, икономически и културни дейности, битки и компромиси. Целта тук е да се хвърли светлина върху това как се създава „правилното знание“ и да се разгледа кой взема решенията по отношение на съдържанието на учебника, как действат издателствата и как училищата решават кои учебници да използват.

**Неоинституционализъм.** Разглеждане на учебниците глобално като част от световна култура на образование, която е наложила обичайни образователни принципи, политики и дори практики в държави с различаващи се национални характеристики.

**Граматика на обучението.** Учебниците се разглеждат от гледната точка на серия структури, които са развити през годините, регулират образователния процес и са доказани като стабилни и неподлежащи на опити за реформа. Те получават пълното си значение, като се интегрират в цялата структура на преподаването. Heinze (Heinze, 2010: 122-131) предлага 4 измерения на граматиката на обучението:

<sup>1</sup> Монографичните изследвания, свързани със стандарти за учебници и анализ на учебници, не са много. Вж. напр. Mikk, J., 2000; Ivic, Iv. et al., 2013; Fuchs, E., Vock, A., 2018; Johnsen, E., 1993; Табакова, К., 2014; Сабова, 2014; Якунина, В., 2009; Мустяцэ, С., 2008.

- 1) Граматика на образователността, или разбирането на разликите между поколенията и дефиницията на това какво изисква всяко поколение;
- 2) Граматика на преподавателската институционализация, или рамка, чрез която учебниците са имплементирани;
- 3) Граматика на придобиването на знание, или процесът на медиация и създаване на образователното съдържание;
- 4) Граматика на регулацията, или инструменти, процеси и законови условия, поставени да регулират и осигурят училищната система.

**Мрежа на действащите елементи.** Фокусира се върху услугите, които предоставя всеки в образователната система – действащи лица и абстрактни части, като знание, учебни програми, съдържание и т.н. Учебниците са медиатори в мрежата от елементи.

На база тези теории могат да се очертае, че най-обещаващите рамки за изучаване на учебници са тези, които предлагат подход към търсене на връзки, най-вече между текст и приложение.

Ролята на учебника варира според различните класни стаи и учители, но Gelfman, Podstrigich и Losinskaia (2004) дават добро описание на нейните основни характеристики.

- 1) Да обучава и да подтиква учениците да създават ново знание;
- 2) Да балансира подробностите и прецизността на информацията;
- 3) Да осигурява логически свързана и съдържателна информация;
- 4) Да повдига нови въпроси;
- 5) Да осигурява на учениците активна, креативна и многостранна информация.

В добавка, учебниците са връзката между предвидената учебна програма и прилаганата учебна програма. Предвидената и прилаганата учебна програма са две от частите на трипартитния модел на учебната програма – предвидена, прилагана и постигната. (Robitaille et al., 1997, цит. по: O'Keefe, 2013). Valverde (Valverde, 2002, p.13) предлага модел, в който учебниците и другите учебни ресурси влизат в „потенциално прилаганата“ програма, създавайки междинна връзка между предвидената и прилаганата програма. Този модел е свързан с учебници по математика, но е приложим за всеки предмет.

**Видове анализ на учебници. Класификации и критерии.** Учебникът е субект на научен анализ с разнообразни методически подходи и дисциплинарни контексти, но все още е далеч от това да стане ясно дефиниран обект на изследване. Наблюдава се липса на емпирични данни, свързани с влиянието на учебниците в по-широк план. Няма достатъчно данни и за трансформирането на знанието между учебниците и учениците и често липсва контекст (Fuchs, 2011).

Класификациите за видовете анализ на текстовете на учебници първоначално различават количествен и качествен подход. Sergiu Musteata (Мустяцэ, 2008: 37–41) предлага основните им характеристики в пространен монографичен труд.

Според ръководството на UNESCO (Pingel, 2010: 31) всеки образователен текст по предмет може да бъде анализиран в две посоки:

- анализ на съдържанието (контент-анализ), който изследва самия текст: какво ни казва той, в съответствие ли е с академичните изследвания, покрива ли достатъчно темата; това е както качествен, така и количествен анализ;
- дидактически анализ, който се занимава с методическите подходи към темата и изследва педагогиката зад текста; това е приоритетно качествен анализ.

**Анализ на съдържанието.** Когато се направи преглед на научните заглавия, свързани с анализ на учебници, се забелязва една ясна тенденция. Анализът на съдържанието е доминиращ. Ето и някои от вероятните обяснения за това.

При все че няма единен подход за анализ на съдържание, стъпките на изследователите, които го практикуват, са сходни. Разглеждат се определени теми, определени събития, дори определени думи и изрази, броят се, анализира се как са представени, правят се изводи.

Също така различните заинтересовани страни в образователния процес гледат първо съдържанието на учебниците. Третата причина да бъде предпочитан анализът на съдържанието е възможността при него най-лесно да се приложат разнообразни методи.

**Дидактически анализ.** В съвременните тенденции за анализ на учебници фокусът започва да се измества от съдържанието към дидактическия поглед. Акцент са части на учебника, на които досега не е било обръщано толкова внимание. Това са допълнителните текстове, изображенията, диаграмите, активностите. Дидактическият анализ задължително трябва да съдържа и количествен, и качествен подход, той е по-сложният и в известна степен по-сухият като описване. Но е също толкова важен, колкото съдържателният. Все още изследвания, фокусирани само върху дидактическите характеристики на учебниците, се срещат по-рядко, отколкото изследвания, включващи анализ на съдържанието. Сравнението между предложените активности в учебника, текста и учебната програма представлява нов обект на изследване. Наративът не е резултат само на авторовия текст, но също така включва допълнителните елементи на урока. Понякога тези елементи са свързани с авторовите текстове, понякога ги допълват, понякога предлагат друг наратив (Fuchs, 2011).

Започва да се изследва и начинът, по който се използва и възприема учебникът. В тази рамка интересът на изследователите адресира практическото му приложение в класните стаи и това как го приемат учители и ученици (Peroussi, Guillon, 2010). Нов вид изследвания се фокусират върху това как учениците се справят с инструкциите на учителя в клас. В тези изследвания са добавени интервюта и наблюдения. Те разкриват няколко ключови момента:

- 1) Учебниците остават доминиращи в преноса на знание в класната стая по история.
- 2) Тяхното прилагане е предимно центрирано към учителя.
- 3) Те носят сравнително малка важност за учениците извън класната стая.
- 4) Те не успяват да отговорят на качествените изисквания на ученици и учители.
- 5) Много малко се знае за истинското влияние на учебниците, особено в контекста на другите медии, свързани с образованието (Fuchs, 2011).  
Принципи и методи за анализ на учебници  
Някои принципни подходи и методи за анализ ще бъдат разгледани в следващите редове.

Pingel (2010: 27–35) в ръководството на UNESCO предлага общ метод за анализ. Той включва следните етапи:

1. Изясняване какви учебници ще се анализират – предмет, клас.
2. Разглеждане на учебната програма.
3. Разглеждане на стандартите, свързани с издаването на учебници.
4. Избор на точните издания, които ще бъдат анализирани.
5. Анализ.
6. Изготвяне на заключения, доклади, статии, провеждане на семинари.
7. Препоръки за подобряване на учебниците.

Тези седем момента могат да бъдат използвани като отправна точка за всеки анализ на учебници. Ръководството на UNESCO, където са поместени, е едно от настолните заглавия, с които всеки изследовател на учебници започва своята работа.

Робърт Страдлинг (Stradling, 2001) предлага свой модел и 4 категории, които според него трябва да влязат в инструмента за анализ на всеки изследовател – съдържание на учебника, педагогическа стойност на учебника, вътрешни фактори, влияещи на учебника, външни фактори, влияещи на учебника.

Сеуал (Sewall, 1994, p.49) дава точен инструмент за оценка на учебници, който е полезен и за анализ. Очертава оценката на учебниците по следния начин:

1. Съдържание и стил  
Разглежда се съдържанието на темите, търсят се повтарящи се модели.  
Разглежда се един урок, за да се определи дали темите се дискутират в дълбочина. Дали учебникът включва разнообразие от извори? Жив ли е наративът?
2. Образователни активности и материали в помощ на учителя
  - 1) Прочитане на урока – сравняване на материалите за учителя и за ученика
  - 2) Разглеждане на образователните активности и възможности за активно включване и оптимални резултати на ученици с различни умения
  - 3) Разглеждане на учителското издание и търсене на разлики с ученическото
  - 4) Разглеждане на още един урок
  - 5) Разглеждане на материалите за оценяване – формално и неформално.  
Предлагат ли развиване на умения.

Подробна система за анализ и оценка на учебници предлага С. Михеева (Михеева, 2015). Според нея учебникът е система от взаимодействиеващи компоненти, които обезпечават изпълнението на основни функции, способстващи достигането от учащия по даден предмет на необходимите предметни резултати.

Системата за оценка, която тя предлага, има пет нива на критерии. Те оценяват елементите на учебника - научното съдържание на основния текст, степента на отражението в съдържанието на методологията на изучаваната наука, структурата на учебника, методическия апарат, дидактическото и методическото осигуряване на учебника.

Идея как да бъде направен качествен анализ на учебници, дава Sergiu Musteata в своя статия (Musteata, 2011). Авторът представя голям брой въпроси, групирани в критерии:

1) Формални, 2) Тематична концепция, 3) Съдържание на учебника, 4) Количествен анализ 5) Качествен анализ, 6) Езиково разбиране на учебника, 7) Технически характеристики, 8) Илюстрации, съдържание, значимост, ефективност, естетика. 9) Учебен анализ на учебника

Подобен списък прави и Khalid Mahmoud (Mahmoud, 2011). Авторът представя общите критерии за качествен продукт и чрез тях извежда частни качествени критерии за учебник. След това оформя единадесет индикатора за качество. Целта му е да предложи критерии за оценка на учебници. Такива критерии също могат да се ползват за анализ. Те са следните:

1. Политика, свързана с учебната програма
2. Съдържание на учебната програма
3. Надеждност на текста, точност, валидност
4. Набор от гуми, илюстрации, формат
5. Хоризонтална и вертикална подредба на текста
6. Критично и креативно учене (*дали предлага такова*)
7. Технология (*дали интегрира технологиите в учебните активности*)
8. Оценка и оценяване (*предлага ли различни начини за оценяване и демонстрация на знания*)
9. Безпристрастност
10. Околна среда (*дали насърчава опазването на околната среда*)
11. Книга за учителя и други учебни материали

Подробните критерии за оценяване на учебници, които могат да се използват и за анализ, дава Ж. Савова (Савова, цит. съч. с. 93-103). Критериите са оформени в три направления, разделени на части, включващи въпроси:

1. Материална страна на оформянето на учебника. Тук са всички характеристики, свързани с физическото оформление на учебника.
2. Научно съдържание. Тук са научните характеристики на учебника, неговите възможности да развива умения у учениците, неговата актуалност.
3. Структура на съдържанието. В това направление се оценяват уроците, структурата им, прехода от урок в урок, литературната сложност

на текста, задачите след уроците и тяхното изпълнение. Обърнато е внимание и на оценяването и на помощният апарат в учебника.

След формулиране на критерии, трябва да бъде създаден инструмент, чрез който да се анализират учебниците. Morgan, K. (Morgan, Henning, 2013) предлага как може да стане това в три фази. Нейното предложение засяга учебници по история, но е валидно и за учебници по други предмети. Фазите са следните:

1. Събиране на основни данни.
2. Търсене на теоретични принципи за анализ на учебници.
3. Формулиране на пет измерения на инструмента за анализ. Тези измерения трябва да са свързани с преценка на познанието, което дава учебника, дали ученикът може да го съпреживее, каква е ролята на текста в обществото, има ли повтаряемост и модел на уроците, как е оформен учебника.

И накрая, тринадесетте категории на Wade (Wade, 1993, цит по: Roberts, 2014), свързани с изследване на учебници по социални науки. Те представляват подробен план на анализ, който може да се използва при анализ и на учебници по други предмети, тъй като формулировките са общи:

- 1) Темата на изследване.
- 2) Главна цел на изследването – причината, поради която е извършен анализът и какво е направил авторът в него.
- 3) Рамкиране на изследването – изграждане на връзки между литературата за анализ на учебници, литературата по темата и методологическата литература.
- 4) Тип текст. Какъв е предмета, за кой клас и т.н.
- 5) Мотивацията защо е избран даден учебник.
- 6) Категории за анализ.
- 7) Данни за анализ – глуми, изречения, параграфи.
- 8) Избор на данните за анализ – случайно или целево са избрани.
- 9) Изброяване на елементите, които се анализират.
- 10) Надеждност на анализа.
- 11) Докладване на резултатите.
- 12) Закljučения – намиране на сходства и противоречия в анализираните данни.
- 13) Препоръки – към учители, автори на учебници и други заинтересовани страни.

### Закljučение

При анализ на учебници е много важно да се прецизират обектът на анализ, както и темата. Така ще бъде избран и качествен критерий. Възможностите и подходите, макар и съдържащи общи черти, са твърде много. Част от критериите, посочени в доклада, са за оценка на учебници. Те могат да се използват и за анализ, но това винаги трябва да става внимателно и с

яснотата, че анализ и оценка не са тъждествени процеси. Когато се използват такива критерии, трябва да се обърне внимание на точното описване на резултатите и доброто формулиране на заключенията. Угачен начин да бъде превърнат един оценъчен критерий в критерий за анализ е да се добавят пространни изводи след прилагането му. Да се обясни защо даден учебник го покрива или не. И да се направи предположение как се отразява това на качеството на учебника. Не е необходимо в един анализ да бъдат използвани много на брой критерии. Може да са няколко, а да се наблегне на описанието и целесъобразността. Трябва да се анализират стандартите за качество на учебници заедно със самите учебници. По такъв начин се дава възможност на учителите и на другите заинтересовани страни да оценят по-добре качеството на всеки учебник. Така се подобряват и стандартите за качество на учебници. Хубаво е да се анализира целият учебник, а не само части от него. В тази връзка, когато това не е възможно, е хубаво да се анализира дадена тема в пълнота, а не само авторовият текст по нея. Трябва да се включат въпросите, изображенията и всички останали допълнителни елементи. Анализите трябва да са практически ориентирани. Това често е по-трудно и по-бавно, но би било от полза на широк кръг заинтересовани страни. Ако анализите включват практическа насоченост, идентифицирането на силни страни и области за подобрене в учебниците би било по-лесно.

## ЛИТЕРАТУРА

Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. – Journal of International Cooperation in Education, Vol.14, No.2. 17 – 34, Retrieved from Researchgate.

Fuchs, E., Bock, A. (2018). The Palgrave Handbook of Textbook Studies. New York: Palgrave.

Gelfman, E., A. Podstrigich, and R. Losinskaya. (2004). On the problem of typology and functions of school texts, Discussion Group 14, Focus on the Development and Research of Mathematics Textbooks. ICME X, Copenhagen, Denmark, July.

Heinze, C. (2010). Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the “Grammar of Schooling”. – Journal of Educational Media, Memory, and Society, 122-131 doi: <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209>

Ivic, Iv et. Al. (2013). Textbook Quality: A Guide to Textbook Standards, Göttingen, V&R Unipress,.

Johnsen, E. (1993). Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. New York: Oxford University Press.

Mahmood, K. (2011). Standardization of textbook evaluation criteria through development of quality textbook indicators, ICQI, 2-3 May.

Mikk, J. (2000). Textbook: Research and Writing, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH

Morgan, K., Henning, E. (2013). Designing a Tool for History Textbook Analysis. Qualitative Social Research, v. 14, art. 7, retrieved from Researchgate.



Musteata, S. (2011). How to Analyze Textbooks. An Essay on Research approaches and Possible Consequences of Research, *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe Filologice*, XLIX, Editura Universității de Vest, Timisoara, 41-53, Retrieved from <http://www.bcut.ro/>

O’Keefe, L. (2013). A Framework for Textbook Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research* 2(1), January 2013, 1-13, doi: 10.12785/irclr/020101

Pingel, F. (2010) UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig.

Repoussi, M., Guillon, N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, Issue 1, Spring, 154–70, doi: <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>

Roberts, S. (2014). A Review of Social Studies Textbook Content Analyses Since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 51-66, retrieved from Researchgate.

Sewall, G. (1994). *History textbooks: A standard and guide*. American Textbook Council. New York.

Stradling, R. (2001). *Teaching 20th – century European history*. Council of Europe Publishing. Strasbourg.

Valverde, G. et al. (2002). *According to the Book*. New York, Springer Science+Business Media.

Miheeva, S. (2015). Sistema formalizovannih kriteriev ocenki shkolnogo uchebnika. – *Voprosi obrazovaniya* № 4, 147-183, retrieved from <http://vo.hse.ru/en/> [Мухеева, С. (2015) Система формализованных критериев оценки школьного учебника. – *Вопросы образования*, № 4, 147-183, retrieved from <http://vo.hse.ru/en/>]

Musteata, S. (2008). *Kak sostavlaiutsia i analizirutsia shkolnie uchebniki*. Pontos Kishinev, [Мустяцэ, С. (2008). *Как составляются и анализируются школьные учебники*, Pontos, Кишинэу.]

V. I. Iakunina (ed) (2009). *Shkolnii uchebnik istoii i gosudarstvenaia politika*. Moskva: Nauchnii ekspert [Пог рег. Якунина В.И. (2009). *Школьный учебник истории и государственная политика*. Москва: Научный эксперт.]

Savova, Zh. (2014). *Otseniavane na obrazovatelnoto sadarjanie*, Sofia: Prosveta. [Савова, Ж. (2014). *Оценяване на образователното съдържание*. София: Просвета.]

Tanakova, K. (2013). *Uchebnikat po istoria. Didakticheski aspekti*. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski”. [Табакова, К. (2013). *Учебникът по история. Дидактически аспекти*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

## КОНЦЕПТУАЛНО И ПРИЛОЖНО МНОГООБРАЗИЕ НА ПАРА-ФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

Силвия Николаева, проф. г-р

СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика

Категра „Социална работа

e-mail: [s.nikolaeva@fp.uni-sofia.bg](mailto:s.nikolaeva@fp.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Докладът представя резултатите от теоретико-емпирично изследване на параформалното образование в България, чиито граници задават свързаността и приемствеността между формалното и неформалното образование. Неговата динамика е анализирана както през призмата на актуалните образователни парадигми и политики, така и на основата на смесеното (количествено и качествено) проучване на базисните му практически измерения. В концептуален план фокусът е върху компенсаторната му функция, позволяваща със споделените усилия на системните и несистемните практики да се оптимизират и максимизират педагогическите процеси и дейности. В приложен план изследователският интерес е привлечен от многообразието от разнопосочни взаимодействия и взаимовлияния, които се разпределят в обширната скала от взаимна подкрепа до взаимен коректив. Резултатите от теоретико-емпиричния анализ дават основание за обосноваване на необходимостта и възможността чрез параформалните трансформации в българското образование да направим по-осезаема и категорична парадигмалната му промяна.

**Ключови думи:** параформално образование, неформално образование, формално образование, образованието в България, образователни екосистеми

## CONCEPTUAL AND APPLIED DIVERSITY OF PARA-FORMAL EDUCATION IN BULGARIA

Silvia Nikolaeva, Prof. PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Education

Department of Social Work

**Abstract:** The report presents the results of a study of para-formal education in Bulgaria, the boundaries of which determine the connectivity and continuity between formal and non-formal education. Its dynamics are analyzed both through the prism of current educational paradigms and policies, and on the basis of a mixed

(quantitative and qualitative) study of its basic practical dimensions. enabling the shared efforts of systemic and non-systemic practices to optimize and maximize pedagogical processes and activities. The results of the theorized-practical analysis justify the need and the possibility, through para-formal transformations in Bulgarian education, to make its paradigmatic change more tangible and definite.

**Keywords:** para-formal education, non-formal education, formal education, education in Bulgaria, educational ecosystems

### Обосновка

Защо свързаността между формалното и неформалното образование у нас понастоящем привлича интереса както на практиците и политиците, така и на изследователите? Преди всичко, защото в България те имат дълбоки исторически и културни традиции сред цялото население на страната. Понастоящем обаче те са активно подкрепени от глобалните, европейските и националните приоритети в областта на образованието, които все по-често и по-активно създават мостове помежду им – както чрез общите им цели и ценности, така и чрез съвместните усилия за тяхното постигане. Редица нови наши и чужди изследвания също недвусмислено показват, че взаимодействието и зависимостите между формалното и неформалното образование са в основата на огромна част от актуалните иновации и реформи в образованието, които имат не само национални, но и международни измерения и значение. Не на последно място този вече устойчив интерес е свързан и с обстоятелството, че в България това взаимодействие се изследва и развива много активно през последните десетина години и чрез специализирани университетски програми за подготовка на професионален персонал за сферата на неформалното образование и обучение за хора от всички възрасти.

### Теоретична рамка

От началото на това хилядолетие в България се забелязва осезаемо нарастване на интереса към разширяване на измеренията на свързаността между формалното, неформалното и информалното образование на всички равнища. С влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование (2016) то се превърна в един от най-активно развиваните приоритети на националните образователни политики както в рамките на училищното, така и на университетското образование. Те доведоха до разработването и прилагането на широк набор от подкрепящи политики и нормативни уредби, поощряващи симбиозата между формално и неформално образование, с цел качествен напредък по отношение на най-сериозните проблеми и задачи пред родното образование – превенцията на отпадане от училище, приобщаващото образование, валидирането на компетенции

придобити по неформален път, гуално образование за застрашените от отпадане, обучение в електронни среди, и пр. В полето на университетското образование водещите практики също отразяват силния интерес към интегрирането на академичните програми с практическото обучение и опит на бъдещите специалисти с висше образование. Те са също така във фокуса както на европейските препоръки в сфера образование, така и на международните проучвания и анализи на едни от най-мощните мощни международни организации, съюзи и мрежи (OECD, UNICEF, UNESCO).

Изследователски усилия у нас в такава посока бяха направени чрез поредица от проекти и форуми, инициирани и реализирани от екипи на Факултета по педагогика и Центъра за изследвания и иновации в неформалното образование (ЦИИНО) към Факултета по педагогика през последните години. Основните публикации бяха събрани в мащабно издание, наречено «Антология неформално образование» (2018). Във фокуса на включените статии и студии е преди всичко теоретичното изследване на същността и спецификите на формалното, неформалното и информалното образование (Николаева, Божилова, Върбанова, 2018), на тяхната процесуална и факторна свързаност (Върбанова, 2018), а така също и ефективността на различните практики и полета на неформалното образование: гражданското образование (Стракова, 2018) и участие (Върбанова, 2018), образованието на възрастни (Гюрова, 2018) и ограмотяване на възрастни (Иванова, 2018), професионалното ориентиране и консултиране (Богданова, 2018; Шарланова, 2018), приобщаващото образование (Аспарухова, Кръстева, 2018), музейни (Делибалтова, Пенкова, 2018), театрални (Василева, 2018) и библиотечни образователни програми (Димитрова, 2018), спортни и младежки обучителни дейности (Кожухарова, Йорганова, Стойчев, Симеонова, Теодосиев, 2018), висше образование (Дерменджиева, 2018), здравно и екологично образование (Ангелова, Йорганова, 2018) и др. През 2020 г. бе реализирано специално изследване и на практическата значимост на неформалното образование през призмата на неговите функции, ценности и цели (Николаева, Стракова, Господинов, Банчева-Преславска, Маева, 2021). Досега обаче свързаността между формално и неформално образование не е била фокус на специален теоретико-емпиричен изследователски интерес, който да представя актуалното ѝ състояние в български контекст, което и мотивира инициирането на настоящия проект.

Отправната точка на концептуалния анализ тук е паралелното съществуване в научните анализи и проучвания на широк спектър от концептуални позиции за спецификата и отношенията между формалното и неформалното образование. Те се простират от разглеждането им като абсолютно независими и паралелно функциониращи, през възприемането им като относително независими и частично припокриващи се, до пълното отричане на възможността обучението и образованието да бъдат сегментирани на базата на каквито и да е външни критерии. Общото предизвикателство за всички тези гледни точки е, че те

приемат за гаденост триизмерността на образованието, която нито един от тях не оспорва, въпреки невъзможността на такава парадигма да обясни редица съществуващи практики и тенденции и да постигне устойчив стратегически напредък за преодоляване на най-сериозните слабости на образователните системи, гарантиращи високо качество на образователния напредък за всеки и за всички.

Основна цел на представяното изследване е да се анализират ценностно-нормативните и практически (партньорски) измерения на свързаността между формалното и неформалното образование в България. Тя проектира в единство базисни практически нужди, обстоятелства и изследователски интереси. От една страна, въпреки все по-активните и ангажирани официални политики и програми, стимулиращи интегрирането на формалното, неформалното и информалното образование, все още в практиката съществуват множество бариери и дефицити, които възпрепятстват устойчивата промяна. Познатите изследвания и публични позиции акцентират върху задържащата функция на институционалния традиционализъм в образованието, който трудно допуска смесването на формални и неформални функции, роли и статуси. При това тези съпротиви и задръжки имат много ярки контекстни специфики. Ето защо е изключително важно те да бъдат изследвани системно, като се проучат както техните глобални концептуални измерения, така и специфичните им среди, контекст, проявления, фактори, бариери и предизвикателства.

От друга страна, неформалното учене и образование е проявление на естествената човешка потребност от движение напред, от усещане за личностно, социално и кариерно развитие, за които ученето е обичайният и автентичен механизъм. Независимо дали и доколко хората, обществата и институциите го разбират и приемат, сближаването на формалните образователни системи и организации с неформалните практики за допълващо, компенсиращо и стимулиращо учене и обучение отгоду нагоре е факт. Той обаче е все още недостатъчно изследван, а още по-слабо регулиран и използван за индивидуални или социетални нужди и цели. В този смисъл настоящото изследване е целенасочено усилие по посока на преодоляването на тези и концептуални, и приложни дефицити.

От трета страна, Факултетът по педагогика към Софийския университет „Св. Климент Охридски“ вече се утвърди както като национален лидер в полето на традиционното педагогическото образование, така и като иновативна академична институция с безспорен принос в изследването и развитието на неформалното образование като изследователско поле, академична практика и професионално направление. В този смисъл настоящото изследване е следваща крачка, която награжда предишни екипни изследвания на концептуалните и приложните измерения на неформалното учене и образование. Специфичното в случая е специалният интерес към т.нар. пара-формално образование, т.е. онова измерение на неформалното образование, което цели да подкрепя,

допълва и/или компенсира усилията на формалната система, за да се осигури качествено и устойчиво учене и образование през целия живот и в целия живот за всички.

### Методология

Изследването, което бе осъществено в периода март–април 2021 г. чрез онлайн-базирано проучване, е на основата на концептуалния контент-анализ на 15 случая на параформални практики в България, споделени доброволно от техни представители – лидери

(5), ресурсни учители (3), преподаватели във ВУЗ (2), кариерни консултанти (1), ръководители на центрове и проектни екипи (2), експерти в национални и регионални агенции и центрове (2). Емпиричните данни бяха събрани чрез онлайн формуляр, в който лидери и членове на екипите са презентирали своя опит в полето на параформалното образование. Те бяха поканени да споделят свои добри практики, които се реализират чрез различни форми на свързаност между формалното и неформалното образование, класифицирани в следните смислови групи:

- Ценностно-нормативна свързаност – чрез споделени сходни цели, ценности и мисия, а така също и общите нормативно определени ангажименти, отговорности и възможности, агресиращи едни и същи целеви групи учащи във формалното образование;

- Практическа (партньорска) свързаност – чрез различните форми на партньорски отношения, които целят фасилитиране на образователната подкрепа, базирана на споделените ресурси, среди, съоръжения, материална база, специалисти, експертни екипи, модели, програми и др.

Обхванати са практики, които се реализират на три равнища – институционално (10), регионално (1), национално (1) и смесено (3), като повечето от тях агресират образователните нужди на деца (8) и ученици (10), а по-малко са тези, които са насочени и към младежите (5).

Практиките се осъществяват от училища (3), университети (2), регионални центрове за подкрепа на процеса на приобщаващо образование (3), центрове за подкрепа на личностното развитие (2), институционални мрежи (2), национални агенции (1), граждански организации (1) и частни центрове (1).

### Резултати

Представянето на събраните и анализирани емпирични данни от контент-анализа на 15-те случая на параформални практики ще започне с обобщението на типовете свързаности между формално и неформално образование, на които те са базирани. Тъй като техните презентатори са посочили повече от един тип свързаност, абсолютният брой на представените варианти/инструменти на свързаността надхвърля броя на случаите/практиките. Средните стойности на броя инструменти на свързаността, които лидерите

на добрите параформални практики споделят, е 8,2 от общо 15 предложени варианта (7 опции към първата категория и 8 към втората). Тоест при всички 15 анализирани случая на споделени параформални практики се използват инструменти на свързаността от двете категории – ценностно-нормативни и партньорски (табл.1).

Таблица 1. Инструменти на свързаността между формалното и неформалното образование в споделените 15 параформални практики

Инструменти на свързаността	Разновидности	Абсолютен брой/отн. дял
Ценностно-нормативни (7 опции)	обща / сходни цели и мисия (4) обща целеви групи / учащи / учебни групи (5)	54 / 44%
	обща / сходна нормативна уредба и подкрепа (9) споделени общи отговорности, които са нормативно определени (9) договорни отношения за образователни услуги в училище (14) договорни отношения за образователни дейности и услуги извън училище (13)	
Партньорски (8 опции)	споделяне на специалисти (7) местно / регионално партньорство по линия на съвместни екипи (напр. за обща или допълнителна подкрепа) (5) споделяне на ресурси, среди, съоръжения, материална база (5)	69 / 56%
	проектно / програмно партньорство (вкл. мрежи на иновативни училища) (11) съвместни обучителни програми / събития / празници / кампании / форуми / курсове за учениците (8) съвместни (епизодични) обучителни програми / събития / празници / кампании / форуми / курсове за родителите (14) съвместни (епизодични) обучителни програми / събития / курсове (11)	
	участие в местни събития, празници или фестивали (фолклорни, религиозни и др.) (8)	123 / 100%

Ценностно-нормативните инструменти обединяват общите / сходните ценности, цели и мисия (4 случая), общите целеви групи учащи (5 случая), подкрепени от единна нормативна уредба (9 случая) и свързаните с нея общи, нормативно определени отговорности (9 случая) и договорни отношения за предоставяне на образователни услуги в училище (14 случая) и извън него (13 случая). Същевременно правят впечатление и изключително близките абсолютни и относителни стойности на инструментите на свързаността, разпределени

между двете групи. Това дава основание да се изкаже предположението, че свързаността между формалното и неформалното образование в актуалния български контекст се подхранва както от съществуващите обективни ценностни и нормативни условия и стимули (отвън или отгоре надолу), така и от естествените и осъзнати от образователните субекти и актьори възможности всички те да работят по-добре и по-комфортно, споделяйки (отдолу нагоре) опит, ресурси, кадри, среди, програми и пр.

Данните от контент-анализа показват, че представените споделени параформални практики се отнасят както до пряката педагогическа и консултативна работа с различните целеви групи, така и до нейното организиране, администриране или цялостно управление. В сферата на педагогическите дейности специално място заема обучението на деца и ученици със специални образователни потребности (3 случая) и извънкласните занимания по интереси (5 случая). Управлението на параформалните иновации е друг съществен акцент (10 случая), сред които се открояват области като валидирането на компетентности, придобити по неформален път, кариерното консултиране и ориентиране, прилагане на авторски модели и подходи и др.

Тези данни кореспондират и с данните относно водещите цели на анализираните 15 параформални практики. Те се разпростират върху доста широк кръг от специфични приоритети, но директните повторения са само по отношение на формирането на социалните умения и гражданско поведение (3 случая), личностното развитие (3 случая), критично мислене (2 случая), ключови умения (2 случая) и езикови умения и култура (2 случая), здравето и здравословния начин на живот (3 случая) и обща и допълнителна подкрепа като инструменти за приобщаване чрез образование (2 случая). Те са допълнени от стремежите на тези иновативни практики да съдействат за формирането на умения за ефективно учене (1 случай), за успешна социализация (1 случай), за интеграция (1 случай) и преодоляване на дефицитите (1 случай), за професионално ориентиране (1 случай), умения за емпатия и съчувствие (1 случай), за овладяване на базисни знания и умения в сферата на природните (1 случай) и социалните науки (1 случай).

Според представителите на обхванатите в изследването организации и институции, представените от тях параформални практики и подходи са комплексни и обхващат широк спектър от теми и сфери. Безспорните фаворити са професионалното обучение (12 случая), спортните занимания (11 случая), екологичното образование (11 случая), гражданското образование (13 случая), младежките дейности (13 случая), образованието по изкуства (11 случая), по обществени (11 случая) и природни науки (13 случая), за овладяване на ключови компетентности (8 случая) и развитие на личностни умения (4 случая). Специален акцент е поставен и върху параобразователните дейности, които са свързани с подготовката за различни изпити, конкурси или състезания в рамките на формалната образователна система (13 случая) и извън нея (14 случая). Специален фокус върху приобщаващото образование е открит при



6 от представените практики, а предназначението на 10 от тях се свързва и със здравните грижи и здравното образование (12 случая).

Всички тези тематични области са интерпретирани и въвеждани в параформалното образование чрез изключително разнообразие от форми и методи, съчетаващи традиционни и иновативни подходи и модели. Повечето от тях предполагат активното ангажиране на всеки и всички в образователния процес чрез богато разнообразие от роли, дейности, методи, задачи, стимули, продукти, ресурси, среди. Същевременно прави впечатление и фактът, че много от иновативните елементи или подходи са вдъхновени или заимствани от други сфери на живота, в които се реализират друг тип социални или социално опосредствани въздействия и взаимодействия, формиращи или фасилитиращи развитието на хората и общностите. Така сред специално споделените варианти на работа правят впечатление изгровите и грама методите, спортът и различни форми на физическа активност на открито, екскурзиите, консултациите, валидирането на придобити по неформален път компетенции, клубните дейности и творчески школи, заниманията с изкуствата и сценичните формати и др.

Според мнението на експертите, презентиращи 15-те случая, предлаганите добри практики за параформално образование изпълняват най-вече компенсиреща функция по отношение на официалните образователни цели и очаквания, като работи за тях с алтернативни средства и подходи (10 случая). На второ място е допълващата функция (6 случая), чрез която се разширява многообразието от подпомогнато овладявани знания и умения в личностно значими области на живота и кариерата, а на трето – развиващата функция (5 случая). В 8 от случаите е посочено, че практиките реализират и смесени функции, а за 3 от практиките се отбелязва, че те изпълняват водещо подкрепящи функции. Прави впечатление, че представителите на 15-те практики идентифицират и редица други функции на предлаганите от тях образователни дейности (11 случая) като мотивираща, възпитателна, фасилитираща, стимулираща, интегрираща и пр.

Достъпната информация за 15-те анализирани случая показва, че при всички тях ползите за самите учащи агресират сфери на учене и въздействие, които са по-трудно достъпни за традиционното формално образование. В това отношение водещ ефект се отчита по отношение на развитието на критичното мислене като път към по-качествено и устойчиво учене и образование (9 случая). На следващо място се нареждат ползите от параформалните образователни практики за успешната социализация (6 случая), за личностна изява и развитие (5 случая), здравно образование и култура (5) и социо-емоционално развитие (4 случая), осигуряването на подкрепяща учебна среда (3 случая) и позитивно въздействие върху мотивацията за учене (3 случая). В единични случаи като позитивни ефекти или ползи се отчитат: работата в екип (1 случай), споделеното учене

(1 случай), навременното професионално и кариерно ориентиране (1 случай).

Ползите от използването на модели за параформално образование за самите педагогически кадри също не са малко. Най-значимо място заема надграждането на професионални умения (7 случая) и обменът на професионален опит (5 случая). На второ място се открояват по-високата удовлетвореност и признание за полагания професионален труд (4 случая) и творчество (3 случая), разширените възможности за работа в екип (3 случая), добрата работна среда (2 случая) и по-голям шанс за социалните контакти и подкрепи отвън (3 случая).

Подобна насоченост имат и идентифицираните позитиви от параформалните практики по отношение на развитието на самите организации и институции, които участват в тяхната реализация. И тук те се асоциират с натрупване на нов и споделен опит и компетентности (5 случая) и повишено качество на работа (6 случая). Същевременно обаче специално внимание се отделя и на значимостта на създадените разнообразни форми на партньорство (4 случая) и повишена конкурентоспособност (2 случая).

Не бяха констатирани категорични данни за наличието на сериозни съпротиви или устойчиви критики към тези практики, докато подкрепата за тях е както институционална / ръководство (3 случая), така и партньорска (13 случая). Специално се отбелязва в някои от случаите и фактът, че родителите (3 случая) и колегите (6 случая) също оказват значима подкрепа за доброто протичане на практиките.

Що се отнася до трудностите и проблемите, които са налице при осъществяването на 15-те анализирани параформални практики, то тук опитът на различните организации е доста специфичен. Затова и наборът от споделени варианти на затруднения е широк, но силно индивидуализиран, като обхваща дефицита на време за работа (2 случая), организационни и нормативни затруднения (3 случая), финансови дефицити (2 случая), слаба разпознаваемост (2 случая), трудности при синхронизиране на дейностите и графиците (2 случая), сложност на индивидуалните случаи (2 случая), а така също и някои разминавания между позициите на специалистите и родителите (2 случая).

Въпреки трудностите параформалните екипи са доста оптимистично настроени. Всички споделят увереността си, че техните практики и програми имат бъдеще, носят сериозен потенциал за развитие и разпространение. За целта те виждат необходимост от още по-категорична нормативна подкрепа и яснота, както и по-сериозни и устойчиви усилия за подготовка на висококвалифицирани кадри.

Макар да са силно ангажирани с параформалните си образователни практики, представителите на анализираните 15 случая не дават крайни оценки относно ключовата роля на параформалните практики за устойчивия образователен и личностен успех на учащите. Абсолютно всички декларират, че този род образователни дейности само донякъде са гарант за успех, като

по този начин признават невъзможността към актуалния момент да бъдат negliжирани значението и ролята на формалното образование за днешните хора, общности и общества.

### Интерпретиране на резултатите

Анализът на резултатите от смесеното изследване на 15-те случая на параформални практики в български контекст показва, че те се иницират и реализират по един естествен и приемлив начин за всички заинтересовани страни. Макар техни водещи функции да са компенсаторни и допълващи по отношение на формалното образование, то те са подкрепени активно и от актуалната нормативна уредба. В някакъв смисъл тази политическа и нормативна подкрепа представя свързаността между формалното и неформалното образование като едно естествено състояние и лице на съвременното българско образование. То се характеризира с една ценностна и целева цялостност, която обаче се постига в пълнота благодарение на естествената им допълняемост във времето и пространството. Тя се разпростира върху тематичното, дидактико-методическото, организационното и процесуално-дейностното разнообразие, резултативната системност и устойчивост, многообразното институционално партньорство. Именно тези резултати дават основание параформалните модели и практики да се разглеждат като симптоми на утвърждаващо се четвърто параформално измерение на образованието наред с вече утвърдените формално, неформално и информално такива. Същевременно все още сякаш и експертите не докрай виждат значимостта на тази многолика свързаност, оценявайки я като ценна, но не и решаваща за успеха на образователните усилия на всеки и всички. Това в някаква степен се разминава с други обективни база данни и резултати от наши и чужди изследвания, които доказват голямата значимост на извънкласните и извънучилищните дейности, събития и участия за качеството на учебните постижения на българските ученици (PISA, 2018).

### Заклучение

Въпреки своя ограничен тематичен и емпиричен обхват избраният в настоящото изследване аналитичен подход дава сериозни основания за поставяне на редица задълбочени въпроси и формулиране на изследователски прогнози. Сред тях особен акцент е концептуализирането на параформалното образование като четвърто базисно измерение на образованието на XXI в., отличаващо се със своята компенсаторно-допълваща функция, която то реализира чрез интегриране на ценностно-функционалните и приложни инструменти на свързаността между формалното и неформалното образование. Неговото по-дълбинно изследване и анализ е бъдещо предизвикателство не само за българските изследователи, но и сериозно и значимо предизвикателство за научните общности по цял свят.

## ЛИТЕРАТУРА

Antologia Neformalno Obrazovanie (2018). Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. 868 s.

[Антология неформално образование (2018), Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 868 с.]

Zakon za preduchilishtното I uchilishtното obrazovanie (2016). [Закон за прегучилищното и училищното образование (2016).]

Nikolaeva S. (sust.) Strakova L., Gospodinov Vl., Vaneva-Preslavska, Maeva Hr. (2021). Prakticheski poleta na neformalното obrazovanie, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Николаева С. (съст.), Стракова Л., Господинов Вл., Банева-Преславска, Хр., Маева Б. (2021). Практически полета на неформалното образование, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 144 с.]

Nikolaeva S. (2020). Neformalno obrazovanie: politiki, prioriteti, praktiki. Universitetsko izdatelstvo

„Sv. Kliment Ohridski“. [Николаева С. (съст.) Неформално образование: политики, приоритети, практики, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. 144 с.]

## ПРОФЕСИЯТА СОЦИАЛЕН РАБОТНИК И ИДЕЯТА ДА БЪДЕМ „ГОТОВИ ЗА БЪДЕЩЕТО“

Таня Вазова, ас. г-р

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

e-mail: [vazova.tanya@gmail.com](mailto:vazova.tanya@gmail.com)

**Резюме:** Професията социален работник е в центъра на огромни възможности и предизвикателства. Демографските тенденции свързани със застаряването на населението и нарастващо икономическо неравенство увеличават търсенето на социални услуги, особено за най-уязвимите групи от населението. Много от дейностите, които социалните работници прилагат в своята работа, са фокусирани върху бъдещето. Подкрепата на беген, възрастен, болен, човек с увреждане или дете в риск с цел да се подобри качеството му на живот е свързано с намирането на комфорт, справедливост и баланс в настоящето, но също така и с промяна на траекторията на човешкия живот, семейство или общност в дългосрочен план. Да бъдеш подготвен и ангажиран със съвместното създаване на бъдещето, включва различен набор от идеи, дейности и възможности за използване на нови начини на мислене, планиране, проектиране и ангажиране в работата по промяна, което е свързано с разширяване на канона на социалната работа, с идеи и набор от инструменти. Социален работник е една от професиите на бъдещето. Тя съчетава различни умения и познания – креативност и способност за намиране на решения, събиране и оценка на информация, работа в екип, обслужване и полагане на грижи, използване на информационни и комуникационни технологии (ИКТ), подобряване на способността за предвиждане и разработване на планове, преподаване, обучение, управление и координиране.

**Ключови думи:** социален работник, професия, умения, познания, технологии, изкуствен интелект

## THE PROFESSION OF SOCIAL WORKER AND THE IDEA OF BEING "READY FOR THE FUTURE"

Tanya Vazova, Asst. PhD

Paisii Hilendarski University of Plovdiv

**Abstract:** The profession of social worker is at the center of enormous opportunities and challenges. Demographic trends related to an aging population and growing

economic inequality are increasing the demand for social services, especially for the most vulnerable groups. Many of the activities that social workers implement in their work are focused on the future. Supporting the poor, the elderly, the sick, the disabled or a child at risk in order to improve their quality of life is about finding comfort, justice and balance in the present, but also about changing the trajectory of human life, family or a community in the long run. Being prepared and committed to co-creating the future involves a different set of ideas, activities and opportunities to use new ways of thinking, planning, designing and engaging in change work, which is about expanding the canon of social work, with ideas and a set of tools. A social worker is one of the professions of the future. It combines different skills and knowledge - creativity and the ability to find solutions, gather and evaluate information, work in a team, service and care, use of information and communication technologies (ICT), improve the ability to anticipate and develop plans, teaching, training, management and coordination.

**Keywords:** social worker, profession, skills, knowledge, technologies, artificial intelligence

Като изпълнители на социалната политика специалистите по социална работа са начело в борбата с практическите аспекти на промените във фокуса, подхода и методите при предлагане на качествени социални услуги. Сред тях се открояват: социална справедливост, стремеж към социална промяна, уважение към индивидуалните и груповите различия, вяра в способностите на клиента, постоянство в усилията да се помогне на нуждаещия се, разделяне на личното от професионалното и пр.

Многобройните функции и професионални роли изискват различни по характер способности и качества, които всъщност изграждат професионалния профил на социалния работник и очертават степента на неговата професионална компетентност. Професионалната компетентност в контекста на социалната дейност представлява реализация на сложен комплекс от теоретични знания, практически умения и индивидуални качества и нагласи на личността<sup>1</sup>.

Основната цел на настоящия доклад е да представи процеса на разработване на програма за обучение и развитие спрямо проучени основни, поведенчески и технически компетенции за длъжността „социален работник“, създаващи условия за натрупване, съхраняване и развитие на база от знания като предпоставка за нейната конкурентоспособност.

В първия раздел се систематизират някои същностни характеристики на социалната работа като професия, а във втория – практически аспекти на

<sup>1</sup> Здравкова, Б. Професионален профил на социалния работник в контекста на интеркултурната перспектива. Педагогика, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 132.

въвеждане и приложението на разработена програма за обучение за длъжност „социален работник“.

### 1. Социалната работа като професия

Професията е вид трудова дейност (служба или занятие), която изисква продължително и интензивно обучение и владеене на специализирани знания и умения и обикновено се регулира от професионална организация, етически кодекс и процес на лицензиране или сертификация<sup>2</sup>.

Според Международната федерация на социалните работници (International Federation of Social Workers)<sup>3</sup> социалната работа е базирана на практиката професия и академична дисциплина, която насърчава социалните промени и развитие, социалното сближаване и овластяването и освобождаването на хората. Принципите на социалната справедливост, правата на човека, колективната отговорност и зачитането на различията са от основно значение за социалната работа. Подкрепена от теории за социалната работа, социалните науки, хуманитарните науки и местните знания, социалната работа ангажира хората и структурите за справяне с житейските предизвикателства и подобряване на благосъстоянието.

Социалната работа като професия в България се определя от Националния класификатор на професиите и е представена в шест групи – Ръководители в областта на услугите за грижи за възрастни хора, Ръководители на социални услуги, Специалисти по социална работа и консултиране, Служители в държавната администрация по социално подпомагане и социално осигуряване, Приложни специалисти по социална работа, Персонал, полагащ здравни грижи за хора. Това определя и длъжностните характеристики в съответните институции и организации, както и подходящото образование за заемане на длъжността.

Многообразието и разнородността на дейностите, които се изпълняват от социалните работници, налагат специалистите да влизат в различни професионални роли. Това изисква те да притежават различни по характер способности и качества, които въсъщност изграждат професионалния профил на социалния работник и очертават степенята на неговата професионална компетентност.

### 2. Практически аспекти на въвеждане и приложението на разработена програма за обучение за длъжност „социален работник“

След направено проучване през месец февруари 2021 г. Все повече организации (държавни, частни и неправителствени)<sup>4</sup>, предоставящи социални услуги, обръщат внимание на обучението на своите служители. За повишаване

<sup>2</sup> Rashkova, L. Professional social work – care for personal well, Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2020, ISSN 2367-5721.

<sup>3</sup> <https://www.ifsw.org/>

<sup>4</sup> [https://www.redcross.bg/brc\\_courses](https://www.redcross.bg/brc_courses); <https://caritas.bg/>; <https://www.namrb.org/>; <https://residence-svetigeorgi.bg/>; <http://ksu-svgeorgi.org/>; <https://www.piamater.org/>.

на качеството на услугите се разработват и периодично се актуализират програми за обучение с цел подготовка на квалифицирани и компетентни специалисти в областта на социалната работа, готови да се справят с бъдещите предизвикателства на професията, придобивайки широкопрофилни познания, необходими за упражняване на една от най-важните професии на XXI в. „социален работник“.

За целите на доклада е представено проучване на най-значимите компетенции за длъжността „социален работник“, направено през периода март–май 2021 г., на базата на която е разработена програма за обучение за длъжността „социален работник“.

След анализа на редица български и чуждестранни източници (Националния класификатор на професиите и длъжностите; държавни образователни изисквания; длъжностни характеристики; трудови договори; вътрешни правила, указания, чужди практики, Националната асоциация на социалните работници в САЩ (NASW) и др.) са изведени общите компетенции за длъжността.

На базата на общите компетенции е съставена анкета от 27 въпроса с цел определяне на най-значимите компетенции, които трябва да притежава социалният работник, за да предоставя качествена услуга и да отговаря на бъдещите изисквания за професията.

Проведено е пилотно проучване, в което са анкетирани 54 социални работници/ експерти в дирекциите „Социално подпомагане“, социални работници, предоставящи услуги в общността, социални работници, предоставящи услуги в домашна среда. Въпросникът е попълнен онлайн чрез програмата Google Forms. Събраната емпирична информация е статистически обработена и анализирана с помощта на програмата SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Описаните компетенции са разделени на технически ("твърди") умения и поведенчески ("меки") умения.

Техническите знания и умения са разделени на основни и специфични и описват какво човек трябва да демонстрира за успешно извършване на работните задължения в рамките на длъжността.

Поведенческите, наречени още „меки“ умения, описват това, което човек казва и/или прави и способността му да разбере ситуацията и да действа разумно, както и как човек се чувства в организацията и/или на работното място (мотивацията).

Като най-значими за длъжността са определени следните компетенции: психическа и емоционална устойчивост, аналитично и комбинативно мислене, адаптивност, креативност, умения за решаване на конфликти, комуникативни умения, инициативност, отговорност, емпатия. Значимо място заемат и ценностите и нагласите като социална справедливост, стремеж към социална промяна, уважение към индивидуалните и груповите различия, вяра в способностите на потребителите, постоянство в усилията да се помогне на нуждаещия се, разделяне на личното от професионалното и др.



След проведеното проучване в две фокус групи с по 8 участници (експерти, специалисти) са изведени и посочените важни аспекти, свързани с разработването на програмата за обучение.

*Програмата за обучение за длъжност „Социален работник“ се състои от пет модула:*

1. Обща задължителна професионална подготовка – основните са свързани с националното законодателство в частта социална защита и социални услуги, видовете институции, предоставящи такъв вид услуги, потребностите и правата на потребителите, етичен кодекс за работа.
2. Отраслова и задължителна професионална подготовка – тук са включени въпроси, свързани с професионалната роля и основните задължения на социалния работник и общуването с потребителите и техните близки.
3. Специфична за професията задължителна професионална подготовка – оценка на риска, справяне в кризисна ситуация, подкрепа за здравословна и безопасна среда, социални услуги в общността и домашна среда за възрастни и тежко болни хора, хора с увреждания и деца.
4. Превантивна подготовка – запознаване с моделите за работа и подкрепа при случаи на скръб и загуба и превенция и подкрепа при случаи на насилие.
5. Технологични иновации – запознаване с възможностите за предоставяне на телеповеденчески услуги чрез евтими, лесни за ползване инструменти за цифрова комуникация. В този технологично развиващ се свят можем да кажем, че техническата грамотност е културна компетентност.

След преминалото обучение по професионалното направление обучаваният е придобил знания и умения да:

- насочва и консултира потребителя за възможностите за ползване на социални услуги, които да подобрят качеството му на живот;
- съдейства за ефективната социална интеграция на потребителя, като окуражава активността му, организира срещи, осъществява контакти с други лица;
- се грижи за здравето и безопасността на потребителя, като предлага мерки за намаляване или отстраняване (ако е възможно) на рисковете в дома му;
- спазва поверителността на факти и обстоятелства, станали му известни при изпълнение на служебните му задължения, освен в случаите, когато застрашават здравето и живота на потребителя;
- възприема на себе си като част от професионалната общност;
- овладява професионалните норми на общуване и етичните принципи. Например, ако колега сподели конкретни лични детайли от професионална ситуация, в която среща трудности, задължение на социалния работник е да не разгласява тези данни;
- е социално отговорен за последиците от своите постъпки. Например, ако социалният работник установи прояви на насилие в дома на потребителя, той носи социална отговорност за своите действия или бездействие;

- сътрудници, лесно да осъществява социални контакти;
- е готов да се променя и развива;
- предизвиква позитивен интерес в обществото към резултатите от своята дейност.

Срокът на обучение е 9 дни, общият брой часове – 68 часа (теория – 51 часа; практика – 17 часа).

Успешно преминалите курсовете за обучение, свързани с професията социален работник, имат възможност да се реализират като специалисти в сферите на социалните услуги, социалното подпомагане, социалната закрила на деца и възрастни от уязвими социални групи, администрацията и управлението на социалните дейности на общинско, областно и национално ниво, както и в областите на клиничната, медико-социалната и училищната социална работа. Подготвени са да заемат позиции на социални работници; специалисти в организации за социална работа: дирекции за социално подпомагане; отдели по закрила на детето; бюра по труда; общински и държавни институции, министерства, агенции; дневни центрове за деца и възрастни със специфични потребности; защитени жилища; домове за настаняване и социални услуги от резидентен тип; социален патронаж и други услуги в домашна среда и в общността; пенитенциарни заведения; терапевтични центрове и клиники; звена и фирми за подбор и развитие на персонала; неправителствени организации.

### Заклучение

Извършените изследвания и констатациите по тях свидетелстват за необходимостта от предоставяне на качествени социални услуги. Те са продиктувани и се налагат както от демографските промени във възрастовата структура на населението, съпроводена с нарастване на броя на възрастните хора, хората с увреждания и децата, които имат нужда от дългосрочна грижа, така и от промените в икономическата активност и нарастване на дела на семействата с ниски доходи и безработните лица, които имат необходимост от осигуряване на подкрепа в различни етапи от техния живот. Това обяснява промяната на съдържанието на професионалния профил на социалния работник чрез утвърждаването на нови умения и компетентности, адекватни на конкретната ситуация.

### ЛИТЕРАТУРА

Атанасова, М. Обучение и развитие на човешките ресурси в организацията – теория и практика. София, 2015.

Здравкова, Б. Професионален профил на социалния работник в контекста на интеркултурната перспектива. Педагогика, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 132.

Иванов, П. Теория и методология на социалната работа. Шумен, 2015.

Минеђ, Т. Теоретични и методически основи на социалната работа, ISBN: 978-954-400, Велико Търново, 2012.

Rashkova, L. Professional social work – care for personal well, Konstantin Preslavsky University of Shumen, 2020, ISSN 2367-5721.

Report of Martin Narey’s independent review of the education of children’s social workers, making the education of social workers consistently effective, 2014.

<https://www.mlsp.government.bg/uploads/24/nkpd/list-of-occupations-01-01-2021.pdf>

<https://www.simpleidea.org>

[https://www.redcross.bg/brc\\_courses](https://www.redcross.bg/brc_courses)

<https://caritas.bg/>

<https://www.namrb.org/>

<https://residence-svetigeorgi.bg/>

<http://ksu-svgeorgi.org/>

<https://www.piamater.org/>

<https://www.ifsw.org/>

## РОЛЯТА НА СТРАТЕГИЧЕСКОТО ЛИДЕРСТВО В УПРАВЛЕНИЕТО НА КРИЗИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Хилда Нарч, докторант

Югозападен университет „Неофит Рилски“

e-mail: [narch\\_hilda@hotmail.com](mailto:narch_hilda@hotmail.com)

**Резюме:** Фокусът е върху ролята на стратегическото лидерство в управлението на образователните кризи и степенята, в която творческият лидер е повлиял на формулирането на ефективна стратегия, за да се справи с рисковете, пред които е изправена неговата институция, а също така и значението на наличието на специален отдел в управлението на кризи в този сектор. Разгледани са редица предишни проучвания относно ролята и въздействието на стратегическото лидерство в управлението на кризи в публичните и образователните институции, по-специално с цел да се демонстрира значението на стратегическия лидер за поддържане на обществената безопасност, както и да се идентифицират проблемите, свързани с проучването и методологията, използвани за постигане на резултатите. Посочват се липси в научните изследвания, и се извеждат препоръки за бъдещи изследвания.

**Ключови думи:** стратегическо лидерство, стратегически лидер, стратегически планове, стратегическа визия, криза, управление на кризи

## THE ROLE OF STRATEGIC LEADERSHIP IN CRISIS MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Hilda Narch, PhD Student

SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad

**Abstract:** This article focused on the role of strategic leadership in the management of educational crises and the extent to which the creative leader influenced the formulation of an effective strategy in his leadership to address the risks facing his institution and the importance of having a special department in crisis management in this sector. The article addressed several previous studies on the role and impact of strategic leadership in crisis management in public and educational institutions with the aim of demonstrating the importance of the strategic leader in this sector to maintain public safety, as well as identifying the problem of study and methodology used to reach the results, draw up the research gap and formulate the recommendations to open up prospects for future research.

**Keywords:** Strategic Leadership, Strategic Leader, Strategic Plans, Crisis, Crisis Management

## Въведение

Значението на образователния мениджмънт в кризисни ситуации получи световно внимание, особено в САЩ, където се опитват да намалят опасностите, които застрашават сигурността и стабилността на училищата, като същевременно се стремят да стимулират развитието, като разработват стратегически планове за смекчаване и преодоляване на кризите. За да се справи с тези кризи, организацията трябва да използва наличните възможности и да обръща внимание на заобикалящата ги среда и кризи с всички предизвикателства, които те носят. Това прави управлението на кризи спешна необходимост в административното управление на организациите и основна част от стратегията им с оглед разработване на конструктивни стратегически планове, базирани на оценките на състоянието на организацията и нейната вътрешна и външна среда, както и творческа стратегическа визия, способна да предвиди предстоящи кризи.

Наличието на креативен и ефективен стратегически лидер начело на организацията е от съществено значение за стратегическото планиране и това е, което се отнася до изследователския проблем на статията, която се опитва да намери подходящи решения въз основа на предишни проучвания и това, което е изведено от резултатите от изследванията и неговите пропуски.

Учени и изследователи са провели много проучвания, за да обяснят концепцията за лидерството с неговите тайни и степента на неговото въздействие върху организационната структура на институцията, от една страна, и върху стратегията на тези институции за постигане на целите си, от друга. Все още за лидерството, както за много други концепции, учените се различават по намирането на единна формула. Но общото уравнение е, че лидерството има неизбежно въздействие върху служителите на институцията, което ги води към подобряване на поведението и производителността, без да се използва сила за повишаване и напредък в развитие на работата на институцията (Barbar, 2010).

Оттук се извежда важността на стратегическото лидерство, което може да се адаптира към променливите на глобализацията и стратегическия лидер, който може да си свърши работата с висока степен на ефективност, както и обкръжаващата среда, като работи по бъдещи стремежи, които допринасят за развитието на дългосрочни планове и цели и идентифицират и улесняват рутинната работа на мениджърите и всички служители на организацията ефективно и успешно (Lee, 2007).

За да може организацията да постигне успешно целите си, стратегическите планове, които се основават на яснота в стратегическата визия на лидера,

трябва да бъдат разработени с визията, която включва всички променливи в нейната вътрешна и външна среда (Preedy, 2003).

Въпреки своята модерност концепцията за стратегическо лидерство датира от военен произход (Arnold, 1991 & Nelsen, 1993). Бързата инфилтрация на такова ръководство в администрациите се дължи на необходимостта от тези отдели за ясни стратегии в съответствие с променливите на околната среда и времето във всяко отношение, което може да доведе до рискове за институцията (Wright & Parnell, 1998).

Според Abdelli: „Тези рискове са многобройни, като всички те застрашават сигурността, безопасността и стабилността на институцията, пречат ѝ да постигне стратегическите си цели, да се развива и да успява. За да се коригират тези рискове и да не попадне в неизбежни кризи, институцията трябва да се възползва от наличните възможности и да обърне внимание на заобикалящата среда и нейното негативно влияние върху кризи и предизвикателства“ (Abdelli, 2011). Управлението на кризи е неотложна необходимост в управлението на институциите и съществена част от стратегията им, в която се разработват конструктивни стратегически планове въз основа на оценка на вътрешните и външните фактори и творческата стратегическа визия, способна да прогнозира бъдещето и рисковете (пак там).

Наблюденето на риска води до предотвратяване или минимизиране на щетите и след това възползване от това, за да не се повтаря. Този процес изисква ефективно стратегическо управление, водено от новаторски и мъдър лидер със стратегическа визия, способна да преодолее кризите и рисковете (Sayed, 2012). Тук управление на кризи се нуждае от обичайните административни стъпки, следвани от иновативен лидер с организирано стратегическо мислене, което го кара да заслужава да ръководи институцията и да работи, за да я развие.

### **Кризите в образователните институции**

Силберман насочва вниманието към това, че американските училищни кризи започват в класната стая. Този факт това трябва да насочи мениджърите към установяване на административните грешки в училище, пропуските във вътрешноучилищната комуникация и външните комуникации на училището с местната общност, които също така инициират множество кризи.

Въпреки успеха и високите постижения на японската образователна система и техните училища японското Министерство на образованието обяви възхода на административни кризи, които засегнаха образователния процес в училищата поради липсата на система, способна да следи съвременните променливи. Броят на кризите достигна до 4000 кризи през 2001 г., дестабилизира целите на образователния процес и наложи нови стратегически планове за обучение и подготовка на лидерите на образованието, които са готови да променят и развият както в организационно, така и в академичните среди в училищата, за да се избегнат кризи.

Кризите са един от основните фактори, които засягат обществените и образователните институции, особено при проблеми и рискове, които поставят натиск върху стратегическото ръководство за намиране на ефективни и бързи решения за овладяване на кризата (Aluaweua, 2004). Затова е важно да се проучи ролята на стратегически лидер в управлението на образователни кризи.

Наличието на отдел за управление на кризи с новаторски и ефективен стратегически лидер, който го насочва, ще намали риска, който застрашава безопасността на институциите.

Стратегическо лидерство има ефективна роля в управлението на образователните институции, но е малко вероятно да се намери обучен стратегически новаторски лидер с достатъчен опит в управлението на образователните кризи.

Основните понятия, с които се срещаме, са:

- *Стратегическо лидерство*: Яснота на визията, гъвкавост в балансирането и прегръщане на промените чрез иновации и творчество за постигане на целите (Younis, 2012).

- *Стратегически лидер*: Характеризира се с иновации и способност да разграничи своята организация в производителността и конкуренцията (Најет & Ноеути, 2012).

- *Стратегически планове*: Графика на бъдещето на институцията въз основа на общите данни, налични в тази институция, за да се определят дългосрочните цели (Hartzell, 2018).

- *Стратегическа визия*: Предварително познаване на обстоятелствата на институцията за нейното отлично ръководство и да не отговаря на нея (Најет & Ноеути).

- *Криза*: Заплахи и вреда на лица или институции, които водят до забавяне на тяхната производителност и постигане на тяхната цел (Jonathan, 2018).

- *Управление на кризи*: Стратегически процес за справяне с кризите и намаляване на кризите от административен орган с високи управленски умения (Al-shaalan, 2002).

За изясняването на проблемите, свързани с управлението на кризите, е направен преглед на предишни проучвания:

1. *Проучването на тема „Методи за развитие на компетентността на училищните ръководители да вземат решения в училище за управление на кризи“* има за цел да разбере как училищните ръководители упражняват вземането на решения за управление на кризата в училище с извадка, съставена от лидерите на училищата за обществено образование на Катедрата по образование в провинция Янбу, Саудитска Арабия. Резултатите показват, че повечето лидери практикуват традиционни методи за управление на училищни кризи в провинция Янбу (Al-Juhani, 2018).
2. *Проучването на тема „Предлаган модел за развитие на кризисния мениджмънт в доуниверситетските училища с оглед на съвременната*

управленска мисъл“ е насочено към идентифициране на способността на училищните ръководители да развиват умения за управление на кризата в училище. Изследването е проведено с 200 училищни директори в Дамаск, Сирия. Резултатите показват необходимостта от приемане на стратегически планове и процедури, прилагани от други училища, които успешно са преодолявали миналите кризи и така са обогатявали вътрешната и външната комуникация на училището (Kahil, 2015).

3. *Проучването на тема „Наличието на лидерство и лични качества сред административните ръководители и способността им да управляват кризи в Министерството на образованието в ивицата Газа“* има за цел да изясни наличието на лични и лидерски качества в административните ръководители и тяхната способност да управляват кризите въз основа на следните измерения – пол, научна квалификация, продължителност на работа на тази позиция, карьерна среда. Извадката от проучването се състои от 120 ръководители на отдели и отдели към Министерството на образованието и висшето образование в ивицата Газа. Резултатите потвърждават необходимостта от подготовка в курсове за обучение на стратегически лидери за поддържане на високо качество на лидерство за справяне при управление на кризи по ефективен начин (Al Muzayen, 2014).
4. *Проучването на тема „Методи за управление на кризи за директори на държавното училище в ивицата Газа и връзката им със стратегическото планиране“* има за цел да определи методите, използвани от директори на обществените училища за управление на кризи и връзката им със стратегическото планиране в ивицата Газа. Проучването е проведено с 355 директори на държавни училища. Резултатите показват съществуването на някои способни лидери за стратегическо планиране в управлението на кризи според променливите: научната квалификация, години опит и област на образователна експертиза (Abdul-Aal, 2009).
5. *Проучването на тема „Ролята на стратегическите лидери в предотвратяването на кризи – Рияд“* има за цел да определи ролята на стратегическите лидери в справянето и преодоляването на кризи. Проучването е осъществено с 302 човека, работещи в Саудитското общо разузнаване в Рияд. Анализът на резултатите дава основание да се препоръча формиране на последователни работни групи и разпределение на правомощията и задачите по ясен начин между стратегическите лидери, за да се избегнат припокриващи се отговорности, за да се направи рутинната работа успешна и да се подобрят уменията и способностите за успешно управление на кризите (Al Saud, 2013).
6. *Проучване на тема „Ограничения при управлението на кризи в държавните средни училища на Западния бряг и методи за възпитание от гледна точка на мениджърите“* има за цел да разбере как да се избегнат ограниченията за управление на кризи в държавните средни училища на Западния бряг



- в Палестина. Извадката от проучването включва 223 директори на проучваните училища. Резултатите показват, че административните ограничения и липсата на комуникация с външната среда възпрепятстват ръководството на училищата при разработването на подходящи стратегии за управление на кризи (Aantour, 2012).
7. *Проучване на тема „Управление на кризи от директорите на обществените и националните обществени училища в град Таиф“* има за цел да се разбере ролята на директорите на обществените и частните училища при справянето с кризи. В изследването са включени 135 директори от град Таиф. Резултатите показват, че предкризисното стратегическо планиране е било по-високо в частните училища, отколкото в обществените, поради това че лидерите на тези училища са имали по-голяма власт (Al-Zulfi, 2011).
  8. *Проучване на тема „Вземането на решения като корелати на управлението на кризи в югозападните нигерийски средни училища“* има за цел да разбере връзката между ефективността на решенията при управлението на кризите в училище. Проучването е проведено с училищни лидери, които ръководят гимназии в Югозападна Нигерия. Резултатите показват положителна способност на лидерите да взимат решения, свързани с управлението на училищни кризи, и това е свързано с начина, по който лидерът да изпълнява работата си, което по същество се свързва с неговия стил (Oredein, 2010).
  9. *Проучване на тема „Лидерски модели и връзката им с управлението на кризи сред административните лидери в Катедрата по образование в Хейл, Саудитска Арабия“* има за цел да установи въздействието на лидерския модел върху управлението на образователни кризи в образователните отдели в саудитския град Хейл. Извадката на участниците в изследването се състои от 243 директори на средни училища в града. Резултатите насочват вниманието към необходимостта от засилване на положителния метод за комуникация между лидера и неговите подчинени (Al-Shammari, 2010).
  10. *Проучване на тема „Предложение за визия за управление на кризи в Сирийската арабска република от гледна точка на специалисти, администратори и учители в Дамаск“* има за цел да се определят естеството на кризите, засягащи основното образование в училищата в Дамаск, и стратегическите планове, според които са управлявани тези кризи. Извадката се състои от 70 директори, 212 учители, 43 специализирани съветници от Дирекцията по образование и 47 помощник-директори. Резултатите показват, че най-широко разпространените кризи са управленски кризи и че стратегическото планиране преди кризата е една от основните задачи, необходими на училищните мениджъри, за да успеят в процеса на управлението на кризи (Ghannam, 2010).

11. *Проучването на тема: „Ролята на стратегическото планиране в управлението на кризата“* има за цел да запознае с ефективността на стратегическото планиране в управлението на кризи. Изследването е проведено с директорите от Министерството на планирането в Ирак. Резултатите потвърждават, че ролята на лидерите, които се занимават с активирането на всички показатели за стратегическо планиране, е допринесла положително за ефективността на управлението на всички етапи на кризата (Al-Kubaisi and Hussein, 2013).
12. *Проучването на тема „Училищен мениджмънт при кризи въз основа на предварителни данни“* има за цел да се открият най-важните причини за кризи като стрелба, самоубийства и терористични действия в училищата на Шотландия и методите за справяне с тях. Извадката включва 650 директори на училища. Резултатът подчертава значението на активирането на информационна система за събиране на основни данни за формулиране на стратегическия процес за управление на кризи (McNeil & Topping, 2007).
13. *Проучването на тема „Анализ на подготовката на гимназиите за управление на кризи“* е насочено към знанията на училищните лидери за стратегически анализ, за да формулират планове за управление на кризи в училищата, които преди това са били изправени пред кризи. Извадката на проучването се състои от 23 директори на гимназисти в Хюстън, САЩ. Резултатите показват необходимостта от по-голяма власт на училищните ръководители, за да оценят минали кризи и да съберат информация за изготвянето на систематични стратегии за управление на кризи (Adams Kreitsons, 2006).
14. *Проучването на тема „Трудови кризи и стратегии за адаптация на училищните директори в Калифорния“* има за цел да разпознае способностите на училищните ръководители да се справят с училищни кризи. Извадката на изследването се състои от случаен брой както нови, така и стари директори на училища в щата Калифорния в САЩ. Резултатите показват, че мениджърите с обширно обучение и опит могат да планират стратегически процеси за управление на кризи извън тези на новите мениджъри с ограничен опит (Lucas, 2003).
15. *Проучването на тема „Фактори, влияещи върху процеса на вземане на решения от директора на училището“* включва извадка от 13 директори на училищата в щата Каролина, САЩ. Неговите резултати показват необходимостта лидерът да комуникира с местната общност и да управлява времето си правилно в процеса на вземането на решения в кризисната ситуация (Nolte, 2001).
16. *Проучването на тема „Готовност за управление на кризи в образователните региони в три южноамерикански щата“* има за цел да установи как училищните ръководители в разглежданите щати могат да се справят

- със стратегическото планиране в управлението на кризи, по-специално кризи, свързани със самоубийствата на ученици и насилието в училищата. Извадката от изследването се състои от 432 директори от щатите Каролина, Джорджия и Тенеси. Резултатите показват важната роля на училищните ръководители в планирането на управлението на кризи и се препоръчва създаването на специална работна група за управление на кризи (Smith, Chris, Vincentmaker, Ballard & Hecker, 2001).
17. *Проучването на тема „Характеристики на плановете за управление на кризи в началните училища от гледна точка на училищните лидери в Небраска“* има за цел да изясни ролята на лидерите в управлението на кризи в държавните училища в щата Небраска, чрез статистическата техника на случайния избор от различни училища. Резултатите показват, че 91% от училищните администратори имат ясни стратегически плановете за управлението на кризи, докато повечето администратори в малките квартални училища имат стратегическа цел, ограничена до академичните постижения и ангажираността на общността за подобряване на имиджа на училището (Christensen, 2001).
18. *Проучването на тема „Въздействието на управлението на кризи и развитието на убежденията на учителите в програмата SJD за учителски стажанти – умения и поведение по време на конфликт в класа“* има за цел да признае важността на емоционалната и рационална подготовка на учителите в клас за овладяване на умения за управление на кризи. Извадката от проучването включва 1200 учители от частни и държавни училища. Резултатите показват, че стратегическото обучение за учителите може значително да увеличи ефективното управление на кризи, докато обученията за подобряване на психологическите и емоционалните умения не показват подобрене (Foul & Carol, 1998).
19. *Проучването на тема „Начини, по които училищата могат да предотвратят и управляват училищната криза“* търси начин да се разработят практически стратегии за управление на кризи, които застрашават сигурността в училищата в Калифорния. Извадката включва голям брой училищни администратори от този щат. Резултатите показват ефективността на методите за училищно лидерство при разработването на стратегически плановете за реакция при кризи (Trump, 1998).

### **Основни тези и тенденции, изведени от представените проучвания:**

- Kaheel, Aantour and Christensen се фокусират върху ролята на лидера в подобряването на комуникацията между вътрешната и външната среда на училищата и идентифицирането на стратегическите обекти за разработване на стратегически плановете в управлението на кризи;

- За успешното управление на кризи Mazeen, Al-Shamri, Abdul-Aalal, Lucas, Foul и Carol извеждат водещата роля на обучението за училищни ръководители

и учители, както и за ефективността на опитните лидери в изготвянето на оперативни стратегически планове за управление на кризи в обществените и частните училища;

- Al-Saoud, Smith, Chris, Vincentmaker, Ballard и Hecker подчертават значението на сформирването на специална група за управление на кризи с разпределение на ролята и властта на членовете на екипа, които да формулират стратегически планове в отговор на кризите;

- Що се отнася до вземането на решения от лидерите при управлението на кризи, проучванията на Oroidin, McNeil, Adams и Christensen са единодушни относно необходимостта от разработване и подгъждане на информационна система, за да се предоставят необходимите данни за вземане на стратегически решения за справяне с кризи. Освен това Nolte подчерта необходимостта от добро управление на времето при вземането на решения сред кризите;

- Проучването на Zulfi и Ghannam визира значимостта на ролята на лидера при формулирането на стратегически планове, преди училищните кризи да започнат, за да се улесни успешният процес на изпълнение на стратегическия план по време, на и след кризи;

- Както Al-Jahni, така и Trump подчертават в своите публикации значението на методите на лидерство в планирането на стратегически планове за управлението на кризата в училище.

### **Общи изводи от представянето и анализа на резултатите от проучванията**

Направеният преглед на публикации, свързани с ролята на стратегическото ръководство в управлението на кризи като цяло и в сферата на образованието, особено в повечето арабски и чужди страни, дава основания да се приеме, че стратегическият лидер има най-голямо въздействие върху формулирането на ясна стратегическа визия като резултата от проучването на вътрешните и външните екологични променливи, които представляват заплахата и „опасност“ за образователния сектор.

Позицията на стратегическия лидер му помага да развие лидерските умения за формирането на хомогенен и ефективен екип.

Значимо е влиянието на възможностите, които се използват да се инвестира в човешкия капитал и той да се усъвършенства чрез целенасочени курсове за обучение на лидера и подчинените му, което води до успеха на лидерския процес в управлението на образователни кризи.

Тези проучвания подчертават също така значението на лидерския стил и практическия опит в процеса на комуникация между стратегическия лидер и подчинените му, който засилва взаимното доверие помежду им и допринася за изграждането на успешна организационна култура.

Някои проучвания се фокусират върху важността на стратегическото планиране при вземането на решения и непрекъснатия контрол в процеса на

справяне с кризата преди, по време и след настъпването ѝ, за да се намалят и сведат до минимум щетите.

По отношение на ролята и въздействието на стратегическото лидерство върху административния процес при управлението на кризите можем да направим следните изводи:

1. Лидерите, които следват традиционните методи на лидерство, не познават и не използват новаторските лидерски умения за справяне с кризите.

2. Липсата на стратегическо планиране преди кризата, по време и след края на кризата отслабва ролята на стратегическия лидер при вземането на подходящи решения в процеса на управлението ѝ.

3. Липсват специални отдели за управление на кризи в образователните и другите обществени и бизнес организации в повечето държави, за които са намерени и проучени научни публикации.

4. Необходимо е да се извършва оценка на настоящата ситуация в институцията, за да се коригират рисковете, а също така и да се анализират резултатите от предходни кризи, за да се избегне повторение.

5. Повечето автори високо оценяват значението на стратегическото лидерство за развитието на организационната култура в публичните и образователните институции в частност.

6. Висока оценка се дава на ролята на стратегическия лидер за разпространението на доверие и предоставянето на правомощия на подчинените при завършването на процеса на управление на кризи.

7. Някои стратегически лидери пренебрегват прилагането на концепцията за управление на кризи, която започва с планирането и преминава през изпълнението, проследяването и оценката на свършеното за свързване на анализа на вътрешната и външната среда с управлението на кризи.

8. Отчита се влияние на лидерския модел според „практическият опит в стратегическото планиране при управлението на кризи“.

9. Все още се търсят отговори на въпроса: Каква е ролята на стратегическия лидер в организацията на административната структура и гъвкавостта ѝ при работа с кризи?

### **Препоръки от направените проучвания и анализа на публикации, свързани с управление на кризи в различни страни по света:**

1. Необходимо е провеждане на курсове за обучение за лидерите за подобряване на личните качества и лидерските умения и развиване на способността им да се справят с кризи.

2. Необходимо е създаване на звено за управление на кризи във всички сектори и стратегическо планиране за трите етапа на кризата преди, по време на и след кризата.

3. За да се направи управлението на кризи успешно, е нужно да се отчетат значението на осъществяването на стратегическата промяна и стремежа



Master's Thesis: Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Juhani, Abdullah. (2018). Methods of Developing the Competence of School Leaders for Decision-Making in School Crisis Management (سرادملا ةءافك ريوطت بيلاسأ): Faculty of Education and Psychology.

Al-Kubaisi Salah & Hussein Abbas. (2013). The Role of Strategic Planning in the Effectiveness of Crisis Management (ةرادإ ةيلاعف يف يجيتارتسالا طيطختلا رود): A Field study on the Opinions of a Sample of the Ministry of Planning's Directors. Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences: Issue 94, Vol. 9. Published by the Faculty of Management and Economics: Al-Mustansariyah University, p: 253-275.

Al-Muzayen, Muhammad Yusef. (2014). Availability of Leadership and Personal Qualities of the Administrative Leaderships and their Crises Management Abilities in the Ministry of Education and Higher Education in the Gaza Strip (ةديدايقل تاف...صل رفو...ت يدوم) ةديدايقل تاف...صل رفو...ت يدوم ةديدايقل تاف...صل رفو...ت يدوم: An Unpublished Master's Thesis, Administration and Policy Academy, Gaza.

Al-Shaalan, Fahm Ahmad. (2002). Crises Management: Foundations- Stages – Mechanisms (تايا لآل-ل حارملا-سسأل: تامزأل ةرادإ). Master's Thesis: Nayef Arab University of Security Sciences, Riyadh.

Alyaweya, Al-Sayed. (2004). Crisis Management and Disasters in the Risks of Globalization and International Terrorism (ي لودل باهرا ل او ةمولوعلا رطاخم يف ثراوك ل او تامزأل ةرادإ): Decision-Making Handbook Series (2): Al-Amin House for Publishing and Distribution, Third Edition, Cairo.

Arnold, A.V. & Nelsen (1991). Strategic Visioning: What it's Done, Student Study Project US Army War College: WWW.fos.org/spp/starwars/congress/2000.

Barbar, Dr. Kamel Barbar. (2010). "Recent Trends in Management and the Challenges Managers Face" (نيري دمل تايدحت و ةرادإل يف ةثي دحل تاهاجاتال): Beirut: Dar Al-Manhal, p: 276.

Jonathan L. Bernstein. (2018). All About Crisis Management: managementhelp.org. Retrieved and edited.

Lee, Yuan-Duen & Shih-Hoa. (2007). A Study of the Correlations Empirical Research of Top Managers of Small and Medium Enterprises in Taiwan: Proceedings of the 13th Asia Pacific Management Conference: Melbourne, Australia.

Najm Abboud & Noaymi Mohammad Abdullah . (2012). Leadership Intelligence: Strategic Leadership Vision (ةديدايقل تاف...صل رفو...ت يدوم: ةديدايقل تاف...صل رفو...ت يدوم)

Oredein. A. O. (2010). Principal's Decision-Making as Correlates of Crisis Management in South-Western Nigerian Secondary Schools. International Journal of Pedagogies and Learning: 6(1), p: 62-68.

Al-Shammari, Thahab Nayef. (2010). "Leadership Styles and their Relationship to Crisis Management of Administrative Leaderships in Educational Management in Hail City: Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Preedy, Margaret, Glatler, Ron, Wise & Christine (Edited 2013). Strategic Leadership and Educational Improvement: Paul Chapman & the Open University, London.

Rahima, Salma Houtaitah. (2012). The Role of Strategic Leadership Skills in Preparing for Work Pressures (ردا لم عمل طوغضل وؤيهتل لاي ف ةيجيتارتس ال اءايل ل تاراهم رود): The Anbar University's Journal of Economic and Administrative Sciences, Iraq: 4 (9): 245-274.

Sherri Hartzell. (2018, retrieved, edited). Type of planning: Strategic, Tactical, Operational & Contingency Planning: www.study.com.

Sayed Jad Al-Rab. (2012). Strategic Leadership (لاءايل ل تارارتس ال اءايل ل). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Farabi, p: 279.

Wright, P. Kroll. M.J. & Parnell, J.A. (1998). Strategic Management Concepts: Prentice-Hall Upper Saddle River.

Ahmad, Ibrahim Ahmad. (2001). "Educational Crisis Management from a Global Perspective": Alexandria, Scientific Bureau, p: 63.

Al-Yussufi, Ranim Samir. (2015). "A Proposed Vision for Crisis Management in K.S.A Public Secondary Schools in the Light of Some Global Experiences": PhD Educational Thesis, Damascus University, Faculty of Education.

Wilkins, Janet. (1997). "Analysis of Programs of Crisis Management Leading Towards the Development of a Model Schools": Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Motomura, N. et Al. (2003). "School Crisis Intervention in the Ikeda Incident Organization and Activity of the Mental Support Team": Psychiatry and Clinical Neurosciences, 5, 80. Retrieved (December 15, 2012), from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1440-1819.2003.01109.x/full>

Ghannam, Lama Ghannam. (2010). "A Proposed Vision for Crisis Management in the Elementary Schools of K.S.A from the Perspective of Specialized Mentors, Principals and Teachers in the city of Damascus": Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

Kahil, Amal. (2015). "Proposed Model for Developing Crisis Management in Pre-University Educational Schools in the Light of Contemporary Management Thought": Journal of Damascus University for Educational and Psychological Sciences, 1 (1).

Aantour, Nada Azzadine. (2012). "Crisis Management Obstacles in Public Secondary Schools in the Governorates of West Bank and Methods to Resolve Them from the Perspective of Principals": Master's Thesis in Education, Faculty of Graduate Studies, Al-Najah National University, Nablus, Palestine.

Al-Zulfi, Wafi bin Salah bin Shaliyej. (2011). "Crisis Management of Public and Private Schools Principals in the Public Education of Taif City": Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Abdul-Aal, Raaed Fouad. (2009). "Methods of Crisis Management for the Public School Principals in the Gaza Strip and its Relationship to Strategic Planning": Unpublished Master's Thesis, Islamic University, Gaza- Palestine.

McNeil, W. K, & Topping, K. J. (2007). "Crisis Management in Schools: Evidence-based Post Venation Data- 10, (2)": Retrieved (March 20, 2012) from <http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Issue7.Htm>.

Adams, C. M. & Kritsonis, W. A. (2006). "An Analysis of Secondary Schools Crisis Management Preparedness": National Journal for Publishing and Mentoring, 1(1).



Lucas. (2003). "Crisis Action and Adaptation Strategies among Principals of California": California.

Nolte, W.H. (2001). "Actors in Decision-Making by School Directors": Western Carolina University.

Smith, S.T., Kress, E., Fenstemaker, M. B, & Hyder, G. (2001). «Management Preparedness of School Districts in Three Southern States in the USA": Safety Sciences, p: 39, 83-92.

Christensen, L. K. (2001). "Crisis Management Plan Characteristics in Elementary Schools as Perceived By Nebraska Public School Principals": University of Nebraska at Omaha (UMI).

Fuller, P. & Carol, A. (1998). "The Effect of Crisis Management & Teacher Belief Training on Novice SED Teachers - Skills & Behavior during Classroom Conflict": .DAI-A, 58(10).

Trump, K. S. (1998). "Practical School Security": California, Crown Press, Inc.

## СОЦИАЛНОТО ПАРТНЬОРСТВО – КОМПОНЕНТ НА СОЦИАЛНИЯ МЕНИДЖМЪНТ

Цецка Коларова, проф. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [ckolarova@uni-sofia.bg](mailto:ckolarova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Тази статия прави теоретичен анализ на понятието „социално партньорство“ и го интерпретира от гледна точка на социалната педагогика – като компонент на социалния мениджмънт. В България Кодексът на труда регламентира принципно отношенията на социалното партньорство, като детерминира социалния диалог, двустранното и тристранното сътрудничество през призмата на социалния мениджмънт. Предметът на социалното партньорство са предимно трудовите отношения, но съществуват и много нерешени социални конфликти.

**Ключови думи:** социално партньорство, социален мениджмънт, теоретичен анализ

## SOCIAL PARTNERSHIP – A COMPONENT OF SOCIAL MANAGEMENT

Tsetska Kolarova, Prof., PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** This article makes a theoretical analysis of the concept of "social partnership" and interprets it as a component of social management. The Labor Code regulates in principle the relations of social partnership in Bulgaria, determining the social dialogue, bilateral and tripartite cooperation through the prism of social management. The subject of social partnership is mainly labor relations, but there are also many unresolved social conflicts.

**Keywords:** social partnership, social management, theoretical analysis

Терминът „социално партньорство“ е част от обществения дискурс и има широка публична употреба, поради което провокира стремеж към прецизиране на теоретичната му интерпретация. Изясняването на същността и съдържанието на социалното партньорство като компонент на социалния мениджмънт е актуална задача поради динамиката на ползването на термина в нашето съвремие.

Целта на тази статия е да се направи теоретичен анализ на понятието „социално партньорство“ като обект на изследването, а предметът на изследването интерпретира обекта през призмата на неговата същност като компонент на социалния мениджмънт.

Различните науки поставят акцент върху този термин от гледна точка на своя собствен предмет – затова като негови синоними се появяват различни обозначения, например – обществени отношения, индустриални отношения, социални отношения, социално сътрудничество, обществен диалог, социален диалог и др.

За да се проникне в основата на понятието „социално партньорство“, е необходимо да се анализират неговите основни черти: 1) то очертава съществуваща обществена връзка между поне два основни обекта; 2) необходимо е да се уточни кои са и колко са участващите обекти (страни) във връзката; 3) двете (или повече) страни извършват съвместна дейност; 4) необходимо е да се посочи и целта на социалното партньорство, защото именно нейното постигане обвързва страните в тази съвместна дейност; 5) извършваната съвместна дейност е в някаква област; 6) извършваната дейност има свой предмет и той най-често е определящ за партньорските отношения.

В широк смисъл думата „социалното партньорство“ може да означава съвместна дейност на/между органи, институции и субекти в социалното пространство (например едно НПО, работещо по каузата на вече издигнати или на нови идеи и/или политики с някоя организация, институция или лица). Това е и по-честата житейска употреба на словосъчетанието, която има лаическо съдържание. В тесен и професионален смисъл на думата обаче терминът „социално партньорство“ отразява „концепцията за партньорство между правителството, социалната икономика и другите заинтересовани страни, като се гарантира, че се посрещат реалните нужди и приоритети“ (ЕИСК, 2017: 18), където под обобщението „другите заинтересовани страни“ основно се разбират трудът и неговите представители – синдикатите.

От гледна точка на класическите теории в обществените отношения на социалното партньорство съществуват две основни страни – трудът и капиталът, персонифицирани в лицето на работника и собственика на производствените мощности. Респективно в условията на съвременните социални отношения двете основни страни са трудът и работодателят, а тяхното персонифициране днес детерминира човешките ресурси и мениджмънта на социалното пространство.

В класическите трудови отношения собствеността и управлението произтичат и се определят от капитала. Но в настоящето е по-усложнено – обикновено собствеността и управлението не са едно цяло, а са разделени като статус, като функции, като права, задължения и отговорности. Най-често собственикът днес възлага управлението на мениджър, а мениджърът представлява интересите на собственика, действа от негово име, за негова сметка и в негов интерес и спрямо човешките ресурси всъщност се явява работодател.

Аналогично се развиват тези отношения не само в стопанските, но и в социалните организации. Така например, ако те имат публичен характер, то техният собственик е държавата, но управителят (директорът) всъщност е работодател в тях. Работодателите относително по-лесно се обединяват в свои работодателски асоциации, които от своя страна могат да се диференцират на такива, които имат за предмет социалното партньорство и които имат за предмет само своята дейност (Шопов и др., 2002: 453). Нещо повече – правата на работодателите изрично са уредени в този дух в чл. 5 от КТ. Работодателски организации днес у нас са Съюзът на работодателите, Българската търговско-промишлена палата и др. (Спасов, 2006).

Човешките ресурси са вторият необходим участник в съвременното социално партньорство, като в социалния диалог те могат да участват пряко (чрез участие в управлението) или косвено (чрез техните представители – синдикалните организации).

Участието в синдикални организации днес има статут на едно от основните социални права на човека. Така правото на свободно сдружаване за защита на професионалните интереси се защитава както в международното, така и във вътрешното право на всяка държава. Смесът на международната защита се осъществява от международни документи от ранга на Международната харта по правата на човека и Европейската социална харта (чл. 6). Вътрешната защита на правото на свободно сдружаване е уредено в базисни нормативни актове като Конституцията (чл. 47) и Кодекса на труда (чл. 4). Този тип регулации на професионалните отношения вътре в институцията или предприятието между работещите (представени от синдикатите) и мениджърите е известен под наименованието двупартизъм (бипартизъм).

Въпреки това съществуват сериозни антисиндикалистки настроения и у нас, и навсякъде по света, което извежда във времето социалните отношения между работодателя и работещия не на ниво организация или институция, а на отраслово равнище в съвременната държава. Така се появява и потребността във вече изградените двустранни отношения да се въведе и държавата – като трети партньор в социалното партньорство, който предоставя допълнителна гаранция в уреждането на сигурността за трудовете и професионалните права на съвременните човешки ресурси. Държавата се явява своеобразен регулатор между класическите две страни на трудовото правоотношение. Този процес и фактическо състояние е известен

под наименованието трипартизъм, тристранно социално партньорство или тристранно сътрудничество.

Тенденциите в световен план са на нарастване на мениджърския управленски и финансов потенциал, поради което (като контрапункт) се увеличава и значението на гържавата в процеса на регулиране на релацията „мениджмънт – човешки ресурси“ (Кеупес, 1935: 4). Последствията от това определят и развиват ролята на гържавата по парадоксален начин – гържавата се оказва в положение, в което (1) тя е и собственик (работодател) и следва да защитава собствените си интереси, и (2) едновременно с това е регулатор между мениджмънта и човешките ресурси, съответно трябва да защитава интересите на работещите.

Всичко това пък от своя страна наложи необходимост от нови регулации и днес съществува институционализиране на тристранното сътрудничество, защото социалното партньорство се крепи на базата на правен регламент на органите на социалния диалог, техните функции и процедурите, които се следват, заседанията, организирането на дейността и процедурите дори по приемането на решения (КТ, чл. 3а-3е).

В България Кодексът на труда регламентира принципно отношенията на социалното партньорство по следния начин:

- Социалният диалог се осъществява с участието на гържавата, която „регулира трудовете и непосредствено свързаните с тях отношения, осигурителните отношения и въпросите на жизненото равнище след консултации и диалог с работниците, служителите, работодателите и техните организации в дух на сътрудничество, взаимни отстъпки и зачитане на интересите на всяка от страните“ (КТ, чл. 2); Относно двустранното сътрудничество „гържавата насърчава социалния диалог и двустранното сътрудничество между синдикалните организации и организациите на работодателите“ (КТ, чл. 2а, ал. 1);
- Съответно „представителните организации на работниците и служителите и на работодателите на национално равнище полагат усилия за развитие на социалния диалог и сътрудничеството, които да допринасят за: 1. укрепване на взаимното доверие; 2. взаимно зачитане на интересите; 3. утвърждаване на колективното трудово договаряне; 4. повишаване информираността на работниците и служителите; 5. мотивацията на работниците и служителите за активно участие в работния процес; 6. развитие и утвърждаване на корпоративната социална отговорност“ (КТ, чл. 2а, ал. 2);
- Тристранното сътрудничество пък изисква „гържавата да осъществява регулирането на трудовете и непосредствено свързаните с тях отношения, осигурителните отношения, както и въпросите на жизненото равнище в сътрудничество и след консултации с представителните организации на работниците и служителите и на работодателите.

Обхватът на въпросите на жизненото равнище, предмет на консултации, се определя с акт на Министерския съвет по предложение на Националния съвет за тристранно сътрудничество“ (КТ, чл. 3);

- Националният съвет за тристранно сътрудничество „се състои от по двама представители на Министерския съвет, на представителните организации на работниците и служителите и на работодателите. Министерският съвет определя своите представители, а представителите на представителните организации на работниците и служителите и на работодателите се определят от техните ръководства съгласно уставите им“ (КТ, чл. 3а, ал. 2);
- Съответно, „Националният съвет за тристранно сътрудничество се ръководи от заместник министър-председател“ (КТ, чл. 3а, ал. 3).

Без да е решило в житейската практика този основен парадокс в ролята на самата съвременна гържава, социалното партньорство прогължи да се развива и се разшири, като включи и четвърта страна в себе си – потребителите, чиито права се гарантират на международно ниво все по-силно (Дулевски, 2007: 45).

Процесите на демократизиране на мениджмънта и разширяване на възможностите за участие на човешките ресурси в управлението предоставят възможности за постигане на социален мир и укрепване основите на съвременната социална и правова демократична гържава.

От направения анализ може да се обобщи, че по същността си понятието „социално партньорство“ е значим структурообразуващ компонент на социалния мениджмънт, който притежава качества за разширяване на възможностите за участие на човешките ресурси в управлението на трудовете и социалните отношения (Шерер, 1998).

За съжаление галече не всички обществени въпроси са решени въпреки положените усилия – както у нас, така и в глобален план. Основният конфликт практически и чисто теоретично се състои в търсенето на отговора на следния въпрос: „Какъв е предметът на социалното партньорство?“. Принципният отговор е, че предметът на социалното партньорство са трудовете отношения, но нито в теоретичен, нито в житейски план това не е съвсем вярно, защото:

- Всички описани по-горе отношения засягат много по-широк кръг от обществени отношения, отколкото са трудовете правоотношения;
- Самите трудови отношения са социални отношения;
- Мениджмънтът сам по себе си включва много широка панорама от обществени отношения, сред които трудовете и социалните са доминиращи, но не и единствени;
- Социалният мениджмънт включва в себе си всички социални дейности, което означава, че те са включени и в социалното партньорство;
- Социалното партньорство реално включва (видно е дори и само по силата на казаното дотук!) и икономически, и политически, и юридически, и

социални, и други отношения;

- и т.н.

Направеният досега анализ не успя да постави и множество допълнителни акценти, които са свързани с:

- многообразието на форми и решения на интерпретираните проблеми на глобално ниво в различните гържави по света;
- многообразието на форми и решения на интерпретираните проблеми на национално ниво в гържавите от Европейския съюз;
- очертаващата се специфика на европейския исторически избор – различен от северноамериканския, южноамериканския, японския или този на арабските страни;
- реалното съществуване на концепцията за социална солидарност като обща черта в страните от Европейския съюз;
- натрупания опит по разглежданите проблеми на нашата гържава, минала през различни исторически предизвикателства от Освобождението досега.

От значение за този анализ е и обстоятелството, че процесурните иновации биха били значително по-успешни, действени и ефективни в сферата на социалното партньорство, отколкото структурните иновации, защото тази аксиоматична препоръка дава резултат при всички демократични системи.

Необходимо е да се подчертае, че увеличаването на възможностите на човешките ресурси за участие в управлението създава по-голяма вероятност да се отстрани напрежението от върха на управленската система и да се осъществи пренос на натоварването на оперативно ниво, а това само по себе си е предпоставка за устойчиво развитие на управлението, на обществените отношения, на социума като цяло. По същество в подобна ситуация се осъществява делегиране на част от управленските компетенции от мениджмънта по посока към човешките ресурси и това рефлектира положително върху двете страни. От една страна – мениджмънтът се разтоварва от отговорности и поражда доверие у управляваните, а от друга – човешките ресурси са съпричастни към мениджмънта и поемат част от неговите отговорности. Така всички работят за обща кауза, а развитието е устойчиво, защото реално никой не е претоварен, всеки се чувства удовлетворен, генерират се по-малко конфликти, поობрява се имиджът на институцията, създават се условия за съвместна креативна трудова дейност и повишени доходи.

Предложените допълнителни акценти за социалното партньорство могат да се превърнат в отделни, самостоятелни теоретични изследвания, които да очертаят по-обхватно визираната тематика, защото тя определено има много измерения.

Всички поставени проблеми не решават вече оформените спорове в общественото пространство, но притежават потенциал за теоретичен анализ по посока на разширяване на социалния диалог в нашата страна и за усъвършенстване на регламентирания обем на социалното партньорство.

Разгледаните въпроси не потушават съществуващите конфликти в действителността, но евентуално могат да способстват за обогатяване на теоретичното знание за съдържанието на социалния мениджмънт и партньорските отношения в тристранното сътрудничество. От своя страна това би съдействало за търсене на начини за развитие на съществуващите обществени отношения по посока на модернизация и рационализация, както и за изграждане на страната като демократична, правова и социална.

## ЛИТЕРАТУРА

### Нормативни документи

Constitution of the Republic of Bulgaria. [Конституция на Република България].  
European Social Charter (rev.1996). [Европейска социална харта (рев.1996)].  
Labour Code of the Republic of Bulgaria. [Кодекс на труда на Република България].

### Използвана литература

Dulevski, L. (2007). Regionalna konferentsia na ikonomicheskite I regionalni saveti I srodni institutsii na straniteot yugoiztochna Evropa I chernomorskiya region. Sofia: Ikonomicheski I sotsialen savet. [Дулевски, Л. (2007). Регионална конференция на икономическите и регионални съвети и сродни институции на страните от Югоизточна Европа и черноморския регион. София: Икономически и социален съвет.]

Keynes, J. (1935). The general theory of employment interest and money. New York: Harcourt, Brace & Co.

Razvitie na socialnata politika v EU prez poslednite godini. (2017). EU: EESC. [Развитие на социалната икономика в Европейския съюз през последните години. (2017). ЕС: ЕИСК.] Retrieved from <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/qe-04-17-876-bg-n.pdf> on 11.05.2021.

Sherer, P. et al. (1998). Sotsialno partniorstvo. Sofia: ISSI. [Шерер, П. (1998). Социално партньорство. София: ИССИ.]

Shopov, D., L. Stefanov, M. Paunov, L. Dulevski. (2002). Ikonomika na truda. Sofia: Trakia-M. [Шопов, Д., Л. Стефанов, М. Паунов, Л. Дулевски. (2002). Икономика на труда. София: Тракия-М.]

Spasov, K. (2006). Sotsialnata sfera. Sofia: Avangard Prima. [Спасов, К. (2006). Социалната сфера. София: Авангард Прима.]

Vladimirova, K., K. Spasov, N. Stefanov. (1998). Upravlenie na choveshkite resursi. T. 1. Sofia: Stopanstvo. [Владимиорова, К., К. Спасов, Н. Стефанов. (1998). Управление на човешките ресурси. Т. 1. София: Стопанство.]

Vladimirova, K., K. Spasov, N. Stefanov. (1998). Upravlenie na choveshkite resursi. T. 2. Sofia: Stopanstvo. [Владимиорова, К., К. Спасов, Н. Стефанов. (1998). Управление на човешките ресурси. Т. 2. София: Стопанство.]



**ДОБРИ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИЕТО  
И ПЕРСПЕКТИВИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО  
И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ**

**PLENARY CONFERENCE GOOD PRACTICES  
AND PERSPECTIVES IN PRESCHOOL  
AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION CE PAPERS**

## УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Валентина Чилева, гл. ас. д-р

ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

e-mail: [valentinach@swu.bg](mailto:valentinach@swu.bg)

**Резюме:** Статията е посветена на проблема за реорганизирането на учебния процес от пасивна в интерактивна среда за усвояване на знания с помощта на учебно-изследователската дейност. Проблемът за интегрирането на изследователската дейност в учебно-възпитателния процес се характеризира със значима актуалност в научната литература, породена от необходимостта да се предложат методи и подходи за разгръщане на творческия потенциал на учениците и да се реализират новите образователни стандарти, свързани с развитието на личността. В часовете по математика в началните класове учебните изследвания позволяват на учениците да извършат активна познавателна дейност, да приложат усвоените знания в творчески условия и да развият своите математически способности. С такава насоченост бе проведено емпирично изследване, което установи, че в учебното съдържание по математика не са включени достатъчно на брой задачи с изследователски характер, но учениците притежават огромно желание и интерес за осъществяване на изследователска дейност в рамките на допълнителни задачи за самостоятелна работа.

**Ключови думи:** изследователска дейност, учебни изследвания, творчески процес

## TEACHING RESEARCH APPROACH IN MATHEMATICS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Valentina Chileva, Ch. Assist. Prof., PhD

SWU "Neofit Rilski", Blagoevgrad

**Abstract:** The article is devoted to the problem of reorganizing the learning process from passive to interactive environment for the acquisition of knowledge through teaching and research. The problem of integrating research into the educational process is characterized by significant relevance in the scientific literature, caused by the need to offer methods and approaches to develop the creative potential

of students and to implement new educational standards related to personal development. In the mathematics classes in the primary grades, the research allows the students to realize active cognitive activity, to apply the acquired knowledge in creative conditions and to develop their mathematical abilities. With this focus, an empirical study was conducted, which found that the curriculum in mathematics does not include a sufficient number of research tasks, but students have a great desire and interest to carry out research activities within additional tasks for independent work.

**Keywords:** research activity, educational research, creative process

Трансформирането на училищното образование е световна тенденция, която е подчинена на промените, настъпващи в педагогическите идеи за същността на обучението като процес и неговата целенасоченост. Остарелите разбирания, че знанието е външен, отделен от личността компонент, се заменят с концепции, които разглеждат знанието като вътрешноконструирана, субективна категория.

Съвременните тенденции, свързани с учебния процес, отхвърлят идеята за количествено натрупване на информация, а се насочват към процесуалната страна на ученето, към това как усвоените знания да се използват. Постава се акцент върху активното учене за сметка на пасивното, като се реализират взаимоотношения на сътрудничество между учителя и учениците. Ученикът се поставя в центъра на учебно-възпитателния процес, което позволява осъществяването на равноправни беседи между учителя и учениците, а фокусът в учебната дейност се измества от преподаването към ученето.

Изследователският подход в обучението може да се открие в педагогическите идеи на Я. Коменски, Ж. Русо, К. Ушински, Дж. Дюи и др. Много от водещите педагози използват изследователски дейности, с които да развият интерес у учениците към научното познание, да повишат качеството на усвоените знания, да развият интелектуалните способности на учениците.

В обучението по математика изследователската дейност се разглежда като евристичен тип дейност и в основата на изследователския подход трябва да стои идеята математическите знания да не се поднасят в готов вид, а да се „откриват“ от учениците.

Прилагането на изследователския подход в обучението по математика изисква реализирането на творчески дейности от страна на учениците. Това от своя страна налага необходимостта от предоставяне на ситуации с интерактивна насоченост.

Проблемът за присъствието на учебно-изследователска дейност в обучението на учениците е засегнат в трудовете на редица автори (А. Леонтиев, В. Давидов, Т. Чехларова и др.). В рамките на съвременните образователни

тенденции понятия като „изследователска дейност“ и „учебно-изследователска дейност“ получават все по-голяма популярност.

Според Т. Чехларова (2016) в рамките на учебния процес учителят трябва да създаде условия за експериментиране, да позволи на учениците самостоятелно да търсят информация, да задават въпроси, да издигат хипотези, така че да могат да разберат същността на изучаваните обекти. Усвоени при такива условия, знанията се отличават с трайност и функционалност и могат да се използват за решаването на други задачи.

Осъществяването на познавателна дейност стои в основата на целия образователен процес. «В основата на т.нар. дейностен подход към обучението се намира тезата, че учебната дейност се формира под влияние на потребностите, които рефлектират върху целите на дейността» (Стоименова, 2010: 31).

В условията на учебно-възпитателния процес по математика изследването, което учениците осъществяват, се реализира под формата на съвкупност от специфични дейности. Дейността от своя страна според А. Леонтиев (1978) представлява процес на активно взаимодействие на субекта със заобикалящата го действителност с цел задоволяване на определени потребности. Според автора действията на индивида, които имат ясна насоченост, могат да се определят като дейност. Оттук изследването е дейност, която има научен характер и се осъществява с определена научна цел.

В образователната област, за разлика от научната, основната цел на изследователската дейност не е да се достигне до нови, още неизвестни за науката знания, а да се развие мисленето на учениците и да се формират умения за самостоятелно придобиване на субективно нови знания. В тази връзка могат условно да се обособят две категории на изследователската дейност.

Първата категория има приложен характер. В резултат на тази изследователска дейност учениците усвояват нови похвати за получаване на знания. Изследователската дейност изисква да се прилагат различни подходи, познати и непознати, за да се достигне до съответните резултати и заключения.

Втората категория изследователски дейности има теоретико-познавателен характер. Тази категория позволява на учениците да получат нови знания от заобикалящата ги среда. Целта е с помощта на разнообразни методи и средства да се достигне до нова информация за даден обект или явление.

Разбира се, всяка изследователска дейност включва в себе си и познавателен, и практически компонент, но се различава по своята цел. Ако целта е да се открият научни факти или да се докаже твърдение, изследователската дейност е информационно ориентирана. В случаите, когато се изисква да се развие ново умение или да се приложат съвкупност от умения в нова ситуация, изследователската дейност е практически ориентирана.

Учебно-изследователската дейност в часовете по математика може да се организира групово или индивидуално.

Груповата организационна форма предполага реализирането на екипна дейност. Особено подходящо средство за организиране на изследователска дейност в условия на екипна работа е предоставянето на учебни проекти. Според И. Стаменова „проектната дейност дава възможност на учителя да организира учебната работа на обучаващите се, съобразявайки се с интересите и способностите им. Той създава и условия, чрез които те да придобият навика самостоятелно да търсят, анализират, систематизират и обобщават определена информация“ (Стаменова, 2018: 70).

Осъществяването на учебно-изследователска дейност с математическа насоченост и индивидуално реализиране се постига с помощта на проблемни ситуации.

Проблемната ситуация принуждава субекта да изпитва психологически дискомфорт, който го подтиква да се заеме с решението на проблема, но самият проблем все още не е ясно дефиниран. Това налага започването на специална мисловна дейност, насочена към формулирането на проблема. Една проблемна ситуация може да е източник на неограничен брой проблеми.

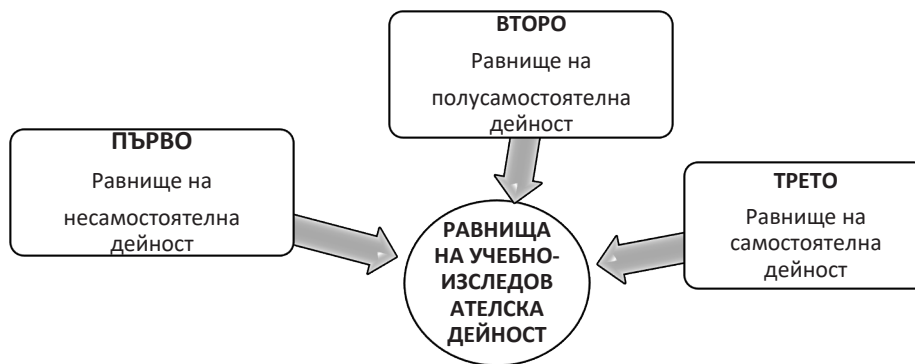
Една от основните дидактически цели, която изследователската дейност изпълнява, е да научи учениците самостоятелно да придобиват знания. Когато дадено знание се усвои самостоятелно, то остава трайно в паметта на учениците и може да се приложи съзнателно в различни по съдържание ситуации.

С цел да се провери в каква степен реализирането на учебно-изследователска дейност влияе върху осъществяването на ефективна самостоятелна познавателна дейност, бе проведено проучване с ученици от два трети класа ЕК (21) и КК (22) в 8. средно училище „Арсени Костенцев“, град Благоевград в рамките на учебната 2020/2021 г.

Проучването се проведе в условия на екипна дейност, като учениците от ЕК и КК бяха разделени на екипи от по 5 човека. В рамките на три месеца (02 – 04) в часовете за допълнителна математическа подготовка, които са веднъж седмично, отделните екипи осъществяваха изследователска дейност. Преди на учениците от двата класа да се представи тема за цялостна изследователска работа, към учебното съдържание на ЕК бяха включени допълнително проблемни ситуации с математически характер, които позволиха на учениците да изградят умения за изследване на представена ситуация, за съставяне на хипотези и самостоятелно придобиване на нова информация.

Основният критерий, по който се изследваха учениците, бе успешно реализиране на учебно-изследователска дейност, а показателят за оценяване – самостоятелно осъществяване на дейността.

Учебно-изследователската дейност на учениците се разглежда в светлината на равнища на прилагане на изследователски действия. В зависимост от степента на самостоятелност могат да се посочат три равнища на учебно-изследователска дейност (фиг. 1).



Фиг. 1. Равнища на изследователска дейност в зависимост от степента на самостоятелност

При първото равнище на учебно-изследователска дейност учителят сам избира проблема за изследване и съставя план за действие. След като учителят постави проблема, той дава възможност на учениците на основата на собствените си математически знания да предложат подходи за осъществяване на изследователска дейност. Учителят стимулира техните идеи, като подчертава един или друг аспект на проблема, който се изследва. С помощта на беседа от евристичен характер учениците биват ориентирани и в процеса на изграждане на хипотези. На това равнище учителят подпомага дейността на учениците и в етапите на събиране на данни, и при тяхното обработване.

При второто равнище на учебно-изследователска дейност учителят поставя изследователския проблем и подпомага учениците в ориентирването в проблемната област. Определянето на целта на самото изследване и диференцирането на отделните задачи също става с помощта на учителя. На това равнище учениците самостоятелно избират подходите на изследване, поставят хипотези, събират и обработват данни. Намесата на учителя в изследователската дейност на учениците е минимална и има ориентиран характер.

Третото равнище на учебно-изследователска дейност притежава най-висока степен на самостоятелност. При това равнище на основата на натрупани математически знания учениците само предлагат проблем за изследване. Учителят може да ограничи проблемната област, ако прецени, че за изследването ще са необходими знания, които учениците не притежават или не могат да придобият в хода на изследването. Всеки етап от изследователската дейност учениците осъществяват самостоятелно.

След като на отделните екипи от ЕК и КК бе поставена задача да направят свое изследване, те получиха и по една изследователска карта, която да рамкира тяхната дейност и да организира процеса на изследване. Проблемът, който отделните екипи от ЕК и КК изследваха, имаше една и съща тематична насоченост.

Самият ход на протичане на дейността и резултатите, които учениците нанесоха в своите карти, доведоха до наличието на следните резултати, представени в табл. 1 и 2.

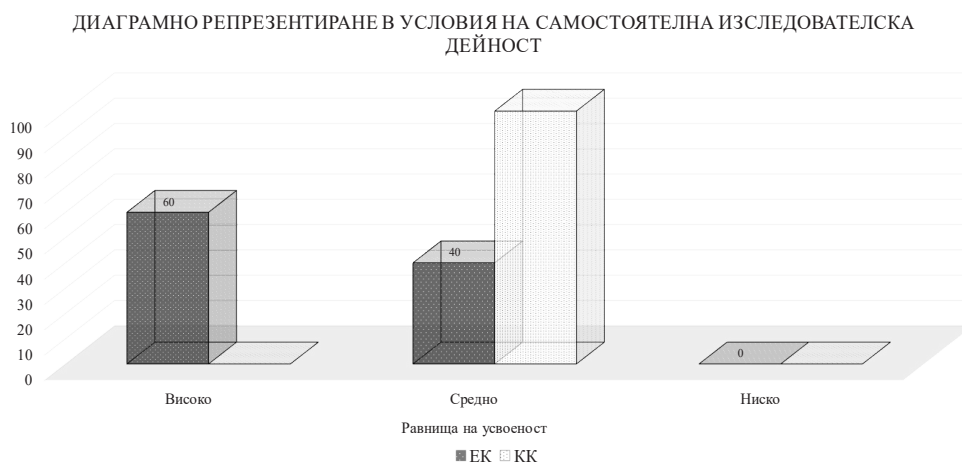
Таблица 1. Резултати от самостоятелната изследователска дейност на учениците от ЕК

Равнище на прилагане на знанията на учениците от ЕК за диаграмно репрезентиране на данни в самостоятелна изследователска дейност						
Равнище \ Екун	Екун № 1	Екун № 2	Екун № 3	Екун № 4	Екун № 5	%
Високо	+	-	-	+	+	60
Средно	-	+	+	-	-	40
Ниско	-	-	-	-	-	0

Таблица 2. Резултати от самостоятелната изследователска дейност на учениците от КК

Равнище на прилагане на знанията на учениците от КК за диаграмно репрезентиране на данни в самостоятелна изследователска дейност						
Равнище \ Екун	Екун № 1	Екун № 2	Екун № 3	Екун № 4	Екун № 5	%
Високо	-	-	-	-	-	0
Средно	+	+	+	+	+	100
Ниско	-	-	-	-	-	0

Количествената разлика в резултатите на двата класа може ясно да се забележи в представената диаграма (фиг. 2).



Фиг. 2. Равнище на прилагане на самостоятелна изследователска дейност на ЕК и КК

Оценяването на резултатите на учениците се осъществи в зависимост от степента на самостоятелност на извършването на изследователската дейност. При експерименталния клас 60% от екипите осъществяваха

самостоятелна учебно-изследователска дейност (високо равнище), а 40% – изследователска дейност на средно равнище, което означава, че се нуждаеха от помощта на учителя.

Екипите от ЕК, които в своята дейност бяха подпомогнати с насоки от страна на учителя (средно равнище), се затрудняваха в поставянето на ключови въпроси, които да ги ориентират в дейността по събирането на данни. Затруднения възникнаха и при определянето на категориите от данни, както и при избора на начин за тяхното диаграмно репрезентиране. При тези ситуации учениците получиха допълнителни указания, които да насочат техните действия и да улеснят процесите на изследователска дейност. Тези екипи от ЕК, които осъществиха самостоятелна изследователска дейност без намесата на учителя (високо равнище), успяха правилно да организират своята дейност, самостоятелно да съберат данни и коректно да ги представят с помощта на диаграма (Приложение 1).

При контролния клас изследователската дейност на всеки един от екипите (100%) се осъществи на средно равнище с активната помощ на учителя. Учениците в отделните екипи не можаха напълно да се ориентират в проблемната област на изследването, поради което категориите от данни и обекта на изследването им бяха посочени директно от учителя. Отделните екипи събраха самостоятелно необходимите данни, но тяхното представяне също се осъществи с помощта на учителя (Приложение 2).

Резултатите от проучването относно способността на учениците да осъществяват самостоятелна изследователска дейност показаха, че математическото обучение в началните класове все още притежава тривиалния характер на репродуктивното усвояване. С включването на допълнителни дейности, които позволяват на учениците да събират самостоятелно данни, да поставят хипотези и изследват обекти, се повишават тяхната познавателна активност и равнището на съзнателно усвояване на знания. Вроденият инстинкт на малките ученици да изследват прави изследователския подход особено подходящ за осъществяването на учебна дейност. В хода на изследването особено добро впечатление направи фактът, че въпреки липсата на достатъчно знания и умения за осъществяване на изследователска дейност в част от екипите, учениците бяха мотивирани и заинтересовани да проведат докрай своето изследване, макар и със стабилната подкрепа на учителя.

Дидактическият потенциал на учебно-изследователската дейност се крие в познавателния интерес, който поражда у учениците и високата степен на самостоятелност при усвояването и затвърдяването на математическите знания.

Една от основните черти на съвременното обучение по математика е неговият развиващ характер. Това означава, че наред с даването на математически знания учебно-възпитателният процес трябва да обезпечи цялостното развитие на детската личност и да формира нейните морални



и волеви качества. Като се има предвид идеята за развиващия характер на обучението по математика в 1-4 клас, е необходимо някои общообразователски принципи да бъдат подложени на ново и по-задълбочено тълкуване. Така например един от водещите принципи на обучението по математика, принципът за нагледност, не бива да се ограничава само до онагледяване на учебния материал. Необходимо е учениците да се научат да онагледяват сами придобитите знания, да ги изразяват с помощта на схеми и графики, да кодират и декодират различни картинни изображения.

Педагогическите изследвания, посветени на този проблем, водят до възникването на редица новости в процеса на организиране на учебната дейност по математика. Оказва се, че прилагането на целенасочена учебно-изследователска дейност в процеса на обучение е най-целесъобразният начин за повишаване на интереса на учениците към определено учебно съдържание, а оттам и на повишаване на възприемателните им възможности.

## ЛИТЕРАТУРА

Василева, Б. (2001). Проблемност в обучението по математика в I-IV клас. Ст. Загора: ДИПКУ.

Дюи, Дж. (2002). Как мислим. София: Минерва.

Леонтиев, А. (1978). Дейност. Съзнание. Личност. София: Партиздат.

Лернер, И. (1980). Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание.

Обухов, А. (2006). Развитие исследовательской деятельности учащихся. Москва: Прометей, МПГУ.

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: УИ „Неофит Рилски“.

Стоименова, Я. (2007). Урокът по математика в I – IV клас: Основни учебни дейности. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.

Стоименова, Я. (2010). Индивидуална помощ по математика на деца със социалнопедагогически проблеми. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.

Чехларова, Т. (2016). Изследователски подход в началното математическо образование. Помагало за обучение на обучители. Пловдив: Макрос [http://www.math.bas.bg/omi/toni/Picture/knigi/23\\_TCH\\_Obuchiteli\\_nachalni\\_2016\\_short.pdf](http://www.math.bas.bg/omi/toni/Picture/knigi/23_TCH_Obuchiteli_nachalni_2016_short.pdf)

**ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА КАРТА**

Тема на проекта: Домашни любимци в класа

- Необходимо е да се отворят следните данни:
  - Брой деца от класа, които имат домашни любимци;
  - Видове домашни любимци;
  - Брой домашни любимци от всеки вид.
- Ключови въпроси за събирането на данни:
 

Колко деца имат домашни любимци?  
 Кои са видовете домашни любимци?
- Предположения за това какво ще покажат събраните данни:
 

Най-предпочетен домашен любимец в класа са котка и куче.
- Събрани данни по проекта

категория	количество
котка	3
куче	5
папагал	2
заяк	1
рибки	4

- Дијаграмно репрезентирание на резултатите от събраните данни.

10 деца от общо 22 в класа имат домашни любимци.

- Изводи и заключения от изведените данни. Потвърждаване на първоначалните предположения.
 

Най-предпочетен домашен любимец: куче и котка  
 Най-малко: заяк и рибки  
 10 деца от общо 22 в класа имат домашни любимци.

Попълнена изследователска карта на екип, който осъществява изследователска дейност на високо равнище (ЕК)

**ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА КАРТА**

Тема на проекта: Предпочетани домашни любимци в класа

- Необходимо е да се отворят следните данни:
  - Брой домашни любимци от всякаква;
  - Видове домашни любимци;
  - Брой домашни любимци от всеки вид.
- Ключови въпроси за събирането на данни:
 

Колко деца имат домашни любимци?  
 Кои са видовете домашни любимци?
- Предположения за това какво ще покажат събраните данни:
 

Най-предпочетен домашен любимец са - котка и куче.
- Събрани данни по проекта

категория	количество
котка	3
куче	3
папагал	2
заяк	1
рибки	4

- Дијаграмно репрезентирание на резултатите от събраните данни.

Десет деца от общо 22 в класа имат домашни любимци.

- Изводи и заключения от изведените данни. Потвърждаване на първоначалните предположения.
 

Най-предпочетен домашен любимец - котка и куче. Най-малко в заяк и рибки в класа.

Попълнена изследователска карта на екип, който осъществява изследователска дейност на високо равнище (ЕК)

## ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН В УСЛОВИЯ НА ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА

**Виолета Кюркчийска, доц. г-р**

ШУ „Епископ Константин Преславски“

Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование–Варна

Категра „Науки за образованието“

e-mail: [v.kyurkchiyska@shu.bg](mailto:v.kyurkchiyska@shu.bg)

**Резюме:** Текстът представя възможности на образователни софтуерни продукти за формиране на езикови компетентности в условия на приобщаваща среда. Разгледана е ролята на компетентностния подход за постигане на целите на обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. Учениците не се натрупват самоцелно езикови знания, а се изграждат умения за адекватно общуване в различни комуникативни ситуации. Резултат, който е с определящо значение при децата със специфични обучителни трудности, специални образователни потребности и при тези, които не владеят български език. Да се приеме и зачита уникалността на всеки ученик, да се създаде социално взаимодействие, е кауза, дефинирана като *приобщаващо образование*. Заедно всички ученици, независимо от трудностите и различията, които може да възникнат в процеса на ученето, трябва да овладеят знания, да формират компетентности. Що се отнася до учениците, които са с изявени възможности, този резултат е също определящ за тях по посока на тяхната продуктивна дейност. Това предполага качествено нова учебна среда, която създава условия за *диференцирана работа*. В този контекст са представени възможностите на образователни софтуерни продукти, работата с които съдейства за формиране на комуникативни компетентности на ученици с различни възможности.

**Ключови думи:** български език, приобщаваща среда, софтуер

## THE TEACHING OF BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE INITIAL STAGE OF A BASIC EDUCATIONAL DEGREE IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Violeta Kyurkchiyska, Assist. Prof., PhD

*Konstntin Preslavski University of Shumen*

*Department for Information Qualification and Lifelong Learning*

**Abstract:** The text presents opportunities for educational software products for the formation of language competencies in an inclusive environment. The role of the competence approach for achieving the goals of teaching Bulgarian language and literature in the initial stage of basic education is considered. Students do not accumulate language knowledge on their own, but develop skills for adequate communication in various communicative situations. The result of language learning is no longer knowledge, but the ability to use it properly when participating in the speech act. A result that is crucial for children with specific learning difficulties, special educational needs and those who do not speak Bulgarian. To accept and respect the uniqueness of each student, to create social interaction is a cause defined as inclusive education. Together, all students, regardless of the difficulties and differences that may arise in the learning process must master the knowledge, to form competencies. As for the students who have outstanding opportunities, this result is also decisive for them in terms of their productive activity. This presupposes a qualitatively new learning environment, which creates conditions for differentiated work. In this context, the possibilities of educational software products are presented, the work with which contributes to the formation of communicative competencies of students with different abilities.

**Keywords:** Bulgarian language, inclusive environment, software

Обучението по български език и литература се определя като основа за успешно усвояване на знанията по всички предмети, тъй като езиковата компетентност на учениците е необходимо условие, без което образователният дискурс е невъзможен. Като се има предвид, че езикът е основно комуникативно средство, неразривно свързано с мисленето, ясно е защо той е предпоставка за реализиране на процеса на човешкото познание, за проявление на човешката същност в обществото.

В контекста на съвременния образователен процес обучението по български език и литература цели постигане на определено равнище на комуникативна компетентност чрез натрупване на знания, умения и отношения. Това предполага овладяване на книжовната норма на българския език, употребата

на езикови средства в различни комуникативни ситуации, умения за изграждане и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика. По този начин се съдейства за социализацията на децата, която се достига чрез комуникация. Езиковото обучение има комуникативната ориентация, наложена от факта, че речевата дейност в образователно-възпитателния процес по български език изпълнява едновременно функциите на средство и на предмет за изучаване (Георгиева, 2005).

От функциите на езиковото обучение се налага преосмисляне на методическите похвати с цел оптимизиране на образователно-възпитателния процес. Както прагматичната, така и когнитивната функция са ответна реакция на съвременните предизвикателства. В Закона за предучилищното и училищното образование е заложена необходимостта от „придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности“. За тяхното формиране съдейства обучението по всички учебни дисциплини, но водеща е ролята на обучението по български език, произтичаща от комуникативната му ориентация. Функциите по останалите предмети са с общоодигатическа стойност, която е с информативен и конструктивен характер, докато специфичните за езиковото обучение функции развиват комуникативноречевата компетентност на учениците.

Реформата, свързана с превръщането на българското училищно образование в модерно, достъпно и качествено, предполага такъв подход на обучение, който да дава възможност за успешна личностна и професионална реализация. Подход, който води до формиране на жизнена позиция чрез адекватна социализация в съвременните общности, е компетентностният.

Компетентностният подход може да се определи като водещ в системата от компетентности. Той поставя понятия като „компетентност“ и „компетенция“ в центъра на модернизацията на образованието. Компетентностният подход съдейства за постигане на целите на предучилищното и училищното образование, като създава условия за развиване на способността за себеизява и социализация. Учениците не се натрупват самоцелно езикови знания, а се изграждат умения за адекватно общуване в различни комуникативни ситуации. Така потребността от езикова подготовка е осъзната и мотивирана. Резултат, който е с *определящо значение при работа с деца с различни възможности, в условия на приобщаваща среда*.

Началният учител трябва да създаде условия **заедно деца, които не владеят български език** (от етнически малцинства, деца бежанци), **деца в риск** (според фактори, определящи риска – *семейни*: нефункционални семейни структури, загуба, малтретиране; *образователни* – ниска степен на образование; *икономически* – бедност; *политически* – война, терористични атаки), **деца със специални образователни потребности (СОП)**, **деца със специфични обучителни трудности (СОТ)** и **ученици с изявени дарби** (творческо или продуктивно

мислене; лидерски способности; визуални и сценични изкуства; психомоторни способности) да се обучават и развиват. *Заедно всички ученици трябва да придобият компетентностите в областта на българския език: езикови, литературни, комуникативноречеви, социокултурни. Реалност, която изправя учителя пред предизвикателството да търси пътища и средства за работа в приобщаваща среда. Той е този, който следи процесите на формиране на речта, като отчита благополучното/неблагополучното развитие на детската реч (Жеков, 2014).*

За да реализира целите на обучението по български език и литература е необходимо учителят да доближи максимално процеса до реалното речево общуване, да постави учениците в речеви ситуации, които са част от ежедневието им, такива, които провокират интереса и мотивират участието им. Какво по-близко до детето на XXI в. от информационните и комуникационните технологии (ИКТ)?! Компютърът или лаптопът, таблетът или смартфонът са необходимост, без която съвременните ученици не могат. Чрез тях те общуват, чрез тях те участват в речеви акт, за което освен *дигитална компетентност* им е нужна и *комуникативна*. Често първата е на по-добро равнище от умението за общуване. Интересът към информационните технологии и потребността за общуване чрез тях е възможност, от която преподавателят може да се възползва в часа по български език. Така приятната и любима дейност ще се трансформира в учебна, като се разчупят стереотипите на преподаване. Чрез нови или по-различни обучаващи стратегии ще се създагат условия за формиране на *комуникативноречева компетентност* у учениците от начална училищна възраст. С оглед на мотивираността, целенасочеността, информираността и съдържателността на речевата дейност, както и на редица дигитални и съвременни принципи, свързани с личностно ориентирания характер на образователния процес, обучаващият прилага богат арсенал от средства, какъвто в случая е компютърът, за повишаване на ефективността на обучението.

Използването на ИКТ в обучението по български език допринася за постигане на определено равнище и на **социокултурна компетентност**. Учениците трябва да имат умения за организиране на речевото общуване в съответствие със социалните норми на поведение. На тях им се налага да общуват чрез интернет с деца от различни възрасти, хора от различни поколения. Общувайки чрез информационните технологии, обучаващите изпадат в ситуации, в които се изисква решаването на различни комуникативни задачи. За ефективното им изпълнение, както и в други случаи на обществената практика, се изисква **комуникативна компетентност**, която се изразява в „... способността на учениците да решават с езикови средства едни или други комуникативни задачи в различни сфери и ситуации на общуване”. *Формирането на комуникативната компетентност като най-висша в йерархията на компетентностите е определящо както за целите, обема и структурата на*

учебното съдържание, така и за методите и похватите на преподаването му (Георгиева, 2005: 79). В тази връзка използването на ИКТ в часовете по български език е подчинено на идеята за утвърждаване на функционалния подход към езика.

Спецификата на дигитаното поколение ученици допринася за превръщането на ИКТ в универсално средство за обучение. Нещо повече – в условия на обучение в електронна среда от разстояние те не са алтернатива, а основна форма. За целите на настоящия текст има отношение ролята им за работа в приобщаваща среда.

Аргументите относно използването на ИКТ в обучението както на ученици със и без затруднения, така и на деца с изяви в различни области са по посока на:

- използването на ИКТ е подчинено на идеята за *утвърждаване на функционалния подход към езика*. Формирането на комуникативната компетентност като най-висша в йерархията на компетентностите (Георгиева, 2005) във всички ученици е определящо както за целите, обема и структурата на учебното съдържание, така и за методите и похватите на преподаването му, каквито в случая се явяват ИКТ;

- работата в електронна среда е *позната* за всички обучавани от компютърните игри, които са ежедневие за децата на XXI в.;

- провокиране на интереса на обучаваните – първата крачка в процеса на общуване с тях и условие за постигане на поставените цели. Постига се активност във взаимодействието – характерно за интерактивността, която е необходима за реализирането на компетентностния подход;

- електронната среда е *провокативна и интересна* за обучаваните;

- компютърът е не просто инструмент, нито средство, а интелектуално предизвикателство, защото точно с това си качество той е най-привлекателен за децата;

- работата с ИКТ провокира въображението и създава условия за творческа изява;

- *игрите* като образователен софтуер преобладават, а използването на *играта като метод* е целесъобразно с оглед на нейното значение за възрастта на 6–10-годишните деца. Детето, играейки, овладява определени знания и умения, като подсъзнателно участва и в корекционен процес. Играта е социално-исторически обусловена функция в развитието на детето, съответстваща на нивото на сензитивност, създава условия за ускоряване на формиращите процеси;

- чрез използване на ИКТ се преодоляват *двигателните трудности*, които са част от общите, както и тези, свързани с *поведението и социалните релации*;

- работейки с ИКТ, децата придобиват *самоувереност*, която е определяща за децата със СОП и СОТ. Успехите, постигнати с мишката и клавиатурата, които са невъзможни с химикала и тетрагката, са съизмерими с тези на съучениците;

- общуването чрез компютърната система води до *социализиране на всички деца*: едните развиват и формират умения на търпимост към партньора (в т.ч. и към неговите слабости и пропуски), а другите участват в диалог по начин, който не позволява превръщането му в монолог;

- ИКТ дават възможност на деца с *изявен интерес към програмиране* да развиват и наградят своите познания;

- работата с ИКТ съдейства за изграждане на *общоучебни умения*, които са от особено значение за всички обучавани. Чрез тях се научават да работят в екип, да се осведомяват и самоосведомяват;

- интегрирането на ИКТ в часовете по различни предмети осигурява *учене чрез сътрудничество*, което при деца със СОТ води до висока ефективност;

- ИКТ позволява нещо повече – предоставя големи възможности на първокласниците да използват *рисунката като единствено достъпния им начин да предадат графически някакво съобщение*;

- използването на ИКТ *мотивираща* учениците – те не се отказват, докато не постигнат резултат, докато не разрешат проблем, което е от особено важно значение в корекционната работа при децата със затруднения.

В тази връзка дигиталната компетентност на началния учител се разглежда в **две посоки: умения за създаване** на образователни софтуерни продукти и **за използването на готови ресурси** в процеса на обучение. И в двата случая преподавателят трябва да познава възможностите на ИКТ и ролята им за формирането на ключови компетентности, сред които комуникативноречевите като водещи. Той е този, който решава *как да ги използва, защото има достатъчно ресурси в тази посока*: (Кюркчийска, 2017b).

В настоящото изложение ще бъдат представени възможности на образователни софтуерни продукти, създадени в специална мултимедийна среда, които улесняват началния учител по посока на използването, тъй като се предлага готов продукт. Учителят не изготвя материали, осигуряващи работата, а само се запознава с технологията на приложение. Нещо повече – опитът на автора насочва към извода, че *най-подходящият начин за овладяване на знания и за формиране на умения чрез ИКТ е използването на единна среда за работа, осигурена чрез специално разработени образователни софтуерни продукти*. Разнообразието от образователни софтуерни продукти е голямо. Перманентно на пазара се представят както решения в различни области на научното познание, така и специализирани софтуерни продукти, разработени за деца със СОТ и СОП. Последните са в помощ на специалните педагози, които не са обект на настоящото изложение. В помощ на началния учител, който е изправен пред предизвикателството *Приобщаващо образование*, са онези софтуерни решения, които обезпечават работата с деца с различни възможности.

В контекста на настоящото изложение понятието „образователен софтуерен продукт“ визира *софтуерни решения в областта на образованието*,



които се характеризират със (Кюркчийска, 2017а):

- активно взаимодействие с потребителя (интерактивност);
- образователно съдържание;
- развитие на знания и умения на потребителя.

Началният учител, организиращ процеса на обучение, е необходимо да подбере такъв ресурс, който да създава условия, обезпечаващи активността на всички ученици. Овладяването на компетентностите в софтуерна среда заедно предполага:

- Използване на софтуерни решения, които дават възможност за работа на ученици с различни възможности. Задачите, които се поставят в електронна среда, са с различна степен на трудност, позволяващи диференцирана работа. Среда, която позволява учителят да организира работата си така, че да подготвя учениците си за прилагане на различни стратегии за учене. Обучаваните създават проекти, работят в екип, реализира се учене чрез сътрудничество. Осигуряват се условия за индивидуална работа, като се дава възможност всеки ученик да работи със свой темп, което гарантира условия за допълнителна работа с деца, които срещат затруднения от различен характер;
- Паралелно използване на софтуерни продукти, разработени за целите на обучението по български език и литература, и на такива, които са специализирани за деца със СОТ или СОП. Вторите са софтуерни решения в помощ на ресурсния учител и логопеда, които не намират своето място в процеса на обучение при деца в норма;
- Комбиниране на различни ресурси.

В настоящото изложение се представят възможностите на образователни софтуерни продукти, които са разработени за целите на обучението на ученици в норма, но позволяват използването им както при работа с деца със СОП и СОТ, така и с изявени възможности при усвояване на учебното съдържание. Нещо повече – работата в средата на представените софтуерни продукти подпомага процеса на подготовка за участие на учениците в конкурси, олимпиади и състезания, т.е. допринася за развитие на определени специални способности. *Такива образователни софтуерни продукти, чиято ефективност е апробирана с експериментална работа, са авторските решения: „Дядо Вади ряпа”, „Житената питка” и приказки за Хитър Петър* и Електронно помагало *„Помогни ми да науча българския език и литература”,* разработено с програми на приложния софтуер на Office пакета (Кюркчийска, 2017).

Първите три продукта са създадени върху приказки, чиито заглавия носят, като в единия приказките са две: *„Най-голямата лъжа”* и *„Магаре фасул яде ли?”*. Аргументите в полза на избора на приказката като жанр са свързани с факта, че тя е първото произведение, до което се докосват децата от най-ранна възраст. Тя е първият текст, който са чули от мама, баба, учителя и др. Това е най-застъпеният литературен жанр в програмите

по български език и литература в 1–4. клас. Разработени в специална мултимедийна среда, продуктите представят текст (приказка) с помощта на комбинирана информация – звукова, графична, анимирана. Това съдейства за по-голяма експресивност, която от своя страна води до провокиране на желание за участие в общуване, допринасящо за социализацията на децата с обучителни трудности.

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

Задачите, които включват, са с различна степен на трудност, което позволява използването им при работа с деца с различни възможности. Във всеки образователен продукт има *различен брой задачи за упражнения*. Ако в „Дядо вади ряпа“ те са девет („Оцвети героите“, „Свържи буквите“, „Подреди приказката“, „Замени грешните гуми“, „Сглоби приказката“, „Замени картинките с гуми“, „Подреди пъзела“, „Създай своя приказка“), в „Житената питка“ са тринайсет („Гледай приказката“, „Оцвети“, „Свържи буквите“, „Подреди

приказката”, „Подреди пъзела”, „Открий гвойките”, „Създай своя приказка”, „Постави герой”, „Замени герой”, „Свържи буквите”, „Поправи грешките”, „Сглоби приказката”, „Замени героите”), а в „Хитър Петър” са единайсет („Оцвети героя”, „Открий гвойките”, „Подреди приказката”, „Подреди пъзела”, „Постави героите”, „Създай своя приказка”, „Попълни гумите”, „Опиши героя”, „Разкажи за героя”, „Сглоби записите”).

Колкото и да са различни задачите в трите продукта, има нещо, което е общо за всички. И то е мотивирано от факта, че в основата на всички задачи стои един конкретен текст. Затова в основата им е алгоритъмът на работа с текст и дейностите, които учениците извършват, са съобразени с него. Всички те (дейностите) съдействат за формиране на комуникативноречеви умения, които са основните в процеса на социализиране. Това е определящото при използването на продуктите както за обучението на деца с различни затруднения, така и на такива, които с лекота овладяват учебното съдържание.

Електронното помагало „Помогни ми да науча българския език и литература”, е разработено с програми на приложния софтуер на Office пакета. За разлика от първите два софтуерни продукта помагалото е разработено в средата на Power Point и Word от Office пакета на Microsoft. То е подходящо както за фронтална, така и за индивидуална работа. В помагалото са включени и задачи, обезпечаващи онези части на речта, които се изучават и в трите години на началното училище: съществително име, прилагателно име и глагол, като в съответствие със спираловидния принцип знанията за тях се надграждат. Предвидената информация в него е поднесена на слайдове, които са относително самостоятелни и могат да се използват като отделни единици според целите на урока и формираните умения на учениците. Разбира се, между тях (слайдовете) има логическа връзка, основана на идеен замисъл. Включените теми следват тематичните единици от учебната програма, като присъстват задачи с по-висока степен на сложност в сравнение с учебниците и учебните тетрадки. *От работата с помагалото учениците се насочват към прагматични езикови правила, които не присъстват в учебната документация.*

Представените софтуерни решения създават условия за *диференцирана работа* в процеса на обучението по български език и литература. Изхождайки от етимологията на думата *диференциран* – разграничен, различен, нееднакъв, – учителят планира дейността си, съобразявайки се с особеностите на учениците, които обучава. Това е трудна и отговорна задача за началния учител. Трудност, породена от различния състав на учениците в паралелката, което превръща приобщаващото образование в предизвикателство (или проблем – ако на обучението на деца със СОП, СОТ, както и на надарените се погледне като на допълнителен ангажимент, който не е част от работата му) за началния учител.

## ЛИТЕРАТУРА

Georgireva, M., R. Iloveva, St. Zdravkova. (2013). Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchilisthe. Shumen: Universitetsko izdatelstvo. [Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова. (2013). Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен: Университетско издателство.]

Gekov, G. (2014). Diagnostichna deinost na logopeda. Shumen: Universitetsko izdatelstvo, Godishnik, tom XVIII D, s. 259. [Жеков, Ж. (2014). Диагностичната дейност на логопеда. Годишник, том XVIII D, с. 259. Шумен: Университетско издателство.]

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. (2015). Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015. [Закон за предучилищното и училищното образование. (2015), обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015.]

Kyurkchiyska, V. (2017a). Informatsionnite tehnologii v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v 1.–4. klas. Shumen: Universitetsko izdatelstvo. [Кюркчийска, В. (2017). Информационните технологии в обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. Шумен: Университетско издателство.]

Kyurkchiyska, V. (2017b). Priobshtavashtoto obrazovanie – predizvikatelstvo za nachalniya uchitel. Shumen: Universitetsko izdatelstvo. [Кюркчийска, В. (2017). Приобщаващото образование – предизвикателство за началния учител. Шумен, Университетско издателство.]

## ДОПЪЛНИТЕЛНАТА СИТУАЦИЯ КАТО ФОРМА НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Галина Георгиева, гл. ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категора „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: [g.georgieva@fppse.uni-sofia.bg](mailto:g.georgieva@fppse.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Целта на настоящия доклад е да се изтъкнат предимствата на допълнителната ситуация като форма на педагогическо взаимодействие в процеса на обучение на децата по математика в условията на детската градина. В съвременните концепции за образование все повече се обръща внимание на идеята за компетентностно ориентирания подход като предпоставка за развиване на индивидуалните знания, умения и нагласи на погротстващите. На този принцип се предполага, че те могат много по-успешно да се развиват и да разширяват своя мироглед и определени личностни качества. Децата, които по-трудно извличат математическия контекст в ежедневието, трябва да имат възможност да се концентрират върху това в процеса на педагогическото взаимодействие. Отук за обучението по математика следва, че за по-добра асимилация е необходимо допълнително и подходящо изложение на съответната информация. Допуска се, че стимулирането на математическите дейности чрез подходящо организирани и надграждащи ситуации, в които се активират сензорните анализатори, е предпоставка за по-устойчиво овладяване на математически представи, както и осигуряване на емоционален комфорт и бъдещи успехи на децата.

**Ключови думи:** допълнителна педагогическа ситуация, предучилищна възраст, обучение по математика

## THE ADDITIONAL SITUATION AS A FORM OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN TEACHING PRESCHOOL CHILDREN MATHEMATICS

Galina Georgieva, Chief Assistant Professor, PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

*Department “Preschool and Media Education”*

**Abstract:** The purpose of this report is to highlight the advantages of the additional situation as a form of pedagogical interaction in the process of teaching children mathematics in the kindergarten. In modern concepts of education the idea of the competence-oriented approach is emphasized as a prerequisite for the development of individual knowledge, skills and attitudes of children. It is assumed that on this principle they can develop much more successfully and expand their worldview and certain personal qualities. Children who find it more difficult to extract the mathematical context in everyday life should be able to concentrate on this in the process of pedagogical interaction. For better assimilation, an additional and appropriate exposition of the relevant information is needed. It is assumed that the stimulation of mathematical activities through properly organized and upgrading situations in which sensory analysers are activated, is a prior condition for more sustainable development of mathematical concepts, as well as ensuring emotional comfort and future success of children.

**Keywords:** additional pedagogical situation, preschool age, teaching Mathematics

### АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА

Развиването на математически умения започва много преди децата да постъпят в началното училище. Всъщност още от ранна и предучилищна възраст те постоянно се занимават с математически дейности под формата на игра: събиране и сортиране, конструиране и проектиране – това са все математически умения, към които децата проявяват интерес и тяхното начално развитие идва чрез съвсем естествения акт на игра. Въпреки това обаче, за да овладеят конкретни знания, децата имат нужда да бъдат подпомогани от целенасочени математически занимания. Математическите компетенции са само част от по-голямата мрежа от умения, които децата развиват в ранните си години, като в това число влизат езиковите, физическите и социалните умения. Всяка от тези области зависи от и влияе на останалите. За да се развиват у децата, е необходима допълнителна подкрепа от страна на възрастния.

Едно от най-големите предизвикателства, които съвременният учител в детската градина среща, е да провокира у децата уменията да изследват, а не толкова да им преподава. Обучението по математика не е просто част от ежедневните професионални задължения, то е цялостен процес, в който се вземат под внимание много от следните фактори:

- Всяко дете се учи и се развива със свое собствено темпо;
- някои деца схващат материала по-добре и по-бързо от други, които се нуждаят от допълнителна и многократна практика;
- необходимо е децата от предучилищна възраст да участват активно в процеса на обучение, а не просто да наблюдават как някой друг им демонстрира;
- децата в детската градина трябва да имат възможност да работят самостоятелно, групово или с партньор;

Добрият педагог се фокусира върху обучителния процес, а не само върху резултата от него, с основната идея да се съсредоточава върху предоставянето на дейности, които насърчават децата да схванат съответния алгоритъм. Именно предоставянето на разнообразни възможности на децата може да бъде една отлична основа за създаване и развитие на математическите представи и на аритметичните умения в по-късен етап. Безспорен факт е, че за децата, които изостават с постиженията си в сравнение с връстниците си, не са достатъчни само вербалните мотивации. Те се нуждаят от специално насърчаване и практика, ако до момента на постъпване в първи клас не са овладели съответните образователни изисквания по математика. Това е важно също и за предотвратяването на някои психични разстройства: децата, на които им е трудно да смогват в часовете по математика, скоро започват да изпитват тревожност, депресия и да имат социални проблеми. „Профилактиката е най-добрата терапия за дискалкулията” (Lorenz, 2003).

Придобиването на основни културни компетентности като четене, писане и смятане до голяма степен зависи от слуховите и визуалните процеси на възприемане. Според Кауфманн четенето и писането са свързани повече със слуховите процеси, докато изучаването на математическото съдържание е свързано основно с механизмите на визуалното възприемане (Кауфманн, 2003). При визуалното възприемане се активират сензорите за разпознаване и различаване на стимули, както и за интерпретиране чрез асоциации с минали преживявания. Няма се предвид само процесът на сетивното възприемане, но и познавателното обработване на визуални гразнителни. В общи линии това включва умения за класифициране, правилно използване на релациите (за големина, дължина, ширина, височина), разбиране на относителността/непроменливостта/инвариантността (да разпознава еднакви обекти/количества, независимо от пространственото им положение), както и ориентиране в пространството (пространствени отношения, определяне на посоките).

Но не само визуалните възприятия допринасят за развитието на числовите представи. Специална роля имат и знанията за графичното

изписване и съответните наименования на числата, както и тези за броене и преброяване (Krajewski, 2003). В едно от своите дългосрочни проучвания със 195 деца от детски градини Krajewski доказва, че знанията, свързани с количествени и числови представи, имат решаващо влияние върху по-късната работа в обучението по математика в началното училище. Проведени са проучвания за сериация, количествено сравняване, числови представи и първоначални умения за смятане. Децата, които в предучилищна възраст са се представяли слабо, са имали слаби резултати и във втори клас.

Ако за децата се предполага, че преди постъпването си в първи клас трябва да са добили добри аритметични знания/умения, към същата категория единодушно трябва да бъдат отнесени и умения за класификация, сериация, образуване и сравняване на количества и множества, уменията за запаметяване, ориентиране в пространството и във времето, както и за броене и преброяване. Независимо от това каква стойност може да се припише на отделните фактори, практиката потвърждава, че изоставането на учениците в началното училище се дължи на пропуски в дочисловия период от тяхното развитие, което се отразява трайно върху способностите за смятане. Следователно „войната с числата“ започва много преди децата да се запознаят с тях като единици за смятане (Wejda, 2004).

### ФОРМИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА

Отправна точка за нарастващия интерес на специалистите в сферата на предучилищното образование по отношение на техния стремеж към насърчаване на качествено математическо обучение в рамките на детската градина може да бъде установен в Наредба №5 от 2016 г., в която се изтъква ролята не само на основните, но и на допълнителните форми на педагогическо взаимодействие (чл. 22, 23, 26). Подчертава се тяхното значение за разширяването, усъвършенстването и надграждането на отделните компетенции (очаквани резултати) на децата и тяхната роля не е за пренебрегване.

Практиката показва, че голяма част от децата срещат трудности в дадени области от математиката и е добре те да бъдат изяснени. Невинаги единствено чрез основните ситуации децата могат да овладеят съответен очакван резултат, поради което им е необходима допълнителна подкрепа. Принципно математическото обучение в подготвителна група, преди децата да постъпят в първи клас, включва работа с математически модели, елементарни аритметични и геометрични задачи, както и решения на задачи, свързани с ежедневието. В различните познавателни поредици се предлагат различни начини и примери за образуването и взаимовръзките на числата, величини за измерване, което формира съответните представи у децата, така че да могат да се справят с определени ситуации в ежедневието. Допълнителните ситуации предоставят възможности на децата да използват своите умения за смятане



и да ги прилагат в определени житейски ситуации, както и да си служат със съответните математически наименования, за да могат да се изразят и да обяснят как точно са се справили с дадено решение. При работа с измерване те могат да добият представа за величини и за начина на определяне големината на предметите. При работа с пространствени отношения – за ориентиране и определяне на връзките между обектите в дву- и тримерното пространство. Това включва мислено да си представят движенията в пространството. На тази основа могат да наблюдават, описват и анализират геометричните фигури и техните свойства/връзки. За запознаване и затвърдяване на геометричните представи е добре децата да участват в различни дейности – погребдане, сгъване, изрязване, строене и конструиране, рисуване. Колкото по-близо до ежедневието на децата наименования на математически модели се използват, толкова по-добре на по-късен етап те могат да овладеят теоретичните понятия. Компетентната употреба на съвременни дигитални средства означава те да се използват отговорно и умерено.

### **ПРЕДИМСТВА НА ДОПЪЛНИТЕЛНИТЕ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА НА ДЕЦАТА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА**

Как биха могли да се насърчават основните математически умения на децата в тази област? Развитието на математическа компетентност преминава през няколко фази на конкретни действия, за да се развие абстрактно-символичното мислене. В детската градина от първостепенно значение е боравенето с различни материали. Поради това първоначално на децата трябва да се предоставя предимно да действат, да опитват, за да е по-плавен преходът към абстрактното мислене.

Препоръчително е да се прави диагностика на постиженията на всяко едно дете в групата. Резултатите могат да се попълват и съхраняват в индивидуални картони/протоколи/портфолиа, за да се проследява по-лесно развитието на детето.

Следните представени упражнения са един добър пример за това как децата в предучилищна възраст могат да бъдат обучени целенасочено на базата на сензорни задачи с гудактичен материал. Това е част от експериментален модел, предназначен както за индивидуалното, така и за груповото развитие на децата. Основната идея е чрез игровата форма на общуване и съобразените с възрастта на децата материали да се предостави възможност за стимулиране на математическо мислене и математическа компетентност.

### **Същност на експерименталния модел**

В проведен експеримент, 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 бе 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. В темите от експерименталния модел бяха включени задачи със съдържание в пет основни ядра (Количествени отношения, Пространствени представи, Измерване, Геометрични фигури и форми, Анализ на данни). Темите са общо 16 на брой, 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:

**Тема 1:** Провеждане на задачи под формата на беседа всяка сутрин преди и по време на закуска. (Количествени отношения, Анализ на данни)

Всяка сутрин преди и след закуска се провежда разговор-беседа, имаща за цел изчисляване броя на децата на отделните маси. Въпросите, които се задават на децата, са следните: „По колко деца има на всяка маса?“, „Поравно ли са децата от тази маса с тези от другата?“, „Кои са повече?“, „Кои са по-малко?“, „С колко децата от тази маса са повече/по-малко от тези на другата?“.

**Тема 2:** Подреждане на обувки по двойки. (Количествени отношения, Пространствени представи, Анализ на данни)

**Тема 3:** Подреждане на алгоритмични поредици. (Количествени отношения, Геометрични фигури и форми, Анализ на данни). Работа на интерактивен дисплей. В дадена сериационна редица децата трябва да посочат коя фигура следва/липсва.

**Тема 4:** Късане на хартия. (Количествени отношения, Пространствени представи, Анализ на данни)

Всяко дете трябва да разкъса лист от вестник на съответен брой парчета. От всяко парче вестник се прави топче, след което на разграфен лист А4 с числата от 1 до 10 трябва да поставят във всяка колонка толкова топчета, колкото показва цифрата на съответното число.

**Тема 5:** Числови лабиринти. (Количествени отношения, Пространствени отношения, Анализ на данни).

На интерактивен дисплей избрано от педагога дете трябва да посочи и да очертае с помощта на стилус „пътя“ на цифрата на съответното число, който се състои или само от дадена цифра, или от числовата редица в прав/обратен ред.

**Тема 6:** Игра със семена. (Количествени отношения, Анализ на данни)

При сигнал всяко дете трябва да събере от купчина семена пред себе си 10 семенца само от един вид, като предварително има разбирателство кой кои семена ще събира. Победител е отборът, който пръв сортира правилно семената. Накрая с помощта на пластилин децата изработват различни видове цветя чрез забождане на семената.

**Тема 7:** Субитация. (Количествени отношения, Анализ на данни)

На интерактивен дисплей пред децата се демонстрират последователно

задачи, свързани с броене, преброяване и сравняване броя на множества от точки с цел извършване на елементарни аритметични операции събиране и изваждане.

*Тема 8: Сглобяване на триъгълници. (Геометрични фигури и форми, Пространствени представи, Анализ на данни)*

Всяко дете получава шаблон с изображение, съставено от цветни триъгълници (напр. сини и червени), след което трябва да конструира от изрязани триъгълници същата фигура като тази от образаца.

*Тема 9: Задача за симетрия. (Геометрични фигури и форми, Пространствени представи, Анализ на данни)*

Всяко дете получава лист с неправилно комбинирани симетрични изображения на 4 фигури: кръг, квадрат, триъгълник и звезда. Те трябва да се изрежат по пунктираните линии, след което да се съчетаят правилно и да се залепят върху цветна основа.

*Тема 10: Подреждане на квадрати (Количествени отношения, геометрични фигури, Ориентиране в пространството, Измерване, Анализ на данни)*

Деца изрязват цветни квадрати, след което трябва да ги подредят в квадратна мрежа по даден брой и цвят. Играта е с вариант и на интерактивен дисплей.

*Тема 11: Поредно броене. (Количествени отношения, Анализ на данни)*

На интерактивния дисплей се демонстрират последователно изображения с липсваща част, представена чрез точна линейна последователност на числата от 0 до 10. Посочено от педагога дете трябва да ги свърже с помощта на стилус, за да се получи цялостен образ.

*Тема 12: Построяване и измерване с конструктор. (Количествени отношения, Измерване, Анализ на данни)*

С помощта на конструктор децата трябва да построят по големина вертикално 10 кули, като ги подреждат една до друга. За целта е необходимо елементите на конструктора да са 55. Първата кула се състои от 1 елемент, втората се сглобява от 2 и така към всяка следваща се добавя по един, като последната трябва да е от 10. След това децата сравняват построените кули по височина: коя е най-ниска, коя е най-висока, коя от коя е по-висока/по-ниска и т.н.

*Тема 13: Игри с кибритени клечки. (Пространствени представи, Геометрични фигури и форми, Анализ на данни)*

Всяко дете трябва да пресъздаде по предварително изготвен шаблон изображение с помощта на кибритени клечки, като внимава в каква посока е разположена всяка една от тях спрямо нейното цветно връхче.

*Тема 14: Подреждане редицата на числата. (Количествени отношения, Измерване, Анализ на данни)*

На интерактивния дисплей пред децата се демонстрира последователността и големината на числата от 1 до 10 с помощта на колонки от квадратни мрежи.

Избрано от педагога дете трябва да оцвети толкова квадратчета, колкото показва цифрата на съответното число и да определи с колко даденото число е по-малко или по-голямо от друго число (предходното или следващото).

*Тема 15:* Геометрични конструктори. (Геометрични фигури и форми, Пространствени представи, Количествени отношения, Анализ на данни)

Всяко дете получава изрязани фигури, които трябва да сглоби под формата на квадрат. Предварително се прави демонстрация с по-голям шаблон. След това обсъжда с педагога от колко части се състои полученният квадрат.

*Тема 16:* Геометрични фигури от тесто. (Геометрични фигури и форми, Пространствени представи, Анализ на данни)

Деца трябва да разточат тесто и да направят от него геометрични фигури, които да съчетаят до получаването на определено изображение по шаблон.

Експерименталният модел се приложи с деца от четвърта възрастова група в периода октомври – март през учебната 2019/2020 г., като преди и след изпробването му се използва стандартизираният тест за диагностика на готовността на децата за училище, раздел Количествени представи, който е разработен и стандартизиран според международните изисквания към такъв род диагностичен инструментариум (Бижков, 2013). Чрез тях се отразява ефективността на обучението по отделни ключови ядра:

- елементарни понятия, свързани с пространствените и количествените отношения между обектите;
- способност за откриване на единични образци или елементи, включени в комплексна система;
- откриване на прилики и разлики между обектите (сравнение и измерване).
- Експерименталната група обхваща 29 на брой деца на 5–7-годишна възраст от подготвителна група в детска градина.

В контролната група децата също са посещаващи детска градина, 25 на брой, на 5–7-годишна възраст.

Общият обем на извадката е 54 деца, които посещават подготвителни групи в детски градини.

Резултатите от експеримента са обработени чрез софтуер SPSS 19.0, за да се установи значимостта на различията между двете групи. Това се осъществи чрез:

- методи на дескриптивна статистика за групиране и изчисляване на честоти и разпределението им спрямо средни стойности с основни видове графики;
- методи за изчисляване значимостта на различията между две средни стойности и проверка на хомогенност на дисперсиите на признака (t-критерий на Стюдънт и Левин);

В следващите таблици се представят данните от изследването:

Таблица 1. Вътрешногрупово сравнение на средните стойности от двете групи

	Средна стойност	Брой деца	Стандартно отклонение	Стандартна грешка – средна стойност
Експериментална Входно	24,97	29	5,227	,971
Експериментална Изходно	26,69	29	2,804	,521
Контролна Входно	18,20	25	3,808	,762
Контролна Изходно	18,32	25	3,671	,734

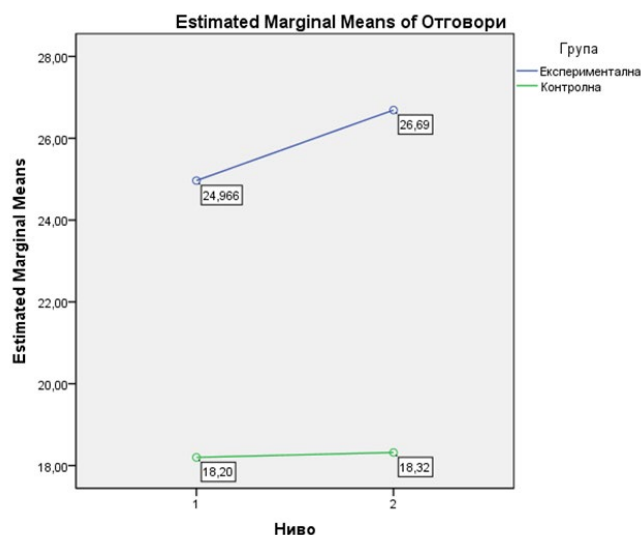
Налице е разлика между средните стойности, стандартното отклонение и стандартната грешка както на Входното, така и на Изходното ниво. Децата от експерименталната група имат по-висок резултат както на Входящата, така и на Изходящата диагностика. От получените резултати се вижда, че има разлика между Входното и Изходното ниво на експеримента и в двете групи, като в експерименталната се забелязва по-голямо увеличение на средната стойност в сравнение с контролната група. Тези стойности следва да се обработят по метода на Стюдънт, за да се изчисли значимостта на наличната промяна.

Таблица 2. Значимост на различията между експерименталната и контролната груп

Група	Разлики между групите				t	P (Ниво на значимост (2-tailed))
	Средна стойност	Стандартно отклонение	Стандартна грешка – средна стойност	95% доверителен интервал на разликата Мин. стойност    Макс. стойност		
Експериментална Входно – Експериментална Изходно	-1,724	2,617	,486	-2,720    -,729	-3,548	,001
Контролна Входно – Контролна Изходно	-,120	,726	,145	-,420    ,180	-,827	,417

При стойности  $t = -3,548$ ,  $P = 0,001$  за експерименталната група се доказва, че разликите между Входното и Изходното ниво са статистически значими. Докато в контролната група  $t = 0,180$ ,  $P = 0,417$  няма статистически значима промяна.

Когато тези промени се „обединят“, може да се установи вътрешногруповата и междугруповата промяна в края на експеримента:



Фиг. 1. Сравнение на резултатите между експерименталната и контролната група в началото и в края на психолого-педагогическия експеримент

Диаграмата дава обобщена представа за промяната в средните стойности от оценките на експерименталната и контролната група по време на констатиращия и контролния етап от изследването. Резултатът показва, че разликата между двете групи на контролния етап е по-голяма от разликата по време на констатиращия етап, което от своя страна означава, че формиращият експеримент е повлиял положително върху развиването на математическа компетентност у децата от експерименталната група. Провеждането на допълнителни ситуации с практически, игров и дигитален акцент е допълнителен стимул за развиване на математическите способности на 5–7-годишните деца.

## ДИСКУСИЯ

Една от най-съществените идеи в обучението на децата в детската градина се състои именно в изграждане на компетентности чрез играта и в тази връзка могат да се обособят няколко важни „условия“, конкретно за обучението по математика основано на този принцип:

1. Математическа компетентност в предучилищна възраст може да се развива благоприятно чрез добре организирана и структурирана образователна среда и педагогическо взаимодействие. Педагогическата нагласа от страна на учителите в детската градина е предпоставка за развиване на математическа компетентност у децата.
2. Провеждането на допълнителни ситуации с практически, игров и дигитален акцент е допълнителен стимул за развиване на математическите способности на 5-7-годишните деца.
3. Груповите ситуации с математическо съдържание, които провокират личностната и социалната идентичност и които включват работа в екип, са

- предпоставка за прилагане и развиване на математическа компетентност.
4. Допълнителният конструктивен и интерактивен материал може да се включва в ситуации по математика за развиване на уменията за математическо мислене при 5-7-годишните деца.
  5. Включването на родители в обучението на децата по математика в семейна и ежедневна среда може да влияе положително върху развиването на тяхното математическо мислене.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дейностите по математика в детската градина могат да включват балансиран подбор от всички образователни направления и колкото по-компетентен е учителят в своите математически, дидактически и педагогически познания, толкова по-подходящи решения може да взема и прилага в съответна ситуация. Няма общо „правилно“ или „грешно“ решение, но винаги има такова, което е обосновано от дидактическа и педагогическа гледна точка. Clements обобщава очакванията към преподавателите в това отношение по следния начин: най-важната задача на учителите по отношение на математиката е, от една страна, да дават възможности, в които децата да могат да разсъждават и да разширяват математическото съдържание, което срещат в ежедневието си, в разговорите и играта си. От друга страна, те трябва да могат да структурират учебни среди, които поддържат такива дейности. Учителите винаги трябва да бъдат активни, когато въвеждат математическо съдържание, методи и терминология. Когато се вземат решения, със сигурност е полезно да се проследява индивидуалното математическо ниво на обучение на децата в група и тяхното цялостно развитие.

### ИЗВОДИ

1. Реализирането на експерименталния педагогически модел, който е част от педагогическото взаимодействие в условията на детската градина, влияе положително върху изграждането на система от знания, умения и отношения, развиващи математическа компетентност на 5-7-годишните деца чрез целенасочени конструктивни и интерактивни дейности с игров акцент.
2. Прилагането на допълнителен сензорен и интерактивен материал, свързан с дадена математическа дейност, влияе положително върху развиването на математическа компетентност у 5-7-годишните деца.
3. Математическа компетентност се развива ефективно на базата на работа с множества и прилагането на различни стратегии за броене с помощта на допълнителен конструктивен и интерактивен материал.
4. Груповите ситуации с математическо съдържание, които провокират личностната и социалната идентичност и които включват работа в екип, са предпоставка за прилагане и развиване на математическа компетентност.

## ПРЕПОРЪКИ

1. Математическа компетентност може да се развива благоприятно у децата в предучилищна възраст чрез добре организирана и структурирана образователна среда и педагогическо взаимодействие. Педагогическата нагласа от страна на учителите и тяхното целенасочено наблюдение към всяко едно от децата са предпоставка за развиване на математическа компетентност у децата.

2. Провеждането на допълнителни математически групови ситуации с практически и игров акцент е значим стимул за развиване на математическа компетентност.

3. Допълнителният конструктивен и интерактивен материал е предпоставка за развиването на математическа компетентност у 5–7-годишните деца и е препоръчително да се включва в обучението им по математика.

## ЛИТЕРАТУРА

Bizhkov, G. (2013). Standartiziran test za diagnostika na gotovnostta na detsata za uchilishte. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sveti Kliment Ohridski". [Бижков, Г. (2013). Стандартизиран тест за диагностика на готовността на децата за училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

NAREDBA №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. [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.]

Kaufmann, S. (2003). Früherkennung von Rechenstörungen in der Eingangsklasse der Grundschule und darauf abgestimmte remediale Maßnahmen. Frankfurt am Main: Lang.

Krajewski, K. (2003). Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Hamburg: Dr. Kovac.

Lorenz, J. H. (2003). Lernschwache Rechner fördern. Berlin: Cornelsen.

Wejda, S. (2004). Rechenschwäche – Der Kampf mit den Zahlen. Berlin: Cornelsen.



## ОНАГЛЕДЯВАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В I – IV КЛАС

Габриела Кирова, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категра „Начална училищна педагогика“  
e-mail: [kirova@uni-sofia.bg](mailto:kirova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Поради абстрактния характер на математическите знания е от изключителна важност в обучението на ученици от I–IV клас да се прилага богато онагледяване. Известно е, че учениците на 7–10-годишна възраст се отличават с развито преобладаващо конкретно образно мислене и с начален етап на развитие на логическото мислене. В оборудването на класните стаи на учениците от началния етап на основната образователна степен няма налични индивидуални дигитални материали, което отличава българското начално образование от това в други европейски страни. От богато онагледяване се нуждае изучаването на математическите понятия за естествените числа, овладяването на аритметичните операции събиране, изваждане, умножение и деление, геометричното учебно съдържание – изучаването на геометричните фигури и тела, изучаването на мерните единици и др. От дълги години в България съществува практика към учебниците по математика за първи и за втори клас да има картонени приложения с дигитални материали – модели на геометрични фигури, танграм, модел на часовник, модели на банкноти и монети и др. В свое изследване, проведено през 2015 г. установих, че в масовата практика преобладаващото мнозинство (80%) от началните учители не работят с този дигитален материал. Причините, които те изтъкват, са напълно несъстоятелни. От 2015 г. с приемането на Закона за предучилищното и училищното образование у нас стартира образователна реформа. Поетапно от 2016/2017 учебна година бяха въведени в масовата практика нови учебни комплекти по математика за I, II, III и IV клас. В настоящата разработка като автор на учебен комплект ще представя система от методически упражнения за онагледяване с индивидуалните дигитални материали, отпечатани в специалните учебни тетрадки № 3 „Дигитални материали“ към учебните комплекти на ИК КЛЕТ-България ООД, марка АНУБИС, за първи, втори и трети клас, както и с приложенията към учебна тетрадка №1 и учебна тетрадка №2 по математика за четвърти клас на същото издателство.

**Ключови думи:** математика, онагледяване, I – IV клас

## VISUALIZATION IN MATH EDUCATION IN I – IV GRADE

**Gabriela Kirova, Assoc. Prof. , PhD**

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

*Department of Primary School Education*

**Abstract:** Due to the abstract nature of mathematical knowledge, it is extremely important to apply rich visualization in the education of students from I - IV grade. It is known that students aged 7-10 years are characterized by a developed predominant concrete-image thinking and an initial stage of development of logical thinking. There are no individual didactic materials available in the equipment of the classrooms of the students from the initial stage of the basic educational degree, which distinguishes the Bulgarian primary education from that in other European countries. The study of the mathematical concepts of natural numbers, the skills of the arithmetic operations of addition, subtraction, multiplication and division, the geometric content - the study of geometric figures and bodies, the study of units of measurement, etc., need a rich visualization. For many years in Bulgaria there is a practice for textbooks in mathematics for first and second grade to have cardboard applications with didactic materials - models of geometric shapes, tangram, clock model, models of banknotes and coins and others. In my research conducted in 2015, I found that in practice, the vast majority (80%) of primary school teachers do not work with this didactic material. The reasons they cite are completely unacceptable. Since 2015, with acceptance of the new Law on Preschool and School Education, educational reform has started in Bulgaria. Gradually, from the 2016/2017 school year, new teaching sets in mathematics for I, II, III and IV grade were introduced in mass practice. In the present work, as the author of text books, I will present a system of methodical exercises for visualization with the individual didactic materials, printed in the special notebooks № 3 "Didactic materials" to the teaching sets of PH KLET-Bulgaria, ANUBIS brand for first, second and third grade, as well as with the applications to the textbook № 1 and the textbook № 2 in mathematics for the fourth grade of the same publishing house.

**Keywords:** mathematics, visualization, I - IV grade

### АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА

Широкото използване на онагледяването в обучението по математика в началните класове е обусловено от абстрактния характер на математическото учебно съдържание, от една страна, и от все още преобладаващото в тази възраст нагледно образно мислене. Работата с дидактични материали и нагледни средства поставя малките ученици в активна позиция. Те се включват в

различни дейности като моделиране, изрязване, оцветяване, конструиране и др. Използването на нагледно практически дейности в обучението по математика в I–IV клас спомага за развитието на мисленето и въображението на учениците, повишава интереса и мотивацията за учене. При онагледяването ходът на мисленето е от конкретното към абстрактното, но е добре да се използва и нагледност, при която теоретични знания се представят „във вид на сетивно доловими модели, чертежи, схеми, графични изображения и др.“ (Чакъров, 1978: 37). Според З. Новакова в обучението по математика в началните класове се използват три категории нагледност: а) предметнообразна; б) условноизобразителна и в) динамична (Новакова, 2004). В практиката по математика може да се прилага формиращо онагледяване – за формиране на представи, понятия, достигане до определения, решаване на конкретни задачи, но също така е важно да се прилага и доказателствено онагледяване – за обосноваване на отговорите при решени вече задачи. С нарастване на възрастта (от I към IV клас) необходимостта от онагледяване в обучението по математика постепенно намалява, но не отпада.

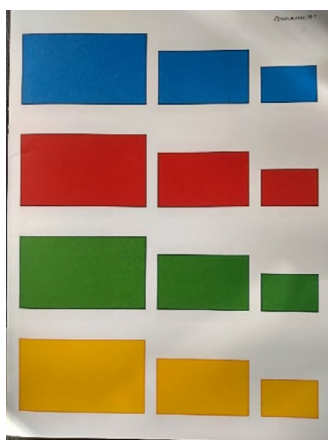
Един от сериозните негостатъци в практиката на началното математическо обучение у нас е липсата на оборудване в класните стаи на I–IV клас с индивидуални дидактични материали. Може да се каже, че обучението по математика в България се отличава със своя преобладаващо академичен характер. В учебните комплекти по математика за първи и за втори клас до 2016 г. имаше картонени приложения – дидактични материали за индивидуално ползване. Дългогодишни наблюдения на учебната практика (в периода 2002 – 2015 г.) в базови училища на СУ „Св. Климент Охридски“ в гр. София показаха неприлагането на тези индивидуални дидактични материали от началните учители. Изключения са някои случаи на работа с индивидуални дидактични материали от приложенията (моделите на монети и банкноти). Авторско анкетно проучване от 2015/2016 учебна година с 20 учители на начални класове от град София (подбрани на случаен принцип) показва, че те не използват приложенията към учебниците за първи клас. Само един от запитаните 20 потвърждава, че работи с материалите от приложението в учебника (моделите на български банкноти). Аргументите им са различни, но неубедителни: невъзможност на децата да изрежат фигурите, вероятност учениците да забравят да донесат в училище вече изрязаните от родителите им фигурки, боравенето с дидактичен материал като „разхищение на урочното време“, недостиг на време за практически дейности в уроците по математика, създаване на безпорядък на работните места на учениците при ползване на индивидуални дидактични материали и пр.

При изготвянето на новите учебни комплекти по математика за началния етап на основната образователна степен в периода на въвеждане на новите учебни програми за I–IV клас бе реализирана моята идея в учебните комплекти на ИК КЛЕТ – България ООД, марка Анубис, да има една специална учебна тетрадка №3, съдържаща индивидуални дидактични материали, отпечатани върху плътна хартия. Такива тетрадки има в комплектите по математика за първи клас

(Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2016), за втори клас (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2017), за трети клас (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2018). В учебни тетрадки за четвърти клас №1 (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2019) и № 2 (Витанов, Т., Г., Кирова и др., 2019) като приложения са поместени разгъвки на модели на геометричните тела, изучавани в IV клас: правоъгълен паралелепипед, куб, цилиндър, пирамида и конус.

Ето какво съдържат тези учебни тетрадки за I, II и III клас с дидактични материали за индивидуално ползване, както и приложения в тетрадки №1 и №2 за IV клас.

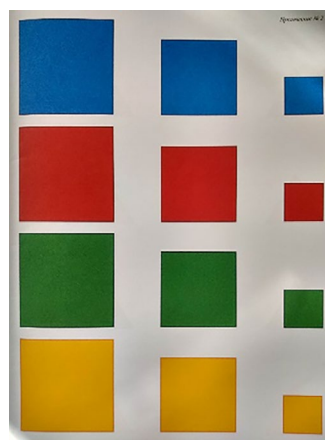
В тетрадка №3 за първи клас: модели на геометрични фигури – в 3 размера и в 4 цвята (правоъгълници, които не са квадрати, квадрати, триъгълници, кръгове); модели на 8 еднакви разностранни правоъгълни триъгълника (предназначени за упражнения в комбинаторика); модели на десетични блокчета – стотица, 10 десетици и 10 единици; цветен модел на танграм; модели на парични знаци: банкноти (100 лв., 50 лв., 20 лв., 10 лв., 5 лв.) и монети (2 лв., 1 лв., 50 ст., 20 ст., 10 ст., 5 ст., 2 ст. и 1 ст.); картонени модели на плочките на играта „Домино“ (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2016).



Сн. 1. I клас-1



Сн. 2. I клас-2



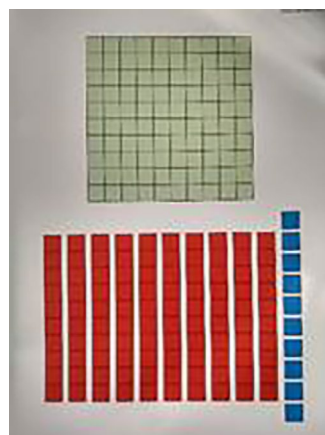
Сн. 3. I клас-3



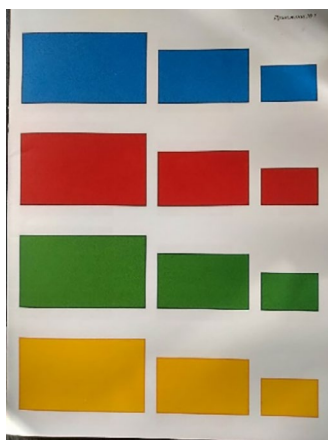
Сн. 1. I клас-1



Сн. 2. I клас-2



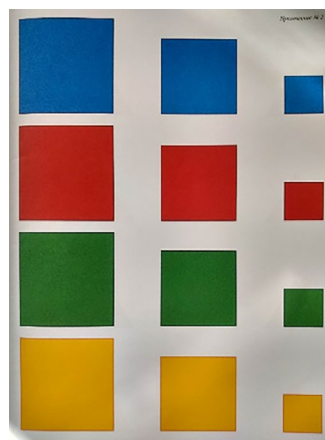
Сн. 3. I клас-3



Сн. 4. I клас-4



Сн. 5. I клас-5



Сн. 6. I клас-6



Сн. 7. I клас-7



Сн. 8. I клас-8



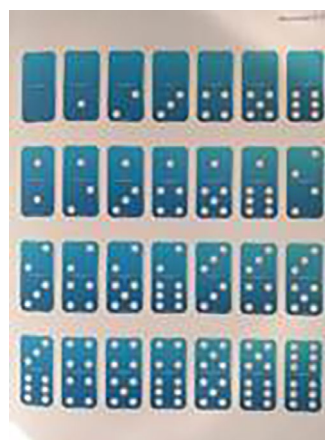
Сн. 9. I клас-9



Сн. 10. I клас-10



Сн. 11. I клас-11



Сн. 12. I клас-12

В тетрадка №3 за втори клас: картончета с числата 10, 20, 30, 40, ...100 и с едноцифрените числа от 1 до 9; картончета със знаците  $>$ ,  $<$  и  $=$ ; картончета със знаците за действие умножение и действие деление; картонен модел на

циферблат и стрелки на часовник; десетични блокчета – стотица, 10 десетици и 10 единици; цветен модел на танграм; модели на банкноти и монети с българските парични знаци; модел на числова линия от 0 до 100 (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2017).



Сн. 13. II клас-1



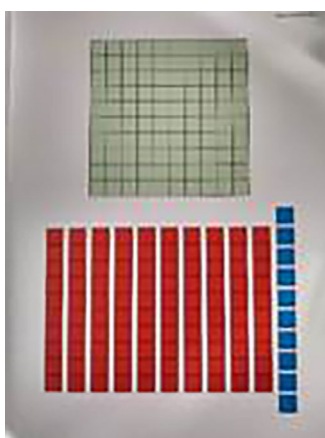
Сн. 14. II клас-2



Сн. 15. II клас-3



Сн. 16. II клас-4

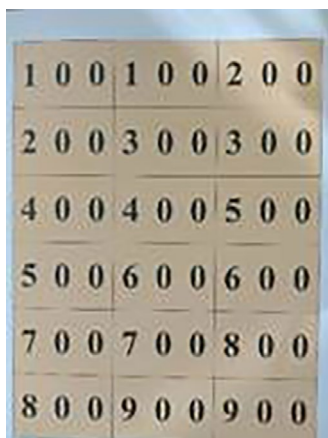


Сн. 17. II клас-5



Сн. 18. II клас-6

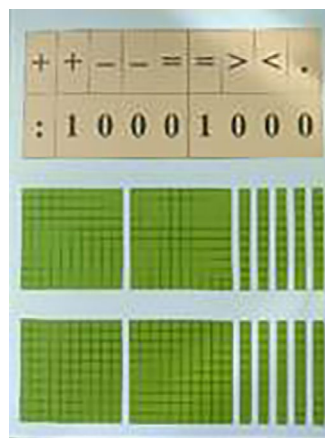
В тетрадка №3 за трети клас: картончета с числата 100, 200, 300 .... 1000, картончета с числата 10, 20, 30 ....100, картончета с числата от 1 до 9, знаците  $>$ ,  $<$ ,  $=$ ,  $+$ ,  $-$ , и  $:$ ; 10 картонени модела на десетични блокчета – стотици, 20 картонени модела на десетични блокчета – десетици, 20 картонени модела на десетични блокчета – единици; картонени модели на парични знаци – банкноти по 100, 50, 20, 10 и 5 лева, монети от 2 лв., 1 лв.; 24 модела на различни видове триъгълници според ъглите (в 4 цвята); картонени модели на кръгове, разчертани в сектори, изразяващи  $1/2$ ,  $1/3$ ,  $1/4$  и  $1/10$  (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2018).



Сн. 19. III клас-1



Сн. 20. III клас-2



Сн. 21. III клас-3



Сн. 22. III клас-4



Сн. 23. III клас-5



Сн. 24. III клас-6

В тетрадка №1 и в тетрадка №2 за четвърти клас: картонени цветни модели на разгъвки на геометричните тела правоъгълен паралелепипед, куб, цилиндър, конус и пирамида (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2019а; 2019б).



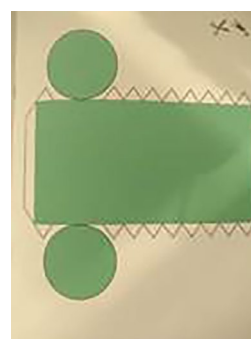
Сн. 25. IV клас-1



Сн. 26. IV клас-2



Сн. 27. IV клас-3



Сн. 28. IV клас-4

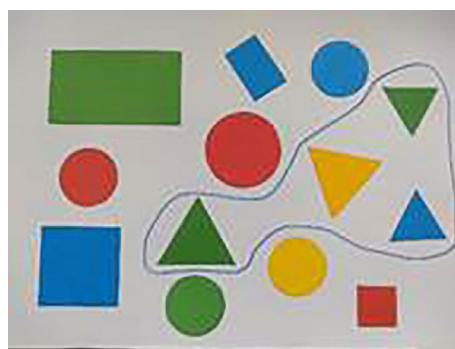
Тук ще бъдат представени набор от примерни задачи и упражнения с използване на включените в цитираните учебни тетрадки по математика за I – IV клас индивидуални дидактични материали. Целта е да се дадат методически идеи на бъдещите и на действащите начални учители в полза за тяхната практика с ученици.

В I клас: с цветните геометрични фигури (3 размера, 4 цвята) могат да се правят упражнения от класификация и сериация, откриване на различия (сн. 29–32), да се онагледяват всички изучавани числа до 10 (по теоретико-множествения подход – сн. 33, и по аксиоматичния подход  $n + 1$  – сн. 34), всички случаи на събиране и изваждане с числата до 10 (сн. 35, 36), както и решенията на текстови задачи от намиране на сбор на две числа, намиране на разлика на две числа и от сравняване по разлики.

- 1) Колко са кръговете? (5) (сн. 29)
- 2) Огради триъгълниците. (сн. 30)
- 3) Колко са всички фигури? (13) (сн. 29)
- 4) В кои цветове са квадратите? (син и червен) (сн. 29)
- 5) Коя фигура е различна по цвят? (квадратът) (сн. 31)
- 6) Коя фигура е различна по форма? (кръгчето) (сн. 32)



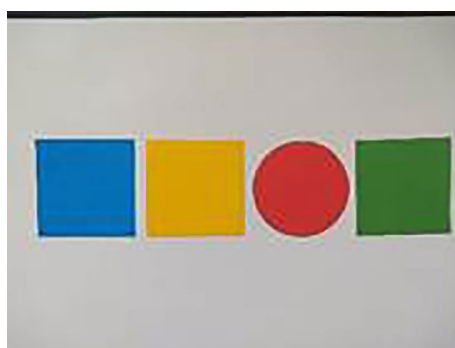
Сн. 29. Класификация – 1



Сн. 30. Класификация – 2

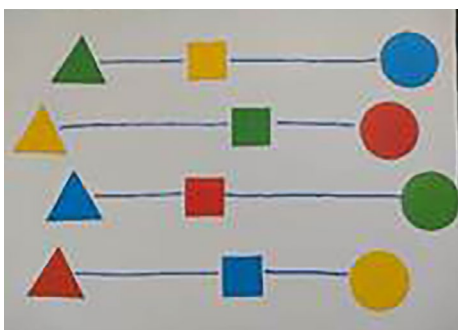


Сн. 31. Различно по цвят



Сн. 32. Различно по форма

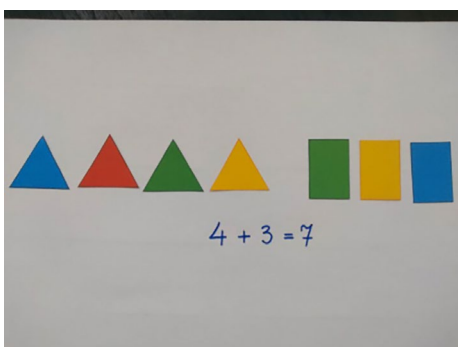




Сн. 33. Числото 4 (ТМП)



Сн. 34. Числото 4 ( $n + 1$ )



Сн. 35. Онагледяване  $4 + 3$



Сн. 36. Онагледяване  $6 - 2$

С 8 еднакви разностранни правоъгълни триъгълника могат да се правят интересни упражнения от комбинаторика, подходящи за самостоятелна индивидуална или за групова работа.



Сн. 37. I клас – 1



Сн. 38. I клас – 2



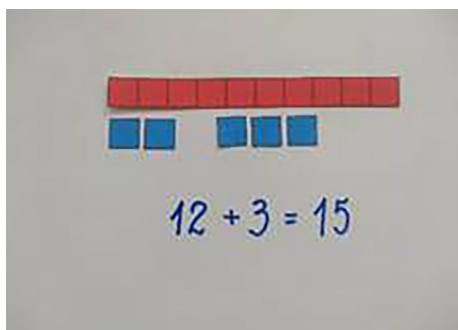
Сн. 39. I клас – 3



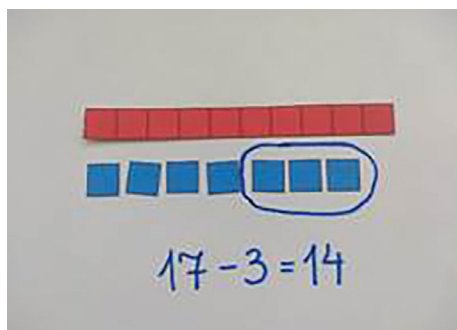
Сн. 40. I клас – 4

- 1) Моделирай правоъгълник от 2 триъгълника. (сн. 37)
- 2) Моделирай правоъгълник от 6 триъгълника. (сн. 38)
- 3) Моделирай различни правоъгълници от всичките 8 триъгълника. (сн. 38–40)

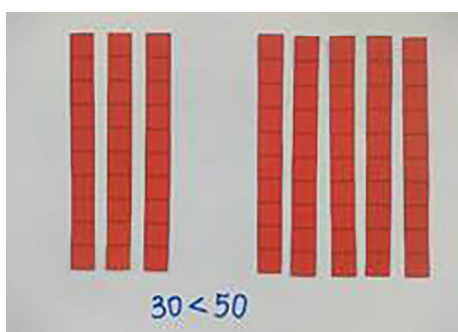
С моделите на десетични блокчета (10 квадратчета – единици, 10 стълбчета – десетици, 1 квадрат – стотица) могат да се онагледят всички случаи на събиране и изваждане с числата до 10, до 20 (сн. 41, 42), сравняването на числа (сн. 43, 44), както и събирането и изваждането на числата 10, 20, 30 .....100 (сн. 45, 46). С тях могат да се онагледят текстови задачи, преди да бъдат решени, или да се онагледят (доказателствено онагледяване) вече решени текстови задачи.



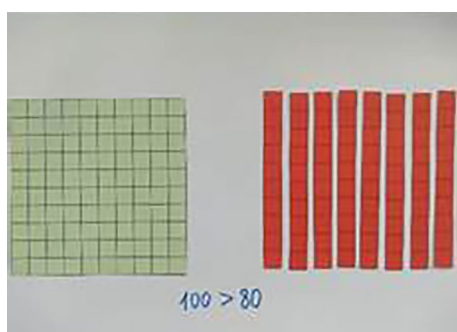
Сн. 41. Десетични блокчета 1



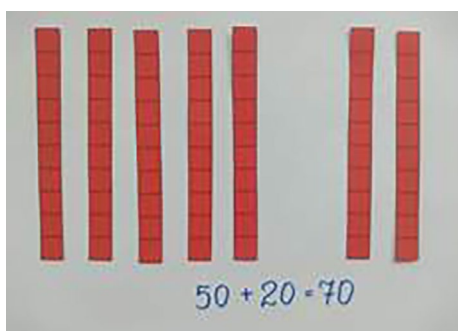
Сн. 42. Десетични блокчета 2



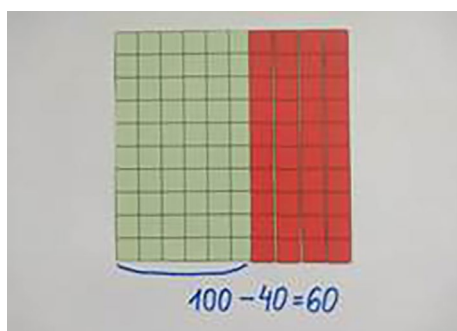
Сн. 43. Десетични блокчета – 3



Сн. 44. Десетични блокчета 4



Сн. 45. Десетични блокчета 5



Сн. 46. Десетични блокчета 6

С моделите на банкноти и монети могат да се онагледяват и решават всички задачи от учебника, свързани с покупко-продажби. Този гудактичен материал е подходящ за използване и в уроците за числата до 10 и за числата до 20, за събиране и изваждане до 20 без преминаване и за събиране и изваждане с числата 10, 20, 30, ...100.

- 1) Онагледяване на числото 5 с модели на стотинки в монети (сн. 47)
- 2) Онагледяване на числото 5 с модели на левове в банкнота и монети (сн. 48)



Сн. 47. Онагледяване със стотинки (5)



Сн. 48. Онагледяване с левове (5)

- 3) Онагледяване на числата 13 и 14 с модели на левове (сн. 49)
- 4) Онагледяване на числото 80 с модели на банкноти (сн. 50)
- 5) Ива си купила бои за 13 лв. Платила с банкнота от 20 лв. Колко лева ресто са ѝ върнали? Покажи поне 4 различни начина. (сн. 51)



Сн. 49. Онагледяване 13 и 14



Сн. 50. Онагледяване 80



Сн. 51. Варианти на 7 лв.

С модела на танграм може да се работи по геометричното учебно съдържание, като се определя видът на всяка от фигурите, от които се състои, както и да се преброят върховете и страните на фигурите. Учениците могат да правят свои композиции, използвайки частите на танграма, както и да редят фигури по модел.

- 1) Сглоби квадрата танграм. (изрязване, подреждане по модел) (сн. 52)
- 2) С частите на танграма нареди зайче по модела. (сн. 53)
- 3) С частите на танграма нареди коте по модела. (сн. 54)



Сн. 52. Танграм



Сн. 53. Зайче



Сн. 54. Коте

С моделите на плочки от домино могат:

- да се онагледяват числата (количествено значение) (сн. 56);
- да се сравняват числа;
- да се моделира числова редица (сн. 55);
- да се събира и изважда в кръга на числата до 12 (сн. 57);
- да се правят гидактични игри в групи по двама (сн. 58).

Самата игра „Домино“ е за откриване на равни числа (еднакви числови фигури от точки се поставят една до друга), което я прави подходяща за ученици от първи клас. Може да се направи гидактична игра, при която двама ученици си разделят поравно частите от доминото (разбъркани, обърнати с бялата страна, за да не ги виждат предварително). Учениците едновременно обръщат с лицевата страна нагоре по една своя „плочка“ от домино – събират броя на точките върху своята плочка и по-големият сбор печели. Съответният ученик взема плочката на другия ученик. Играта продължава до изчерпване на плочките на играчите. Победител е този, който е събрал повече плочки. С помощта на плочките на домино могат да се онагледяват решения на задачи за изваждане с числото 12, като с една обърната от обратната страна (бялата страна) плочка ученикът закрива съответния брой точки, равен на умалителя, и вижда (преброява) колко е разликата (сн. 59).



Сн. 55. Числова редица



Сн. 56. Числото 6  
като сбор



Сн. 57. Сравняване  
на изрази



Сн. 58. Игра „Домино“



Сн. 59. Онагледяване 12 - 4

Във II клас: с модела на часовник могат да се онагледяват и решават задачи, свързани с мерките за време – часове и минути.

- 1) Отбележи със стрелките на часовника 8 часà. (сн. 60)
- 2) Отбележи колко ще е часът след 50 минути. (сн. 61)
- 3) Отбележи със стрелките на часовника 10 часà. (сн. 62)
- 4) Отбележи колко е бил часът преди 25 минути. (н. 63)
- 5) Ива започва да чете книга в 13 часà. Тя четè 3 чàса и 15 минути. Отбележи какво показва часовникът, когато Ива спира да чете. (сн. 64, 65)



Сн. 60. 8 часà



Сн. 61. 8 часà 50 мин.



Сн. 62. 10 часà



Сн. 63. 10 часà без 25 мин.



Сн. 64. 13 часà



Сн. 65. След 3 чàса и 15 мин.

С картончетата с числа и аритметични знаци могат да се онагледяват всички двуцифрени числа, да се сравняват числата до 100, да се решават задачи от събиране и изваждане чрез нареждане (моделирание), задачи от умножение и деление чрез нареждане (моделирание), както и моделиране на решения на елементарни и съставни текстови задачи.

- 1) Нареди най-голямото четно двуцифрено число. (сн. 66)
- 2) Нареди най-голямото нечетно двуцифрено число, което има 6 десетици. (сн. 67)
- 3) Кое число има 7 единици и 5 десетици? (сн. 68)
- 4) Нареди две двуцифрени числа. Ученикът го теб да постави знак за сравняване между тях. Разменете си ролите. (сн. 69, 70)
- 5) Нареди едно двуцифрено число. Нека ученикът го теб да запише името на числото в тетрадката си. После си сменете ролите. (сн. 71)
- 6) Нареди произведението на 4 и 7 и покажи (нареди) резултата. (сн. 72)
- 7) Нареди частното на 35 и 7 и покажи (нареди) резултата. (сн. 73)



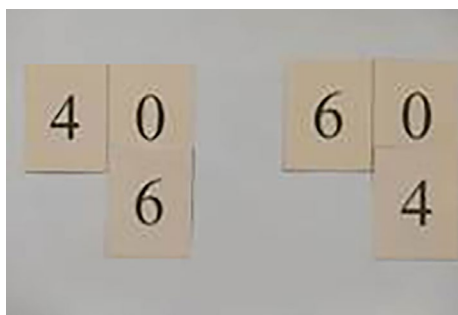
Сн. 66. Числото 98



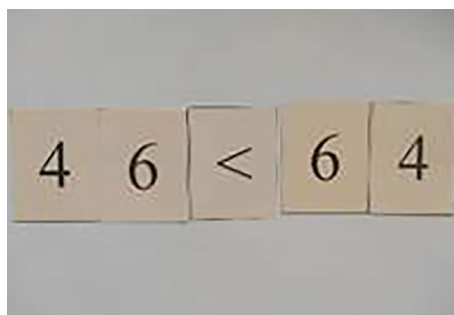
Сн. 67. Числото 69



Сн. 68. 7 ед. и 5 дес.



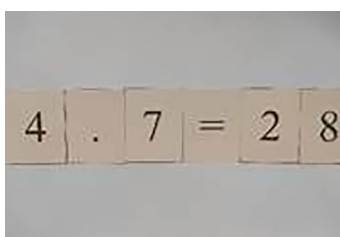
Сн. 69. Нареджване числа 46 и 64



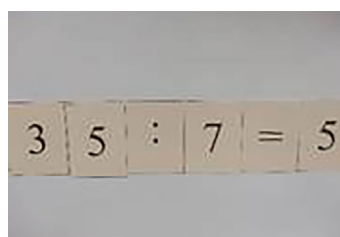
Сн. 70. Сравняване на числа



Сн. 71. Игра с числа

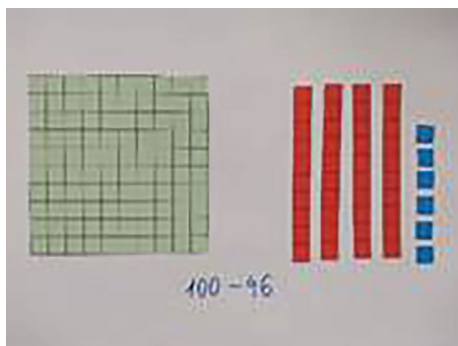


Сн. 72. Моделиране умножение

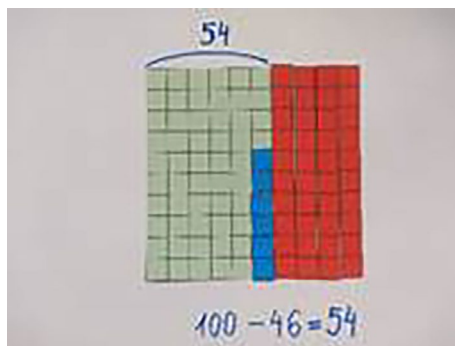


Сн. 73. Моделиране деление

С картонените модели на десетичните блокчета могат да се правят упражнения: да се онагледяват всички числа от 21 до 100, да се моделират задачи от събиране и изваждане без преминаване на десетицата, да се онагледява изваждане от 100 на двуцифрено число, което не съдържа нули (най-трудният случай от изваждане във втори клас). (сн. 74, 75)



Сн. 74.  $100 - 46 = ?$



Сн. 75.  $100 - 46 = 54$

С картонените модели на банкноти и монети (левове и стотинки) могат да се онагледяват и решават задачи, свързани с покупко-продажба, да се сравняват именуванни числа, да се онагледяват суми.

- 1) Покажи (демонстрирай) по три различни начина сумата от 33 лв. (сн. 76)
- 2) Майката на Нина купила блуза за 26 лв. Платила с банкнота от 50 лв. Колко лева ресто са ѝ върнали? Покажи по няколко начина как може касиерката да ѝ върне рестото. (сн. 77)



Сн. 76. Онагледяване 33 лв.



Сн. 77. Онагледяване 24 лв. –  
варианти

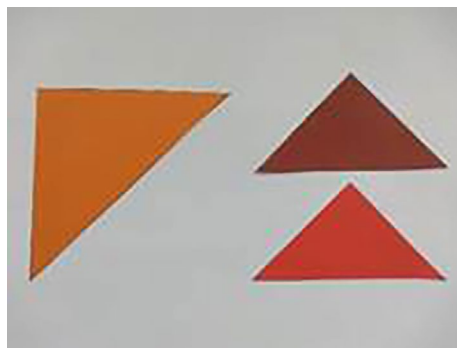
С картонения модел на играта „Танграм“ освен фигури по модел могат да се правят собствени композиции от учениците, както и да се изпълняват упражнения.

- 1) Какъв вид според страните е всеки от триъгълниците в танграма? (сн. 78)
- 2) Измери дължините на страните на оранжевия триъгълник и намери обиколката му? (сн. 79)

- 3) Измери дължините на страните на червения и на кафявия триъгълник и намери сбора от обколките им? Сравни този сбор с обколката на оранжевия триъгълник. (сн. 79)
- 4) Колко сантиметра е обколката на квадрат, съставен от жълтия и синия триъгълник? Сравни я с обколката на малкия син квадрат. (сн. 80)
- 5) Направи правоъгълник от зеления четириъгълник, кафявия и червения триъгълник. Намери обколката на този правоъгълник. (сн. 81)



Сн. 78. Танграм



Сн. 79. Задача с триъгълници



Сн. 80. Задача с квадрати



Сн. 81. Моделиране на правоъгълник

В приложенията в тетрадка №3 за втори клас (Витанов, Т., Г. Кирова и др., 2017) има картонен модел на сантиметрова линия с дължина 100 см. Линията е дадена в отделни части, които следва учениците да подредят и залепят до получаване на 1 метър (100 см). Може да се използва за измерване на предмети в класната стая. Това същевременно е и числова линия – модел на числовата редица от 0 до 100, с която може да се открива и отбелязва мястото на определено число в редицата.

- 1) Измери широчината на учебника по математика. (21 см) (сн. 82)
- 2) Измери дължината на учебника по математика. (28 см) (сн. 83)
- 3) Намери на числовата линия мястото на числата 70 и 84 и ги сравни със съседните им числа. (сн. 84)
- 4) Колко числа са по-големи от числото 72 и по-малки от числото 86? (13) (сн. 84)

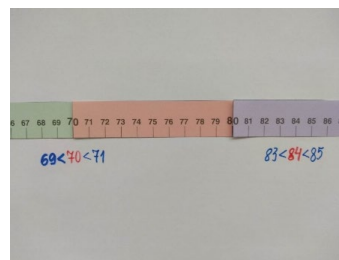




Сн. 82. Измерване – 1



Сн. 83. Измерване – 2



Сн. 84. Редица на ест. числа

В III клас с моделите на стотици, десетици и единици (картончета с числа, които се наслаждат едно върху друго) могат да се онагледяват всички трицифрени числа и числото 1000. С нареждане могат да се моделират задачи от сравняване на числа, събиране, изваждане, умножение и деление с числата до 1000. Други индивидуални дидактични средства са десетичните блокчета и моделите на банкноти и монети. Може да се използват комбинирано, например за представяне на дадено трицифрено число. С десетичните блокчета от картон могат да се онагледяват числа (количественото им значение), да се сравняват числа и да се онагледяват събиране и изваждане без преминаване на десетиците. За трети клас има предвидени картонени модели на 28 цветни триъгълника: 8 правоъгълни, 8 тъпоъгълни и 8 остроъгълни, които са отпечатани в 4 цвята. Подходящи са за упражнения по преброяване, назоваване (според ъглите и според страните), измерване на страните, определяне на ъглите (с налагане на правия ъгъл на чертожния триъгълник), намиране на обиколки и моделиране на геометрични композиции. С картонените кръгове – разграфени на сектори (половини, третини, четвъртини, десетини), се улеснява решаването на задачи за намиране на  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{1}{10}$  от число чрез онагледяване. Формира се умение за разчитане и съставяне на кръгови диаграми (т.нар. диаграми „Пита“ или диаграми „Пай“). Задачите от този вид са много подходящи за избираемите учебни часове по математика, както и за допълнителна самостоятелна работа за по-бързо работещите ученици по време на урока. В приложението има 2 неразчертани кръга, които могат да се копират и използват многократно за задачи за намиране на различни части от числа.

Нареди (моделирай) числото 342 с различни нагледни материали. (сн. 85–88)

С моделите на банкноти от 100 лева могат да се онагледят всички числа: 100, 200, 300 .....900, 1000. (сн. 89)

Нареди (представи) 377 лева. (сн. 90)

Бащата на Галя я записа в детска актьорска школа за 3 месеца и плати общо 225 лв. Покажи поне два различни начина за плащане на тази сума с български левове. По колко лева е таксата на месец? (сн. 91)

Нареди числото, което съдържа 5 стот. + 7 дес. + 4 ед. с десетични блокчета. (сн. 92)

Колко са тъпоъгълните триъгълници? (5) (сн. 93)

Определи на око колко са остроъгълните триъгълници. Докажи, че са остроъгълни, като използваш чертожния триъгълник. (7) (сн. 93)

Колко са правоъгълните триъгълници? Огради ги. (3) (сн. 94)

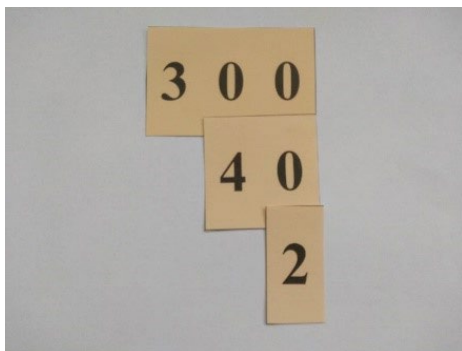
Измери страните и намери сбора от обиколките на всички тъпоъгълни триъгълници. (сн. 94)

В 3.а клас има 22 ученици. Половината от тях учат английски език, а останалите – немски език. Намери колко ученици учат английски език. А колко ученици учат немски език? Онаглежи решението си. (сн. 95)

В училищен спортен клуб членуват 33 момчета от трети клас. Третинката от тях тренират карате, а останалите – футбол. Колко момчета от трети клас тренират футбол? Какъв цвят е частта, показваща броя на трениращите карате? Нагниши частите със съответните вигове спорт. (сн. 96)

Учителката на един трети клас, в който учат 24 ученици, ги попитала „Кой е любимият ви сезон?“. Четвъртината от класа отговорили, че харесват най-много пролетта, половината от класа посочили лятото, а останалите ученици харесвали най-много зимата. Колко ученици харесват зимата? Реши задачата, като си помагаш с кръга. Оцвети с различен цвят и запиши частите, отговарящи на всеки сезон. (сн. 97)

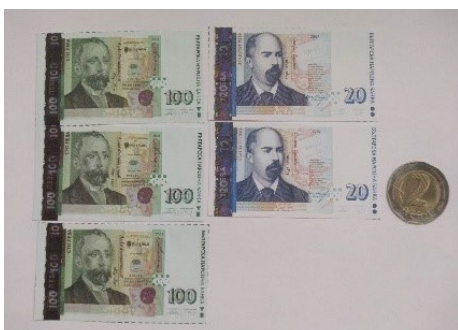
Ники гледал през прозореца какъв цвят коли минават по улицата. Преброил 30 коли. Десетинката от тях били зелени. Черните били 3 пъти повече. Белите били 2 пъти повече от зелените. Червените и сините били равен брой със зелените. Останалите коли били жълти таксита. Колко таксита е преброил Ники? Реши задачата с помощта на кръга. Оцвети частите според условието на задачата. (сн. 98)



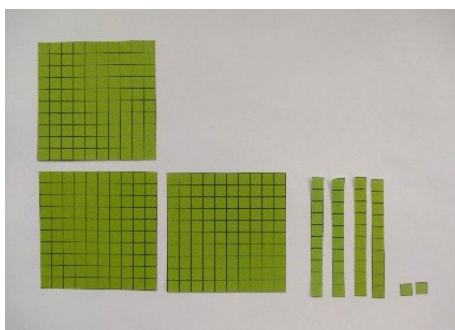
Сн. 85. Моделиране 342



Сн. 86. Числото 342 с картончета



Сн. 87. Моделиране – 342 лв.



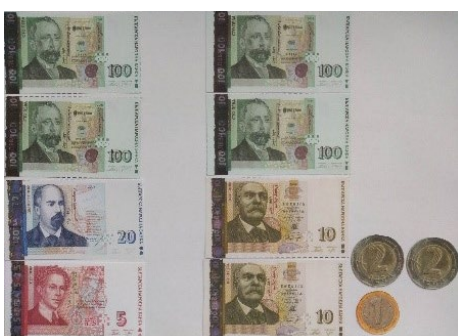
Сн. 88. 342 - моделиране с дес. блокчета



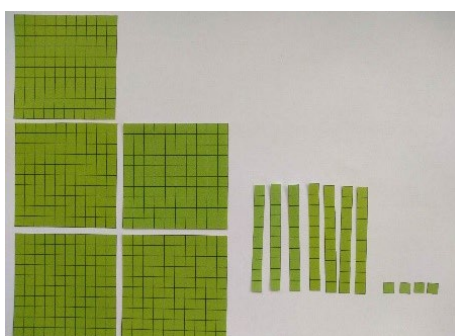
Сн. 89. Онаглеждаване – 1000 лв.



Сн. 90. Моделиране – 377 лв.



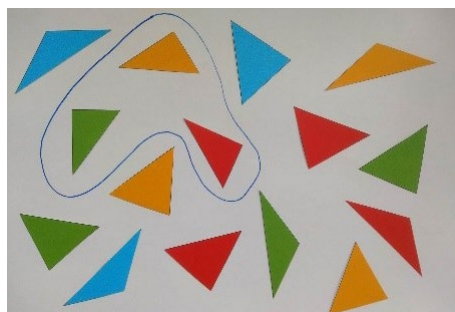
Сн. 91. Варианти за 225 лв.



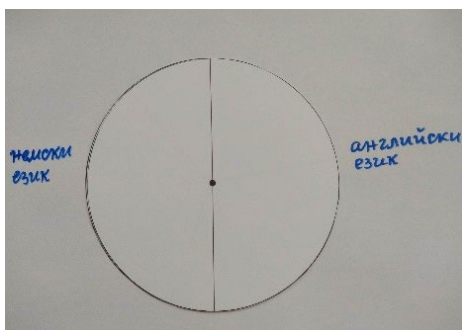
Сн. 92. Онаглеждаване на 574



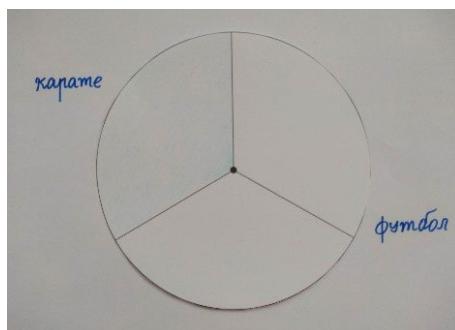
Сн. 93. Триъгълници



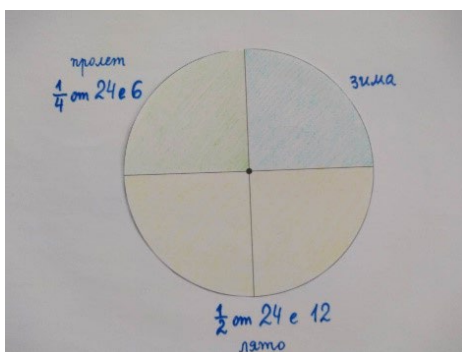
Сн. 94. Правоъгълни триъгълници



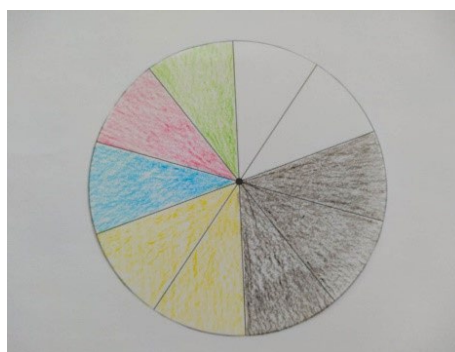
Сн. 95. Онагледяване половина



Сн. 96. Онагледяване третина



Сн. 97. Онагледяване четвъртина



Сн. 98. Онагледяване десетина

В IV клас с приложенията в тетражка №1 и тетражка №2 могат да се реализират редица практически упражнения. Те са приложими както в уроците по математика, така и в избираемите учебни часове.



Сн. 99. Геометрични тела – IV клас



Сн. 100. Моделиране – IV клас

- 1) Изработи модели на геометричните тела от разгъвките в тетрадка №1 и тетрадка №2. (изрязване, прегъване, биговане, лепене, развиване на пространствените представи) (сн. 99)
- 2) Какъв цвят е конусът? (розов) (сн. 99)
- 3) Колко са върховете на всички фигури? (22) (сн. 99)
- 4) Колко ръба имат 6 правоъгълни паралелепипеда, 8 куба и 5 пирамиди? (152)
- 5) Моделирай замък. (моделиране на композиция) (сн. 100)

Заклучение: Представените тук индивидуални дидактични материали дават широки възможности за онагледяване и реализиране на практически дейности в обучението по математика с ученици от I–IV клас. Използването им би повишило ефективността на учебния процес и би спомогнало за по-трайно придобиване на математическа компетентност в началния етап на основната образователна степен. Ако паралелката работи по учебен комплект на груз авторски колектив (друго издателство), то може да се закупят само учебните тетрадки №3 за съответния клас или учебни тетрадки №1 и №2 на ИК „КЛЕТ БЪЛГАРИЯ ООД“, марка Анубис, за да се ползват приложенията в тях. Работата с индивидуален дидактичен материал по математика е много подходяща за ученици със специални образователни потребности, като погубрява разбирането и възприемането на математическите знания и повишава самочувствието на тези ученици.

## ЛИТЕРАТУРА

Vitanov, T., G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova, D. Parusheva. (2016). Uchebna tetradka №3 po matematika za parvi klas (didaktichni materiali). Sofia: IK Anubis OOD [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева. (2016). Учебна тетрадка №3 по математика за първи клас (дидактични материали). София: ИК Анубис ООД.]

Vitanov, T., G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova, D. Parusheva. (2017). Uchebna tetradka №3 po matematika za втори клас (didaktichni materiali). Sofia: IK Anubis OOD. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева. (2017). Учебна тетрадка №3 по математика за втори клас (дидактични материали). София: ИК Анубис ООД.]

Vitanov, T., G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova, D. Parusheva. (2018). Uchebna tetradka №3 po matematika za трети клас (didaktichni materiali). Sofia: IK Anubis OOD. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева. (2018). Учебна тетрадка №3 по математика за трети клас. София: ИК Анубис ООД.]

Vitanov, T., G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova, D. Parusheva. (2019a). Uchebna tetradka №1 po matematika za четврти клас (didaktichni materiali). Sofia: KLET BULGARIA OOD, marka Anubis. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева. (2019а). Учебна тетрадка №1 по математика за четвърти клас. София: КЛЕТ БЪЛГАРИЯ ООД, марка Анубис.]

Vitanov, T., G. Kirova, Z. Sharkova, I. Pushkarova, D. Parusheva. (2019b). Uchebna tetradka №2 po matematika za четврти клас (didaktichni materiali). Sofia: KLET BULGARIA OOD, marka Anubis. [Витанов, Т., Г. Кирова, З. Шаркова, И. Пушкарлова, Д. Парушева. (2019б).

Учебна тетрадка №2 по математика за четвърти клас. София: КЛЕТ БЪЛГАРИЯ ООД, марка Анубус.]

Kirova, G. (2012). Individualnite didakticheski materialy v obuchenieto po matematika v parvi klas. V elektronnoto spisanie: Obrazovatelni tehnologii, Burgas, br. 3. <http://www.itlearning-bg.com/index.php?section=ADST&aud=4&pic=4> [Кирова, Г. (2012). Индивидуалните дидактически материали в обучението по математика в първи клас. В електронното списание: Образователни технологии, Бургас, бр. 3. <http://www.itlearning-bg.com/index.php?section=ADST&aud=4&pic=4>]

Novakova, Z. (2004) Metodika na obuchenieto po matematika v nachalnite klasove. Plovdiv: IK Hermes. [Новакова, З. (2004). Методика на обучението по математика в началните класове. Пловдив: ИК Хермес.]

Chakirov, N. (1978). Naglednostta i onagledjavaneto – rezerv za kachestveno podobryavane na obuchenieto. Sofia: Narodna prosveta, №11. [Чакъров, Н. (1978). Нагледността и онагледяването – резерв за качествено подобряване на обучението. София: Народна просвета, №11.]

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ ПРИ ФОРМИРАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНА КУЛТУРА В ДЕТСТВОТО

Дарина Баева, г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: [napoleonova@abv.bg](mailto:napoleonova@abv.bg)

**Резюме:** Определението за „обучение“ (от гледна точка на образователните теории) е процес на предаване и усвояване на знания и умения, предназначени за определена професионална, социална и личностна сфера и се осъществява във/извън образователните институции. Резултатите от обучението могат да бъдат валидирани и сертифицирани.

Познанието е следствие на битието и се разбира не като описание на околноръществуващото, а това, което е придобито в опита при взаимодействието със средата. Чрез използване на знанието за това как функционира човешкият мозък може да се постигнат оптимални образователни резултати в моментите на възприемане, изпробване и изразяване на нови знания в педагогическото взаимодействие (вкл. Neuroeducation). Изграждането на познавателна култура включва: сензорно възпитание и развитие; решаване на умствени задачи в условията на жизнени и образователни ситуации; изграждане на система от качества на личността, на базата на които детето може да интегрира личен опит.

**Ключови думи:** емоционални и поведенчески умения, формиране на познавателна култура

## PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS IN THE FORMATION OF COGNITIVE CULTURE IN CHILDHOOD

Darina Baeva, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department “Preschool and Media Education”

**Abstract:** The definition of "training" (in terms of educational theories) is a process of transmitting and learning knowledge and skills intended for a particular professional, social and personal sphere and takes place in/out of educational institutions. Learning

outcomes can be validated and certified. Knowledge is a consequence of being and is understood not as a description of the surrounding existence, but what is acquired in the experience of interacting with the environment. By using the knowledge of how the human brain works, optimal educational outcomes can be achieved in the moments of perception, testing and expression of new knowledge in pedagogical interaction (including Neuroeducation).

The construction of cognitive culture includes: sensory education and development; solving mental tasks in living and educational situations; building a system of personality qualities on the basis of which the child can integrate personal experience.

**Keywords:** emotional and behavioral skills, formation of cognitive culture in childhood

Всяко дете трябва да бъде емоционално подкрепено в осигуряването му на адекватна практическа и информационна помощ, която да разширява кръгозора и удовлетвори детската му любознателност. Да има възможност да развива максимално своите потребности и да се подготвя за училищното обучение чрез въвеждането му в предметната и материалната среда, ориентирането в общочовешките ценности и формирането на определени навици и умения за адаптиране към новата среда и към ученето като дейност. Наред с това да се съхранява и насърчава детската индивидуалност към самоизява. Създаването на мотивация за учене е важен фактор за по-нататъшен успех в училище; формирането на мотиви за учене гарантира трайно положително отношение към тази дейност и създава мотиви за учене през целия живот.

Емоционално-познавателната ориентация на детето е необходима, за да реализира съдържанието на личните ценности при вътрешния избор на мотивите, целите и начините на поведение. Целта на педагогическото взаимодействие не е еднакво формиране на общителност у всички деца, а създаване на максимални възможности за разгръщане на лична неповторимост с цел изграждането им като пълноценни членове на обществото.

Концепцията за основните принципи и иновативните моменти в Закона за предучилищното и училищното образование включва овладяването на умения за работа в мултилингвистична среда и усвояване на методи за научаване, на ключови компетентности и нагласи за учене през целия живот.

**Целите на предучилищното образование** са съобразени с европейските ключови компетентности. Въпросното явление е широко разпространено и у нас. Открай време България е била кръстопът за много народи. Това движение на народите е гало отражение върху облика на българската нация. Днес в състава ѝ влизат различни етнически малцинства – власи, гърци, арменци, евреи, но най-многобройни са турците и ромите.

Всичко това обяснява разпространеното явление билингвизъм и в същото време създава основание за сериозни размисли върху проблемите,



които има това население при овладяване на официалния език – българския. Билингвизмът (двуезичието) е твърде разпространено явление в целия свят. През последните години развият се процес на демократизация в световен мащаб подсили това явление – междуезиковите контакти зачестяват и се дава възможност за свободно общуване между народите. Все по-често днес се смята, че гражданинът на утрешния ден трябва да бъде годен за междуетническо общуване.

От гледна точка на образованието определението за „обучение“ е процес на предаване и усвояване на знания и умения, предназначени за определена професионална, социална и лична сфера, който се осъществява във/извън образователните институции. Резултатите от обучението могат да бъдат валидирани и сертифицирани. Но теорията на познанието е производна и зависи от теорията на битието. Познанието се разбира не като описание на това, което е дадено в опита, а като намеса в природните процеси с цел тайната им да бъде „насила“ разкрита, и като създаване на нещо, което самата природа не може да създаде. Фактите не толкова се описват с помощта на експеримента, колкото се препарират и конструират в него. Познанието се разбира в рамките на проективно-конструктивното отношение към света.

**Познавателната компетентност** основно включва:

- мисловна активност;
- способност за установяване на причинно-следствените зависимости в различни сфери от живота и речево планиране;
- владеене на способности за структуриране на замисъл и елементарно планиране на дейността за постигането му;
- способност да се види цялото в единичното явление и да се намери адекватен способ за решаване на нова задача чрез дейността;
- други.
- Изграждането на **познавателна култура** включва:
- сензорно възпитание и развитие;
- решаване на умствени задачи в условията на жизнени и образователни ситуации;
- изграждане на система от качества на личността, на основание на които детето може да интегрира личен опит.

**Познавателната култура** (1993), разглеждана в степените на израстване в предучилищната възраст, регистрира тенденции към:

- за 2–3-годишните деца
  - диференцирани възприятия и конкретни представи;
  - нагледно-действено и образно мислене;
  - целенасочена предметна дейност;
  - инициативно речево общуване.
- за 3–5-годишните деца
  - диференцирани възприятия и обобщени представи;

- образно-схематично мислене;
- ориентиране в предметната ситуация и схематичното ѝ изразяване;
- познавателно-практическа и познавателно-откривателска дейност;
- усъвършенстване на сензорните умения и развитие на интелектуалните способности;
- символни форми на мислене;
- многофункционално използване на предметите въображаема и реална ситуация и тяхното словесно обозначаване.
- за 5–7-годишните деца
  - познание чрез системни обобщения и общуване в жизнена среда;
  - осмислено отношение към обкръжаващата среда и инициативно поведение;
  - обобщени представи и конкретни понятия;
  - използване на предметни ориентири и знакови системи;
  - ситуативно-преднамерено учене и целенасочено научаване чрез прилагане на познавателни стратегии;
  - самостоятелно поставяне и решаване на проблеми в нови условия.

Основните задачи при сензорното възпитание разкриват възможностите за изграждане на знания, умения и отношения по посока на запознаване с природната и обществената среда, овладяване на езика и развитие на речта, формиране на математически представи и т.н. Специфична задача е овладяването на умения за ползване на еталони в разнообразни дейности, геометрични форми, еталони за цвят и др.

Освен възприемането и прилагането на сензорни еталони детето се учи да решава умствени задачи. Има 3 основни групи задачи, за които детето изгражда и съответните умения:

- когато данните от условието на задачата водят пряко към постигането на резултата;
- задачи, при които данните от условието не са достатъчни и детето трябва да извърши избор на знания, информация и практически опит, за да достигне до отговора. Детето практически изпробва стратегии и по този начин стига до логическо разсъждение.
- задачи, при които постигането на резултат се основава на диспозиционното отношение на детето, включва инициативна, изборна, преобразуваща дейност.

Развитието на познавателните процеси – възприемане, представи, мислене, въображение бележи динамично развитие. При 2–3-годишните възприятията са ярки, като вниманието може да не е насочено към основните, а към някои странични, несъществени особености на изучавания предмет. При 3–5-годишните се развива нагледно-действието мислене и е предпоставка за практико-изпробваща дейност.

## Развитие на познавателните способности на децата от предучилищна възраст

Познанието е умствено действие или процес на придобиване на знания и разбиране чрез мисъл, опит и сетива. Тоест, когато говорим за развитие на познавателните способности, въпросът опира да развитие на когнитивните умения.

Когнитивни умения – определение

Терминът „когнитивни умения“ произлиза от „cognition“ [kɔɡˈnɪʃən], което означава познавателна способност, знание, познание или компетенция. „Когниция“ е познавателен акт. Когнитивната психология е дисциплина, която обединява биология, психология, лингвистика и информатика. Неин обект са обектите на мислене, благодарение на които се формира познанието от възприятието, паметта и ученето до понятията и логическото мислене.

Когнитивните умения са свързани с това как човек разбира света и действа в него. Когнитивните умения са набор от умствени способности и/или процеси. Когнитивните умения са част от почти всяко човешко действие, докато сме будни.

- Когнитивните способности са умствени умения

Когнитивните способности са умствени умения, от които се нуждаем, за да изпълним дадена задача – от най-простата до най-сложната. Когнитивните умения са по-тясно свързани с механизмите на това как учим, помним, решаваме проблеми и обръщаме внимание, отколкото с действителното знание.

**Предмет на изследването са:**

- Взаимовръзките между проявата на емпатия в образователна ситуация като елемент на емоционалната интелигентност и когнитивното развитие на деца от предучилищна възраст в моно- и мултилингвистична среда;
- Влиянието на образователната среда за развитие на емпатията като емоционално състояние и когнитивното развитие на деца от предучилищна възраст в моно- и мултилингвистична среда;
- Връзката между емпатията на детските учители и познавателното развитие, респ. формиране на познавателна култура, у децата в моно- и мултилингвистична среда.

**Хипотези**

H1 = Има връзка между емпатията и когнитивното развитие на децата (развитието на познавателната им култура) от групата в мулти- и монолингвистична образователна среда.

H2 = Има значими разлики по отношение на когнитивното развитие на децата в експерименталната и контролната група на входящо и изходящо ниво.

H3 = Има връзка между емпатията на детските учители и емпатията на децата, които те обучават. Има връзка между емпатията на детските учители и познавателното развитие на децата (образователните резултати), които те обучават.

## Инструменти и процедури

Информирано съгласие:

Предварително са искани разрешения от директорите на детска градина/училище за провеждане на проучванията, събирането и обработването на всички, свързани с него данни. Получено е съгласие на учителите, които са информирани за всички подробности относно провеждането на проучванията.

### Процедури с експерименталната група

1. В началото на учебната година учителите са поканени да попълнят анкетен въпросник за коефициента на емпатия – за тях. В хартиен вариант – за 20 минути. Задачата е разяснена предварително.
2. След събирането на въпросниците учителите са помолени да оценят децата в групите си с КЕКС в специално насрочен за това груг ген. Изследователят присъства. Задачата е разяснена в хартиен вариант за всяко дете поотделно.
3. Експерт, учител, помощник възпитател провеждат проучване на постиженията на децата – входящо равнище по установените за всички деца данни и още по 12 допълнителни показателя за всяко дете, контролно проучване по средата на учебната година и в края на годината изходящо равнище на познавателните постижения.
4. Експерт, учител, помощник-възпитател, учител по български език – изготвяне на програмна документация за:
  - 3–5-годишните;
  - 5–7-годишни – осигурени са допълнителни занимания по български език и овладяване на важни социални и комуникативни умения, необходими преди постъпване в училище.
5. Предвидени са дейности за промяна на нагласите у 90 родители на деца, невладеещи официалния език, и се организират мотивационни обучения за придобиване на умения за пълноценно участие в образованието и възпитанието на децата им.
6. Сформира се професионална учеща общност на различни равнища, включително и разпознаването на училището, където е структурирана детската градина като център на общността.
  - Учители

Провеждане на тренинги с учители за емпатийно поведение, за допълнителни дейности и обвързване на цялостния процес в училище – от 3-годишна възраст до 7-ми клас.

- Родители на деца от ромски произход

Друг основен проблем в двете села е липсата на заинтересованост и мотивация у родителите да стимулират своите деца в познавателното им развитие. Те се нуждаят от външна подкрепа за това как да стимулират децата си към учене и развитие и като цяло как да оказват по-добра грижа към децата с цел превенция на рискови образователни и социални фактори.

## Предвидени дейности за постигане на резултати в мултилингвистична образователна среда за децата от експерименталните групи

- *Дейност 1.* Допълнително обучение по български език за деца в ранна детска възраст (4–7 години), за които българският език не е майчин, за започване на училище и бъдещо пълноценно включване в образователния процес, чрез допълнителни занятия по български език и усвояване на социални и комуникативни умения.
- *Цел на обучението.* Да се осигурят поетапно базови езикови и предматематически познания, както и важни социални умения чрез сформирани на 2 групи за подготовка на децата за пълноценно участие в следващите фази на образователния процес като превенция на ранното напускане и отпадане от училище.

Входящо равнище на познавателните постижения на децата от мултилингвистичната група

С цел разработването на програмната система, максимално отговаряща на нуждите и потребностите на децата, учители и експерти от ОУ "А. Страшимиров" провеждат входяща оценка на равнището на познавателните им постижения, Проучването се провежда в приятелска предразполагаща атмосфера и е концентрирано върху определяне на:

- форми,
- познаване на цветовете,
- разпознаване на буквени и
- цифрови символи,
- кратък устен разказ за себе си и др.

На базата на резултатите от входното равнище на децата екипът от експерти и учители изработва окончателни програми за обучение на двете групи деца.

- Допълнителни занимания с децата в извънучилищни форми

Сформират се 2 групи за работа с децата, съответстващи на 2-те възрастови групи, с които ще се работи в продължение на 1 учебна година, след което децата ще преминават успешно в по-висока степен. Предвиждат се 20 деца на възраст 3–5 години и 25 деца, включени в допълнителни занимания от предучилищната подготвителна група.

Полудневна група провежда всекидневни занимания с продължителност 4 учебни часа на ден, всеки по 35 мин. със съответните почивки между заниманията.

Обучаващи децата са 2 учители от училище ОУ "А. Страшимиров" с помощта на двама експерти, които ще са на разположение за консултации и подкрепа, особено интензивно през първите 8 седмици от заниманията с децата, двама помощник-възпитатели и родители доброволци като помощници на учителите и децата.

Допълнителни занимания с 25 деца от предучилищната подготвителна

група към училище ОУ "А. Страшимиров" се провеждат 3 пъти седмично по 2 учебни часа допълнително към всекидневните занимания в подготвителната група, разпределени съответно 4 часа седмично допълнителни занимания по български език и 2 часа образователни и подвижни игри и дейности по избор.

Заниманията се провеждат в сградата на ОУ "А. Страшимиров" в свободни класни стаи. Има налични, съобразени с възрастта на децата оборудване, помагала и материали.

Програмата на заниманията и в двете групи следва стандартите на одобрената в нормативната уредба програма за децата на съответната възраст, но се прилага гъвкаво, с акцент върху изучаване на български език чрез иновативни методи и насърчаване на познавателно, социално, емоционално и творческо развитие на децата при спазване на хоризонталните принципи. Методиката на обученията следва посока за създаване на общуване в различна от семейната среда и положителна нагласа към ученето. Насърчава се равнопоставеното и активно участие на децата в различните режимни моменти с цел да се развият и подобряват уменията им за общуване, да се създадат здравни, хигиенни и екологични познания и навици. В обучението на групите се използват иновативни системи, включващи и дигитални учебни материали, отговарящи на съвременните образователни тенденции и формиращи важни компетенции.

#### **Задачи за експерименталната работа**

- Консултиране методиката и съдържанието на програмните системи за обучение на двете групи деца съобразно резултатите от входящото равнище на познавателни постижения.
- Консултации и оказване съдействие на учители, родители и деца за справяне с конкретни обучителни казуси на място по време на обучителния процес.
- Подпомагане формирането на положителна нагласа към подготовката и провеждането на образователните и възпитателните дейности.

#### **Инструменти**

1. КЕКС<sup>1</sup> – за измерване на емпатията на децата е използван EQ-SQ – Child. Инструментът се състои от 55 въпроса – на две подскали. 27 въпроса за измерване на емпатия и 28 за измерване на "систематизацията" на децата. Отговорите се оценяват по Ликертова скала – от 0 до 2, като за неемпатичен отговор се дава 0 – независимо от силата на липса на емпатия, а за емпатичен – 1 или 2 в зависимост от силата. Част от айтемите са обърнати – по смисъл. Същото и за подскалата на систематизация. Максималният възможен брой точки по подскалата на емпатия е 54, а на систематизация – 56.
2. Инструментарий от 12 критерия – за измерване на (входящо и изходящо) нивото на развитие на познавателната култура (когнитивното развитие) на децата.

<sup>1</sup> Въпросник за детския КЕ- КС /Child EQ-SQ Questionnaire/.

Състои се от общо 12 критерия: изреждаш ги тук. По всеки един по отделно детето се оценява от учителя на групата по Ликертова скала от 1 до 3. Общият минимален възможен брой точки е 12, а максималният – 36.

Това е инструментариум за оценка на познавателното развитие на децата от експерти учители.

### Заклучение

Данните показват, че емпатията на учителите наистина има благотворно влияние върху когнитивното развитие на детето. Когнитивната система на детето може да се развива и да функционира напълно успешно и пълноценно на фона на уважителното отношение и разбирателство между всички участници в процеса на обучение при пълно зачитане на правата и задълженията им, при осигуряване на равен достъп до качествено обучение, независимо от техния културен, религиозен, етнически и пр. произход. В този смисъл Виготски е напълно прав, отбелязвайки, че обучението е ключовият фактор, който успешно „дърпа“ психичното развитие на детето напред. Мултилингвистичната образователна среда, освен че събира деца с различен език, вероизповедание, възможности, представи и идеи, които се обучават заедно, тя ги стимулира да се развиват и да показват най-доброто от себе си и именно това я прави наистина уникална и неповторима.

Обученията и консултирането на учителите, че възможностите на интерактивността в обучението и активните методи на преподаване са напълно подходящи за приложение в мултилингвистичната образователна среда, оказват влияние в статистическите данни като отчитане на постижения. Този вид образователна среда е уникална, защото събира в себе си като в цветен калейдоскоп представители на различни етноси и културни традиции, които общуват и се развиват заедно. В консултирането и с учители, и с родители се акцентира на една от изразените новоналагащи се съвременни образователни тенденции, която е свързана с възможността за включване на хората в процес на обучение през целия живот – от ранна до зряла възраст, което ще им помогне да припознаят ученето като основна житейска философия, улесняваща постигането на по-голямо лично благополучие и по-добра професионална реализация. За тази цел в училището е организирано обучение за възрастни – ограмотяване, където са включени 30 неграмотни ромски родители, баби и дядовци – в две групи по 15 човека.

Обученията и консултирането на учителите акцентира и на особеностите на различните етноси и култури, като успоредно на това се създават благоприятни условия за изграждане на адекватни умения за уважително и пълноценно общуване и съвместна работа с техните представители. Именно тогава се вижда най-добре, че обучението е най-подходящият механизъм за активно включване на всички заинтересовани лица с цел своевременно информиране и съвместно преодоляване на културните различия, социалните

конфликти и предразсъдъчното мислене. Янкулова (2012) отчита, че за да се осъществи качествено обучение в мултилингвистична образователна среда, трябва да се познават специфичните особености и възрастовите различия в когнитивното развитие на обучаващите се индивиди. В тази връзка на учителите се припомня чрез разрешаване на кратки практически казуси, че към висшите психични процеси се отнасят възприятията, вниманието, паметта, мисленето, емоциите, речта, но нито едно от тях не е следствие само на възрастовото развитие или само на личностното съзряване. Загължително условие за тяхното проявление са възпитателните мерки в групата, влиянието на разнообразните социални модели и междуличностните взаимодействия.

## ЛИТЕРАТУРА

Angelov, B. (2007). *Komunikativni aspekti na rannoto chuzhdoezikovo obuchenie*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2007. 168 s. [Ангелов, Б. (2007). *Комуникативни аспекти на ранното чуждоезиково обучение*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2007. 168 с.]

Baeva, M. (2009). *Pedagogika na priobshavaneto – vklyuchvashto obrazovanie*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2009. 190. [Баева, М. (2009). *Педагогика на приобщаването – включващо образование*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2009. 190 с.]

Borisova, T. (2010). *Ovladyavane na balgarski ezik i literatura – chetene i pisane v multikulturna sreda*. – V: *Pedagogicheska deynost v multikulturna sreda – uchebno pomagalo*. V. Tarnovo: Faber. [Борисова, Т. (2010). *Овладяване на български език и литература – четене и писане в мултикултурна среда*. – В: *Педагогическа дейност в мултикултурна среда – учебно помагало*. В. Търново: Фабер.]

Engels, R. (2009). *Za obrazovaniето na detsata na balgarskite emigranti v Gartsiya*. – *Preduchilishtno vazpitanie*, 5, 2009, s. 28-30. [Енгелс, Р. (2009). *За образованието на децата на българските емигранти в Гърция*. – *Предучилищно възпитание*, 5, 2009, с. 28-30.]

Rusinova, E. i kol. (1993). *Programa za vazpitanie na deteto ot dve do sedem godishna vazrast*, Sofia: Izd. Daniela Ubenova. [Русинова, Е. и кол. (1993). *Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст*. София: Изд. Даниела Убенова.]

Sofronieva, E., T. Shopov, H. Beleva, Sofiyski Universitet, Balgariya; D. Baeva, Ispaniya; V. Koun, SASHT. (2017) *Test za izsledvane na empatiyata*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Софрониева, Е., Т. Шопов, Х. Белева, Софийски университет, България; Д. Баева, Испания; В. Коун, САЩ. (2017). *Тест за изследване на емпатията*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Yankulova, Y. (2012). *Pedagogicheska psihologiya*. Sofiya: Paradigma. [Янкулова, Й. (2012). *Педагогическа психология*. София: Парадигма.]



## ДЕТСКИЯТ ТЕМПЕРАМЕНТ И АДАПТАЦИЯТА КЪМ ПРЕДУЧИЛИЩНИТЕ ИНСТИТУЦИИ

Диана Андонова, g-p

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категора „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: [dzandonova@uni-sofia.bg](mailto:dzandonova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Настоящият доклад разглежда специфичните особености на детския темперамент и влиянието му върху процеса на адаптация при постъпване в яслена група или първа група на детската градина. Анализират се характеристиките на типологията на Томас и Чес за „лесен“, „бавен към топъл“ и „труден“ темперамент в периода на ранното и предучилищното детство. В заключение се стига до извода, че детският темперамент оказва влияние върху процеса на адаптация към предучилищните институции, като съществена връзка се установява при характеристиките, дефинирани от Томас и Чес: адаптивност, сближаване/отгръпване, чувствителност, интензитет на емоционалната реакция, разсеяност, качество на настроението, биологични ритми, праг на внимание/постоянство и ниво на активност.

**Ключови думи:** темперамент, привързаност, адаптация, детска градина, ясла

## CHILD TEMPERAMENT AND ADAPTATION TO PRESCHOOL INSTITUTIONS

Diana Andonova, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department “Preschool and Media Education”

**Abstract:** The report analyses the specific features of child temperament and its impact on the process of adaptation when entering nursery or kindergarten. The characteristics of Thomas and Chess' typology for Easy, Slow-to-warm and Difficult childhood temperament are analyzed. In conclusion, it has been found that child temperament influences the process of adaptation to preschool institutions, as a significant relationship is established in the characteristics defined by Thomas and Chess: adaptability, approach/withdrawal, sensitivity threshold, intensity of

emotional response, distractibility, quality of mood, biological regularity, attention span/persistence and activity level.

**Keywords:** temperament, attachment, adaptation, kindergarten, nursery

## Увод

Връзката между темперамента и привързаността в детството е обект на изследване от страна на много автори (Kagan, 1982; Goldsmith & Alansky, 1987; Sroufe, 1985; Van den Boom, 1994; Vaughn & Bost, 1999; Marshall & Fox, 2005). Темпераментът се асоциира с начина, по който бебето или детето реагират в ситуации на стрес, включително стрес, породен от раздяла с основния обект на привързаност (Kochanska & Coy, 2002). Интересът към изучаването на детския темперамент се увеличава в последните години поради връзката на индивидуалните различия със социалното развитие на личността. Темата е дял от психологията на развитието, но конструкцията „темперамент“ е обект на дискусия между различни научни дисциплини (педагогика, психология, психиатрия, културна и социална антропология). Тези дисциплини се различават по своята насоченост и научни методи на работа. В контекста на теорията за привързаността на Дж. Боулби (Bowlby, 1969), върху която се базират водещите модели за адаптация при постъпване в предучилищните институции, темпераментът се разглежда като пряко свързан със стила на привързаност. Някои теоретици дори намират общи характеристики между темперамента и привързаността и поставят твърдението, че реакциите на раздяла са вследствие от характера на детето.

Настоящият доклад цели да разгледа характеристиките на детския темперамент, които корелират с процеса на адаптация при постъпване в яслена група или в първа група на детската градина. Първичният преход от семейната към институционализираната образователна среда, или т.нар. вторична социализация, е дълъг процес, свързан с много предизвикателства от психо-емоционален характер. Най-често наблюдаваните реакции при децата в първите дни от престоя им в предучилищните институции са силен продължителен плач, тревожност и агресивно поведение.

Темпераментът е важен аспект на емоционалното развитие и е свързан с общото емоционално и социално състояние на бебето и детето. Той се отнася до вродената индивидуалност и работния модел, който определя реакцията и взаимодействието със заобикалящата среда. Ето защо е необходимо неговото анализиране и познаване при определяне на детското поведение, възприятие на света, себе си и другите и спецификата на емоционалния свят на детето. За реализиране на целта на публикацията е необходимо изпълнението на следните задачи: да се разгледат водещите дефиниции, характеристики и особености на темперамента в периода на ранното и предучилищното детство; на базата

на направения теоретичен обзор да се установи връзката между детския темперамент и процеса на адаптация при постъпване в детска градина.

### **Детски темперамент – дефиниции и видове**

Изследователите са единодушни, че характеристиките и различията на темперамента се появяват още в ранна детска възраст, което предполага, че темпераментът е вроден или биологично опосредстван (Jung, 1945; Rothbart, 1989; Teglasi, 1998). Разликите в нивата на активност на бебетата, общителността и емоционалността отразяват техния темперамент (Buss, 2011; Jung 1945; Thomas & Chess, 1989). Той описва адаптацията на бебетата към околната среда, особено колко бързо те взаимодействат с предмети и групи хора, като ранен признак на екстривертност. Показателите за интровертност при децата включват срамежливост, рефлексивно мислене и страх от непознати предмети и лица.

Според Дж. Каган (Kagan, 1994) концепцията за темперамент се отнася до всяко умерено стабилно, диференцирано емоционално или поведенческо качество, чийто външен израз в детството е повлиян от наследена биология, включително различия в мозъчната неврохимия. Индивидуалните различия на личността намират израз в емоциите или поведението, които са развити в ранното детство. Биологичният аспект на темперамента е от основно значение за Каган, тъй като емоциите или поведението се влияят от вродените биологични тенденции. Той смята, че неврохимията на мозъка е отговорна за индивидуалните различия. Зентнер твърди, че индивидуалните различия на темперамента при хората не се дължат изключително на биологични или генетични основи. Изследванията му върху темперамента сочат към сложни взаимовръзки (Zentner, 1998: 42).

Темпераментът се разглежда във връзка с реактивността и саморегулацията, тъй като те са пряко свързани със социализацията в периода на ранното детство и в частност с адаптацията в предучилищните институции. Бебетата се раждат със собствен уникален стил на взаимодействие чрез темперамента, който установява ответна реакция към хората и заобикалящия ги свят. В контекста на адаптацията при постъпване в непознатата среда на предучилищните заведения темпераментът се отчита като един от факторите, определящ реакцията на индивида в ситуации на стрес (Lewis, Olsson, 2011).

А. Томас и С. Чес (Thomas, Chess & Birch, 1970) са сред най-големите изследователи на детския темперамент. Тяхната класификация и до днес е сред най-използваните за определяне на темперамента от едва 4-месечна възраст. Според теорията им всяко бебе е различно и уникално по отношение на това как реагира на заобикалящата го среда и този модел на реакция е вроден, ненаучен, непродобит и присъства от раждането. Те отчитат индивидуалните личностни особености и на родителите и съвместимостта между темперамента на бебето и основната фигура на привързаност или

Всички възрастни, полагащи грижи, като фактор влияещ на качеството на отношенията между дете и родител.

Според Томас и Чес съществуват три основни типа темперамент при децата в периода на ранното детство (от бебешка до 3-годишна възраст): „лесен“, „бавен към топъл“ и „труден“ (Thomas, et al., 1960). Децата с „лесен“ темперамент (около 40% от всички деца) обикновено са щастливи, активни от раждането си и се приспособяват лесно към новите ситуации и непозната обстановка. Имат редовни биологични ритми и още от раждането си лесно следват определен режим на хранене и сън. Децата с „бавен към топъл“ темперамент представляват 15% от всички деца и обикновено са фини, по-малко активни бебета още от раждането си и могат да имат затруднения при приспособяването към нови ситуации. При тях е необходим деликатен подход и следване на естествения ход за развиване на автономност и самостоятелност. Тези деца обикновено се смятат за по-привързани и не се препоръчва често да се сменя средата, в която живеят. Децата с „труден“ темперамент (15%) имат нередовни навици и биологични ритми (напр. хранене, сън), трудно се приспособяват към нови ситуации и често демонстрират негативно настроение много интензивно. Както подсказва името на категорията, тези деца са най-трудни за отглеждане и трудно могат да бъдат удовлетворени. Често са активни, силно чувствителни и лесно се разсейват. Трудно се приспособяват към нова среда, обстоятелства и промени и при тях адаптацията към предучилищните институции е най-трудна и продължителна. Други термини за определяне на трите вида темперамент са флексабилен (за „лесен“), страхлив, боязлив (за „бавен към топъл“) и буен (за „труден“). Предполага се, че приблизително 65% от всички деца отговарят на един от трите модела. Останалите 35% от децата са комбинация от тези модели (Oliver, 2002).

Заклученията на Томас и Чес са извършени на базата на изследване, в което са включени 105 деца, които са наблюдавани в продължение на 2 години (Thomas, et al., 1960). Впоследствие те провеждат изследването чрез дългогодишни наблюдения на деца от 2-месечна възраст до навършване на 10 години (Thomas, Chess & Birch, 1970). Томас и Чес дефинират девет измерения, или качества, които помагат да се идентифицира детския темперамент: ниво на активност, ритмичност, разсеяност, приближаване или оттегляне, адаптивност, праг на вниманието и постоянство, интензивност на реакцията, праг на отзивчивост и качество на настроението.

Най-широко разпространеният диагностичен метод за идентифициране на детския темперамент е Скалата за темперамент в ранното детство (Toddler Temperament Scale, TTS), разработен от А. Томас и С. Чес (Thomas, et al., 1960). Използва се за деца от 1- до 3-годишна възраст и съдържа 97 въпроса. Въпросникът е апробиран и стандартизиран на базата на продължително изследване с 309 деца (New York Longitudinal Study NYLS).

Гален (Galen, 1992) развива четирите типа темперамент, въведени от Хипократ (Hippocrates, 1939): холерик, флегматик, меланхолик и сангвиник, като ги превръща в четири физически и емоционални темпераментни характеристики. Валдорфската педагогика отдава специално значение на видовете детски темперамент като основа за успешното взаимодействие с детето и оптимизиране процеса на учене. Рудолф Щайнер (Steiner, 2008) отчита специфични характеристики на тези четири типа, които да дават насока за учителя за максимално подпомагане на личностното развитие на всяко дете. Поради ограничения обем на публикацията тази типология ще бъде обект на по-нататъшни изследвания на автора.

### **Връзка между темперамент и адаптация към предучилищните заведения**

Връзката между темперамента на детската личност и привързаността е обект на противоречия между изследователите в областта. Стилът на привързаност е водещ фактор, определящ продължителността и трудността на адаптацията при постъпване в яслена група или първа група на детската градина. Н. Фокс (Fox, 1989) и Дж. Каган и сътр. (Kagan, et al., 1984), отчитат влиянието на детския темперамент върху стила на привързаност в детството. А. Фроди и Р. Томпсън (Frodi & Thompson, 1985) поставят тезата, че детският темперамент е предпоставка за безпокойството от раздялата в по-голяма степен, отколкото вида привързаност. Това твърдение е подкрепено от някои автори (Belsky & Rovine, 1987) и оспорвано от други (Vaughn, et al., 1989). Дж. Белскин и М. Ровин (Belsky & Rovine, 1987) предлагат концепция, според която стилът на привързаност е резултат от темперамента и начина, по който родителите откликват на него. В. Матанова (Матанова, 2008) определя темперамента като един от етиологичните фактори, свързани с детското функциониране, влияещ върху формирането на несигурната (патологична) привързаност в детството.

Стиловете на привързаност, дефинирани от М. Ейнсуърт (Ainsworth, et al., 1978), са избягваща привързаност (тип А), сигурна (тип В), амбивалентна (тип С) и дезорганизирана привързаност (тип D) (Main & Solomon, 1986), като при последните два стила се наблюдава най-трудната и продължителна адаптация.

Таблица 1. Девет характеристики на детския темперамент,

## гефинирани от Томас и Чес

Характеристики	Лесен темперамент	Бавен към топъл темперамент	Труден темперамент
Ниво на активност	Варира	Ниско до средно	Варира
Биологични ритми (Ритмичност)	Много постоянни	Варират	Непостоянни
Разсейване	Варира	Варира	Варира
Сближаване/отдръпване	Сближава се с готовност	Първоначално се отдръпва	Отдръпва се
Адаптивност	Много адаптивен	Бавно адаптиращ се	Бавно адаптиращ се
Праг на внимание/постоянство	Висок или нисък	Висок или нисък	Висок или нисък
Интензивност на емоционалната реакция	Ниска към умерена	Умерена	Интензивна
Чувствителност	Висока или ниска	Висока или ниска	Висока или ниска
Качество на настроението	Позитивно	Леко негативно	Негативно

Всяка една от деветте характеристики на темперамента се свързва с процеса на адаптация към предучилищните заведения и взаимодействия със стила на привързаност.

1. Ниво на активност – определя познавателната и двигателната активност на детето в първите дни от постъпването му в яслата или детската градина. Децата със сигурна привързаност обикновено са активни и любознателни и спокойно обследват новата среда в първия ден, но имат негативна реакция във втория и третия. Децата с несигурна амбивалентна привързаност преживяват разгълата с родителя тежко и това се отразява на тяхната активност, като обикновено отказват да се включват в дейностите като игра, хранене и сън.
2. Разсейване – тази характеристика се разглежда в смисъла на възможност вниманието на детето да бъде отклонено от дадена емоционална реакция, а не като липса на концентрация (от англ. *distractibility* – отвлечане на вниманието). В първите дни от престоя в предучилищните заведения децата със сигурна привързаност лесно могат да бъдат утешени от непознати и да бъдат разсеяни с интересни дейности. От гледна точка на детския темперамент обаче тази категория варира при всички видове темперамент и не може да даде ориентир за възможността за разсейване на детето спрямо предварително диагностицирания му темперамент.
3. Биологични ритми – едно от големите предизвикателства при постъпване в предучилищно заведение е адаптирането към дневния режим. В зависимост от темперамента на детето биологичните ритми могат да

- бъдат много постоянни, непостоянни или да варират. Тази характеристика също влияе пряко на адаптацията.
4. Сближаване/отдръпване – и стилът на привързаност, и темпераментът влияят върху взаимодействието на детето с възрастните – родители и непознати. Дали детето се сближава с готовност, първоначално се отдръпва или трудно се сближава, зависи както от детския темперамент, така и от привързаността.
  5. Адаптивност – тази категория директно се свързва с изследването на адаптацията към предучилищните институции. Тя определя колко бързо детето се приспособява към нови условия и нова социална среда. Децата със сигурна и отхвърляща привързаност имат най-кратка адаптация при постъпване в детска градина или ясла, както и децата с „лесен“ темперамент. Децата с амбивалентна привързаност и „бавен към топъл“ и „труден“ темперамент се адаптират най-бавно и трудно.
  6. Праг на внимание/постоянство – тази характеристика определя концентрацията на детето и времето, за което вниманието му може да бъде задържано върху една конкретна, интересна за него дейност. Свързва се с втората характеристика разсеяност и определя възможността детето да бъде въввлечено в игрово взаимодействие така, че вниманието му да бъде отклонено от мисълта за раздялата с майката. Няма корелация между стила на привързаност и прага на внимание, тъй като децата с амбивалентна привързаност могат да имат висок праг на внимание, когато са в състояние на спокойствие, и нисък праг, когато са разделени от основния обект на привързаност.
  7. Интензивност на емоционалната реакция – отнася се до всяка ситуация, която поставя детето пред предизвикателства от физически, емоционален или познавателен характер. Тази категория е свързана както с реакцията към раздяла с основния обект на привързаност, така и с цялостното преживяване и адаптиране към условията в детското заведение. Децата с „труден“ темперамент и тези с амбивалентна привързаност имат най-интензивна негативна емоционална реакция при раздялата с родителя, предизвикателствата на новата среда, спазването на правилата и взаимодействието с непознатите възрастни.
  8. Чувствителност – тази категория няма директна връзка с вида темперамент, нито със стила на привързаност, но е важно да се вземе под внимание индивидуалната степен на чувствителност на всяко адаптиращо се дете. Съществува предположението, че при едно чувствително и особено раздразнително малко дете ще се наблюдава по-силна реакция при раздяла с родителя, което би го класифицирало като дете с амбивалентна привързаност. Тази теза се поражда от връзката между проявите на темперамента при дистрес и амбивалентна привързаност (Goldsmith & Alansky, 1987).

9. Качество на настроението – тази категория влияе върху адаптацията към предучилищните институции, тъй като за определяне на стила на привързаност в първите дни от престоя на детето в яслата или детската градина се наблюдава настроението на детето. Децата, които имат амбивалентен стил на привързаност и най-трудна адаптация, обикновено проявяват признаци на емоционален дисбаланс и в присъствието на родителя: често плачат, отказват да се хранят и да се включат в груповите дейности, показват непрегледимост в поведението и реагират свръхемоционално.

### Заклучение

Диагностицирането на детския темперамент е важен елемент при подпомагане процеса на адаптация към предучилищните заведения. Заедно със стила на привързаност темпераментът е фактор, който определя вида и продължителността на адаптацията на всяко едно дете и спомага за успешното ѝ реализиране. Направеният теоретичен обзор и анализ показват, че при типологията на Томас и Чес за определяне на темперамента в периода на ранното детство (от 0 до 3 години) се наблюдава пряка зависимост между процеса на адаптация и индивидуалните особености на детето. Децата с „лесен“ темперамент се адаптират най-бързо към предучилищните заведения, а децата с „труден“ имат най-продължителната и трудна адаптация. Всяка една от характеристиките на темперамента: адаптивност, сближаване/отдръпване, чувствителност, интензитет на емоционалната реакция, разсеяност, качество на настроението, биологични ритми, праг на внимание/постоянство и ниво на активност влияе върху адаптацията и дава насоки за индивидуализация. И двата конструкта – стил на привързаност и детски темперамент, предоставят рамка за разбиране на емоционалните реакции на бебето и детето, а оттук и приспособимостта му към новите условия на социалната среда. Диагностиката на детския темперамент заедно с определяне на индивидуалния стил на привързаност дава поле за усъвършенстване на адаптацията към предучилищните институции. В по-нататъшни изследвания на автора ще се анализира и влиянието на дефинираните от Хипократ четири типа темперамент: холерик, флегматик, меланхолик и сангвиник, които да дават насока на учителя за подпомагане не само на процеса на адаптация, а и на цялостното развитие на всяко дете.

### ЛИТЕРАТУРА

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., & Rovine, M. (1987). Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. *Child Development*, 58(3), 787–795. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1987.tb01311.x>



[org/10.2307/1130215](https://doi.org/10.2307/1130215)

Fox, N. A. (1989). Infant temperament and security of attachment: a new look. International Society for Behavioral Development, Jyviiskylly, Finland.

Frodi, A., Thompson, R. (1985). Infants' affective responses in the strange situation: Effects of prematurity and of quality of attachment. *Child Development*, 56(5), 1280-1290. <http://dx.doi.org/10.2307/1130243>

Galen (1992). The art of cure-extracts from Galen: Maimonides' medical writings. Haifa, Israel: Maimonides Research Institute. (Original work published date unknown).

Goldsmith, H. H., & Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. – *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 805–816. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.6.805>

Hippocrates. (1939). Hippocrates, 1 Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published date unknown).

Jung, C. G. (1971). Psychological types Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kagan, J. (1982). Psychological research on the human infant: An evaluative summary. New York, NY: W. T. Grant Foundation.

Kagan, J. (1994). Galen's Prophecy. Temperament in Human Nature. Basic Books: New York.

Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child development*, 2212-2225. <https://doi.org/10.2307/1130344>

Kochanska, G., & Coy, K. C. (2002). Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the Strange Situation: Links mediated and unmediated by separation distress. *Child Development*, 73, 228-240. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00402>

Lewis, A.J., & Olsson, C.A. (2011). Early Life Stress and Child Temperament Style as Predictors of Childhood Anxiety and Depressive Symptoms: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Depress Res treat*, 2011;2012: 1-9

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.

Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness-to-distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: associations and goodness of fit. *Child Development*, 61, 820-831. <https://doi.org/10.2307/1130966>

Mangelsdorf, S. C., & Frosch, C. A. (2000). Temperament and attachment: One construct or two? In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 27. (pp. 181-220): Academic Press. <https://doi.org/10.2307/1130966>

Matanova, V. (2008). Privarzanost – razvitie i narusheniya, Sofia. [Матанова, В. (2008). Привързаност – развитие и нарушения, София.] Retrieved on 12.12.2020 from <https://bjop.files.wordpress.com/2008/10/vania-matanova-doklad.pdf>

Oliver, K.K. (2002). Understanding your child's temperament. *Family Life MonthPacket*.  
Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G.A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp.187-247). Chichester, UK: Wiley.

Rothbart, M.K., Bates, J.E. (2006). Temperament. In Damon, W., Lerner, R., Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). New York: Wiley.

Steiner, R. (2008). *The four temperaments*. Forest Row, UK: Sofia Books.

Teglasi, H. (1998). Temperament constructs and measures. *School Psychology Review*, 27, 564-585.

Thomas A., Chess S., & Birch A.G. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American* 1970; 223, 102-9. Retrieved on 19.03.2021 from <https://www.scientificamerican.com>

Thomas, A., Chess, S., Birch, H., & Hertzog, M. E. (1960). A longitudinal study of primary reaction patterns in children. *Comprehensive Psychiatry*, 1, 103–112. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(60\)80014-4](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(60)80014-4)

Thomas, A., & Chess, S. (1989). Temperament and personality. In G.A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp.249-261). New York: Wiley.

Van den Boom, D. C. (1994). The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: An experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477. <https://doi.org/10.2307/1131511>

Vaughn, B. E., Lefever, G. B., Seifer, R., Barglow, P. (1989). Attachment behavior, attachment security, and temperament during infancy. *Child Development*, 60(3), 728-737. <http://dx.doi.org/10.2307/1130738>

Zentner, M. R. (1998). *Die Wiederentdeckung des kindlichen Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentsforschung. überarb. und erweiter. Neuausgabe*, Fischer Verlag: Frankfurt am Main.

# ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВАРИАТИВНИ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ НАГЛЕДНО-ОБРАЗНОТО И СХЕМАТИЧНОТО МИСЛЕНЕ И ВЪОБРАЖЕНИЕ ПРИ РЕШАВАНЕ НА ПОЗНАВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ В КОНСТРУКТИВНИТЕ ДЕЙНОСТИ

Димитър Баев, г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категра „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: [mitko.baev@gmail.com](mailto:mitko.baev@gmail.com)

**Резюме:** Процесът на разпознаване и съотнасяне на част към цялостен образ при 6–9-годишните протича в няколко равнища. Известно е, че инвариативността на възприятието осигурява усвояването на сензорни еталони или устойчиви представи за свойствата на предметите. На свой ред възприемането на нов обект изисква съотнасяне на получената информация с вече сформирани еталони, които се съхраняват в обобщени схеми и имат езикова основа. Проявява се комбинативно симултанно въображение в процеса на цялостно изграждане на сюжетния образ. Установява се подчертана изява на смислообразуващата функция на образно-схематичното мислене.

**Ключови думи:** образователна среда, практически опит, нагледно-образното и схематичното мислене и въображение, конструктивно-изобразителни материали

## STUDY OF VARIATIVE RELATIONS BETWEEN VISUAL-FIGURATIVE AND SCHEMATIC THINKING AND IMAGINATION IN SOLVING COGNITIVE TASKS IN CONSTRUCTIVE ACTIVITIES

Dimitar Baev, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department “Preschool and Media Education“

**Abstract:** The process of recognizing and referencing a part to a complete image in 6–9 year olds takes place in several levels. It is known that the invariance of perception ensures the assimilation of sensory standards or stable ideas about the properties of objects. In turn, the perception of a new object requires correlation

of the received information with the already formed standards, which are stored in generalized schemes and have a linguistic basis. Combinatorial simultaneous imagination is manifested in the process of complete construction of the plot image. A pronounced manifestation of the meaning-forming function of the figurative-schematic thinking is established.

**Keywords:** educational environment, practical experience, visual-figurative and schematic thinking and imagination, constructive-artistic materials

Жан Пиаже установява, че детският ум преминава през определени стадии на развитие, които се разполагат между простите рефлексии на новороденото и абстрактното мислене на възрастния. Например едно 8-годишно дете сравнява неща, които 3-годишно дете не може. Според Жан Пиаже движещата сила на интелектуалното развитие е стремежът на човек да разбере, осмисли опита си. „Ето защо развиващият се мозък строи понятия, които Жан Пиаже нарича „схеми“. Според него „схемите“ могат да се определят като „мислени калъпи“, в които хората отливат опита си. По този начин към зрялата си възраст човек е построил безброй „схеми“, които се ранжират или подреждат по някакъв ред. За да може по-добре да обясни как човек създава и използва своите „схеми“, Жан Пиаже въвежда 2 понятия – „асимиляция“ и „акомогация“. Според него „човек интерпретира опита си в съответствие с текущото си, или актуално състояние. Хората използват „схемите“, за да включат, т.е. да асимилират новия опит.“<sup>1</sup>

Например 7-11-годишни деца благодарение на развитието на мисловните процеси в тази посока могат да определят, че дадено количество течност ще остане същото въпреки промяната на съда, на формата или на видимия размер.

Коментирайки изследванията на Ж. Пиаже, че отсъствието на принципа за инвариативност е възрастова особеност, което се определя от наличните СХЕМИ, съветската психоложка Л. Ф. Обухова<sup>2</sup> (1981) приема, че отсъствието на ПРИНЦИП на инвариативност в предучилищна възраст не е ВЪЗРАСТОВА ОСОБЕНОСТ, а резултат от ограничения детски опит и неправилно обучение. Авторката предлага система за обучение, опираща се на психологическите закономерности на усвояването (по П. А. Галперин). С нея тя доказва, че именно мярката – като опосредствено звено за сравняване, е средството, което ускорява процеса на овладяване на принципа за инвариативност.

В преобразуването на нагледно-образното съдържание участва и мисленето, но въображението осигурява полет на фактите, а това, което отново го свързва, и то специфично с реалността, е, че конкретизира

<sup>1</sup> Бояджиев, В. (2016) Жан Пиаже и когнитивното развитие през детството. <https://valentinboyadzhiev.com/2016/08/25/jan-piaget-i-kognitivnoto-razvitie-na-deteto/>

<sup>2</sup> Обухова, Л. Ф. (1981) Концепция Жана Пиаже - за и против. МУ.

образни обобщения в по-голяма степен на отдалеченост (абстрахираност) от логичеки свързаните структури на предметите и явленията. Творческите характеристики на мисленето са резултат от съвместното действие с въображението при определен познавателен проблем и конкретна ситуация. При въображението ситуацията включва условия, които спонтанно се проявяват, не са предварително закодирани, но в конкретното време и съдържание изпълняват смислообразуваща роля. Конструктивно-изобразителните дейности в многобройните им вътрешни преходи подготвят и участват в изграждането на познавателна дейност. Като се позоваваме на разбирането за значението на въображението в познавателната дейност и на творческата дейност като специфична познавателна дейност, се насочваме към доказване на хипотезата, че активизирането на въображението на 5–6 и 6–7-годишните деца в познавателната дейност се постига при осигурена йерархична съподчиненост на функциите на участващите в нея познавателни процеси – възприемане, мислене, въображение, от гледна точка на ситуацията, характера на познавателната задача и индивидуалната позиция.

Темата за схематичното мислене е практически неизследвана обстойно. Следователно няма точно определение на концепцията. Това означава, че е необходимо да се разследва същността на основните му компоненти: мислене и конструктивно-изобразителна активност.

За да се разберат по-добре някои от процесите, протичащи по време на когнитивното развитие, важно е първо да се проучат няколко важни идеи и понятия (концепции), въведени от Пиаже. По-долу са изброени някои от факторите, които влияят на обучението и развитието на децата.

- **Схема на действието.** Тази концепция описва както умствените, така и физическите действия, свързани с разбирането и познанието на заобикалящия ни свят. Схемите са категории знания, които ни помагат да тълкуваме и разбираме света. От гледна точка на Пиаже схемата включва както самото знание, така и процеса на неговото получаване. Веднага след като детето получи нов опит, новата информация се използва за изменение, допълване или замяна на предишната съществуваща схема. Ако се илюстрира тази концепция с пример, можете да се представите дете, което има схема за определен вид животно – например куче. Ако досега единственото преживяване на детето е запознаване с малки кучета, тогава то може да предположи, че абсолютно всички малки пухкави четириноги се наричат кучета. Да се предположи, че детето е изправено пред много голямо куче. Детето ще възприеме тази нова информация, включвайки я във вече съществуваща схема.
- **Асимилация.** Процесът на включване на нова информация в по-рано съществуващите схеми се нарича асимилация. Този процес има субективен характер, защото всеки индивид се опитва леко да промени новия опит или получената информация, за да я вмъкне във вече формирана схема.

Възприемането на голямото куче и определянето му като „куче” е пример за асимилация на животно с детската схема – куче.

- Акомодация. Адаптацията предполага също промяна или замяна на съществуващи схеми в светлината на нова информация – включва в себе си самата промяна на съществуващи схеми или идеи в резултат на появата на нова информация или нови впечатления. По време на този процес могат да бъдат разработени напълно нови схеми.
- Уравновесяване (балансиране). Пиаже смята, че всички деца се опитват да намерят баланс между асимилация и акомодация – това се постига точно чрез използване на механизъм, наречен от Пиаже уравновесяване (баланс). С преминаване етапите на когнитивното развитие е важно да се поддържа баланс между използването на предварително получени знания (т.е. асимилация) и промяна на поведението в съответствие с новата информация (акомодация). Балансирането помага да се обясни как децата са способни да преминат от един етап на мислене към друг.

Приема се, че в доучилищния период конструктивно-изобразителните дейности могат да служат като добра основа за постигане на когнитивно развитие, особено в среда на дефицит в лингвистичната подготовка. Възможността да се използва наративният подход в образованието на деца, невладеещи български език, чрез продуктивните дейности може да доведе до значими образователни резултати.

### **Емпирично изследване на 6–7-годишните**

Задачите на емпиричното изследване са свързани с познавателните стойности на конструирането:

1. Да се експериментират конструктивни ситуации с вариативно степенуване и да се анализират особеностите при изграждане на комплексни представи у децата за обкръжаващото.
2. Да се предложи вариативна система от обучаващи средства в конструирането, провокиращи познавателната активност, инициативното моделиране и самообучението.

### **Изследване на вариативни отношения между нагледно-образното и схематичното мислене при решаване на познавателни задачи в конструирането**

За доказване на хипотезата и реализиране на поставените задачи изследването се насочва към:

1. Проучване на интегративните функции на въображението и мисленето в познавателната дейност.
2. Посочване на психолого-педагогическите условия за подкрепа в развитието на въображението и мисленето в организирани и самостоятелни форми на детската конструктивна дейност.

Оценката на данните от изследването за познавателните стойности на конструирането се съпоставя и извършва по конкретни показатели, отчитащи особеностите на четири водещи критерия:

- трансфер на знания, умения и подходи при изграждане на образи;
- вариативност при преобразуването на образите;
- комбинативност на елементите;
- проективност при сюжетното изразяване и развитие на образа.

От гледна точка на посочените критерии се поставят като основни изисквания:

- осигуряване на вариативност и приемственост в използването на местовете;
- осигуряване на вариативност и динамика (противоречивост) в ситуацията: определеност, неопределеност, конкретност, условност и др.;
- осигуряване на възможност за промяна в позицията на изследваните деца.

За основополагаща концепция за развитие на мисленето и в частност изграждане на адекватна на обкръжаващата ситуация схема на мислене се приема идеята, че:

- Детето в прехода от предучилищния към училищния период на детството може да бъде подпомогнато в изграждането на адекватни мисловни схеми чрез обучение в разчитане и самостоятелно структуриране на реални схеми чрез конструктивно-изобразителните дейности.
- Чрез разчитане на схеми и структуриране на схематични изображения в конструктивната и изобразителната дейности у детето се изграждат индивидуално ориентирани схеми, които съдействат за развитие на логическото мислене, чрез редуване на асимилация и акомодация (по Ж. Пиаже).

Целта е да се предложат параметри на гъвкав модел, съобразен с индивидуалното израстване и груповата характеристика (различна образователна среда, напр. мулти/ монолингвистична) за развитие на мисловна дейност. Моделът може да следва идеите, заложи в различните познавателни книжки в системите на различните авторски екипи, работещи към издателства „Просвета“, „Булвест, Изкуства и т.н., но и да отчита специфичната характеристика на фокус-групата на деца и учители и да отчита спецификата в развитието и опитността. Чрез провокиране на умствени операции посредством разрешаване на проблеми в практически план, свързани с разчитане и структуриране на схематични изображения в конструктивната и изобразителната дейност, може да се стабилизира позицията на бъдещия ученик в ситуация на овладяване на образователно съдържание.

Целеполагането приема, че в основата на един мисловен акт са процесите на анализ и синтез, абстракция и обобщение и че специфичното съдържание на мисленето е концепция, основата на която съставлява значението на

гумата, явяваща се основен инструмент на мисленето (Въготский, 1983: 358-9).

Целта на създаването на гъвкав модел за разчитане и структуриране на схематични изображения в конструктивната и изобразителната дейност е за образователна подкрепа на сетивното възприемане и анализиране на околния свят и подпомагане на процесите на анализ и синтез, абстракция и обобщение на мисленето и формиране (натрупване) на съдържателно значение на гумите, които са основен инструмент на мисленето.

Хипотезата предполага, че образователният процес чрез структуриране на личностно ориентиран модел за разчитане и структуриране на схеми чрез конструктивно-изобразителните дейности и материали ще подпомогне развитието на схематичното мислене на 6–8-годишните деца в етапите на асимилация, акомодация и уравнивяване.

Може да се конкретизира, че:

- Под „схематично мислене“ се разбира невробиологичен процес, свързан с опериране с обобщени и схематизирани образи – представлява висша форма на нагледно-образното мислене.
- Важно е децата да овладеят този вид мислене – това им позволява да усвояват обобщени знания, да подпомогнат познанието не само във външните, но и във вътрешните връзки и отношения.
- Фиксирана е възрастта от 6–8 години поради предпоставки за наличие на схематично с тенденция към логическо мислене в този период на развитие на детето и по-добра възможност за апробиране на модела.
- Под „конструктивна дейност“ се разбира взаимодействието на детето с материална среда посредством система от познавателни и практически действия, предоставяща възможност за адекватност и съотнасяне между нагледно-действен и умствен план.
- Под „изобразителна дейност“ се разбира възможността да пресъздава двуизмерни схеми на предмети и действия.
- Същността на разработения експериментален модел представлява условно разделени отделни фази на развитие, свързани с овладяването на съответни умения за разчитане и структуриране на схеми – за предмети, пространствени представи за разположение, представи за фигури и форми, представи за анализиране на данни за явление.
- Критерият „Когнитивни способности“ за обучение е адекватен на когнитивните структури и когнитивните операции, предопределящи училищната успеваемост. Той е показателен по отношение на:
  - нагледно-образно и схематично мислене;
  - логическо мислене;
  - език;
  - критично наблюдение;
  - класификация и сериация;
  - математически способности;



- памет;
- концентрация на вниманието;
- умения за анализ, описание и сравняване.
- Критерият „Мотивация“ Визира личностната, емоционалната, волевата и социалната нагласа към обучението и се маркира от показателите:
  - интерес към училището;
  - положително отношение към ученето;
  - желание да е ученик;
  - мотивация за постижения.
- Критерият „Психомоторика“ се отнася до взаимовръзката между графомоториката и общото психофизиологическо развитие на детето. Достатъчно информативни по този критерий са показателите:
  - прерисуване на фигури;
  - фина моторика;
  - изобразителни умения.

### Обобщения

Необходимо е да се подчертае, че категоризацията на тези конструкти в модела на училищна готовност не ограничава тяхното развиване в период на преход между предучилищното и началното училищно образование. Необходимо е обаче да се следва конкретен педагогически модел, който да е съобразен със:

- спецификата на възрастовото развитие;
- спецификата на образователните подходи в детската градина и началното училище;
- спецификата на прехода, която задължително изисква приемственост както в съдържателен, така и в организационно-структурен аспект.

Ето защо планирането на процеса на училищна адаптация, който е обвързан с компенсаторното развитие на конструктите за училищна готовност, ориентира изследователските търсения по посока на:

- Потвърждаване на тезата, че готовността за обучение е многофакторно детерминирана и пряко обвързана с развитието, което я прави водеща предпоставка за училищната адаптация.
- Утвърждаване на разбирането, че децата от етномалцинствените общности се нуждаят от по-дълъг период за адаптиране в училищните условия, и училищната институция следва да изпълни тази обществена поръчка.
- Концептуализиране на твърдението, че разработването и прилагането на експериментални модели, базирани върху съвременни атрактивни образователни технологии, ще подпомогне процеса на училищна адаптация на децата от етномалцинствените общности.

С уточнението, че ефектите от който и да е експериментален модел за училищна адаптация могат да бъдат измерени и анализирани едва в по-далечна

времева перспектива, настоящата разработка визира близкосрочните резултати от експерименталната апробация на модела.

## ЛИТЕРАТУРА

Angelova, L., Legkostup, Pl. (2016). Teoriya i metodika na izobrazitelното izkustvo v detskata gradina i nachalното uchilishte. Sofia: Prosveta. [Ангелова, Л., Лезкоступ, Пл. (2016). Теория и методика на изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. София: Просвета.]

Angelova, L. (2010). Izobrazitelното izkustvo v detskata gradina i nachalното uchilishte. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Ангелова, Л. (2010). Изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. София: УИ "Св. Климент Охридски".]

Angelova, L., Legkostup, Pl. (2009). Detsata i izkustvoto. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Ангелова, Л., Лезкоступ, Пл. (2009). Децата и изкуството. София: УИ "Св. Климент Охридски".]

Baeva, M. (1999). Konstruiraneto kato poznavatelna praktika na deteto. – V: Godishnik na SU, FNPP, T. 88, 1995. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski", ISSN 0861-8216. [Баева, М. (1999). Конструирането като познавателна практика на детето. – В: Годишник на СУ, ФНПП, Т. 88, 1995. София: УИ "Св. Климент Охридски", ISSN 0861-8216.]

Boyadzhiev, V. (2016). Zhan Piazhe i kognitivното razvitie prez detstvoto. [Бояджиев, В. (2016). Жан Пиаже и когнитивното развитие през детството.] <https://valentinboyadzhiev.com/2016/08/25/jan-piaget-i-kognitivното-razvitie-na-deteto/>

Davaydov, V.V. (1986). Problemy razvivayushtego obucheniya. Moskva. [Давыдов, В.В. (1986). Проблемы развивающего обучения. Москва.]

Davidchuk, A.N. (1972). Konstruktivnoe tvorchestvo doshkolynika. Moskva. [Давидчук, А.Н. (1972.) Конструктивное творчество дошкольника. Москва.]

Obuhova, L. F. (1981). Kontsepsiya Zhana Piazhe – za i protiv. MU. [Обухова, Л. Ф. (1981). Концепция Жана Пиаже – за и против. МУ.]

# СТРАТЕГИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ В КРЕАТИВНОСТ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В НАЧАЛЕН ЕТАП В КОНТЕКСТА НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД

Елка Вълчева, г-р

Старши учител-начален етап

83. ОУ „Елин Пелин“

e-mail: [elka.b.valcheva@gmail.com](mailto:elka.b.valcheva@gmail.com)

**Резюме:** Докладът разглежда мястото и ролята на апробирани авторски методики за обучение в креативност на ученици от начален етап, които съставляват стратегията. Представя мястото и ролята на дидактически варианти по технологии и предприемачество в контекста на компетентностния подход за формиране на ключови компетентности и т.нар. меки умения, както и тенденцията за практическата им приложимост. Фокусира се върху дефицитите по предмета и акцентира върху ефективността на приложената методика за обучение в креативност в българското традиционно училище в задължителните, избираемите и факултативните учебни часове по технологии и предприемачество. Посочва мотивирано необходимостта от обучение в креативност във всяко направление, които съчетават както елементи за стимулиране на дивергентното мислене за генериране на идеи и решаване на проблеми, така и посочват пътища за създаване на творчески продукти. Определят се мястото и ролята на креативността и положителните страни при прилагане на стратегията за обучение в креативност, която води до развитие на предприемаческите умения като ключова компетентност. Докладът визира възможните пътища за разгръщане на пълния потенциал на предмета технологии и предприемачество и показва големите му възможности.

**Ключови думи:** обучение, креативност, стратегия, компетентностен подход

## STRATEGY FOR TRAINING IN CREATIVITY IN TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP IN THE INITIAL STAGE IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH

Elka Valcheva, PhD

Teacher-Elementary

83 "Elin Pelin" High School

**Abstract:** The report examines the place and role of proven authorial methodologies for teaching creativity to primary school students, which make up the strategy. It presents the place and role of didactic variants in technology and entrepreneurship in the context of the competence march for the formation of key competencies and the so-called "soft" skills, as well as the trend for their practical applicability. It focuses on the deficits in the subject and emphasizes the effectiveness of the applied methodology for training in creativity in the Bulgarian traditional school in the compulsory, elective and optional classes in technology and entrepreneurship. Motivates the need for training in creativity in each direction, which combines both elements to stimulate divergent thinking to generate ideas, solve problems, and indicate ways to create creative products. The place and role of creativity and the positive aspects in the implementation of the strategy for learning in creativity, which leads to the development of entrepreneurial skills as a key competence, is determined. The report looks at possible ways to unleash the full potential of the subject Technology and Entrepreneurship and shows its great potential.

**Keywords:** training, creativity, strategy, competence approach

### Увод

Компетентностният подход е част от реформата в образованието в България, свързана с превръщането на българското училищно образование в модерно, достъпно и качествено. Реформа, която въвежда нови Държавни образователни стандарти (ДОС), Нови учебни програми, Приобщаващо образование за създаване условия за формиране на морална, творческа и автономна личност, способна да се реализира пълноценно. Образование, достъпно за всички, адаптирано към нуждите на съвременните социални реалности. Този подход, който отразява идеите на *конструктивизма*, дава възможност за успешна личностна и професионална реализация и се определя като основополагащ за новата образователна парадигма. В Закона за предучилищното и училищното образование е заложена необходимостта от „придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните

общности“. „В тях се отразява стремежът да се отговори на тенденциите в развитието на науките и на промените в социокултурната действителност. От функциите, които искаме да реализираме, се ръководим при обосноваване на съдържанието, принципите, технологията, критериите за оценяване на ефективността, системата на контрол и пр.“ Те са в основата на определяне на *подход*, схващан като главно направление, което определя стратегията в действията на учителя и учениците на определен етап от развитието на обучението. Компетентностният подход поставя необходимостта от практическото прилагане на овладените знания при формиране на ключови компетентности у обучаваните. Законът за предучилищното и училищното образование от 2016 г. дефинира проблемите на образованието в контекста на тенденциите на европейската модернизация в образованието за масовост, откритост, хуманизация, демократизация (Кюркчийска, 2017).

### Национална стратегия 2030 и компетентностният подход

Новата реалност поставя необходимостта от преосмисляне на методите и средствата на обучение, на подходите за работа. Изграждат се иновативни стратегии за учене. Осъществява се преминаване от състояние на пасивност (гледам, слушам, запомням, възпроизвеждам) към активност (учудвам се, търся, изследвам, проучвам, изразявам своето мнение, питам, правя изводи, изслушвам и споделям, творя) (Василева, 2004). Изграждат се нови стратегии за преподаване. Учителят не е основен източник на знания, а има нова роля на мениджър, налагащ подходящ стил на управление, в основата на което е наличието на интеракция, подпомагащ погроставащите в сложния процес на постигане на компетентностите; медиатор – посредник между обучаваните и учебното съдържание, между тях и глобалния свят и е готов на съпричастност и подкрепа. Развива се нов начин на оценяване – рефлексията. На преден план се извежда самооценяването. С помощта на личностно ориентираното обучение се изгражда *креативността*, разбира се като „система от творчески способности, съвкупност от мисловни и личностни качества, които благоприятстват формулирането на нови идеи и разкриването на важни взаимосвързки между предметите, явленията и нови начини за решаване на поставени в теорията и практиката задачи или проблеми“ (Десев, 2011). Личностно ориентираното обучение е насочено към обучаваните, дава им се възможност за проява на творчество и креативност от тяхна страна, ориентирано е към създаването на продукти в процеса на обучение; свързано е с протичането на процес, който е интердисциплинарен (Велинова, 2019). Разнообразяват се възможностите и формите за обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на ученика. В учебните програми по всички предмети в началния етап на основното образование е посочена възможността за формиране на **съвременните ключови компетентности**. Осигуряват се условия за активно включване на учениците в училищния живот чрез насърчаване на гостъпна до форми, отнасящи се до

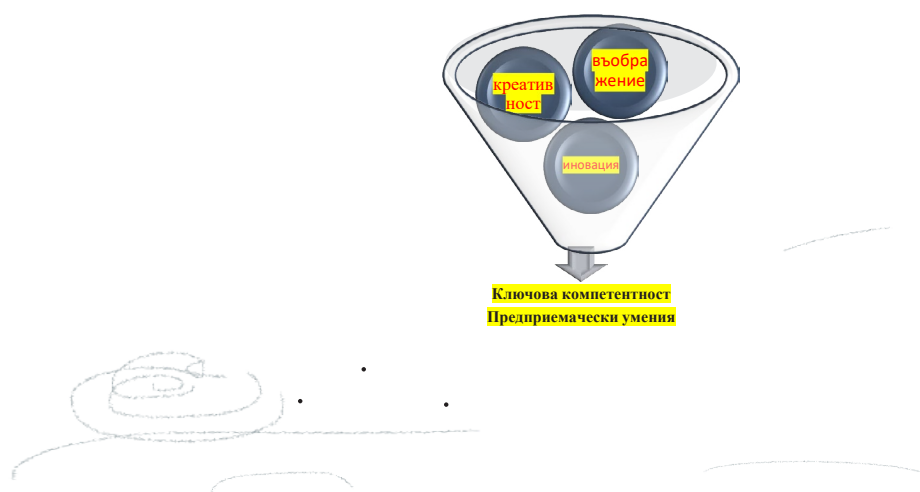
повишаване привлекателността на училищната среда, *творческата активност и екипната работа* на учениците; осигуряване на условия и възможности за допълнително обучение на учениците съобразно индивидуалните им интереси и потребности, с цел развиване на творческите им способности и стимулиране на тяхната инициативност и предприемчивост. Рамката описва осем ключови компетентности, сред които са и предприемаческите умения – инициативност, предприемчивост, креативност, новаторство. Извежда и т.нар. меки (преносими, трансверсални) ключови умения. Това са „уменията за превръщане на идеите в действия, включващи творчество, иновация, поемане на рискове, както и уменията за планиране и ръководене на проекти за постигане на целите, работа в екип, решаване на проблеми, контролиране на емоциите. Човек е наясно с контекста на работата си и с възможностите, които има.” <http://www.keytttcd.cct.bg/images/files/D8-KeyTTT%20Methodology%20basis%20BG.pdf>

В стратегическите документи на МОН за периода до 2030 г. се апелира за реализация на *компетентностния подход*, който акцентира на практическата значимост на изученото. **Креативността и иновациите са същностни характеристики на компетентностния подход.** Творческите и иновативните подходи трябва да имат практически контекст за целите на обучението и „разработването на учебните задачи да става по начин, който стимулира критическото мислене, екипната работа, творчеството, предприемчивостта, емоционалната интелигентност, вземането на решения-умения, превръщащи се в основни в 21. Век. Компетентностният подход се фокусира върху резултата, но не като сума от усвоена информация, а като комплекс от умения за действие в различни нестандартни ситуации. Променените цели водят след себе си и промяна в определянето на учебно съдържание, в подбора на дейности и в подходите към оценяване“ (Стратегия 2030, За прехода от знания към умения, МОН, 7).

### Място и роля на креативността в обучението по технологии и предприемачество в начален етап

Кен Робинсън формулира принципите на креативността и иновациите, които могат да се проектират в училищна среда и са валидни за обучението в креативност по всички предмети и в частност по технологии и предприемачество. К. Робинсън (2014) споделя, че на практика културата на иновациите зависи от култивирането на **три процеса**, всеки от които е свързан с другите два: първият е **въображение** – способността да виждаме в ума си събития и идеи, които не са достъпни за сетивата ни; вторият е **креативност** – процесът да генерираш оригинални идеи, които имат стойност; третият е **иновация** – процесът на провеждане в действие на оригинални идеи. *Иновациите* могат да се фокусират върху всеки аспект от работата на организациите: представянето на нови продукти, нови услуги или нови системи. Иновациите могат да бъдат крайната цел, но *процесът*, по който

ще се стигне до тях, трябва да започне от *въображението и креативността* (фиг. 1). Да се насочиш направо към иновациите, без да развиваш силата на въображението и креативността, от която зависят, е все едно, пише той, спортист да се надява да спечели златен медал от олимпиада, без да е тренирал. Както успехът в спорта зависи от добрата физическа подготовка, така и културата на иновациите зависи от процесите на въображението и креативността, които подготвят почвата (Робинсън, 2014). К. Робинсън (2014) формулира деветте принципа на лидерството на креативността: *Всеки притежава креативен потенциал. Иновациите са плод на въображението. Всички можем да се научим да сме по-креативни. Креативността процъфтява чрез разнообразието. Креативността обича сътрудничеството. На креативността ѝ е нужно време. Креативните култури са гъвкави. Креативните култури са любознателни. Креативните култури се нуждаят от креативни пространства* (Робинсън, 2017).



Фиг. 1.

### Проекция на принципите на креативността В училищна среда

В контекста на формулираните от К. Робинсън принципи на лидерството на креативността в бизнес организациите, мога да кажа, че те са влидни и за образователните институции и в частност за училищата. Проектирах ги в училищна среда. Учителят, явяващ се като лидер на креативността, допринася за развитието на креативните идеи, подпомага всеки ученик, наблюдава и съдейства на всеки да използва креативните си сили и да се чувства ценен. Необходимо е да се подхранва въображението, играта с идеи, търсенето, тестването, проучването на различни възможности в работата по проекти. Креативността не е вдъхновение, а умение, което може да научи и усъвършенства. Екипно ориентираната работа да е в сътрудничество, за да се стимулират учениците един от друг, както и екипите да не са винаги едни

и същи. Работата по проекти да има обща цел и гъвкавост, подтикваща към любознателност, експериментиране, поемане на рискове, критично мислене, като се дава свобода, но се изисква и контрол. Необходимо е създаване на креативно пространство в класната стая, подходяща атмосфера, която да стимулира за творчество, както да се откриват и подкрепят талантиливите в различните области и да се стимулират за изяви, развитие и усъвършенстване. Едни от най-сериозните изисквания, които се поставят пред образованието понастоящем, е то достатъчно бързо и гъвкаво да промени и усъвършенства своите методи, средства и форми на реализация. В българското училище това изискване трябва да намери решение в учебните програми, които трябва да се променят. Днес особено значение за усъвършенстване на обучението се отдава на особеностите на учебно-възпитателния процес в началните класове, защото това е периодът, в който мисловните процеси вече имат за основа по-голям образно представен материал, започват да се проявяват индивидуалните творчески особености. 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 и разнообразни методи и техники за развитие на творческите способности. Това е свързано с разработването и внедряването в училищната практика на *нови дидактически варианти*. Развитие 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 погроставащите. 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 тези часове би трябвало да се включат дидактически похвати, форми и средства, да се проектират и се реализират творчески задачи, обединени около една концепция за активиране на въображението. Методите за креативност предоставят възможност за творческо самоизграждане на децата самостоятелно или в екип. В процеса на нетрадиционните дейности се раждат нестандартни, оригинални идеи, които могат да бъдат основа за бъдещи творчески прояви. Развитие на креативността на учениците по технологии и предприемачество зависи и от професионалната подготовка на учителя, от неговото умение да внедрява подходящи методи и похвати, да се стимулира творческата активност на учениците, да се създават благоприятни условия за изява и развитие на креативността: да се поощряват ученическите опити за генериране на оригинални и необичайни идеи, да се подпомагат ученическите опити за формиране и надеждно аргументиране на собствена позиция, да се цени различното мнение. За активизиране на творческия процес учителят е необходимо да планира обстойно и целенасочено важните моменти при осъществяване на креативната дейност, при която



се проявяват уникалните способности на учениците. От голямо значение за развитие на креативността са синхронът и взаимодействието между задължителната, избираемата и факултативната дейност. Според Н. Цанев (2003) *извънурочната учебна дейност цели обогатяване и разширяване на знанията и уменията на учениците, но се запазва връзката с учебното съдържание. Целта на извънкласните дейности е осигуряване на условия за творческа изява, поддържане на постоянен интерес към дейността, а чувството на удовлетворение да стимулира по-нататъшното творческо развитие* (Цанев, 2003). Креативното обучение предполага добра възможност за разчупване и преодоляване на традиционното обучение – изпълнение на определена задача с конкретни материали и определен формат с фиксирана продължителност. Създаването на подходяща творческа атмосфера стимулира детската активност, а изпълнените с емоции часове са предпочитани от учениците, което благоприятства за по-ефективното обучение и реализиране на творческия потенциал. Със специфичните си методи, форми и средства на работа технологии и предприемачество като учебен предмет е един от основните фактори за формиране на *естетически усет, иновативност, предприемчивост, креативност, новаторство; техническа, технологична, предприемаческа и екологична култура; стимулира индивидуалните и екипни умения и способности на детската личност; провокира креативните процеси.*

### Малките ученици и креативността

Детското творчество има своя специфика. „Строго погледнато, дейността на децата и учениците в училище за създаване на нови, оригинални продукти със социална значимост е по правило едновременно продуктивна креативна дейност и имитация на творчество от първостепенна психолого-педагогическа важност за конкретния човешки индивид и за възпитателно-образователния процес, а не творчество в истинския смисъл на гумата в голям социален мащаб, но имитацията в случая е с най-добро качество – пълноценна, неподправена, креативна” (ДесеВ, 2011: 222–223). „Детското творчество не е свързано с обективни новости, а преди всичко резултатът от творческата дейност има субективен характер, откритие за себе си. Обществената значимост на детското творчество трябва да се свързва главно със значението му за развитието на самата личност на детето като обществен субект” (Лисийска, 1994). Л. Виготски определя, че основният закон на детското творчество се заключава в това, че ценността трябва да се търси не в резултата, не в продукта на творчеството, а в самия процес. Важно е не това, което ще създават децата, важно е, че те създават, творят, упражняват се на творческо въображение и неговото въплащане” (Виготски, 1982). Разглеждайки творчеството от педагогически аспект, то има значение като процес, създаващ благоприятни условия за формиране и развитие на личността. Какъв е процесът на поява на стремеж към творчество? Създаването на нови идеи, на нови форми е

значително по-различно от процеса на научаване и получаване на знания. Когато децата са заети, процесът е по-важен от прогукта. Крайният резултат може да е нещо много краткотрайно, докато обучението и опитите по време на работата могат да са ценна помощ в по-нататъшния живот. Децата трябва да разпознаят себе си в идеята, по която ще работят и да разберат и видят значението и второ – детето трябва да има контрол върху използваните материали, а след това чрез организиране на материали и форми да изрази своите идеи.

### Профил на детето творец

Детето творец е независимо, интересува се, запитва и вижда нещата по нов начин. Има гъвкав ум, изобретателно е, спонтанно и се забавлява с подхода към проблемите. Възприемчиво е, заето и бързо се отегчава от рутината. Притежава чувство на учудване, повишено усещане на света, притежава дух на любопитство, проучване, риск. Детето е любопитно по отношение на заобикалящата го действителност. Притежава въображение, фантазия. Въображението е сила, изградена от мисловни представи, от неща, които в действителност не са се случвали или никога не са преживявани, или от създаване на нови фантазии чрез комбиниране на предишни нереализирани идеи. Фантазното мислене е живо, колоритно, живописно. Децата постигат способността да фантазират много, преди да достигнат етапа на логичното и абстрактното мислене. Идейната образност е формиране на чиста, зрителна представа за обекти (предмети), виждани преди това. Интуитивното мислене е решаване на проблеми без логично обяснение. Инициативният мислител е отворен към предчувствия и е способен да направи добри предложения, той е *дивергентен* мислител. В сравнение с конвергентното мислене, което търси един правилен отговор, базиран върху определени факти, дивергентното мислене се определя като мислене в различни посоки, отклоняване от правия път, който търси разнообразие и оригиналност, който по-скоро предлага няколко възможности, отколкото да търси верния отговор. Прегразположен е за творене. Тенденцията да се изразяват нещата по оригинален, особен начин, вместо да се изразяват така, както би трябвало. Той търси новост, разнообразие и оригиналност в своята околна среда. Склонен е към игра с идеи (Jenkins, 1992). Е. Пол Торанс констатира, че неговата любознателност е неизчерпаема, задава въпроси за нещата, които са го заинтригували. Проявява склонност да се захваща с трудни, опасни, рисковани задачи, отдава се изцяло на идеята, проекта, от които е завладяно. В реализацията на интересите си е настойчиво, усърдно, решително, издръжливо и показва висока работоспособност. Искрено, честно, чувствително, с чувство за хумор (Стойчева, 1997). Е. Пол Торанс казва, че творчески способните деца гледат по два пъти, слушат за аромати, копаят по-дълбоко, строят въздушни замъци, преминават през заключени врати, карат слънцето да свети, влизат в дълбоки

води и излизат от тях. Творческата продуктивност като процес за развитие може да даде на ученика достъп до безброй идеи в неговото ежедневие.

### **Креативността в обучението в задължителните, избираемите и факултативните учебни часове**

Зачитането на личностната уникалност и неповторимост на учениците отключва творческия им потенциал и засилва мотивацията им за самоактуализиране. Тази идея е заложена в основата на почти всички иновационни изследователски програми. Продуктивната творческа дейност на детето е широко поле за изява на способностите му и потребността да се себеизразява по уникален и неповторим начин, да утвърждава собствената си самостойност. Важен момент в проведеното изследване заема разкриването на специфичните механизми на проявление на креативността на малките ученици. Формирането на креативност у учениците се извършва предимно в обучението в училище. Въвличането на детската личност в активна, съиздателна дейност изисква включване в учебното съдържание на такива форми, които да осигуряват функционална изява на креативност. Благоприятни възможности за стимулиране на креативното мислене и усвояване на естетическите закономерности чрез художественотворчески, конструктивно-технически дейности, както и за формиране на инициативност и предприемчивост, се предоставят по предмета технологии и предприемачество.

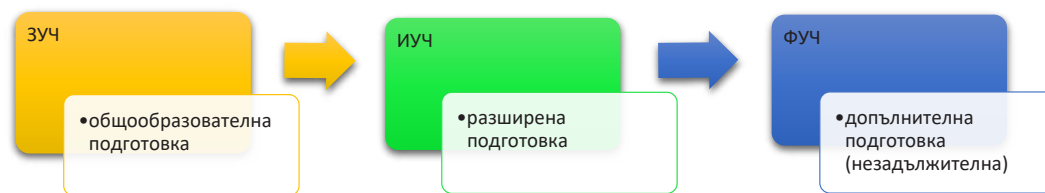
В националната програма (2016) в **задължителните учебни часове** (ЗУЧ) са заложени термините генериране на идеи и решаване на проблеми, както и *изразяване чрез творчество, инициативност и предприемчивост*. Те предполагат стимулиране у учениците на креативно мислене. Предложените дидактически варианти в настоящия труд отговарят на тази потребност, като го обогатяват, разнообразяват и засилват творческото присъствие. Стимулирането на способностите на учениците за откриване и решаване на проблеми, *генериране на идеи* се налага и в някои изследователски програми в САЩ. Характерно за тях е, че се работи върху реални проблеми, които на пръв поглед надхвърлят възможностите на детското мислене. Такива са техниките за формиране на креативност, предложени в **задължителните учебни часове**. Носейки в себе си изключителен заряд от спонтанност и оригиналност, ученикът се оказва провокиран, работи с интерес и желание върху проблеми като енергийна криза, замърсяване на околната среда, бизнес и т.н. По този начин сам осъзнава необходимостта да мисли и действа творчески. Учениците работят в екип при пълна свобода за обработване на информацията. Стимулират се самостоятелността, оригиналното мислене, иновацията, креативните идеи при решаването на проблеми в области като техниката, науката, обществените изследвания, бизнеса, изкуствата. Предложената технология в ЗУЧ може да послужи за диференциация и индивидуализация в обучението по технологии и предприемачество, където подобна мисловна

задача ще провокира учениците и в часовете ще има едно засилено присъствие на обучение в предприемчивост, инициативност и формиране на креативност. По този начин ще бъде реализирана една образователна тенденция за сливане на подходите – традиционен и нетрадиционен, което ще доведе до ефективност в обучението по технологии и предприемачество.

Наредба №4 на МОН определя, че в **избираемите учебни часове** (ИУЧ) на учебния план може да се осъществява обучение за придобиване на разширена подготовка по общообразователни учебни предмети, включени в раздел А, както е технологии и предприемачество (фиг. 2). Обучението по предметите от избираемите учебни часове на раздел Б на учебния план се осъществява по учебни програми, разработени от учителите и утвърдени от директора на училището, тъй като по този учебен предмет липсват такива. Идеята на разработените методически варианти за ИУЧ има за цел да посочи възможности за *надграждане, разширяване и усъвършенстване* на знанията по темата от ЗУЧ, като показва алтернатива, както и нови начини за усвояване на умения за креативно мислене и творчески дейности, осигурява инструменти за учителите. В системата на Едуард де Боно методите за развитие на мисленето се прилагат само вербално или в реални ситуации с по-висока степен на проблемност, изискващи нетрадиционни, алтернативни подходи и решения. Учениците придобиват умения, свързани с намиране на варианти, отчитане на фактори и приоритети, набелязване на цели, прогнозиране на следствия и резултати. Така едновременно с развитие на мисленето им се стимулират и способностите им да действат с висока степен на гъвкавост и мобилност, което влияе върху повишаване на динамичната адаптивност на детската личност. Едновременно с креативната мисловна дейност е заложено създаване на творчески продукти. С предложените методически варианти програмата по технологии и предприемачество се разширява и задълбочава по отношение на развитието на креативно *решаване на проблеми*, предприемчивост, инициативност, генериране на идеи, работа в екип по проекти. *Знанията и уменията, придобити от традиционното обучение, намират по-широк отзвук. Програмата придобива по-голяма звършеност, а обучението по технологии и предприемачество – още по-високо качество и актуалност.*

Дейностите във **факултативните учебни часове** (ФУЧ) са предназначени да обогатят в още по-голяма степен обучението по предмета, както и да покажат големите му възможности за развитие на детската личност и предоставят на учителите възможност за креативно обучение. Предложените дидактически варианти в това направление имат за цел да запазят националните ценности, колорит и култура, като същевременно учениците се приучават да уважават и почитат и другите нации. Межкултурните ценности са споменати в националната стратегия и смятам, че уважаването на ценностите на всички нации и зачитането на колорита и идентичността

между народите е една по-висша форма на комуникация на световно ниво. Затова темите в това направление са свързани с българските празници, обичаи, колорит, интеркултура, естетика. Наредба №13 от 21.09.2016 г. на МОН постановява, че гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование може да се осъществяват чрез обучение по учебни предмети или модули, чрез интердисциплинарни програми, проекти или дейности по избор на учителя за патриотично възпитание и изграждане на национално самочувствие, ученикът да осъзнава и цени своята културна идентичност. Това направление акцентира върху естетическия усет и дизайна, тъй като те са важни в инженерния дизайн и имат общо с техниката и продуктите. Използвани са директни технологии SCAMPER, водещи до творчески продукти. Тази учебна форма не слага последния щрих по предмета. Дидактическите варианти са опосредствани от специфични методи в ЗУЧ и ФУЧ, посочени по-долу. Предметът *технологии и предприемачество* се явява *дидактически център* за развитието на няколко специфични творчески способности на личността, а именно: творческите художествено-конструктивни и технически способности. Тези дейности имат комплексен и творчески характер. Съдържателният обхват на дейността включва цялостния процес на трудова дейност – формулирането на проблема, проектиране, изграждане на прототип, модел или реален предмет. Комплексността на дейността се изразява още в синтеза на дейности с разнообразен характер – *художествена дейност* (изобразителна, декоративна, комбинаторна, композиционна); *техническа дейност* (графична, изчислителна, технологическа и т.н.). В художествено- конструктивната дейност на проектанта, конструктора, архитекта, рационализатора и т.н. се създават най-добри възможности за стимулиране на развитието и реализацията на *комбинаторните* способности. Затова приемаме, че и художественото, и техническото конструиране са дейностите, чрез които най-ефективно ще се формират у децата още в училищна възраст (1.,2.,3.,4. клас) умения и познания за комбиниране на форми, елементи, повърхнини, цветове и други градивни изразни средства. Комбинаториката е способ в художественото конструиране като творческа продуктивна дейност, която се изразява в оригинални комбинации, идеи, реорганизации с участието на въображението и мисловните операции анализ и синтез. Творческият акт в художествено-конструктивните дейности е свързан с възпитаване в изобретателност, живост на въображението, активност в мисленето, игра на асоциациите, умения за прекомбиниране и реконструиране, съчетаване на модули и елементи. Необходими са бързина на мислене, оригиналност, вариативност, комбинативност, аналогия, синтез (Иванова, 2010). Художествено-конструктивната дейност съчетава в себе си в едно динамично единство на интелектуална и практическа работа, подражателна и самостоятелна, репродуктивна и дейност с творчески, съзидателен характер.



Фиг. 2

„Конструирането като процес за създаване на нови предмети, обекти; изграждането на структури и форми с определено функционално предназначение поради своя творчески характер предоставя благоприятни педагогически възможности за участие на учениците в съзидателна дейност, за целнасоченото им въвличане в проблемни ситуации и решаване на задачи с разнообразен характер” (Иванова, 2010: 375).

Така предложените дидактически модели очертават пълния облик на възможностите на учебния предмет технологии и предприемачество. *Трите зони, в които основополагаща е ЗУЧ, се допълват, надграждат, доразвиват и водят до една пълна учебна програма, иновативна, актуална, полезна за малките ученици, учителите и обществото. Съчетаването на традиционни и нетрадиционни подходи може да изгради ефективно обучение за формиране на креативност и новаторство у учениците, които всъщност са качества на предприемача, т.е. развиват се предприемаческите умения като ключова компетентност* (Вълчева, 2020). Креативните дейности са подходящи и за **занимания по интереси** по предложените вариант. Заниманията по интереси се организират приоритетно в тематичните направления: „Дигитална креативност”, „Природни науки”, „Математика”, „Технологии”, „Изкуства и култура”, „Гражданско образование”, „Екологично образование и здравословен начин на живот”, „Спорт” (Постановление №289 на МС от 12.12.2018 г. за изменение и допълнение на нормативни актове на Министерския съвет, Обн. ДВ, бр. 105 от 18.12.2018 г., в сила от 18.12.2018)

### Кратък анализ на учебното съдържание

Настоящото учебно съдържание най-пълно се доближава до учебните програми до преди 2015 г. Тук се дават компетентности, които ученикът трябва да придобие, свързани с изучаването на дадения предмет. Фокусът е поставен основно върху знания, въпреки че се наблюдава много по-широко използване на т.нар. активни глаголи (асоциирани с таксономията на Блум), като разпознава, сравнява, оценява и пр. За съжаление в по-голямата си част се срещат глаголите от най-ниските две нива (по Блум) – познава, представя, разграничава. Друга особеност, която буди интерес, е липсата на обвързаност между очакваните резултати от обучението и учебното съдържание, поне що се отнася до ключови компетентности. Макар последните да са засегнати в очакваните резултати, то що се отнася до учебно съдържание, не се вижда реалното им включване. Това говори за непълно съгласуване между учебното

съдържание и очакваните резултати от обучението, както и създава допълнителни пречки за учителите да развиват компетентности поради липса на тяхното реално преплитане с учебното съдържание и съответно отделните раздели и урочни единици, които трябва да бъдат преподавани и изучени. Така липсата на конкретни насоки за развиването на ключовите компетентности у учениците в учебните програми и липсата на фокус върху необходимостта от промяна на преподаването остават чувството за липса на цялостен подход. Същевременно се залага на силно опростен модел с фокус върху единични дейности и на схващането, че даден предмет е повече или по-малко „отговорен“ за наличието на дадена компетентност и повърхностни междупредметни връзки, които не гарантират системното развиване на дадена компетентност (Мониторингов доклад, 2019) <http://edu2030.bg>

Анализът на учебното съдържание по технологии и предприемачество показва, че творчеството почти не е застъпено, не е задълбочено, има второстепенна роля и незадължителен характер. В урочната дейност не присъстват творчески подходи за стимулиране на креативното мислене като генериране на идеи; решаване на проблем; изисква се представяне на идея чрез техническа скица или рисунка, като не се предпоставя стимул за това; проектно ориентирана екипна работа е свързана единствено свързана с проучване, както и дейности за създаване на творчески продукти, свързани предимно с празниците или естетическо оформяне, оценяване и самооценка. Бегло са застъпени мисловните дейности, не се прилагат специфични методи и техники за творчество. 90% от изработваните изделия са предимно от разгъвка, при което се развиват единствено умения за рязане, биговане и лепене. Уроците по предприемачество са сведени до минимум – три, четири, които са свързани с движение на пари, спестяване, професии..., при които не се развива креативността и новаторството, нестандартните решения и идеи, т.е. предприемаческите умения. Констатацията от анализа на учебното съдържание по отношение на творчеството показва, че в учебното съдържание липсва развитие на креативността, която е в основата на иновациите. Следователно заключението е, че не е възможно да се развива тази ключова компетентност.

### Заклучение

Разработената стратегия за обучение в креативност, включваща иновативни учебни програми в задължителните, избираемите и факултативните учебни часове по технологии и предприемачество предлага оригинална методика и определя новите роли на учителя и ученика и напълно съответства на новата реалност и компетентностния подход. Съчетаването на традиционни и нетрадиционни методи води до по-успешно обучение и отговаря на зададената в Европейската референтна рамка ключова компетентност за развитие на предприемачески умения. Обучението в креативност е изключително важно, за да се подтикне любопитството на ученика, да му се предпостави възможност

да тръгне в нови посоки съобразно собствените си интереси, способности, потребности. Така стимулирането и формирането на креативност у детето от начална училищна възраст по технологии и предприемачество се оказват от решаващо значение за способността му да действа гъвкаво и вариативно в нови ситуации, да придобие предприемачески компетентности и да се адаптира по динамичен начин към непрекъснато променящите се реалности. Н. Цанев казва: “Очевидно е, че в най-скоро време българската педагогическа наука ще се обърне с лице 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 практиката на учебния процес на ниво училищна подготовка, толкова повече ще спомогне за реформата в българското образование” (Цанев, 2020: 639). Смятам, че разработената стратегия за обучение в креативност по технологии и предприемачество, която вече е факт (а не е обект на разработка в необозримо бъдеще), е в унисон с конструктивистката теория и компетентностния подход и би следвало българската педагогическа наука да припознае този авангарден подход, който е наложително да се внедри в учебните програми в начален етап.

## ЛИТЕРАТУРА

- Vasileva, E. (2004). *Sŭvremennoto nachalno uchilishte – realnost i predizvikatelstva*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski”. [ Василева, Е. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.]
- Velinova, D. (2019). Avtoreferat: Sinergetichen model na lichnostno orientirano obuchenie za razvitie na prenosimi klyuchovi kompetentnosti na uchenitsite 5-7 klas, SU. [Велинова, Д. (2019). Автореферат: *Синергетичен модел на личностно ориентирано обучение за развитие на преносими ключови компетентности на учениците 5-7 клас, СУ*.]
- Vigotski, L. (1982). *Vŭobrazhenie i tvorchestvo na deteto*. Sofiya: Nauka i izkustvo. [Виготски, Л. (1982). *Въображение и творчество на детето*. София: Наука и изкуство.]
- Desev L., Brik, S. i dr. (2011). *Psihologiya na tvorchestvoto*. Sofiya: Paradigma. [Десев Л., Брик, С. и др. (2011). *Психология на творчеството*. София: Парадигма.]
- Ivanova, M. (2010). *Teoriya i metodika na obuchenieto po bit, tehnika i tehnologii* (za nachalen etap na SOU). Plovdiv: UI “P. Khilendarski”. [Иванова, М. (2010). *Теория и методика на обучението по бит, техника и технологии* (за начален етап на СОУ). Пловдив: УИ “П. Хилендарски”.]
- Lisiiska, Z. (1994). *Osnovi na dizaina - istoriya, teoriya, metodika*. Blagoevgrad: Pirin-print. [Лусийска, З. (1994). *Основи на дизайн-- история, теория, методика*. Благоевград: Пирин-принт.]
- MON. (2020). *Za prekhoda ot znaniya kŭm umeniya. Kompetentnosti i obrazovanie. Kompetentnostite i referentnite ramki*. [МОН. (2020). *За прехода от знания към умения. Компетентности и образование. Компетентностите и референтните рамки*. <http://minedu.government.bg/>]



Monitoringov доклад. (2019). Obrazovanie Bŭlgariya 2030. [Мониторингов доклад. (2019). Образование България 2030.] <http://edu2030.bg>

Vŭlcheva, E. (2020). Sbornik: Obrazovanie i izkustva: traditsii i perspektivi. Strategiya za obuchenie v kreativnost po tehnologii i predpriemachestvo v nachalen etap. UI „Sv. Kliment Okhridski“ [Вълчева, Е. (2020). Сборник: Образование и изкуства: традиции и перспективи. Стратегия за обучение в креативност по технологии и предприемачество в начален етап. УИ „Св. Климент Охридски“]

Naredba Nr.5 na MON ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelната podgotovka. Obn. v DV, br. 95 ot 08.12.2015 g. [Наредба Nr.5 на МОН от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. в ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.]

Naredba na MON za priobshtavashto obrazovanie. Obn. DV, br. 89 ot 11.11.2016 g. [Наредба на МОН за приобщаващо образование. Обн. ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г.]

Naredba No13 ot 21.09.2016 na MON. [Наредба No13 от 21.09.2016 на МОН.]

Natsionalna strategiya za uchene prez tseliya zhivot za perioda 2014 – 2020 g. (2014). Sofiya: MON. [Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 г. (2014). София: МОН.]

Postanovlenie No289 na MS ot 12.12.2018 g. za izmenenie i dopŭlnenie na normativni aktove na Ministerskiya sŭvet. Obn. DV, br. 105 ot 18.12.2018 g., v sila ot 18.12.2018) [Постановление No289 на МС от 12.12.2018 г. за изменение и допълнение на нормативни актове на Министерския съвет. Обн. ДВ, бр. 105 от 18.12.2018 г., в сила от 18.12.2018.]

Stoicheva, K. (1997). 80 godini Torans. Pedagogikata i obrazovaniето v chuzhbina. – Pedagogika br. 3, Sofiya, 69-72. [Стойчева, К. (1997). 80 години Торанс. Педагогиката и образованието в чужбина. – Педагогика, бр. 3, София, 69-72.]

Strategiya 2030. (2020), MON. Kompetentnostniyat podkhod. [Стратегия 2030. (2020), МОН. Компетентностният подход] <http://minedu.government.bg/>

Uchebna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 3. klas. (2016). Sofiya: MON. [Учебна програма по технологии и предприемачество за 3. клас. (2016). София: МОН.]

Uchebna programa po tehnologii i predpriemachestvo za 4. klas. (2016). Sofiya: MON. [Учебна програма по технологии и предприемачество за 4. клас. (2016). С: МОН.]

Uchebni programi za nachalen etap na obuchenie. [Учебни програми за начален етап на обучение] <http://minedu.government.bg/>

Tsanev, N. (2003). Konstruirane na tehnologichnoto obuchenie v nachalnoto uchilishte. Sofiya: Universitetsko izd. "Sv. Kliment Ohridski". [Цанев, Н. (2003). Конструирани на технологичното обучение в началното училище. София: Университетско изд. "Св. Климент Охридски".]

Tsanev, N. (2020). Konstruktivistki dizaŭn v obucheniето po tehnologii i predpriemachestvo v nachalnoto uchilishte. – V: Obrazovanie i izkustva: traditsii i perspektivi, Universitetsko izd. "Sv. Kliment Okhridski" [Цанев, Н. (2020). Конструктивистки дизайн в обучението по технологии и предприемачество в началното училище. – В: Образование и изкуства: традиции и перспективи, София: Университетско изд. "Св. Климент Охридски".]

Robinson, K. (2015). Creativity is in Everything, Especially Teaching. <https://www.kqed.org/mindshift/40217/>

Jenkins, P. (1992). Art for the fun of it: a guide for teaching young children. New York: Simon & Schuster.

<http://minedu.government.bg/>, 12. 10. 2020 г.

<http://edu2030.bg/>, 25. 03. 21 г.

<https://www.kqed.org/mindshift/40217/>, 16.05. 2019 г.

[http://www.keyttcd.cct.bg/images/files/D8-KeyTTT%20Methodology%20basis BG.pdf](http://www.keyttcd.cct.bg/images/files/D8-KeyTTT%20Methodology%20basis%20BG.pdf), 18.02. 2019 г.

## ВИДОВЕ УРОЦИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Ива Стаменова, гл. ас. г-р

ЮЗУ „Неофит Рилски“, гр. Благоевград

e-mail: [ivona07@abv.bg](mailto:ivona07@abv.bg)

**Резюме:** Във фокуса на разработката са представени концепциите на изтъкнати учени, работещи върху структурните компоненти на видовете уроци по български език и литература в начална училищна възраст. Детайлно са описани характерните особености на уроците и по български език, и по литература, като същевременно е проследено влиянието им върху развитието на комуникативноречевите умения при учениците. Комплексният характер на учебния предмет български език и литература позволява на учащите се в процеса на обучение да овладяват знания за граматическата страна на езика и приложението им в правописно и правоговорно отношение. Обучението по литература (четене) пък способства за развитието на мисленето, въображението и поставя началото на творческата дейност посредством заложените в учебното съдържание урочни теми. Стойностно разработените от учениците творчески литературни текстове трябва да бъдат грамотно написани, да представят усвоеното в часовете богатство на изразни средства и да са съпроводени с логическа последователност в изложението на събитията в сюжета на описаната случка. Колкото по-образен е изказът в устното или писменото изразяване на даден литературен проблем, толкова по-силно е въздействието му върху слушателите и читателите.

**Ключови думи:** видове уроци, български език и литература, комуникативноречеви умения, творческа дейност

## TYPES OF LESSONS IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Iva Stamenova, Assist. Prof. PhD

South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad

**Abstract:** The focus of the study is the concepts of prominent scientists working on the structural components of the types of lessons in Bulgarian language and literature in primary school age. The characteristic features of the lessons in both

Bulgarian language and literature are described in detail, while their influence on the development of communicative speech skills in students is traced. The complex nature of the subject Bulgarian language and literature allows students in the learning process to master knowledge of the grammatical side of the language and their application in spelling and orthography. The teaching of literature (reading) promotes the development of thinking, imagination and sets the beginning of creative activity through the lesson topics embedded in the curriculum. The value of the creative literary texts developed by the students must be competently written, present the richness of means of expression learned in the lessons and be accompanied by a logical sequence in the exposition of the events in the plot of the described event. The more figurative the expression in the oral or written expression of a literary problem, the stronger its impact on listeners and readers.

**Keywords:** types of lessons, Bulgarian language and literature, communication skills, creative activity

Целта на изследване в настоящата разработка е да се стимулира развитието на творческата дейност при учениците в началното училище посредством обучението по български език и литература.

За пълноценното овладяване на знания по учебния предмет български език и литература особено голямо значение имат структурирането на учебното съдържание, включените към него видове уроци, подборът на урочните теми по български език, по четене, извънкласно четене и обособените теми, върху които учениците се упражняват да развиват комуникативноречевите си умения посредством предназначенията за целта часове по формиране на комуникативноречеви умения (ФКРУ).

На урока като образователна единица по конкретно изучаван в училище учебен предмет изтъкнати методици и дидактици дават различни определения.

Така например за М. Андреев урокът представлява „вид форма на организация на единството между дейността на ученика и дейността на учителя, с помощта на която се разработва и усвоява определена тема от учебната програма“ (Андреев, 1987: 260).

Според С. Кабасанов „урокът е основна форма за организиране на учебния процес в училище“ (Кабасанов, 1979: 84).

За К. Димчев урокът се изразява в схващането, че в рамките на един учебен час „се разработва тема от учебния материал и се постигат предварително набелязаните цели“ (Димчев, 1997: 217).

Видовете уроци, с които се запознават учениците в началното училище, най-изчерпателно са разгледани от Л. Георгиев. Предложената от него класификация започва най-напред с урока за овладяване на нови лингвистични знания по български език и прилагането им в речевата практика на учениците в началното училище.

Структурата на този тип уроци включва следните компоненти:

1. Актуализиране на старите знания – на изученото от предходния учебен час.
2. Поставяне и мотивиране на новата тема с подходящи упражнения и дейности за самостоятелна или екипна работа.
3. Изясняване на новото учебно съдържание и откриване на връзката между изучаваното в урока и усвоените знания от предишните часове по български език.
4. Приложение на знанията на практическо равнище чрез решаването на тестове, езикови упражнения, диктовки и др. под.

На второ място е представен урокът за затвърдяване на знанията, както и формирането на речеви умения (урок за упражнение). Характерното за този урок е, че представлява продължение на урока за овладяване на нови лингвистични знания. За тази цел учебното съдържание на този тип урок е представено в учебниците и учебните тетрадки. На свой ред учебната програма по български език е структурирана така, че към всяка нова тема да следва и тема за затвърдяване на знанията и формиране на умения (упражнение). Това, което свързва урока за нови знания и урока за затвърдяване на знанията е, че чрез тях се формират практически умения за речева изява на учениците в различни комуникативни ситуации съобразно поставените за дискусия теми.

Най-общо структурата на този тип урок включва следното съдържание:

- 1) актуализиране на изучените вече знания;
- 2) мотивиране на поставената тема и включената към урока цел;
- 3) затвърдяване на знанията относно изученото езиково явление и формиране на умения за прилагането му в речевата дейност на учениците с подходящо подбрани от учителите комуникативноречеви ситуации;
- 4) обобщение и преценка на свършеното през часа по време на урока за затвърдяване на знанията на граматическо и речево равнище.

На трето място по степен на важност е обобщителният урок. Той се провежда непосредствено след изучаването на определена граматическа категория. Чрез този урок се цели учениците да осъзнаят и осмислят възприетото в предишните часове учебно съдържание. Например, след като учениците в трети клас се запознаят с частите на речта – съществително име, прилагателно име и глагол, се провежда урок за обобщение на овладените знания за частите на речта. Уроците за обобщение дават на учителя пълна картина за овладените знания от страна на учениците, за пропуските в знанията им, за допуснатите от тях грешки, за да може въз основа на всичко това да потърси алтернатива за отстраняването на пропуските, неяснотите и грешките в работата им. Колкото по-рано се решат тези проблеми, толкова по-лесно тези ученици ще могат да продължат по-нататъшното си обучение, без да изостават от останалите в класа.

Компонентите на този тип урок включват:

- 1) актуализиране на овладените знания от предишния урок, за да може

ученикът по-лесно да направи връзката между изученото и предстоящата му работа в този урок;

- 2) поставяне и мотивиране на темата на съответния урок;
- 3) повторение и акцентирание върху основни и ключови моменти от раздела, както и кратко обобщение на отделни понятия и езикови закономерности;
- 4) преценка от страна на учителя за свършената от учениците работа по време на урока.

В последния вид урок – преговорния, се прави преговор на знанията от изученото в предишната учебна година, преди учениците да пристъпят към изучаването на нов раздел от обучението по български език като фонетика, морфология и синтаксис.

Преговорният урок заема важно място в системата от уроци, включени за изучаване в учебните програми по български език от учениците в началния етап на основната образователна степен.

Структурата на този тип урок до голяма степен се определя от поставените от учителя цели и във връзка с това тя включва следните компоненти:

- 1) припомняне на усвоеното учебно съдържание от предходния раздел;
- 2) поставяне и мотивиране на темата и целта на урока;
- 3) работа по посока актуализиране на овладените знания от предишната учебна година;
- 4) обобщение и преценка за работата, свършена от учениците по време на урока (Георгиев, 2010: 118–150).

Характерното за този урок според Д. Тодорина е това, че чрез него се прави преговор „не само на една глобална тема или раздел, а на всичко, изучено по раздела“ (Тодорина, 2000: 140).

В заключение, Л. Георгиев посочва, че „основната фигура, която реално може да прецени каква да бъде структурата на урока, какво учебно съдържание да бъде включено, какви методи и похвати да използва, е учителят“ (Георгиев, 2010: 151).

Върху спецификите в процеса на обучение в началното училище, същността на урока и възникналите в хода му проблемни ситуации работят Л. Чурукова, Я. Стоименова и В. Чилева.

Овладяването на знания започва с процеса на обучение. От подхода на преподаване на учебното съдържание от учителя, на включените в него дейности за самостоятелна и групова работа, както и от възможността, дадена на учениците да реализират творческите си идеи и проекти, зависят учебните им постижения и творческите им изяви в избраната предметна област.

Затова според Л. Чурукова „процесът на обучение обикновено се определя като движение от незнание към знание, от непълно и неточно към по-пълно и по-точно знание“ (Чурукова и др., 2010: 214).

От начина на преподаване на знанията към съответния учебен предмет се определя формирането на интерес към него и стимулирането на креативността.

Ето защо същата авторка подчертава, че от изключително голяма

Важност в процеса на обучение е „учениците да усвоят собствено правилно мислене. Способността за самостоятелно решаване на учебни задачи се развива в процеса на обучение. Ученикът системно трябва да се поставя в проблемни ситуации, които стимулират неговото продуктивно мислене“ (пак там: 216).

Характерните особености на видовете уроци в обучението по математика разглежда последователно, систематизирано и аргументирано Я. Стоименова. Според нея „при подготовката за усвояване на новото учителят осигурява подходящо мотивиране и актуализиране на опорните знания и умения, върху основата на което учениците повишават готовността си за извършване на активна учебно-познавателна дейност“ (Стоименова, 2007: 44).

Често пъти в процеса на обучение възникват и проблемни ситуации, неясноти около решаването на задачата или затруднения да се открие правилният път за разрешаване на проблема от ученика, опирайки се за целта на овладените до момента знания и формирани умения за приложение на усвоеното учебно съдържание.

В тази връзка В. Чилева отбелязва, че за разрешаването на гаден учебен проблем е важно какъв метод ще се приложи, за да разрешат учениците поставения на вниманието им казус. Като популярен и ефективен метод в процеса на обучение, подпомагащ разрешаването на възникналата в хода му проблемна ситуация, авторката посочва метода на нагледното изложение. Тя е на мнение, че: „Проблемността при използването на метода на нагледното изложение разкрива същността на понятията и тяхната взаимовръзка“ (Чилева, 2018: 21).

Съобразно сложността на урока са с различна степен на трудност и възникналите за разрешаване проблемни ситуации. Това, което трябва да се има предвид при тях, е, че не бива да се възприемат като опит от страна на учителя да изпита и провери знанията им, както и придобитите с времето умения да се справят с проблема, като се позовава на факти от съдържанието на урока, чрез които учениците ще стигнат до правилното му разрешаване, а да се потърсят допирните точки между знания – умения – творчество. Знанието се обезличава, ако ученикът не е в състояние да го приложи и не използва въображението си при търсенето на алтернативи за изход от възникналата проблемна ситуация. Поради тази причина творческите дейности намират в последно време широко приложение по изучаваните по програма учебни предмети.

Ц. Иванова също споделя мнението, че в условията на „самостоятелност и свобода учениците извършват самостоятелна творческа дейност и реализират потребността си от самоутвърждаване“ (Иванова, 2015: 304).

По комплексно изучавания в началното училище учебен предмет български език и литература се внася конкретика и по отношение на йерархичната подредба на видовете уроци в обучението по литература от автори, работещи в тази област.

Преди да се пристъпи към проследяване на методическата структура на видовете уроци, изучавани от учениците по литература, следва да се обърне внимание на подготовката за възприемане и разбиране на литературния текст. Тя на свой ред включва:

1. Наличието на мотиви за четене и изучаване на художественото произведение.
2. Подготовка за прочит на произведението.
3. Четене на текста.
4. Установяване равнището на възприемане на съдържанието на текста от учениците (Георгиева и др., 2011).

Уроците, с които се запознават учениците в часовете по литература, се делят на следните разновидности:

1. Урок за нови знания.
2. Урок за упражнение.
3. Обобщителни уроци.
4. Преговорни уроци.

Урокът за нови знания е насочен към запознаването на учениците с определена жанрова разновидност. На този етап е препоръчително след прочита на текста той да се раздели на отделни епизоди за по-лесното възприемане на съдържанието му, на взаимоотношенията му с героите и породените от тях действия, за да се стигне до финалната положителна или отрицателна развръзка на художественото произведение. Основните форми, използвани за провеждането на този тип уроци, са разказът и беседата.

В урока, предназначен за упражнение, се поставя акцент върху затвърдяването на знанията по изученото от предишния час литературно произведение чрез упражненията, поместени в учебника и учебната тетрадка. Упражнението може да се извърши и под формата на самостоятелна писмена работа, където се изисква от учениците с оглед на темата на урока да направят подробен или сбит преразказ, съчинение-разсъждение или да напишат отговор на поставен от учителя въпрос. Уроците за упражнение подпомагат и развитието на комуникативноречевите умения при учащите се. Формата, използвана за провеждането на този урок, отново е беседата.

В уроците за обобщение учениците се учат „да съпоставят, да обобщават и да систематизират изученото“ (Георгиева и др., 2011: 242).

Фокусът при тези уроци е поставен върху обобщаване на изученото учебно съдържание върху конкретен литературен жанр, например баснята. Накратко се припомня съдържанието на изучените басни, търси се общото и различното в тях, във взаимоотношенията между героите и едва на финала се извеждат поуки от всяка една басня. Те трябва да бъдат достатъчно ярки и поучителни. И тук основната форма за провеждането им е беседата. Чрез нея учениците достигат до много истини, споделят мнения и идеи, че ако героят би постъпил по друг начин, а не по посочения в сюжета, развръзката



ще бъде коренно различна, и вместо да се иронизира определено човешко качество, би се насърчила потребността от прошката и разкаянието за постъпката, сторена от героя.

Преговорните уроци са предназначени за обобщаване и систематизиране на изучените литературни произведения от съответния раздел. При преговора е важно да се припомнят и затвърдят знанията на учениците за урочните теми, включени в изучения тематичен кръг. Не по-малко важно е да се потърсят допирните точки между тях, да се направят изводи от сюжетната линия на всеки текст, да се открие общото между някои от героите, да се представи и различното помежду им в общуването с останалите персонажи и да се насочи вниманието на учениците към подражаване на добрите герои и критикуване на несправедливите постъпки на „лошите герои“, както често ги наричат, предвид натрупаните към тях негативи в резултат на необмислените им действия и проявени алчност, завист и лукавство. Основната форма за провеждането на преговорния урок е беседата. Характерно още за тези уроци е и това, че „са показателни за всички несъвършенства в учебния процес и могат да добият смисъла на коректив в бъдещата работа“ (Георгиева и др., 2011: 239–243).

Класификацията на видовете уроци, предложена от Н. Иванова, е по-различна от по-горе посочената. При нея системата от уроци по литература включва:

1. Урок за възприемане и осмисляне на литературно или анонимно/фолклорно произведение

Този вид урок подпомага литературното развитие на учениците в началното училище, мисленето и въображението. В основата си той е насочен към формирането и усъвършенстването на уменията на учащите се за възприемане и осмисляне на художественото произведение, както и за създаването на собствен творчески текст.

2. Урок за обсъждане на самостоятелно прочетено литературно или анонимно/фолклорно произведение

Формирането на потребност от четене, както и на читателски интереси при учениците в началното училище, се постига чрез включените в учебната програма уроци и чрез извършването на самостоятелно извънкласно четене.

По думите на Н. Иванова „извънкласното четене съдейства за обогатяване на читателските представи, на знанията за спецификата на художествената образност и за усъвършенстване на уменията за възприемането и осмислянето ѝ“ (Иванова, 2008: 308).

3. Урок за обобщение и преговор

Характерното за този урок е обобщаването и систематизирането на знанията на учениците върху изучените в часовете литературни творби или самостоятелно прочетените от тях. Тези уроци до голяма степен съдействат за задълбочаването на читателското възприемане, осмисляне, интерпретиране,

сравняване и анализиране на отделните сюжети. Валидно за този урок е, че може да обхваща творби, които са изучавани от предишни учебни години. Това се отнася не само за обучението в четвърти клас, а и за предходните класове.

#### 4. Урок за формиране на комуникативноречевни умения

Формирането на комуникативноречевите умения при учениците в началното училище се осъществява чрез обучението по комплексния учебен предмет български език и литература. Формирането на тези умения започва още в периода на началното огромяване в първи клас и продължава да се реализира до четвърти клас както чрез уроците по български език, така и чрез уроците по литература, извънкласно четене и часовете, предвидени за формирането на комуникативноречевите умения при учащите се. Това, което обединява уроците по български език и литература, е тяхната правописна, пунктуационна и комуникативна насоченост.

Конкретно чрез уроците за формиране на комуникативноречевни умения в началния етап на основната образователна степен се работи целенасочено за формирането и усъвършенстването на устната и писмената реч, на уменията учениците да общуват свободно с литературното произведение, да разсъждават върху отделни моменти от съдържанието му, да събеседват със съучениците и учителя върху епизоди от сюжета, върху отделни герои, впечатлили ги или отблъснали с постъпките си, за да може на по-късен етап да се пристъпи към изпълнението на творчески дейности по литературното произведение, поставено от учителя (Иванова, 2008: 278, 370).

Съобразно разгледаните теоретични концепции на изтъкнати дидактици и педагози за видовете уроци в обучението по български език и литература и влиянието им върху стимулирането на творческите изяви при учениците в началния етап на основната образователна степен смятам, че е необходимо в урочните теми да се включат допълнителни упражнения, мотивиращи и насърчаващи ги да разсъждават по поставен въпрос, да изразяват лично мнение в устна или в писмена форма по дадена тема, да съчиняват истории, подобни на прочетеното литературно произведение, да преструктурират определени езикови упражнения, да допълват пропуснатите в текста думи, да довършват приказката и др. пог.

От посочените видове уроци и методическа работа с тях е видимо, че всеки отделен тип урок има за цел да затвърди и нагизра знанията на учениците в началното училище по изученото до момента учебно съдържание. Препоръчително е след всяко образователно ядро да се проведе тестова проверка, за да се констатира знанията им, както и да се включат в часовете по ИУЧ кратки творчески задания по български език и литература, чрез които да развиват комуникативноречевите си умения и дават изява на творческите си заложби. От проведеното творческо проучване с третокласници стигнах до извода, че те имат потенциала да създават сполучливи авторски текстове, да възприемат съдържанието на текста от първия прочит и изпълняват без

особени затруднения поставените на вниманието им упражнения и творчески дейности. Участват с желание и интерес във всякакви творчески инициативи, организирани в учебно и извънучебно време.

Това, което най-силно ги вдъхновява, е предложението им избор да напишат самостоятелно творчески текстове по същата тема или по подобие на друго художествено произведение с подобна сюжетна линия, в опит да открият паралела помежду им. Затова литературното обучение развива мисленето, въображението и стимулира творческия потенциал на начинаещите писатели да манипулират творбата спрямо своята гледна точка, спрямо желанието им героите да бъдат модел за подражание и добрите им постъпки да са пример за читателите.

В заключение: езиковото и литературното обучение в началното училище полага основите на грамотността, четенето, писането, знанията и уменията на учениците да се изразяват правилно, ясно и изчерпателно. Способността да се говори убедително и аргументирано е не по-малко значима от уменията на учениците да пише стойностни творчески текстове под въздействието на произведения, породили у него определени чувства и емоции. Фундаменталният учебен предмет български език и литература е основоположникът на градежа на личността на ученика от ранна възраст, на образованието, на овладяването на уменията за четене с разбиране, на овладяването на знания за българския книжовен език, на формирането на комуникативноречеви умения и на способността за създаване на творчески текстове върху емблематични литературни произведения. Животът е нашият учител, а книгите са средството, чрез което си проправяме път към духовно извисяване, личностно, морално, творческо и професионално развитие.

### Приложение на творчески дейности в часовете по учебния предмет български език и литература в трети клас

#### Упражнение по български език

*Попълнете текста с подходящите думи, за да прочетете баснята на Езон „Стрелец и лъв“!*

Един изкусен стрелец ..... в планината на..... . Всички..... избягали, само..... го предизвикал на..... . Ловецът пуснал..... стрела, която..... лъва, и казал:

- Виж моя..... . А после ще..... и самият..... .

Ранения лъв..... да бяга:

- Щом като..... има такава неприятна....., какво ще....., ако само той..... .

**Думи към текста:** лъвът, една, пробола, отишъл, гойда, лов, аз, вестител, бой, той, гоjde, хукнал, вест.

### Творческа задача по литература

Напишете друг завършек на баснята, имайки предвид края ѝ:

- Щях да ти благодаря, ако жестовете на ръцете ти и твоето поведение съответстваха на думите ти.

#### **Продължение на баснята, съставено от И. П.**

Обигената лисица не очаквала гърварят да я предаде по този погъл начин. От този ден нататък тя не искала да вижда вече лукавия гървар.

Не щеш ли обаче, един ден чула в края на гората отчаян вик за помощ. Лисицата отишла да види какво се случва и се изумила от видяното – гърварят се оплел в браконьерска мрежа. Когато я съзлегал, започнал отчаяно да ѝ се моли за помощ. Съжалила го тя и с помощта на нейната приятелка мечката го освободили от мрежата. Дърварят ѝ благодарил за сторената добрина и горчиво съжалил за глупавата си постъпка преди време спрямо нея. Помолил я за прошка, а тя му отвърнала следното: „Кой каквото прави – на себе си го прави!“

### ЛИТЕРАТУРА

Andreev, M. (1987). Didaktika. Sofia. [Ангреев, М. (1987). Дигактика. София.]

Georgiev, L. (2010). Balgarskijat ezik kato predmet na izuchavane v nachalното uchiliste. Blagoevgrad. [Георгиев, Л. (2010). Българският език като предмет на изучаване в началното училище. Благоевград.]

Georgieva, M. i dr. (2011). Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchiliste. Shumen. [Георгиева, М. и др. (2011). Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен.]

Gerdjikova, M. i dr. (2017). Balgarski ezik za tretii klas. Sofia: Bulvest 2000. [Герджикова, М. и др. (2017). Български език за трети клас. София: Булвест 2000.]

Gerdjikova, M. i dr. (2017). Chitanka za tretii klas. Sofia: Bulvest 2000. [Герджикова, М. и др. (2017). Читанка за трети клас. София: Булвест 2000.]

Dimchev, K. (1997). Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema. Sofia. [Димчев, К. (1997). Обучението по български език като система. София.]

Ivanova, N. (2008). Savremennoto obuchenie po balgarski ezik i literatura v nachalниja etap na obrazovanie. Chast vtora.: Literatura. Sofia. [Иванова, Н. (2008). Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Част втора: Литература. София.]

Ivanova, N. (2015). Razgrachtane na razlichni форми na problemno obuchenie i izsledovatelсka aktivnost chrez opitno-izsledovatelската работа po „Chovekat i prirodata“ v nachalното uchiliste. – V: Laboratoria za nauka. Blagoevgrad. [Иванова, Ц. (2015). Разгръщане на различни форми на проблемно обучение и изследователска активност чрез опитно-изследователската работа по „Човекът и природата“ в началното училище. – В: Лаборатория за наука – 2015. Благоевград.]

Kabasanov, S. (1979). Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Sofia. [Кабасанов, С. (1979). Методика на обучението по български език. София.]

Stoimenova, Ja. (2007). Urokat po matematika v I-IV klas. Blagoevgrad: UI „N. Rilski“.  
[Стоименова, Я. (2007). Урокът по математика в I – IV клас. Благоевград: УИ „Н. Рилски“]

Todorina, D. (2000). Urokat – osnovna organizationna forma na obuchenie. – V: Didaktika. Blagoevgrad. [Тодорина, Д. (2000). Урокът – основна организационна форма на обучение. В: Дидактика. Благоевград.]

Chileva, V. (2018). Problemnite situazii v obuchenireto po matematika v nachalnite klasova. Sofia. [Чилева, В. (2018). Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. София.]

Churukova, L. i dr. (2010). Pedagogika – uchebno posobie, South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad. [Чурукова, Л. и др. (2010). Педагогика – учебно пособие, ЮЗУ „Неофит Рилски“, България – Русия.]

## МУЛТИМЕДИЙНИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ЗАНИМАТЕЛНА МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ (ГЕОМЕТРИЧЕН МЕТОД НА ПЕРЕЛМАН)

Иван Душков, гл.ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [idushkov@uni-sofia.bg](mailto:idushkov@uni-sofia.bg)

**Резюме:** В настоящата статия е представено кратко изследване, чрез което се цели да се установи влиянието върху качеството на обучението при интегриране на информационни и комуникационни технологии в обучението чрез използване на мултимедийни презентации, създадени с приложението PowerPoint по занимателна математика в началните класове. За целта е използван геометричният метод на Перелман за решаване на задачата на Поасон за преливане на течности. В експеримента използваната мултимедийна презентация е авторска, като в нея е представен пример за използване на този метод. За целта на изследването беше проведен лабораторен педагогически експеримент с четири паралелки ученици от четвърти клас на столично училище, разделени на две групи – контролна и експериментална. Паралелките бяха групирани според средния успех на база получените оценки по математика до момента. За експериментална група целенасочено бяха избрани двете паралелки с по-нисък среден успех. При контролната група обучението се проведе по традиционния начин, докато при работата в експерименталната група бяха използвани предварително подготвените за целта мултимедийни презентации. Получените резултати са представени във вид на диаграми. Резултатите от проведения експеримент показват по-високи стойности на учениците в експерименталната спрямо контролната група.

**Ключови думи:** мултимедийна презентация, информационни и комуникационни технологии, преливане, мрежа, координатна система

## MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN ENTERTAINING MATHEMATICS IN THE PRIMARY GRADES (PERELMAN'S GEOMETRIC METHOD)

Ivan Dushkov, Ch. Assist. Prof., PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** This article presents a short study that aims to determine the impact on the quality of learning in integrating information and communication technologies in learning, using multimedia presentations created with the PowerPoint application in entertaining mathematics in the primary grades. For this purpose, Perelman's geometric method was used to solve Poisson's problem of fluid overflow. The multimedia presentation used in the experiment is author's, and it presents an example of using this method. For the purpose of the research, a laboratory pedagogical experiment was conducted with four classes of fourth grade students at a Sofia school divided into two groups - control and experimental. The classes were grouped according to the average grade based on the grades obtained in mathematics so far. The two classes with lower average success were purposefully selected for the experimental group. In the control group the training was conducted in the traditional way, while in the work of the experimental group the previously prepared multimedia presentations were used. The obtained results are presented in the form of diagrams. The results obtained from the experiment show the higher results obtained by the students in the experimental and control groups.

**Keywords:** multimedia presentation, information and communication technologies, liquid pouring, grid, coordinate system

### Въведение

В съвременния електронен свят на интернет пространството, уеб услуги, сайтове за виртуално обучение и образователни портали нуждата от модерно образование става все по-належаща. През XXI в. информационните и комуникационните технологии (ИКТ) се явяват важен инструмент, спомагащ да се намери необходимият баланс в масовото училище. Чрез използването на мултимедийни уроци в модерния образователен процес се цели да се задържи интересът на учениците в урока и да се подобри качеството на обучението.

Със стартирането (от учебната 2006–2007 г.) на магистърската програма „Информационни технологии в началното училище” с ръководител гоцент (сега професор) Здравко Лалчев във Факултета по начална и предучилищна педагогика (сега Факултет за науки по образованието и изкуствата, ФНОИ)

започна работа по внедряване на ИКТ в обучението в началното училище. Така бе поставено и началото на теоретико-приложни изследвания по темата „Обучаващи компютърни презентации в обучението по математика в началните класове“. Първите четири разработки на обучаващи презентации по математика под ръководството на доц. Лалчев (Любка Алексиева, Гергана Вергова, Маринела Иванова, Нина Дългъчева-Колева) бяха докладвани на Петата научна конференция на Факултета по начална и предучилищна педагогика и включени в сборника от доклади на конференцията още през 2007 г. През 2019 г. Г. Христова проучва мнението на студенти педагози относно приложението на обучаващи компютърни презентации по геометрия. „Проучването на нагласите и готовността на бъдещите учители за работа с обучаващи презентации показва, че те откриват множество предимства в използването им както по отношение на подобряване обучението на учениците, така и за подпомагане на работата на учителя“ (Hristova, 2019). В своя монография също от 2019 г. Л. Алексиева доказва теоретично и емпирично положителното влияние на образователната мултимедия за изучаване на таблично умножение и деление (Alexieva, 2019). Тя разглежда ползите от интегрирането на образователната мултимедия в обучението по математика в два основни аспекта – като инструмент за по-добро възприемане на учебното съдържание от учениците и като инструмент за стимулиране на интереса и повишаване на мотивацията на учениците (нак там).

### 1. Постановка на задачата

Предметът на настоящата статия е мултимедийна презентация на тема: „Геометричен метод на Перелман“. Става дума за метод, предложен от руския математик и популяризатор на науката Яков Исигорович Перелман (1882–1942) за решаване на популярни, още от средните векове, занимателни задачи от преливане на течности, наречени задачи на Поасон (на името на френския учен Симеон Дени Поасон (1781–1840)). В статията е описан накратко и проведеният гудактически експеримент с цел да се направят изводи за ефекта от интегрирането на ИКТ в обучението по математика в началното училище. При изготвянето на презентацията ние се придържахме към теоретичната постановка на метода на Перелман, направена от З. Лалчев, М. Върбанова и И. Вутова в тяхната статия „Perelman’s geometric method of solving liquid pouring problems“ (Lalchev, Varbanova, Vutova, 2009), тъй като в нея методът е описан със средствата и езика на аналитичната геометрия, а те от своя страна са по-удобни за компютърно моделиране.

По своята същност методът на Перелман представлява геометрична интерпретация на решението на задачата на Поасон за трите съда, при която най-големият от тях е пълен, а другите два са празни. Крайната цел е да се раздели течността на две равни части, без да се използва мярка, а само с помощта на дадените три съда. Също така важно условие за решаване



на задачата е, че вместимостта на най-големия от трите съда трябва да е по-голяма или равна на сбора от вместимостите на другите два по-малки. Този метод е базиран на елементарна геометрична конструкция, предложена от Перелман, и представлява редица от последователни отражения на топка от стените на билиардната маса, чрез които се достига до решението на задачата. Геометричният модел на решението е петоъгълник с две успоредни страни, начертан в ромбоидна мрежа с ъгъл 60°. Когато топката се удари в някоя от стените на мрежата (контура на правоъгълника), тя се отклонява, така че траекторията на падащата топка и траекторията на отразената топка сключват равни ъгли със страната от контура на мрежата. Принципът за очертаване на траекторията на движение се определя от закона за „отражение на билиардната топка“, според който ъгълът на отражението е равен на ъгъла на падането. За удобство движението на билиардната топка е представено чрез геометрични лъчи (Lalchev, Varbanova, Vutova, 2009).

В разработката е представено решението на една конкретна задача на Поасон.

**Задача.** Имаме три съда с вместимост съответно 8 л, 5 л и 3 л. Най-големият съд е пълен с течност, а другите два са празни. Да се разпредели течността на две равни части, като се използват само тези три съда.

*Решение*

Решението на задачата може да бъде направено в 8 стъпки, показани в таблицата.

Таблица 1. Стъпки за решаване на поставената задача

	Съд 1	Съд 2	Съд 3
Стъпка 1	8	0	0
Стъпка 2	3	5	0
Стъпка 3	3	2	3
Стъпка 4	6	2	0
Стъпка 5	6	0	2
Стъпка 6	1	5	2
Стъпка 7	1	4	3
Стъпка 8	4	4	0

По-конкретно стъпките могат да се опишат така:

Стъпка 1. Съд 1 е пълен, а съдовете 2 и 3 са празни – (8, 0, 0);

Стъпка 2. От съд 1 напълваме съд 2, съд 3 е празен – (3, 5, 0);

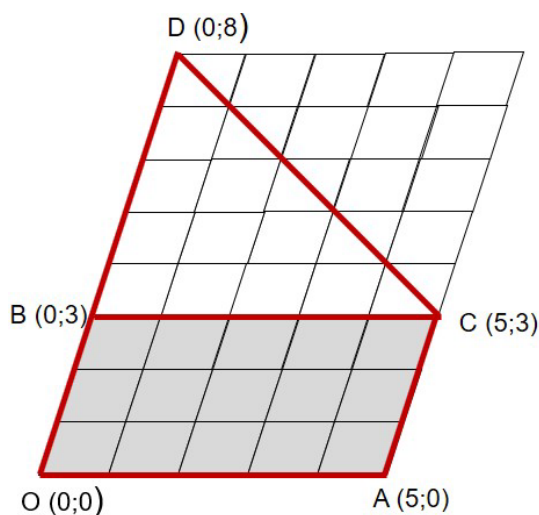
Стъпка 3. От съд 2 напълваме съд 3 – (3, 2, 3);

- Стъпка 4. Преливаме течността от съд 3 в съд 1 – (6, 2, 0);  
 Стъпка 5. Преливаме течността от съд 2 в съд 3 – (6, 0, 2);  
 Стъпка 6. От съд 1 напълваме съд 2 – (1, 5, 2);  
 Стъпка 7. От съд 2 допълваме съд 3 – (1, 4, 3);  
 Стъпка 8. Преливаме течността от съд 3 в съд 1 – (4, 4, 0).

## 2. Описание на презентацията

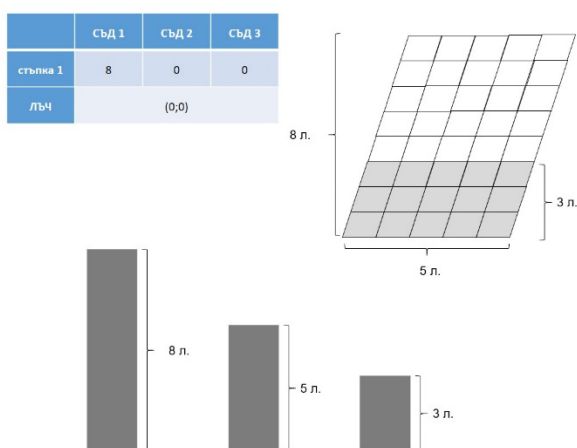
За онагледяване е създадена мултимедийна презентация, състояща се от девет слайда, в които са представени стъпките на решението. Също така е необходимо да се направи съпоставка между двата начина за решаване на задачата пред учениците, като по този начин те биха могли да вникнат по-дълбоко в проблема.

Авторите на цитираната статия предлагат следната геометрична интерпретация за решаването на проблема: Чрез движението на лъч по координатна система от началната ѝ точка – т. О (0;0), като целта е този лъч да достигне до точка с координати (0;4). Страните на начертаната фигура имат дължини съответно:  $OA=5$ ,  $OB=3$ ,  $AC=3$ ,  $BC=5$ ,  $OD=8$  (фиг. 1):



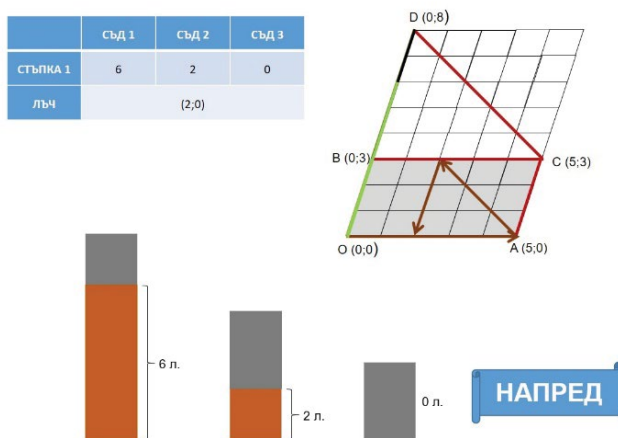
Фиг. 1

Основната фигура, в която се извършва движението на лъчите, е успоредник OACB. Страната OA отговаря на втория съд с вместимост 5 л, страната AC – на третия с вместимост 3 л, а отсечката OD се съпоставя на първия съд – 8 л. На фиг. 2 са представени и двата модела – теоретичният (успоредник в ромбоидна мрежа) и практическият (тройката съдове):



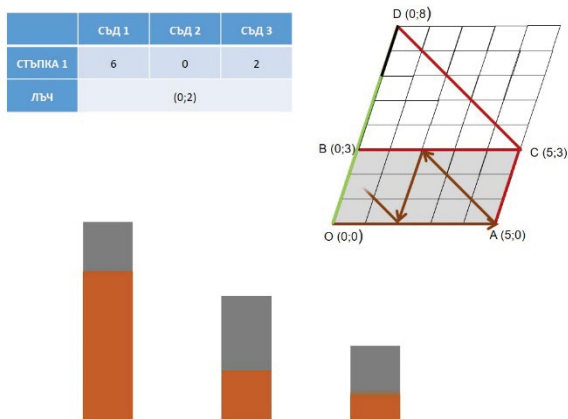
Фиг. 2

На всеки един от слайдовете в горния десен ъгъл има таблица, в която е представена стъпката, която предстои да се изпълни (фиг. 3). В следващите части от презентацията са представени стъпките поотделно, като се прави съпоставка между двата модела – съдовете и мрежата:



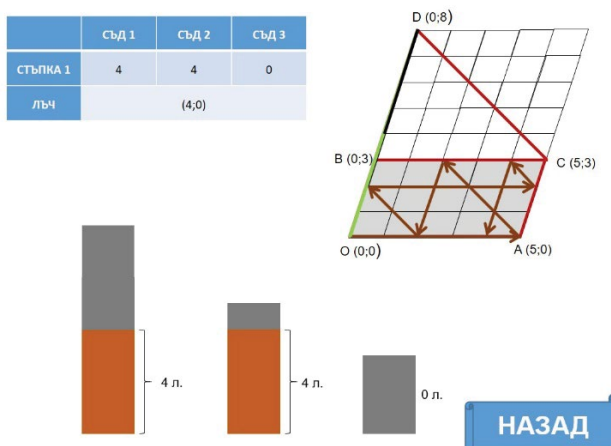
Фиг. 3

На отсечката OD се представя изменението на съдържанието на първия съд. В успоредника решението на задачата се демонстрира чрез използването на лъчи, които се появяват паралелно с изменението на течността в съдовете (фиг. 4). Това се постига с помощта на ефекта „Wipe”, като единственото нещо, което трябва да бъде съобразено при използването му, е посоката на изпълнението:



Фиг. 4

Всеки един от слайдовете съдържа бутон „НАПРЕД“, чрез който се преминава към следващата стъпка от решението. За изпълнението на тези функции са използвани хипервръзки:



Фиг. 5

### 3. Описание на експеримента

След като разгледахме метода на Перелман за геометрично решаване на задачата на Поасон за три съда чрез използване на мултимедийни презентации, ще представим получените резултати от проведения експеримент. Чрез него се цели да се установи влиянието от интегрирането на ИКТ чрез използване на мултимедийни презентации при решаване на задачи от такъв тип. За целта бяха включени четири паралелки ученици от четвърти клас на столично училище. Две от тях бяха определени за контролна, а другите две – за експериментална група както следва:

Таблица 2. Брой ученици по групи

Контролна група		Експериментална група	
K1	K2	E1	E2
18	20	19	19

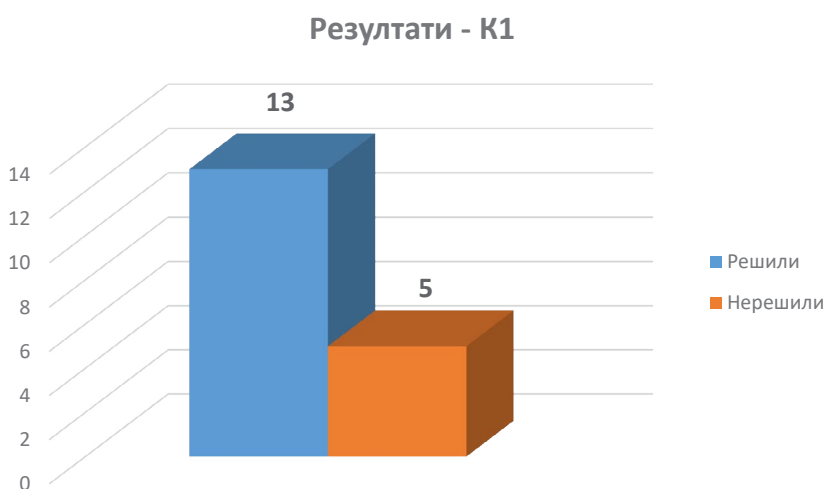
За получаването на реални резултати паралелките бяха групирани според средния успех по математика от оценките, получени от учениците до момента. За експериментална група целенасочено бяха избрани двете паралелки с по-нисък среден успех. За краткост на контролните групи бяха дадени имена K1 и K2, а на експерименталните групи – E1 и E2 (табл. 2).

В контролната група задачата беше представена по традиционен начин, а именно чрез използване на словесен метод, демонстриран на бяла дъска. Условието беше представено на дъска, като отделните стъпки бяха изчертавани на ръка. В експерименталната група същата задача беше демонстрирана чрез използване на предварително подготвената за целта мултимедийна презентация. След което на четирите паралелки беше поставена същата задача, но с други данни, а именно:

Имаме три съда с вместимост съответно 14 л, 8 л и 3 л. Най-големият съд е пълен с течност, а другите два са празни. Да се разпредели течността на две равни части, като се използват само тези три съда. За решаването на задачата беше дадено време от 30 минути.

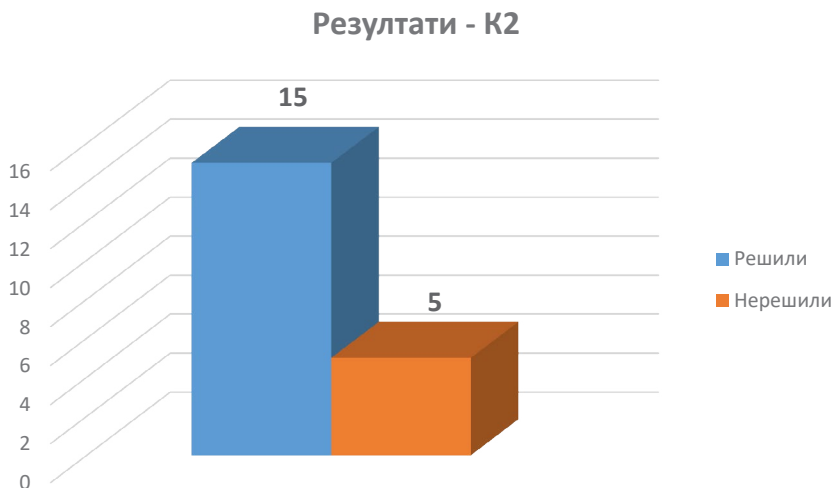
След края на експеримента бяха получени следните резултати:

Контролна група:



Фиг. 6

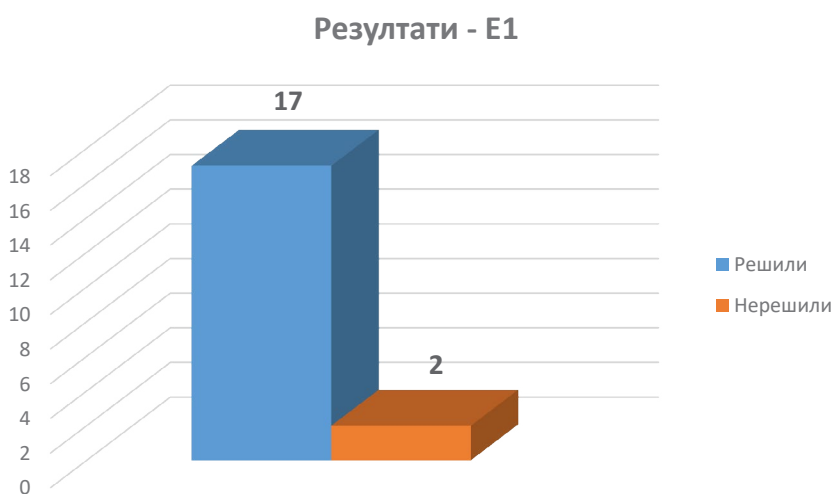
В означената с K1 паралелка задачата решиха 13 ученици, а 5 не успяха да се справят в рамките на зададеното време. Това означава, че има 65% успеваемост.



Фиг. 7

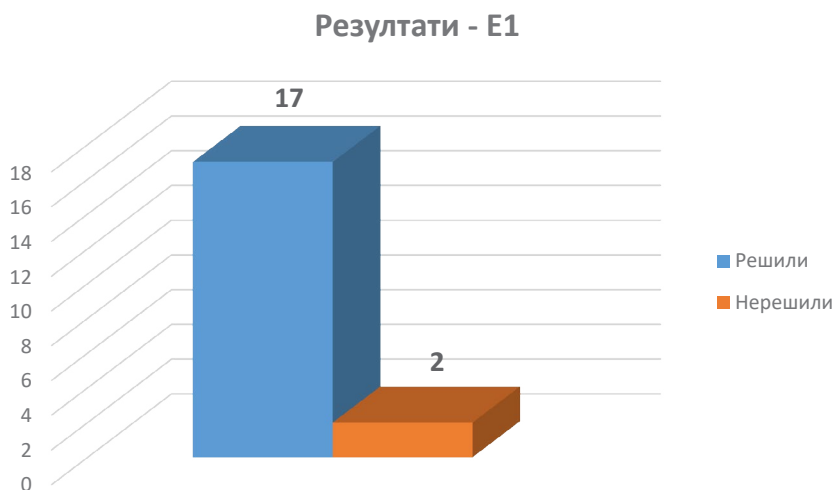
В означената с K2 паралелка с решаването на поставената задача се справиха 15 ученици, а 5 не успяха в рамките на зададеното време. Това представлява 75% успеваемост.

Експериментална група:



Фиг. 8

В означената с E1 паралелка задачата е решена от 17 ученици, а само гвама не са се справили, което представлява 85,5% успеваемост.

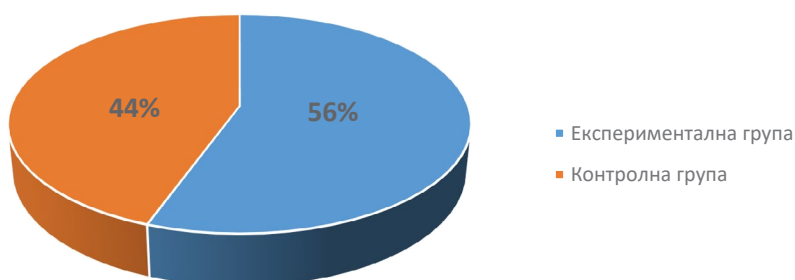


Фиг. 9

В означената с E2 паралелка с решаването на поставената задача се справиха 18 ученици, а само 1 не успя, което представлява приблизително 95% успеваемост.

Нека за по-голяма яснота получените резултати от цялостната съпоставка между контролната и експерименталната група обобщим в една диаграма:

Успешно решили задачата ученици от контролната и експерименталната група



Фиг. 10

Лесно можем да забележим, че има разлика в успеваемостта на двете групи, като тя е в полза на експерименталната (фиг. 10). Прилагането на стратегии, които да стимулират към по-качествено изпълнение на поставените задачи, предполага постигането на по-добри крайни резултати. Съчетаването на съвременни с традиционни форми на обучение може да бъде успешно именно в този аспект (Георгиева, 2018).

#### 4. Закljučителни гуми

Проведеният експеримент е лабораторен и резултатите от него нямат представителен характер, но може да се разглежда като опит, който да послужи при провеждане на следващи, по-задълбочени изследвания в тази насока. Независимо от ограничените възможности на експеримента бихме могли да направим и някои изводи. Получените резултати от настоящото изследване ни дават основание да се надяваме, че учениците обучавани с помощта на мултимедийни технологии, овладяват по-добре математическите знания от учениците, обучавани по традиционния метод. Чрез направеното изследване е установено благотворното влияние, което оказва интегрирането на ИКТ (мултимедийни презентации) при изучаване на конкретна тема от занимателната математика в началните класове.

#### ЛИТЕРАТУРА

Alexieva, L. (2019). Obuchavasta multimedia za izuchavane na tablitchno umnojenie i delenie. Sofia: Riva. [Алексиева, Л. (2019). Обучаваща мултимедия за изучаване на таблично умножение и деление. София: Рива.]

Georgieva, G. (2018). Predimstva na smesenia tip obuchenie sus studenti ot pedagogicheski specialnosti ot Fakulteta po nachalna i preduchilistna pedagogika. – V: D. Veselinov (sust), Pedagogika na dobrite vuzmojnosti za uchene na vsichki. Sbornik v chest na prof. dprn Todor Shopov. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", 168-173, ISBN 978-954-07-4566-4. [Георгиева, Г. (2018). Предимства на смесения тип обучение със студенти от педагогически специалности към Факултета по начална и предучилищна педагогика. – В: Д. Веселинов (съст.), Педагогика на добрите възможности за учене на всички. Сборник в чест на проф. гпн Тодор Шопов. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 168-173, ISBN 978-954-07-4566-4.]

Lalchev, Z., Vurbanova, M., Vutova, I. (2009). Perelman's geometric method of solving liquid pouring problems. Plovdiv. [Лалчев З., Върбанова, М., Вутова, И. (2009). Perelman's geometric method of solving liquid pouring problems. Пловдив.]

Lalchev, Z., Vurbanova, M., Stoimirov, M. (2017). Zanimatelni zadachi na Poason с metodut na Perelman za tjahното reshavane i izsledvane. – Matematika i informatika, 60, 17-49. [Лалчев З., Върбанова, М., Стоимиров, М. (2017). Занимателните задачи на Поасон и методът на Перелман за тяхното решаване и изследване. – Математика и информатика, 60, 17-49.]



Hristova G. (2019). Prouchvane mnenieto na studenti-pedagozi otnosno prilojenieto na komputyrni prezentacii po geometria. – Knowledge International Journal, V 35.2, 685-691, ISSN (print): 2545-4439, ISSN (online): 1857-923X. [Христова, Г. (2019). Проучване мнението на стугенти-педагози относно приложението на компютърни презентации по геомеприя. – Knowledge International Journal, V 35.2, 685–691, ISSN (print): 2545–4439, ISSN (online): 1857–923X.]

## УЧЕБНАТА ПРОГРАМА КАТО ЧАСТ ОТ РАМКАТА ЗА КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ГРИЖИТЕ В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

Любослава Пенева, проф. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категора „Предучилищна и медийна педагогика“  
e-mail: [lpeneva@uni-sofia.bg](mailto:lpeneva@uni-sofia.bg)

**Резюме:** В настоящата публикация се анализира важен компонент от Рамката за качество на системите за образование и грижи в ранна детска възраст в Европейския съюз – учебната програма, която доказано благоприятства в максимална степен познавателното, социалното, емоционалното и двигателното развитие на детето. Разисква се и значим аспект на проблема – наличието и прилагането на стандарти и програми за развитие и образование. Приемането и реализирането на стандарт за предучилищно образование компенсира липсата на общовалидна учебна програма и може да гарантира качеството при участието на всички заинтересовани страни. Коментира се и дефицитът на актуални стандарти и програми за деца до три годишна възраст, както и последициите от това за качеството на ранното образование. Анализът е осъществен в контекста на съществуващите регламенти, предвидени в нормативната уредба, както и на актуалното разбиране за същността и параметрите на ранното и на предучилищното образование. Той се отнася както до структурни, така и процесуални компоненти на средата в детските заведения и нейното качество.

**Ключови думи:** образование и грижи в ранна детска възраст, рамка за качество, ранно детско развитие, предучилищно образование, стандарти за образование и развитие

# THE CURRICULUM AS PART OF THE FRAMEWORK FOR THE QUALITY OF EDUCATION AND CARE IN EARLY CHILDHOOD

Lyuboslava Peneva, Prof. Dr.

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department “Preschool and Media Education”*

**Abstract:** This publication analyzes an important component of the Quality Framework for Early Childhood Education and Care Systems in the European Union - the curriculum that has been shown to maximize the child's cognitive, social, emotional and motor development. A significant aspect of the problem is also discussed - the existence and implementation of standards and programs for development and education. The adoption and implementation of a standard for pre-school education compensates for the lack of a universal curriculum and can guarantee quality with the participation of all stakeholders. The deficit of current standards and programs for children up to three years of age is also commented, as well as the consequences for the quality of early education. The analysis was carried out in the context of the existing regulations provided for in the legislation, as well as the current understanding of the nature and parameters of early and preschool education. It refers to both structural and procedural components of the environment in kindergartens and its quality.

**Keywords:** early childhood education and care, quality framework, early childhood development, pre-school education, education and development standards

Образованието и грижите в ранна детска възраст са съществен елемент от образователните, социалните и здравните политики в страните – членки на Европейския съюз, които все по-значимо се превръщат в техен национален приоритет.

В потвърждение на този факт Съветът на Европа приема през 2019 г. препоръка относно приемането на Рамка за качество на системите за образование и грижи в ранна детска възраст в европейските държави. В нея са определени пет основни компонента: достъп до образование и грижи в ранна детска възраст; условия за обучение и труд на персонала, отговарящ за образованието и грижите в ранна детска възраст; определяне на подходящи учебни програми; управление и финансиране; мониторинг и оценка на системите. Предстои създаването, обсъждането и приемането на национална Рамка за качество на ОГРДВ в България.

Учебната програма, обособена в Позиция 5 в Рамката за качество на системите за ОГРДВ трябва да се основава на педагогически цели, ценности и подходи, които дават възможност на децата да разгърнат пълния си потенциал в съответствие със своето социално, емоционално, когнитивно и физическо развитие и с оглед на тяхното благополучие.

Учебната програма се определя като „мощно средство за подобряване на благосъстоянието, развитието и образователния опит на децата. В една широка педагогическа рамка се определят принципите за насърчаване на детското развитие чрез практики в областта на образованието и грижите, които отговарят на интересите, потребностите и потенциала на децата“ [9].

Анализите и коментарите за качеството на ОГРДВ е необходимо да се осъществяват в контекста на съществуващите регламенти в нормативната уредба и на актуалното разбиране за същността и параметрите на ранното и на прегучилищното образование. Те се отнасят както до структурни, така и процесуални компоненти на средата в детските заведения и нейното качество.

Съответствието на индикаторите за Позиция 5, отнасяща се до учебната програма от Рамката за качество на ОГРДВ, е необходимо да се разгледат диференцирано за възрастовите периоди от 2–3 до 6–7 години и за от 0 до 2–3 години поради различната институционална и нормативна обвързаност. Основанието тук е, че в България услугите за ОГРДВ са обособени в две различни системи и структури към тях (детски градини и подготвителни групи в училище; детски ясли и яслени групи в детски градини), като отговорностите се разпределят между два публични сектора (до 2–3 към системата на здравеопазването, от 2–3 до 6–7 към системата на образованието).

Прегучилищното образование в България е част от системата на образованието и се реализира основно в детските градини. Регламентирането на неговите параметри е отразено в приетите нормативни документи, във връзка с различни процесуални компоненти на средата и тяхното качество, като особено значение тук има учебната програма.

В Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 г. се акцентира върху разработване на подходящи за развитието на децата програми и учебно съдържание, които благоприятстват придобиването както на когнитивни, така и на некогнитивни умения, като се отчита и значението на игрите. Важен компонент е и разработването на стандарти за гарантиране на качеството с участието на всички заинтересовани страни, включително семействата [8].

В нормативните документи, свързани с прегучилищното образование, не се регламентира прилагането на унифицирана еднна учебна програма за всички детски градини у нас. Същевременно нормативно е регламентиран и се прилага гържавен образователен Стандарт в институциите за прегучилищно образование, който има непосредствено отношение към същността на изведената като основна част от Рамката за качество на ОГРДВ учебна

програма. Държавният образователен стандарт е съвкупност от задължителни изисквания за резултатите в системата на предучилищното образование, за условията и процесите за тяхното постигане [1]. В него е заложена цялостната концепция за предучилищното образование в България. Тя е ориентирана към гарантиране на щастливо детство и цялостно развитие на детето, при осигуряване на възможности за вариативно прилагане на различни програмни системи, съобразени с възрастовите и индивидуалните потребности на децата в детските заведения.

**Анализът в конкретика на индикаторите по Позиция 5 – Учебната програма от Рамката за качество на ОГРДВ, показва, че по отношение на системата на предучилищното образование в България може в голяма степен да се оцени като съответстваща им.**

В подкрепа на тази оценка могат да се отчетат няколко факта относно учебната програма и респективно за Стандарта за предучилищно образование. Предучилищното образование се осъществява от детските градини, а задължителното предучилищно образование – и от училищата, които могат да осигурят условия за това [1]. То се осъществява при осигурена среда за учене чрез игра, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве [3]. Регламентирани са държавни образователни стандарти за предучилищно образование, които представляват съвкупност от задължителни изисквания (компетентности) за резултатите в системата на предучилищното образование, както и за условията за тяхното постигане [1, 3].

Целите, съдържанието, очакваните резултати и педагогическите технологии на предучилищното образование са ориентирани към интелектуалното, емоционалното, социалното, духовно-нравственото и физическото развитие и подкрепа на всяко дете в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му.

Акцентът при определяне на целите и съдържанието на предучилищното образование се поставя върху създаването на условия за придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование. Компетентностите са обвързани с основните образователни направления – Български език и литература, Математика, Околен свят, Изобразително изкуство, Конструирание и технологии, Музика и Физическа култура [3].

Особена ценност представлява определянето на педагогическото взаимодействие като същностна характеристика на образователния процес в детската градина, както и утвърждаването на ситуацията като негова основна форма. Те позволяват осъществяването на максимална вариативност и мобилност в контекста на актуалния личностно ориентиран модел за предучилищно образование, акцентиращ върху потребностите на детското

развитие, върху съхраняване и стимулиране на изявата на индивидуалността като самоценна вътрешна активност на детето. По този начин се гарантират самостоятелна изява и сътрудничество, индивидуален избор на стратегии за обучение и възпитание при овладяването на представи, умения, отношения от децата в предучилищна възраст. Партнирането на учителя с децата в процеса на педагогическо взаимодействие е изградено върху позитивни емоционални отношения и радост от съвместната дейност. Педагогическите ситуации протичат предимно под формата на игра. Те се организират в съответствие с прилаганата в детската градина програмна система, при зачитане на потребностите и интересите на децата. Тя е цялостна концепция за развитието на детето, с подходи и форми на педагогическо взаимодействие, подчинени на общи цели. В нея се включват и разпределение на формите на педагогическо взаимодействие, тематично разпределение за всяка възрастова група, механизъм на взаимодействие между участниците в предучилищното образование. Програмната система трябва да създава условия за придобиването на компетентности по всяко от регламентирани образователни направления, да отчита спецификата на образователната институция и на групите, да съответства на интересите, възможностите и възрастовите характеристики на децата [3].

Към настоящия момент са разработени и се реализират във възпитателно-образователната практика на заведенията за деца от ранна и предучилищна възраст различни програми и програмни системи, като някои от тях са одобрени цялостно или частично (само познавателните книжки за децата) от официалните институции (МОН).

В програмните системи са разработени методики за проследяване на постиженията на децата, които се основават на специфично формулирани показатели за усвояването на съдържанието за всяка образователна област. От децата, посещаващи детска градина, се очаква да са постигнали определено равнище на знания, умения и отношения/нагласи. Проследяването се осъществява от учителите на съответната група в началото и в края на учебното време по образователните направления и отразява съответствието с очакваните резултати. В хода на предучилищното образование постиженията на детето се отразяват в детско портфолио. За да се осигурят последователност и приемственост с учебните планове в началното образование, образователната рамка за детската градина е разработена така, че децата да се подготвят за училищното образование, особено в подготвителните групи – задължителното предучилищно образование преди постъпване в училище.

При анализа на предучилищното образование трябва да се спомене и създаването през 2020 г. на модул „Иновативна детска градина“ към Национална програма „Успяваме заедно“ [7]. Основната цел е създаване на условия и изграждане на среда за прилагане на иновативни или/и авторски програмни системи.

Детските ясли са част от системата на здравеопазването и регламентите

за тях се съдържат в съответните нормативните документи от тази обществена сфера. Въпреки че в детските ясли е регламентирано провеждането на организирана възпитателна дейност, чрез прилагането на правилен цялостен режим и занимания според възрастовите особености на децата те все още не са част от обща система с приоритетни педагогически цели за развитие и учене.

Детските ясли са организационно обособени структури, в които медицински и други специалисти осъществяват отглеждане, възпитание и обучение на деца от тримесечна до тригодишна възраст. Изискванията към устройството и дейността на детските ясли се определят с наредба на министъра на здравеопазването [2, 4].

В нормативните документи за детските ясли не се регламентира прилагането на каквато и да е учебна програма, няма и нормативно приети стандарти за развитие и образование на децата до 3-годишна възраст, въпреки че се предвижда организиране и провеждане на дейности, свързани с физическо и психично укрепване на децата.

Одобрена от МЗ и МОН и реализирана във възпитателно-образователната практика на заведенията за деца от ранна възраст (от 0 до 3 години) е Програмата за възпитателна работа с деца до 3-годишна възраст “Въздействие чрез взаимодействие” [10].

В нея се акцентира върху проучването на психофизиологичните и индивидуално-личностните особености на детето и ориентирането на възпитателните подходи и взаимодействия с тях. Основните насоки при реализиране на възпитателно-образователния процес, заложили в програмата, са социализация, индивидуализация, глобализация (комплексност), профилактика и промоция на здравето на детето, с акцент върху физическото и психичното здраве и развитие, възможностите на възпитателното взаимодействие в това отношение.

Като специфични характеристики на възпитателното взаимодействие в детското заведение се определят неговата положителна емоционална наситеност, преобладаващо игровият му и занимателен характер, възможностите му за стимулиране на самостоятелност и активност и съобразяването му с индивидуалните потребности на всяко дете.

Основни моменти в Програмата са и принципите и задачите на възпитателното взаимодействие, както и методическите подходи за реализирането им в условията на заведенията за деца от ранна възраст. Обхванати са основните сфери и дейности в развитието на детето – движения, емоции, говор, социални умения, музикална, конструктивна, предметно-манипулативна и игрова дейност.

Регламентирано е събирането на информация за развитието на деца на възраст 0 до 36 месеца, посещаващи детски ясли или яслени групи. По този начин се предвижда да се наблюдава индивидуалното развитие на детето,

включващо умствено, двигателно, сетивно, емоционално, езиково и социално развитие, а данните се вписват в индивидуални медицински картони.

**Оценяването на Програмата за детските ясли не регистрира в достатъчна степен наличие на образователни цели, както и последователност и приемственост със Стандарта и учебните програми за предучилищно образование в детската градина.**

*Като част от Рамката за качество са индикаторите, произтичащи от твърдението, че ефективната учебна програма насърчава многообразието, равенството и езиковите умения, допринася за интеграцията на мигрантите. Тя подпомага развитието както на майчиния език, така и на езика, на който се осъществява образованието.*

В Стратегията за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020) се формулира цел за обогатяване на учебното съдържание с елементи от историята и културата на етническите малцинства с акцент върху техните културни постижения и върху приноса им към общонационалната култура и развитието на обществото [11]. Друга цел с отношение към учебната програма е включването на децата в общата интеграционна образователна политика чрез подходящи форми на интеркултурно образование.

В предучилищното образование интеркултурното образование се осъществява във всички възрастови групи: интегрирано в обучението по образователните направления; интегрирано в допълнителни форми на педагогическо взаимодействие; като самостоятелно образователно направление (в очакваните резултати по направление „Околен свят“ е застъпено, очаквано е осигуряване на взаимоотношения на толерантност, приемане на различията), когато иновативна или авторска програмна система предвижда това. Начините и формите за неговото осъществяване за различните възрастови групи се определят в програмната система на детската градина. Интеркултурното образование е насочено към усвояване на знания за различни измерения на културните идентичности и за основни характеристики на интеркултурните отношения, формиращо позитивно отношение към разнообразието във всички области на човешкия живот, както и умения и нагласи за конструктивни взаимодействия в мултикултурна среда [6].

Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 г. в частта, свързана с осигуряване на условия за разширяване на обхвата и повишаване на качеството на предучилищното възпитание и подготовка, ориентира към осигуряване на обучение по български език за деца, за които българският език не е майчин, включително за децата на мигранти [8].

Предучилищното образование се осъществява на български език, като се осигуряват условия за неговото усвояване. Усвояването на българския книжовен език е задължително за всички деца, които се обучават в системата на предучилищното и училищното образование. То се осъществява основно чрез



обучение по образователното направление Български език и литература, по останалите образователни направления, по които обучението се осъществява на български език, както и в процеса на общуване. Овладяването му и прилагането на компетентностите, свързани с него, са определени с Държавния образователен стандарт за предучилищното образование по образователно направление Български език и литература. Учителите са длъжни да преподават на български език и да подпомагат децата при овладяването и прилагането на книжовноезиковите му норми [1].

В детските градини, в които се обучават деца, търсещи или получили международна закрила в страната, се осигурява при необходимост допълнително обучение по български език. [3]. За децата в детските градини и в подготвителните групи в училищата, за които българският език не е майчин, не се регламентира изучаване на майчиния им език.

**В стандартите по отношение на ОГРДВ индивидуалните потребности на децата се обсъждат в общ план, като няма конкретика, свързана с различни културни, етнически или социални характеристики. В общите принципи в Закона за предучилищното и училищното образование се визира единствено изучаването на майчиния език, и то в етапа на училищната възраст [1].**

**В стратегическите и нормативните документи за детските ясли и яслените групи в детските градини не се открива съдържание, посветено на прилагането на учебни програми/стандарт, които да насърчават многообразието, равенството и езиковите умения на децата и да допринасят за интеграцията на мигрантите. Същото се отнася и до целите, свързани с развитието както на майчиния, така и на официалния език.**

*Препоръки* за разработването и приемането на национална Рамка за качество на ОГРДВ по отношение на Учебната програма:

- Ясно и точно дефиниране на понятията „ранно детство“, „ранна детска възраст“, „ранно детско развитие“ и „образование и грижа в ранна детска възраст“ във връзка с изграждане на цялостна национална концепция в контекста на Рамката за качество за ОГРДВ и проектирането ѝ в промяна в политиките и практиките, отразени в стандартите и учебните програми.
- Разработване и приемане на нормативно актуални стандарти и програми/ програмни системи за ранно детско развитие и учене за деца от 0 до 3 години, предвидено в Закона за предучилищното и училищното образование от 2016 г.
- Разработване и приемане на единни стандарти за ОГРДВ за социализиране, възпитаване и обучаване на децата от раждането им до постъпването в училище.
- Засилване ролята на образователните политики по отношение на ранното детско развитие (от 0 до 3 години) при запазване на гаранциите за здравето на децата, което да бъде нормативно регламентирано и

отразено в учебната програма/стандартите. Това е възможно чрез преформатиране на детските ясли като институция, която да си поставя по-ясни образователни и развтийни цели за децата в ранна възраст.

- Регламентиране на нормативното прилагане на програма/програмна система и в заведенията/групите за деца на възраст до 3 години.
- Синхронизиране на действащите норми в сектор „Здравеопазване“ и сектор „Образование“.
- Прегвиждане на промени в нормативните документи на сектор „Здравеопазване“ в съответствие с изискванията в Рамката за качество за ОГРДВ по отношение на учебната програма.
- Прегвиждане на промени в нормативите за стандартите и учебните програми на детските ясли, като за яслите и яслените групи в детските градини те да се регламентират от един и същ нормативен акт – например ЗПУО и Наредбата за предучилищното образование. Целта е да се преодолее прилагането на различни правила и стандарти при работата с деца от една и съща възраст, посещаващи различни детски заведения – самостоятелна ясла или градина с яслени група.
- Регламентиране в стандартите/учебната програма на детските заведения (за детските градини да се разшири, а за детските ясли и яслените групи на детските градини да се въведе) на осъществяването на цели и дейности за развиване на културната идентичност на децата и за създаване на атмосфера на разбирателство и уважение към културните различия и традиции, както и към деца със специфични потребности. Същото се отнася и до въвеждане в детските ясли и яслените групи в детските градини на цели и технологии, свързани с развитието както на майчиния, така и на официалния език.

## ЛИТЕРАТУРА

ZAKON za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie ot 2016 g. [ЗАКОН за предучилищното и училищното образование от 2016 г.]

ZAKON za zdraveto ot 2005 g. [ЗАКОН за здравето от 2005 г.]

NAREDBA №5 ot 2016 g. za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. [НАРЕДБА № 5 от 2016 г. за предучилищното образование.]

NAREDBA №26 ot 2008 g. za ustroistvoto i deinostta na detskite yasli i detskite kuhni i zdravnite iziskvania kam tyah. [НАРЕДБА № 26 от 2008 г. за устройството и дейността на детските ясли и детските кухни и здравните изисквания към тях.]

NAREDBA za priobshtavashtoto obrazovanie. [НАРЕДБА за приобщаващото образование от 2017 г.]

6.NAREDBA №13 ot 2016 g. Za grajdanskoto, zdravnoto, ekologichnoto i interkulturnoto obrazovanie. [НАРЕДБА №13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.]

Nacionalna programa „Uspiavame zaedno“ 2020 g. [Национална програма „Успяваме заедно“ 2020 г.]

Nacionalna strategia za uchene prez celia живот 2014–2020 g. [Национална стратегия за учене през целия живот 2014–2020 г.]

Prilojenie kum Preporukan na Suveta za visokokachestveni sistemi za obrazovanie I griji v ranna detska vazrast, 2018 g. [Приложение към Препоръка на Съвета за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст, 2018 г.]

Programa za vazpitatelna rabota s deca do 3-godishna vazrast „Vazdeistvie chrez vzaimodeistvie“. Sofia: Izd. „Daniela Ubenova“, 1995. [Програма за възпитателна работа с деца до 3-годишна възраст “Въздействие чрез взаимодействие”. София: изд. „Даниела Убенова”, 1995.]

11.Strategia za obrazovatelna integracia na deca I uchenici ot etnicheskite malcinstva (2015–2020). [Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020).]

## ОБРАЗОВАНИЕ В УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЪТ ЗА ОПАЗВАНЕТО НА ОКОЛНАТА СРЕДА В ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ СЪС СПЕЦИАЛНОСТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Магдалена Стоянова, гл.ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

e-mail: [stojanova\\_m@abv.bg](mailto:stojanova_m@abv.bg)

**Резюме:** Учебните планове са съдържателна основа за иновативно обучение на студентите от специалностите, които се подготвят във функционално единство на професионалните с широкопрофилните компетентности, необходими за единната система „детска градина–начално училище“. Те задават нормативната основа и са гаранция за качество на обучението на студентите, особено във връзка с променената Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител" (изм. и доп. ДВ, бр.10 от 5 февруари 2021 г.). Включването на опазването на околната среда в посока на компетентностно ориентирано образование създава условия за усъвършенстването на педагогическата квалификация на бакалаври и магистри. Могат да се очертаят три сценария за това как най-успешно да се постигне напредък за ОУР: първият е свързан с идеята за устойчиво развитие, която да бъде водеща за всички действия на Съюза и държавите членки, в това число в образователната документация и за адаптиране на национални и университетски учебни програми; на второ място, чрез проекти и инициативи се налага педагогическите иновативни модели да се използват за ОУР на студентите педагози, а популяризирането в по-голяма степен на екологични, социални и управленски модели е отговорност на всеки един педагог; трето – ключовите проблеми на преход към устойчиво развитие имат приложни измерения в психолого-педагогически и методически аспект, когато се мултиплицират в професията на учителите.

**Ключови думи:** образователна документация; адаптиране на националните и университетските учебни програми; екологични, социални и управленски модели; национална програма за екологично образование в предучилищното и училищното образование

## EDUCATION IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND THE PROBLEM OF ENVIRONMENTAL PROTECTION IN THE TRAINING OF TEACHERS MAJORING IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL PEDAGOGY

Magdalena Stoyanova, Chief Assist., PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The curricula are a meaningful basis for innovative training of students in the specialties, which are prepared in a functional unity of the professionals with the broad-based competencies needed for the unified system "kindergarten-primary school". They set the normative basis and are a guarantee for the quality of students' education, especially in connection with the amended Ordinance on the state requirements for acquiring the professional qualification "teacher" (amended and supplemented, SG No. 10 of 5 February 2021). The inclusion of environmental protection in the direction of competence-oriented education creates conditions for the improvement of the pedagogical qualification of bachelors and masters. Three scenarios can be outlined on how best to make progress on ESD: the first relates to the idea of sustainable development, which will guide all Union and Member State action, including educational documentation and adaptation. national and university curricula; secondly, through projects and initiatives it is necessary to use the pedagogical innovative models for ESD of the students-pedagogues, and the popularization to a greater extent of ecological, social and managerial models is the responsibility of each pedagogue; third - the key problems of transition to sustainable development have applied dimensions in the psychological-pedagogical and methodological aspect, when they multiply in the teaching profession.

**Keywords:** educational documentation, adapting national and university curricula, environmental, social and management models, national program for environmental education in preschool and school education

Придобиването на професионална квалификация „предучилищен и начален училищен педагог“ (ПНУП), „предучилищен педагог с чужд език“ (ПУПЧЕ) и „начален училищен педагог с чужд език“ (НУПЧЕ) се извършва във водещи университети в страната в съответни факултети с различно наименование, но с ориентация към педагогическата правоспособност, както и в един филиал и три колежа.

Според чл. 2. В Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител" (дон. ДВ, бр. 10 от 2021 г.) професионална

квалификация "учител" се придобива чрез обучение във висши училища, създадени при условията и по реда на Закона за висшето образование, получили програмна акредитация по професионално направление от област на висше образование "Педагогически науки" или по професионално направление, съответстващо на учебен предмет или модул от училищната подготовка съгласно класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и при спазване на гържавните изисквания на тази наредба. Структурите на висшите училища, в които се провежда обучение за повишаване на квалификацията или специализация на педагогическите кадри, също са различни: факултети, департаменти, национален център за повишаване на квалификацията и за специализация. В настоящето изложение ще се анализира как съдържателно е възможно да се обхване проблематиката по плана за устойчивост в образованието на учителите, отнесена до климата и спестяването на енергия в масовата за подготовката на учителите за детски градини и училища концепция.

В изменената Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", в сила от учебната 2017/2018 г., приета с ПМС №289 от 07.11.2016 г., обн, ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 декември 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г. в чл. 6. (1) (изм. ДВ, бр. 10 от 2021 г.), задължителните учебни дисциплини са: 1. педагогика; 2. основна специализираща дисциплина, в случая за ПО и НО, свързана с очертаните в приложението на наредбата компетентности дисциплините „Предучилищна педагогика“ или „Начална училищна педагогика“; 3. психология; 4. методика на обучението по..., в случая свързана с тематиката на „Педагогика на взаимодействие дете–среда“, „Методика на взаимодействие „дете–среда/ обучение по околна среда“ и/или „Методика на обучението по околна среда/ човек и природа“, които задават общо професионално въвеждане в целите, принципите, съдържанието, организацията и проучването на постиженията на децата/учениците по тези образователни направления/учебни предмети в около от 60/90 лекции и упражнения до 120/150 лекции и упражнения в различните факултети; 5. приобщаващо образование; 6. информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда.

В последните изменения на Наредбата от 2021 г. има изискване за намаляване на хорариума на тези методически дисциплини, с което предстои да се съобразят факултетите от учебната 2021/2022 г., а минималният хорариум в академични часове за задължителните учебни дисциплини, както и конкретната основна специализираща дисциплина се определят във връзка с конкретни приложения от №5 до №7.

Очаква се възможностите за обхващането на съдържанието на климатичните промени, опазването на климата и спестяването на енергия да се предпоставят от задължителните дисциплини в учебния план на университета, респективно и в конкретизиращите го съответни на учебния план учебни програми, в които

са разписани темите и съответните кредити по тематичното съдържание, покривано от студентите. Учебните програми не се променят толкова често и зависят от желанието на титуляра, на екипа в катедрите като нагласи за обновяване и усъвършенстване. Най-важните възможности за включването на тематиката за устойчивост и спестяване на енергия са в задължителните дисциплини. По-несигурно е включването на теми в ЗИД-ове и най-маловажно е включването на факултативни дисциплини. В повечето случаи в сайтовете на педагогическите факултети у нас не се подава публична информация за учебните планове и дисциплините в тях в ОКС „Бакалавър“ и в ОКС „Магистър“. В резултат на тази липса трудно се придобива ориентация за съдържанието на изучаваните дисциплини, свързани със STEM компетентността. В изложението по-голу сведенията са използвани от официалните сайтовете на три университета: СУ „Св. Климент Охридски“, РУ „Ангел Кънчев“, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, а неформално бяха обхванати още два университета чрез информация на колеги – ПУ „Паусий Хилендарски“ и ТУ, Стара Загора. Основните констатации, които се направиха преди започването на учебна академична 2021/2022 г., са:

- Задължителна подготовка с елемент на общообразователните предмети до 12. клас – „Хигиена и здравно възпитание“, и задължително избираема с широкопрофилен характер „Европейски модели за предучилищно образование“; тематиката за климата е включена вероятно в една-две теми, а за енергията отсъства;
- Задължителните методически дисциплини като: „Основни на природните науки“, „Основни на природосоциалните науки“, „Педагогика на взаимодействие дете–среда“, „Методика на взаимодействие „дете–среда/обучение по околна свят“ и/или „Методика на обучението по околна свят/човек и природа“, „Приложни техники за творчество – природонаучни компетенции“, са ориентирани към образователните направления и учебни предмети като очаквани резултати по зададените образователни стандарти или учебни програми, като не отразяват Наредба №13 за екологично образование по тематиката за климата, спестяването на енергия и ресурси. В тях се коментират общо групите компетентности като интегриране на съдържателните теми по образователните направления/учебни предмети, както и организацията на форми и методи в двата етапа на средното образование. Определено може да се твърди, че преподаватели от СУ и РУ, участвали в педагогически и в природонаучни факултети в международни проекти, намериха начин да разширят тематиката на дисциплината чрез допълнителна литература от документациите по международни проекти, убедителни доказателства за извършената дейност от учителите, участвали в проекта, активни в базови институции в София, Велико Търново, Русе, Бургас. Но това е допълнителна активност на преподавателския авторски екип в университетите, която трябва да се оцени позитивно за мултиплицирането на ефекта от проекта. Те

включват и представените на НДЕФ публикации (5 статии в индексирани издания и 2 монографии).

- Загължителен цикъл с избираем характер в анализа на учебните планове на университетите включва дисциплини като: „Експериментиране в околния свят за деца“, „Краезнание за педагози“, „Природонаучни и социални компетенции в предучилищното образование“, „Екологично и гражданско образование“, „Защита от бедствия първа долекарска помощ“.
- Факултативна дисциплина, включена в анализа, е „Гражданско, здравословно и екологично образование“, т.е. единствена дисциплина, която се предлага до учебната 2020/2021 г.

Лекционните курсове за загължителните учебни дисциплини се провеждат от хабилитирани в съответната област на висше образование преподаватели, като не по-малко от една втора от тях трябва да са на основен трудов договор в съответното висше училище. В чл. 7 (изм. ДВ, бр. 10 от 2021 г.) се вижда как се включват ЗИД-овете според новата наредба от 2021 г. и през 2021/2022 уч. г. се налага настъпилата промяна. „(1) Избираемите учебни дисциплини са свързани с доразвиване на компетентностите, необходими за упражняване на учителската професия. Те са с хорариум не по-малко от 30 академични часа за всяка една и се разпределят *в две групи*:

1. първа група – педагогически, психологически, образователно управленски и частно-дигитални; 2. втора група – интердисциплинарни и приложно-експериментални дисциплини и дисциплини, обучението по които осигурява надграждане на компетентности, свързани със спецификата на професионалната квалификация по чл. 1, ал. 2, т. 1–4. Обучаващите се загължително избират по две учебни дисциплини от всяка от посочените в ал. 1 групи. Учебните дисциплини от групата по ал. 1, т. 1 са:

1. Взаимодействие със семейството; 2. Педагогическо взаимодействие в мултикултурна среда; 3. Гражданско образование; 4. Дигитална компетентност и дигитална креативност; 5. Разработване на уроци за обучение в електронна среда; 6. Приобщаващо образование за деца и ученици със специални образователни потребности; 7. Комуникативни умения в образователна среда; 8. Управление на взаимоотношенията в образователна среда; 9. Лидерство в образованието; 10. Управление на образователни институции; 11. Здравно и екологично образование; 12. Други, но не повече от три учебни дисциплини в учебен план на специалност въз основа на решение на Академичния съвет на висшето училище.“

От тези промени се вижда, че вече колеги, включени в проекта *от университетската общност, разработват нови учебни програми по ЗИД-а Здравно и екологично образование и във връзка с Наредба 13 за ГЗЕИО по образователните ядра могат да включат тематиката за климата, енергията и спестяването на ресурси в него. Но това е една от 12 до 15 дисциплини.*

Освен това в приложенията за компетентностите, изведени по-горе за отделните педагогически специалисти, се вижда, че има частично засегнати в



професионалните групи от компетентности, видно от таблицата възможности за извеждането на природонаучните компетентности на учителите в подкрепа на тематиката.

Таблица 1. Критерии за компетенции на детски и начални учители в Приложение 1 и 2 в Наредбата за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител" (доп. ДВ, бр. 10 от 2021 г.)

Детски учител	Начален учител
1.Образователна среда 2.Педагогическо взаимодействие с децата 3.Лидерство 4.Работа с родителите и семейната общност 5.Възпитателна работа 6.Работа в мултикултурна и приобщаваща среда	1.Преподаване 2.Взаимоотношения с учениците 3.Взаимоотношения с другите педагогически специалисти 4.Лидерство 5.Работа с родителите и семейната общност 6. Възпитателна работа

Само в някои формулировки на компетенциите за *образователна среда* и *възпитателна работа* се откриват нюанси за връзка с умения за отчитане на промените в климата и на спестяването на енергията: стратегии за реализиране на междупредметни връзки и интегралност в обучението; дейности по интереси, умения за прилагане на подходящи методи, средства, стратегии, технологии в обучението; постижения в областта на овладяване на основните учебни умения, науките, изкуството и спорта; разработването, развитието и прилагането на иновативни образователни практики; установяване и активно подкрепяне на култура на непрекъснато генериране на иновативни идеи и прилагане на иновативни практики в образователния процес, готовност да въвежда полезни иновативни практики в образователния процес и да установи иновативна култура.

Какво може да се направи в университетското образование за следващите пет години и как да се започне по-широка промяна с оглед включването на тематиката за климата и спестяването на енергията?

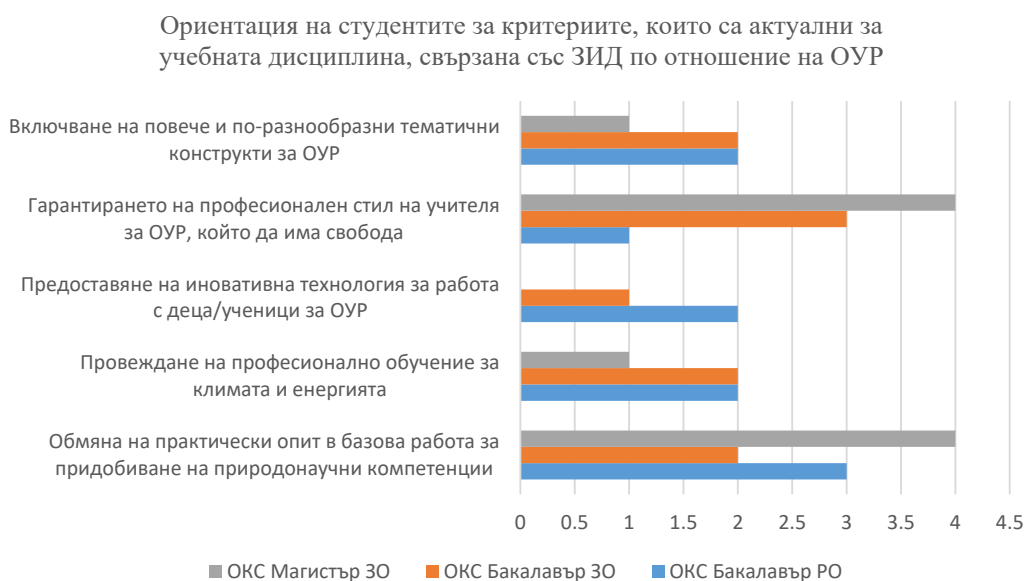
Проблемите за климата и спестяването на енергията чрез рециклиране, техниките за опазване на биоразнообразието и за грижите за природни обекти са обхванати частично в съдържателните методически задължителни дисциплини, както и в новоразработените задължително-избираемите, съобразно промяната от 2021 г. на наредбата за придобиването на педагогическа правоспособност в университетите.

Те могат да бъдат разширени при инициране на промени:

1. Промяна на Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", в сила от учебната 2017/2018 г., приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г., обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 декември 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г.
  - 1.1. На чл. 6. (1) (изм. ДВ, бр. 10 от 2021 г.), като в задължителните учебни дисциплини се включи подобно на т.5 за приобщаващо образование дисциплината „Образование в устойчиво развитие, климат и спестяване на енергия“ с минимум от 30 учебни часа за всички педагогически специалисти – детски учител, начален учител, учител по...
  - 1.2. Въз основа на това да се променят групите от компетентности за всички учители от професионални направление Педагогика... 1.2. и Педагогика по... 1.3., като се добавят групи компетентности за предучилищния и началния училищен педагог, а именно: 7. Критично мислене, опазване на природната среда и енергийна ефективност, а за началните учители същата формулировка в т. 8.
  - 1.3. Промяна на примерните компетенции по групи в съответните приложения № 5, № 6, № 7 при вписването на умения и способности, произтичащи от добри практики в институциите и резултати от проведени проектни модели, внедрени в детските градини и в училище, публикувани в сайтовете на институции.
2. Включване на квалификационни програми в педагогическите факултети под формата на СДК/ПКС с тематика, предложена от преподаватели с компетентности в съответното професионално направление.
3. Осъвременяване на магистърските програми в съответните катедри и обвързване с такива дисциплини, които имат отношение към климата и спестяването на енергия.
4. Коопериране с организации и институции у нас и в европейски план по отношение на осигуряването на технически измервателни уреди, необходими като ресурси за проследяването на климатичните промени от студентите и учителите, както и предоставяне на хорариум от семинарните и практическите упражнения за обучение на студентите.
5. Преодоляване на противоречия в стандартите за предучилищно образование и стандартите в наредбата за гражданско, здравословно и екологично образование при участие на университетски преподаватели. Ето каква е ориентацията на колегите към примерно критерийно оценяване в учебните планове на дисциплина, свързана с климатичните промени за образование в устойчиво развитие.

Използвани са методите анкетирание и попълване на въпросник за регистриране на нагласите на респондентите в рамките на трети етап от реализирането на проектно обучение по ТІСА (За въвеждане на знания

по климатични промени и енергийната ефективност в образователните програми на българските училища/детски градини, финансиран от Федералното министерство на околната среда, на водите и ядрената безопасност на Федерална република Германия, 2018–2021) на 34 учители от детски градини, включени в него от София и в страната, както и на 59 студенти от ОКС „Бакалавър“ (специалност ПНУП и ПУПЧЕ) и на 68 педагози от ОКС „Магистър“ в рамките на собствено педагогическо изследване по проблемите на опазването на природата в образователните институции (Stojanova, 2021).



Фиг. 1. Процентно отношение за участието на субектите в ОУР, имащи отношение според респондентите в конкретни приоритети

Какви изводи могат да се направят от предоставената диаграма?

- Студентите и учителите, които до момента имат семестриално обучение през първата или втората година, заявяват по-голяма нужда от повече опит в професионалното обучение, но редовните студенти определено изискват в дисциплината да се включват в иновативни технологии, предоставени от преподавателите по тази проблематика. Интересно е отношението към иновативните технологии на магистрите, те вероятно разчитат на съчетаването на тези технологии от първата си бакалавърска специалност с новопридобитата, което ще ги доведе непременно до иновации в педагогически план.
- Магистрите, които са с различна от педагогическата правоспособност, изискват обмяна на практически опит в базовата работа с институциите за придобиването на природонаучните компетентности. Тук бакалаврите от заочно обучение също са склонни да поставят такива претенции.

- Интересно е и отношението към откриването на свобода в индивидуалния стил на учителя по отношение на ОУР. Вижда се, че най-много на това разчитат магистрите, както и бакалаврите заочници, тъй като те се намират в реалната практика и гържат да бъде гарантирана тази възможност за утвърждаването на собствена концепция по преподаваната дисциплина като бъдещи възможности за професионално утвърждаване.
- Редовните студенти са се разпределили в тези критерии с неголеми различия – от 10 до 30% , като за тях от значение са повечето тематични конструкти, които да им бъдат предоставени, както и достатъчно практически опит.

Следователно представената диаграма демонстрира резултати, произтичащи от различния педагогически професионален опит на студентите бакалаври и магистри. Но убедително се вижда, че бъдещите педагози се стремят към дългосрочно и интензивно участие в обозначената като ЗИД дисциплина в своето образование. Това е актуална възможност за разработването на учебна програма по дисциплината, която обаче като ЗИД не е предвидена с практическа подготовка на студентите. Ориентацията към предлагането на педагогическа практика ще трябва да бъде компенсирана с интерактивни мултимедийни ресурси, които да се подчинят на дългосрочната им методическа подкрепа с възможности за опресняване на съдържание от основните задължителни дисциплини (21%), свързана с усъвършенстването на тяхното обучение (22%) в магистърските програми. Преподавателите в академичната общност ще трябва да са готови да предложат нови методи (6%), тематично съдържание в учебни програми за обучение (10%). Освен това 41% от анкетираните смятат, че изпитват необходимост от обмен на опит помежду си, т.е. от изработване на собствени модели и демонстриране пред останалите.

Резултатите показват, че студентите проявяват интерес към дисциплина, свързана с тяхната педагогическа професионална подготовка, а имат и изисквания за по-голяма информираност на образователните инициативи за опазването на климата и спестяването на енергия в областта на ОУР и във връзка със STEM образованието.

Тези изводи се потвърждават и от направени изследвания на автори във връзка с компетентностите на студентите педагози във ВТУ, необходими в професионалната им реализация в резултат от работата им в близки по тематика за ОУР проектни дейности. Сред тях се доказва необходимостта от интегриране в академичен план на „екологичното образование с възможностите на технологиите за моделиране на различни интерактивни педагогически ситуации с природонаучно съдържание по теми, свързани с природата“ (Карауванова-Конакчиева, 2021: 268) както за детската градина, така и за началния етап на основното образование.

## ЛИТЕРАТУРА

Karaivanova-Konakchieva, P. (2021). Synergy between games and technology. – *Pedagogika-Pedagogy*, 93(1), 260–270.

Naredba za darjavnite iziskvania za pridobivane na profesionalna kvalifikacia "uchitel", v sila ot ucbebnata 2017/2018 godina, prieta s PMS 289 ot 07.11.2016 g., obn. DV, br. 89 ot 11 noemvri 2016 g., ism. i dop. DV, br. 105 ot 18 dekemvri 2018 g., izm i dop. DV, br. 10 ot 5 fevuari 2021 g. [Наредба за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", в сила от учебната 2017/2018 г., приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г., обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 105 от 18 декември 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г.]

Stojanova, M., (2021), *Prirodата v preduchilishtното образование – inovacii I refleksia*. Sofia, izd. Avangard-print-Ruse [Стоянова, М. (2021). Природата в предучилищното образование – иновации и рефлексия. София: Авангард-принт-Русе, 1-192.]

## ПРОУЧВАНЕ НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ В ИЗВЪНУРОЧНАТА РАБОТА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Максимилияна Базан, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата

**Резюме:** Настоящото изследване има за цел да провери възможностите за работа по актуални за обществото теми, свързани с образование за устойчиво развитие (ОУР) във времето след редовните часове в началните класове. Допуска се, че често остава време, което може да бъде уплътнено с полезни дейности, а учителите имат нужда от ресурси за допълнително обогатяване на знанията и уменията на учениците. В този план темата за устойчивото развитие (УР) може да отговори на тези търсения и да бъде успешно имплементирана в извънурочната дейност чрез кратки активности. По този начин ще се предложи запознаване с актуални и важни общественозначими въпроси и интегриране на целите на устойчивото развитие (ЦУР) в началното образование. Използваният метод за качествен анализ (фокус група) позволява задълбочено изследване на различните аспекти, свързани с работата на учителите, водещи самоподготовката на учениците в началния курс на образование; предлага цялостно разбиране на техните нагласи към общи допълнителни дейности за класа, както и възможностите за включването на теми, свързани с образованието за устойчиво развитие в извънурочната работа в българското училище.

**Ключови думи:** образование за устойчиво развитие, начален етап на образование, извънурочни дейности

## EXPLORING THE POSSIBILITIES FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EXTRACURRICULAR WORK IN PRIMARY SCHOOL

Maximiliyana Bazan, PhD student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The study aims to examine the opportunities for work on topical issues related to Education for Sustainable Development (ESD) in the time after

regular classes in primary school. It is assumed that there is often time left that can be amassed with useful activities, and teachers need resources to further enrich students' knowledge and skills. In this regard, the topic of sustainable development (SD) can meet these demands and be successfully implemented in extracurricular activities through short activities. In this way, a smooth acquaintance with current and important issues of public importance and the integration of the Sustainable Development Goals (SDGs) in primary education will be offered. The used method for qualitative analysis (focus group) allow in-depth study of various aspects related to the work of teachers leading the self-preparation of students in primary education; offer a comprehensive understanding of their attitudes towards common extracurricular activities for the class, as well as opportunities to include Education for Sustainable Development related topics in extracurricular activities in the Bulgarian school.

**Keywords:** education for sustainable development, primary school, extracurricular activities

### Въведение и актуалност на проблема

Организацията на обединените нации (ООН) и по-специално ЮНЕСКО (UNESCO) насърчава екологичното съзнание и образование още от 1948 г. със създаването на Международен съвет за опазване на природата (IUCN). От тогава до момента се провеждат редица международни срещи по въпросите на екологичното образование. Пътят на еволюцията на понятието „екологично образование“ в „образование за устойчиво развитие“ е дълъг и към днешна дата в него се преплитат три основни аспекта – екологичен, социален и икономически, а актуалността на проблема води до обявяването на десетилетието 2005–2014 г. от ООН за Десетилетие на образованието за устойчиво развитие. Разработени са т.нар. цели за устойчиво развитие (ЦУР, англ. SDG), чието интегриране се осъществява чрез образованието. Или както посочва ЮНЕСКО в основния си доклад от срещата на върха за устойчиво развитие през 2012 г.: „Устойчивото развитие не може да бъде постигнато чрез технологични решения, политическа регулация или финансови инструменти. (...) Само образование и обучение на всички нива и във всеки контекст може да доведе до тази критична промяна“ (Wals, 2012: 13).

Актуалната програма за устойчиво развитие, приета до 2030 г., е пог надслов: „Трансформиране на нашия свят: Програма за устойчиво развитие до 2030 г.“. Приемането на самостоятелна цел (4) в областта на образованието потвърждава категоричната му роля за ускоряване на напредъка към устойчиво развитие. ОУР е динамична концепция, включваща нова визия за образованието, която се стреми да овласти хората от всички възрасти да поемат лична отговорност за създаването на устойчиво бъдеще чрез придобиване на

знания, умения, ценности и нагласи, необходими за оформянето му (EFA Global Monitoring Report Team, 2015).

Образованието за устойчиво развитие благоприятства техники, които насърчават компетентностите за устойчивост чрез активно обучение. Активните методи на преподаване, основани на участие, стимулират учащите да рефлектират върху своето собствено обучение относно устойчивостта (Leicht et al., 2018). „Активното учене се съобразява с възрастовите особености на учениците (...), избягва високия академичен стил със сложни термини и определения. Но в същото време се опитва да преподава на децата (...) считани за трудни, но подходящо поднесени теми и проблеми” (Витанов, 2015: 13).

Докладът на UNESCO от 2012 г. за десетилетието за образование за устойчиво развитие на ООН посочва, че въпреки разрастването на обхвата на ОУР и неговото признание за високата му стойност като източник на иновации в преподаването и ученето, а не просто като още една допълнителна тема, която трябва да се добави към вече претърпаната учебна програма, все още се наблюдава тенденция то да се възприема като маргинален субект и странична общоразбираема концепция (Wals, 2012). Green and Somerville (2015) установяват, че освен че учителите не познават концепцията на устойчиво развитие, то те не могат и да я интегрират в и без друго препълнената учебна програма. В допълнение Kabadayi (2016) споделя мнение, че освен с адекватни професионални знания педагозите трябва да бъдат „оборудвани” с умения за ефективно планиране на “активни” учебни програми с набор от практически познания и дори с примерни разработени модели.

Разкрити са и редица други бариери, които учителите изпитват при успешното прилагане и въвеждане на ОУР в училищата. Това са липсата на време (Ilisko et al., 2011) и липсата на знания, умения и ресурси за учителите (Summers et al., 2005).

### Методология и дизайн на изследването

Актуалността на темата, както и посочените разкрити от прегледа на литературата затруднения за имплементирането на теми, свързани с устойчивото развитие в редовната учебна програма, мотивираха автора на това изследване да насочи своите усилия към времето на извънурочната дейност – т.нар. занимания по интереси в съществуващата целодневна организация на учебния ден за учениците в началния етап в българските училища.

С цел проучване на възможностите за образование за устойчиво развитие в извънурочната дейност в началните класове, в началото на месец май 2021 г. се оформи фокус група. Изборът на метода е мотивиран от желанието на автора да разгледа по-дълбоко връзките между възможностите за образование за устойчиво развитие и факторите, от които зависи имплементирането му. При спазване на правилата на метода и търсене на равнопоставени и широкопредставени мнения обект на изследване и участници в представеното



такова са помощник-учители в началния етап от различни населени места в България, водещи учебния ден след редовните часове. В настоящото изследване участие взеха 8 учители – по двама за всеки клас от началния етап на образование, представители на столицата, големи и по-малки градове. Заради физическата отдалеченост, с цел по-широк обхват на изложените мнения и ограниченията, съществуващи заради епидемиологичната обстановка във връзка с Ковид-19, срещата се проведе онлайн чрез платформата Zoom.

### Описание на фокус групата

Дата на провеждане: 08.05.2021г.

Начин на провеждане: онлайн (Zoom)

Брой проведени дискусии: една

Времетраене: 120 мин.

Участници: 8 души

Модератор: Максимилияна Базан (докторант, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски”, катедра НУП)

На дискусията е направен аудио запис чрез опцията за такъв в платформата Zoom.

Цел на фокус групата: да се проучат възможностите за образование за устойчиво развитие в извънурочната работа в началните класове.

Профил на участниците във фокус групата при запазена анонимност:

1. ЯЯ - Сливен, 1-ви кл.
2. МЕ - София, 1-ви кл.
3. АП - София, 2-ри кл.
4. ВВ - Варна, 2-ри кл.
5. ИИ - Ловеч, 3-ти кл.
6. КИ - Дулово, 3-ти кл.
7. СБ - Пловдив, 4-ти кл.
8. ЯК - Хасково, 4-ти кл.

Фокус групата се проведе в няколко тематични кръга, целящи да дадат отговор на следните въпроси:

**Тематичен кръг 1: Организация на времето на помощник-учителя и класа**

Как разпределяте времето за самоподготовка, отдих и спорт, занимания по интереси? Вие ли ръководите изцяло процеса на работа след редовните часове? Колко време е необходимо на класа да приключи със самоподготовката? Какво време остава след това за занимания по интереси? Смятате ли, че времето, което прекарвате с класа, е благоприятно за надграждане на знания и умения по различни актуални обществени въпроси?

**Тематичен кръг 2: Нужда от допълнителни ресурси**

Ползвате ли писмени ориентири (помагала и други ресурси), от които се ръководите в своята работа след самоподготовката? Търсите ли допълнителни ресурси за класа? Откъде ги набавяте и обвързвате ли ги с определена тематика?

Кои теми според Вас са най-интересни за учениците в началния етап на образование? Предлагате ли такива във времето, отредено за занимания по интереси? Разработвали ли сте сами дадена тема, която да предложите на учениците след самоподготовката? Кои са важните дати, които отбелязвате с класа? Дайте пример за тема, която бихте включили. На какви активности би се базирала? Би ли било в помощ за Вас, ако разполагате с готов набор от разработени дидактични модели на общественозначими теми и колко често бихте работили по тези кратки „уроци“?

#### *Тематичен кръг 3: **Образование за устойчиво развитие***

Запознати ли сте с образованието за устойчиво развитие и какво разбирате под термина? Срещали ли сте го в учебни програми и други официални документи? Смятате ли, че темите са абстрактни? Доколко и по какъв начин могат да бъдат успешно поднесени на ученици в началния етап? Смятате ли, че ОУР трябва да е ангажимент и на училището? Смятате ли, че времето след редовните часове и самоподготовката за следващия ден е удачен избор за работа по теми, свързани с устойчивото развитие?

#### *Тематичен кръг 4: **Активно учене***

Доколко сте запознати с термина активно учене? Провеждате ли дейности, базирани на подобни методи и техники със своя клас? Кои са предизвикателствата в работата при приложение на активното учене? Смятате ли, че работа, базирана на методите и техниките на активното учене, има място във времето, отредено за занимания по интереси?

### **Резултати**

#### *Тематичен кръг 1: **Организация на времето на помощник-учителя и класа***

При организацията на времето след редовните часове не се забелязва разединение между участниците във фокус групата. Разпределението е стандартно както следва: 2 часа отгих и спорт, 2 часа самоподготовка и 2 часа занимания по интереси. Учителите са единодушни в решението да започват със занимания, свързани със спорт и отгих, тъй като отчитат нуждата от почивка за учениците.

На втория въпрос – дали помощник-учителите са тези, които изцяло ръководят процеса след редовните часове – всички, с изключение на АП, отговориха утвърдително. В училището на АП заниманията по интереси, в това число и чужд език, се водят от други преподаватели (в случая Сдружение, работещо с училището). Все пак при този конкретен пример в един ден от седмицата е предвидено АП да ръководи цялостно процеса след редовните часове.

Времето за самоподготовка варира в различните класове. Помощник-учителите на първи и втори клас споделят, че два часа са достатъчни, докато за втори и трети клас – понякога недостатъчни. КИ, СБ и ЯК споделят, че често се налага времето за спорт и отгих или занимания по интереси да бъде съкратено в полза на самоподготовката заради „много домашни“ (КИ)

и „натоварена учебна програма“ (ЯК). Логично и отговорът на въпроса колко време остава за занимания по интереси да варира – по-малките ученици се придържат към планираното време от два часа, докато за по-големите то е около час и половина.

При отговора на последния въпрос от тематичния кръг отново всички участници във фокус групата са единодушни, че времето след редовните часове е благоприятно за награждане на знания и умения по актуални обществени теми. КИ, където често се налага самоподготовката да се угължи, споделя, че „със сигурност времето, което аз прекарвам с учениците, е по-подходящо за това, защото в редовните часове колегите са ангажирани с покриване на учебно съдържание и всяко едно отклонение би могло да доведе до неусвояване на необходимото“. Според МЕ е неминуемо в работата да не се засегнат подобни теми: „Аз прекарвам с моите ученици повече време, отколкото техните родители. За мен е изключително важно да науча класа на всичко най-добре за света.“

#### *Тематичен кръг 2: **Нужда от допълнителни ресурси***

От дискусията по първия въпрос – ползват ли учителите организирани писмени насоки в своята работа за заниманията по интереси – стана ясно, че учителите не използват подобни ресурси. Изключение прави ВВ, който споделя, че сам е подбрал печатно ръководство за допълнителна работа по теми, непряко свързани с учебния материал: „Ресурсът, който използвам, е богат на съдържание – свързано или не с учебния материал, но във всички случаи поднесено изключително приятно и атрактивно за децата, тъй като съдържа различни активности. Смятам, че с представените там дейности моите ученици имат възможност и да починат, и да се забавляват, и да научат нещо ново“. Споделеното от ВВ предизвиква интерес у останалите участници, които изявиха желание да научат повече за ресурса – категорично доказателство за нуждата от активно разработване на подобни материали и използването им от учителите.

Следващият етап от дискусията установи общата нужда от допълнителни ресурси и търсенето им от страна на учителите. При по-малките ученици предлаганите дейности са обикновено рисуване, апликиране или оцветяване. Учителите споделят, че набавят ресурси от социални групи или интернет, но трудно намират тематично организирани материали и донякъде използват все още съществуващия интерес на децата към свободно творчество. Изключение при по-малките ученици прави ВВ, който работи с горепосочения ресурс.

При по-големите ученици се забелязва внедряването на тематични и по-организираны допълнителни занимания. СБ отчита фактора „възраст“ и споделя: „Моите ученици са по-големи, имат собствени интереси, могат да се съсредоточат, да систематизират по-добре натрупаните знания. За уплътнение на времето често им предлагам различни кръстословици, които намирам в интернет. Нямам точни критерии за избор на допълнителни материали.“ ИИ и ЯК споделят, че също често се налага да подготвят допълнителни ресурси

за своя клас. Техните търсения включват заготовки за различни макети, кръстословици, логически задачи, като понякога обвързват търсенето с конкретна тема. ЯК споделя: „Често е доста трудно да намеря добър материал, да го подготвя за класа и да мотивирам правилно самата дейност.”

Като водещи теми, които интригуват децата, учителите посочват природата, екологията, животните, спорта и различните професии. Участниците във фокус групата обаче споделят, че не извършват целенасочени дейности във връзка с разширяване на интересите на учениците по тях. Единствено АП споделя добра практика на успешно уловен момент на интерес на своите ученици към фолклора: „Учениците имаха сходен урок преди обяд и след това ми задаваха въпроси. Тъй като средното ми образование е с такъв профил и мога да им предложа доста допълнителна информация, често работим по темата.” Споделеното от АП насочва вниманието към въпроса за компетентностите на учителя – педагогът е успял да привее детския интерес в полза на учебния процес в извънурочната дейност успешно, тъй като самият той е компетентен в областта.

Важните дати, които учителите отбелязват със своите ученици, са предимно близко разположените във времето официални празници. Четирима споделят, че отбелязват и Деня на Земята – предимно с рисунки и дискусии за опазването на планетата. На преден план се очерта изводът, че липсата на време и компетентности за организиране на подходящи тематични модели са основните причини за отсъствието на самостоятелно разработване на допълнително съдържание за класа.

В този тематичен кръг е дадена възможност на учителите да планират тема и активности за своите ученици със или без повод. Предложени са почти изцяло теми, свързани с УР, а включените активности са разнородни. Обобщените изводи са, че за учителите не е необходимо да има повод за провеждането на целенасочено занимание; забелязва се преобладаване на теми, свързани с природата и опазването на света около нас; учителите все пак имат умения да имплементират целенасочено методи и техники за работа по представените теми – беседи, проекти, творчество, игри, проучвания.

Като заключение на тематичния кръг всички единодушно споделят, че за тях би било полезно да разполагат с разработени дидактични модели, интегриращи в себе си разнородни активности под шапката на една обща тема, а като оптимален вариант за работа се очерта веднъж седмично.

### *Тематичен кръг 3: **Образование за устойчиво развитие***

Още в началото се стигна до заключението, че ОУР не е достатъчно припознато сред помощник-учителите в началния етап, тъй като никой от участниците не съобщи да е срещал термина в учебна програма или официален документ. За да продължи дискусията, модераторът – автор на настоящото изследване, въведе кратко разяснение за предмета на обсъждане и посочи водещите цели за устойчиво развитие на ЮНЕСКО. Участниците се обединиха

около мнението, че макар и на пръв поглед абстрактни, то поднесени по подходящ начин, темите могат да бъдат асимилирани дори и от първокласниците.

Отговорът на въпроса дали участниците смятат, че образованието за устойчиво развитие би следвало да е ангажимент на училището, отново беше еднороден и положителен. „Разбира се, че както е наш ангажимент учениците да придобият знания, така е и да бъдат възпитани в стабилни ценности към природата и обществото” (ИИ).

Времето след роговните часове и самоподготовката за следващия ден беше оценено като най-подходящо за дейности, свързани с образование за устойчиво развитие. Тук участниците във фокус групата отново изразиха нуждата от повече информация за него, както и желание за разработени дидактични модели за работа.

#### *Тематичен кръг 4: Активно учене*

Този тематичен кръг, на пръв поглед не толкова значим, води до сглобяването на цялостна картина относно възможностите за ОУР в извънурочната дейност в началните класове, а именно методиката на поднасяне на темите, свързани с устойчиво развитие.

На въпроса доколко учителите познават термина „активно учене“ само един от участниците сподели, че е запознат „донякъде”. След кратко разяснение от модератора (автора) се установи, че всички прилагат някои методи и техники в своята работа. От опита, който имат, учителите не срещат затруднения при работа, базирана на активно учене, тъкмо обратното – говорят за разнообразието, което се осигурява откъм дейности; за по-доброто разбиране на материала от децата и за техния ентузиазъм.

Според участниците във фокус групата методите и техниките на АУ могат бъдат включени в различни моменти от времето след роговните часове, тъй като предлагат желани от учениците активности. „Могат да бъдат използвани за кратки интересни и полезни почивки между самоподготовката по различните предмети” (МЕ); „Със сигурност ползите ще са големи, ако чрез тези методи се предлага и ново съдържание на учениците, така че те сами да достигат до същността на темата, която се разглежда” (ИИ). АП отбелязва, че „...ако трябва да направя преценка в коя част от ежедневието на учениците и на учителите има повече време и свобода за внедряване на подобни активности, то със сигурност това е времето, което аз прекарвам с децата”.

### **Изводи и дискусия**

От проведеното изследване става ясно, че организацията на работата на помощник-учителите е ясно структурирана в три основни направления – спорт и отдих, самоподготовка и занимания по интереси, като се следва посочената последователност. Във всички случаи, без един, учениците прекарват времето си изцяло с учителите, а в изключението е предвиден ден от седмицата, в който учителят е изцяло със своя клас след роговните часове.

При по-големите ученици често се наблюдава съкращаване на направленията спорт и отгив и занимания по интереси за сметка на самоподготовката, като на преден план е изведен големият обем допълнителна работа за учениците. Все пак учителите са категорични в желанието си да предоставят на класа възможности за допълнително обогатяване на знания по различни актуални обществени теми и окачествяват времето за занимания по интереси за удачен избор за подобни дейности.

Дискусията относно нуждата от допълнителни ресурси показва, че участниците във фокус групата, с изключение на един, не се ръководят в своята работа от писмени ориентири за времето, отредено за дейности по интереси. При нужда от допълнителни материали се използват социални мрежи или интернет, като съдържанието не се обвързва с конкретна тема. Като интересни за учениците и значими според учителите теми на преден план излизат такива, свързани с природата и отношенията между хората. Въпреки посочването им, не се очерта да има предприети конкретни действия за разширяване на интереса на учениците към тях – участниците, с изключение на един, не съобщават за самостоятелно разработване на модели, чрез които да внесат допълнително съдържание във времето, отредено за дейности по интереси. Според учителите времето след роговните часове е благоприятно за въвеждане на актуални теми – социални и обществени, като на преден план в методите и техниките на поднасянето им излизат беседата, играта, проектната работа, практически дейности. Учителите изразяват своята необходимост от разработени модели за посочените теми.

От проведената дискусия става ясно, че терминът образование за устойчиво развитие не е достатъчно припознат в България. След разяснение от модератор учителите се обединиха около мнението, че е изключително важно темите за устойчивостта да бъдат представени от най-ранна възраст, както и че е неотменен ангажимент на училището да повиши знанията и отношението на децата към устойчивото развитие. Въпреки привидната абстрактност на темите, участниците формираха мнение, че те могат да бъдат успешно поднесени чрез методите и техниките от богатия арсенал на активното учене. Времето след роговните часове беше категорично оценено като най-подходящо за въвеждане на подобни теми, но при наличие на разработени ресурси. Тук авторът прави извод за необходимостта от повишаване на грамотността на помощник-учителите относно образованието за устойчиво развитие.

От дискусията за активното учене става ясно, че изследваните лица не познават термина в теоретичен план, но все пак използват някои методи и техники в своята работа. Участниците считат ползите от този тип дейности, като посочват, че учениците приемат винаги с ентузиазъм подгадените активности, при които децата застават в центъра на учебния процес. Не се съобщава за притеснения относно прилагането на активното учене в час, а времето след роговните часове беше определено категорично

като най-подходящо за включване на дейности, свързани с него.

От всичко гореописано следва да се направи изводът, че извънурочната работа в българското начално училище благоприятства включването на теми, свързани с УР. Изследването свидетелства за наличие на важни фактори за осъществяването на ОУР – време, интерес по предложените теми от страна на учениците и желание на учителите да награждат знания и умения в своите класове. На преден план се очерта необходимостта от подходящо поднасяне на информацията чрез методите и техниките на АУ и желанието на учителите да разполагат с разработени дидактични материали.

### Заключение

Качественото образование насърчава креативността и знанията, гарантира както придобиването на основните умения за грамотност и смятане, така и аналитични такива – за решаване на проблеми и други когнитивни, междуличностни и социални. То развива ценности и нагласи, които дават възможност на хората да взимат информирани решения и да отговарят на местни и глобални предизвикателства. В този план включването на образованието за устойчиво развитие в учебните програми и тяхното ориентиране към активни модели на педагогика е от изключително значение за формиране на по-устойчиво бъдеще.

### ЛИТЕРАТУРА

Vitanov, L. (2015). *Metodi i tehniki za aktivno uchene*. Sofia: UI „Sv. Kliment Fhridski“. [Витанов, Л. Методи и техники за активно учене. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

EFA Global Monitoring Report Team. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO.

Green, M. & Somerville, M. (2015). Sustainability education: researching practice in primary schools. *Environmental Education Research*, 21(6), 832-845.

Iliško, D., Ignatjeva, S., & Mičule, I. (2011). Teacher-carried research as a tool for teachers' professional growth. – *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13(2), 87-103.

Kabadayi, A. (2016). A Suggested In-Service Training Model Based on Turkish Preschool Teachers' Conceptions for Sustainable Development. – *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5-15.

Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development (Vol. 5)*. UNESCO Publishing.

Summers, M., Childs, A. & Corney, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: Issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623-647.

Wals, A. E. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. Unesco.

## ЖЕСТОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В СЪВРЕМЕННИТЕ УСЛОВИЯ НА ОБУЧЕНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Нега Балканска<sup>1</sup>, проф. д-р, Славина Лозанова<sup>2</sup>, д-р

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ<sup>1</sup>,  
Институт „Науки за глухите хора“<sup>2</sup>  
e-mail: [nbalkanska@uni-sofia.bg](mailto:nbalkanska@uni-sofia.bg)<sup>1</sup>  
e-mail: [lozanovaslavina@gmail.com](mailto:lozanovaslavina@gmail.com)<sup>2</sup>

**Резюме:** Настоящата статия представя изследване, чиято цел е да установи степента на жестова компетентност при децата и учениците със слухов дефицит в специалните и общообразователните учебни заведения. Необходимостта от регистриране на нивата на уменията за ползване на естествения ЖЕ в условията на неформалното и формалното общуване произтича от факта, че за да бъде пълноценно средство за обучение, една езикова система трябва успешно да обслужва потребностите на децата от общуване. След това тя може да се превърне в инструмент за предаване и разбиране на учебното съдържание и най-накрая – в предмет на изучаване на академично равнище. Изследването доказва, че потребността на децата от предучилищна и начална училищна възраст, за които българският жестов език ще бъде първи език, е свързана с формиране на адекватна жестова компетентност, която ще позволи жестовият език да изпълнява своите функции като средство за общуване и за обучение, а като последващ етап – и предмет за изучаване.

**Ключови думи:** жестова компетентност, деца с увреден слух, български жестов език, обучение чрез жестов език

## SIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEMPORARY CONDITIONS OF EDUCATION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Prof. Neda Balkanska<sup>1</sup>, PhD, Slavina Lozanova<sup>2</sup>, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, FESA<sup>1</sup>  
Deaf Studies Institute - Sofia, Bulgaria<sup>2</sup>

**Abstract:** This article presents a study aimed at determining the degree of sign language competence in children and students with hearing impairment in special and



mainstream schools. The need to register the levels of skills for using Sign language in the conditions of informal and formal communication stems from the fact that in order to be an adequate learning tool, a language system must successfully respond to the communication needs of children. Only in this condition it would be used as a tool for learning and later introduced as a subject of study at the academic level. For the purposes of the research, a checklist was developed, consisting of two sections - formal and informal communication. The study proved that the need of preschool and primary school children, for whom Bulgarian Sign language will be taught as the first language, requires the development of adequate sign language competence, which would allow sign language to perform its functions as a means of communication and learning, and at the next stage – the school subject.

**Keywords:** sign language competence, hearing impaired children, Bulgarian sign language, teaching by sign language

### Обосновка и методология на изследването

Изследването има за цел да установи степента на жестова компетентност при децата и учениците със слухов дефицит в специалните и общообразователните учебни заведения. Потребността от подобно изследване е пряка последица от приетия през 2021 г. Закон за българския жестов език (БЖЕ), в който се постулира въвеждането на БЖЕ като средство за обучение в специалните училища за ученици с увреден слух и като предмет за изучаване в общообразователните учебни заведения. Това налага доброто познаване на езиковата система на БЖЕ и регистриране равнищата на жестова компетентност от страна на неговите ползватели.

Жестовият език (ЖЕ) като всички други езици е код за предаване на информация, за който са характерни редица правила на употреба. За разлика от вербалния език жестовият не се изразява чрез акустични средства, а чрез жестове, продуцирани от ръцете. Мануалните знаци се допълват или променят от мимиката на лицето и положението на тялото (Балканска, Лозанова, Дионисиева, 2020). Необходимостта от регистриране нивата на уменията за ползване на естествения ЖЕ в условията на неформалното и формалното общуване произтича от факта, че за да бъде пълноценно средство за обучение, една езикова система трябва успешно да обслужва потребностите на децата от общуване. Едва след това тя може да се превърне в инструмент за предаване и разбиране на учебното съдържание и най-накрая – в предмет на изучаване на академично равнище.

Чуващите деца до 5-годишна възраст овладяват практическите механизми на родния си език и започват успешно да го използват в непосредствената си комуникация с околните. Този процес се осъществява под въздействието на езиковите и речевите модели от средата. В процеса на общуване с околните

малките деца разширяват речниковия си запас (попълват базата от житейски понятия) и овладяват граматически правилни конструкции, без да могат да си обяснят правилата, залегнали в тяхната употреба. Постъпвайки в училище, те разполагат с пълноценно средство за комуникация, което с лекота се трансформира и в средство за обучение. С разширяване на езиковата компетентност децата формират готовност да се изправят пред най-сложната задача – езикът да се превърне в предмет на изучаване. Това изисква много по-сложни металингвистични механизми, благодарение на които учениците са в състояние да анализират и изучават езика на академично равнище. Така той започва да изпълнява и още една много важна функция – превръща се в средство за развитие на речевото и абстрактното мислене.

Същата последователност е характерна и за етапите на овладяване и използване на ЖЕ – наред с типичните за ранна възраст жестове се наблюдават и сричково мануално гукане; употреба на ранни жестови знаци, които не са референциални (Petitto 2001; Meier & Newport, 1990; Балканска, 2011). Folven и Vonvillian (1991) откриват, че първите разпознаваеми знаци се появяват на 8,2 месеца, но първите референциални знаци – на 12,6 месеца. Въпреки че се открива сходство в проговарянето на вокален и жестов език, редица изследвания доказват, че жестовият знак са появява 2–3 месеца по-рано, отколкото първите думи на чуващите деца (Балканска, Лозанова, Дионисиева, 2020). Този феномен се дължи на различията в модалностите, а не на езика. Много голямо значение за лингвистичното развитие на глухите деца има вербалната комуникация с възрастните от тяхното обкръжение и най-вече майките.

И тъй като процентът на децата с увреден слух, родени в семейства на глухи родители, е значително по-нисък, отколкото на тези, родени в семейства на чуващи, както и традициите в образованието на глухите са далеч от билингвистичните схващания, се предполага, че компетентността на децата от предучилищна и начална училищна възраст не отговаря на посочените равнища, за да изпълнява пълноценно своите функции през различните етапи.

За целите на изследването разработихме чеклист, състоящ се от два раздела – формална и неформална комуникация. В изследването взеха участие 65 деца с различна степен на загуба на слуха: 26 – от предучилищна възраст и 39 – от начална училищна възраст. Експериментът се проведе в СУУУС „Проф. д-р Дечо Денев“ – гр. София, ОЦ „Яника“ – гр. София, и Академия „Анди и Ая“ – гр. София. С други думи, обхванати са както деца, обучавани в специалното училище, така и такива, които са интегрирани в общообразователните учебни заведения. В изследователската част взеха участие специалисти, работещи с деца с увреден слух, и представители на глухата общност, носители на българския жестов език (БЖЕ). В допълнение към чеклистозете всяко изследващо лице имаше за **задача да опише знаците, които децата използват по време на комуникацията, в допълнителен протокол**. В края на експеримента информацията беше обобщена и използваните значения бях

ранжирани по честота на употреба, разпределени в двете възрастови групи – предучилищна и начална училищна.

Следва да се отбележи, че това е първото подобно изследване в нашата страна и предложеният авторски инструмент може да бъде прилаган в бъдеще (с известна адаптация, ако е необходимо) и за целите на други възрастови групи – средна и горна училищна възраст и възрастни (пълна информация за инструмента на изследването можете да откриете тук: [https://www.mon.bg/upload/24851/1.rakovodstvo-BGZhestovEz\\_PUV-i-NUV\\_130121.pdf](https://www.mon.bg/upload/24851/1.rakovodstvo-BGZhestovEz_PUV-i-NUV_130121.pdf) с. 187–190).

Интересът към ЖЕ като средство за обучение нараства и неговото приложение излиза извън пределите на децата с увреден слух. В съвременните образователни условия ЖЕ съвместно с други мануално кодирани системи намира все по-голямо приложение в общообразователната класна стая, която се характеризира с много разнороден състав (Балканска, 2018).

За нашите условия от съществено значение е детайлното изследване на системата на БЖЕ (Лозанова, 2018). На базата на доброто познаване на нормите, които стоят в нейната основа, е важно да се регистрира нивото на жестова компетентност на носителите и ползвателите на БЖЕ. По този начин се определя необходимостта от вънасяне на промени в обучението на глухите деца, а наред с това се определят и лексикалните дефицити в БЖЕ, които следва да бъдат запълнени по естествен път.

## Анализ на резултатите

### Количествен анализ

Изследването беше проведено в рамките на една учебна година (2019–2020) индивидуално с всяко едно от изследваните лица. Общият процент на получените резултати надхвърля 100%, защото в по-голямата част от случаите децата използват повече от едно от изброените средства за комуникация. В хода на изследването целта беше децата да не се форсират да използват определено средство за комуникация, а спонтанно да демонстрират коя езикова система е предпочитана от тях.

### I. Предучилищна възраст

Децата от предучилищна възраст са от семейства на глухи родители (17%) и на чуващи родители (83%). Преобладаващият език в семейството е словесният български език (58%), а БЖЕ се използва при 42% от изследваните лица като основно средство за общуване в семейната среда.

**Неформална комуникация.** Изследването се провежда в неформални условия, като целта е да се оценят способностите на децата за използване на БЖЕ в непосредственото общуване. В тази връзка условията за провеждане на експеримента варират в широки граници, за да бъдат максимално близки до естествените комуникативни ситуации:

- В класната стая – 32%
- В столовата – 28,57%

- В стая за отгих – 34,5%
- На двора – 1,25 %

Темите на комуникация са избрани от изследващите лица или са инициирани от децата, за да бъдат в унисон с техните интереси и предпочитания и така да осигурят максималната им активност по време на диалога:

- Храна – 14,28%
- Мечта и свободна дискусия – 14,28%
- Любими цветове – 14, 28 %.
- Семейство – 53,5 %
- Учене и училище – 50%
- Игра и свободно време – 47,5%
- Хигиена и грижа за себе си – 37,5 %

В хода на общуването се регистрират следните **средства за комуникация**:

- Устна или писмена реч на българския език – 16,78 %
- Жестов език /разгърнати жестови конструкции/ – 38,45%
- Жестове /преобладаващи едноречови конструкции/ – 20 %
- Жестове и дактилно изписани думи – 45 %
- Жестове и говор паралелно (калкиране) –1,25 %



Фиг. 1. Средства за комуникация в неформална среда, ПУВ

### Формална комуникация

Целта на тази част от експеримента е да се оцени приложението на БЖЕ като средство за обучение. Подбрани са теми от учебните програми за предучилищна възраст:

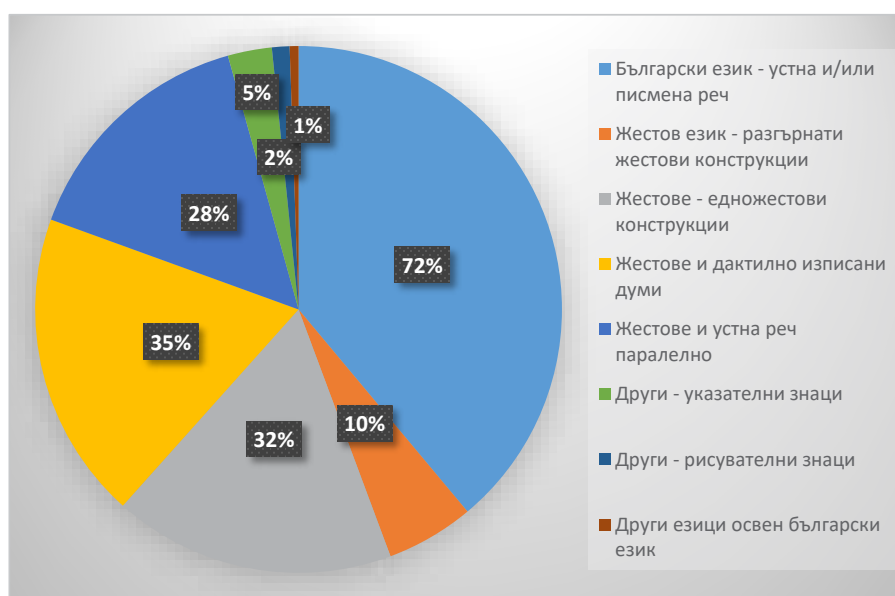
1. Развитие на речта – 67%
2. Околен свят – 10%
3. Приложни дейности – 23%

Темите за формално общуване са представени в табл. 1.

Таблица 1. Процентно разпределение на темите от формалното общуване

Семейство 5%	Плодове и зеленчуци 9%
Коронавирус 3%	Ваканция 7%
Животни 16%	Празници 5%
Скорост 7%	България – общество на всички българи 8%
Моята родина е България 6%	Времето 9%
Дневен режим 8%	Цветове 2%
Моят дом 12%	Професии 3%

Средствата за комуникация, регистрирани в хода на изследването, са в следното съотношение (виж фиг. 2):



Фиг.2. Средства за комуникация във формална среда, ПУВ

## II. Начална училищна възраст

### Неформална комуникация

Деца от начална училищна възраст са от семейства на глухи родители (37%) и на чуващи родители (73%) – 11,1% от всички тях са от ромски произход, 14,28% – от турски, и 14,28% – от арабски (сирийски) произход. Преобладаващият език в семейството е словесен – български, ромски, турски, арабски (72,38%), а БЖЕ се използва при 27,62% от изследваните лица като основно средство за общуване в семейната среда.

**Място на комуникативната ситуация:**

- В класната стая – 71,42%
- В столовата – 28,57%
- В стая за отгих – 87,5%
- На двора – 10,25%

Темите за комуникация са идентични, като отново е налице вариант за избор на предпочитана от конкретното дете тема:

- Храна – 14,28%
- Мечта и свободна дискусия – 14,28%
- Любими цветове – 14,28 %
- Семейство – 87,5 %
- Учене и училище – 50%
- Игра и свободно време – 87,5%
- Хигиена и грижа за себе си – 37,5 %

Средствата, използвани в процеса на комуникация на учениците от начална училищна възраст, са следните (представени на фиг. 3):

- Устна или писмена реч на българския език – 62,96%
- Жестов език (разгърнати жестови конструкции) – 37,45%
- Жестове (преобладаващи едножестови конструкции) – 54,28 %
- Жестове и дактилно изписани думи – 51,42 %
- Жестове и говор паралелно (калкиране) – 37,03%



Фиг.3. Средства за комуникация в неформална среда, НУВ

**Формална комуникация.** За целите на формалната комуникация са подбрани теми от следните учебни предмети:

- Развитие на речта – 41%
- Човек и природа – 25%
- БЕЛ – 18%
- Околен свят – 16%

**Средствата за комуникация,** регистрирани в хода на експеримента, могат да се ранжират по следния начин:

- Устна и/или писмена реч на българския език – 75%
- Жестов език (разгърнати жестови конструкции) – 15%
- Жестове и говор паралелно (калкираща реч) – 25%
- Жестове и дактилно изписани гуми – 45%
- Други. Указателни знаци – 7%
- Други. Рисувателни знаци – 5%
- Други езици освен българския 11%

### Качествен анализ

Изследването показва разнообразието в езиковата изява на деца и ученици със слухови нарушения, резултат от влиянието на различни биологични и социални фактори. В рамките на жестовата компетентност на едно и също дете се забелязват различни средства на общуване с повече или по-малко елементи от жестовия език и/или вербалния език. В зависимост от условията на фамилната и социалната среда учениците използват жестова реч под различна форма – като отделни жестове или в разгърнати жестови конструкции.

Редно е да обърнем внимание на факта, че независимо от характера на комуникацията – формален или неформален, разгърнатите жестови конструкции са по-малко в сравнение с едностранните конструкции. Речта е основана в по-голяма степен на българския вербален език, като заетите от него елементи в жестовата реч са под формата на дактилирани или изговорени гуми, а жестовете „подкрепят“ изказването.

В изследването участва немалък процент глухи деца от глухи семейства, които вероятно са източниците на по-разгърнатите форми на жестова продукция. В продукцията на тези деца се забелязва друга тенденция – мисълта, изразена в последователно подредени жестове или граматически съгласувани конструкции, отговаря на социалната действителност в момента – фигурира темата за коронавируса. Обсъждат се въпроси, свързани със симптоматиката на заболяването, като КОРОНАВИРУС се среща в два варианта – жест, който е описателен – съдържа елементи на движение на пръстите на пасивната ръка, и стилизираната форма на жеста – двуръчен жест с обща двигателна форма. В лексикално отношение децата използват антонимите ЛЕКО и ТЕЖКО в условно изречение, свързано със симптоматиката и лечението на

състоянието. Обсъжда се причината за заболяването, вариантите на изхода от заболяването и мерки, които е необходимо да се предприемат (ВИРУС, ЗАРАЗА, РАЗПРОСТРАНЕНИЕ, ИЗСЛЕДВАНЕ, СМЪРТ, БОЛЕН, ЧУЖБИНА).

В жестовата реч на някои участници се използват още по-точни жестове и по-конкретна информация – ОПАСНО, МАСКА се жестикулира описателно, ГРИЖА, МНЕНИЕ, КОРОНАВИРУС, КАШЛЯ (описателен жест), КИХА, ИЗПОЛЗВА, ЧЕСТНО, ВИРУС, ОСНОВНО, ПРЕДИ, ПОЧИСТВА РЪЦЕ, САПУН И ВОДА, СПОДЕЛЯ, АКО, НАПРАВЯ. Знаят се жестовите имена на някои институции, градове и гържави – СВЕТОВНА ЗДРАВНА ОРГАНИЗАЦИЯ, ПЛЕВЕН, ГАБРОВО, БЪЛГАРИЯ, ИТАЛИЯ, КИТАЙ и др.

В речта на определени деца се забелязват жестове за изразяване на множественост – ВТОРИ и ДВЕ в инкорпориран вариант със значение ДВАМАТА.

Използват се прономинални форми – с посочване или чрез отделна лексема – НЯКОЙ, НИЩО във вариант на ПРАЗНО.

Въпросителни жестове – К-А-К, ЗАЩО и др. се използват в диалогична реч.

Спазва се редът – съществително – прилагателно, което се описва като един от вариантите на жесторед в българския жестов език – БОЛЕН ТЕЖКО.

В речта на един и същ информант се използват два варианта на МАЙКА – в смисъла на МАМА и МАЙКА.

Използват се немануални елементи – изгубване на бузите, погубване като немануален маркер за изразяване на минало време, промяна в положението на тялото за изразяване на алтернативност.

Включва се и дактилирането за отстраняване на многозначност или при липса на жестов знак.

Използват се лексикализирани дактилни форми – например К-А-К, Ч-А-Й и др.

Наличие на жестове, които не фигурират в настоящите речници, като ИМПРОВИЗИРАМ, ИЗМИСЛЯМ, но съпроводени със специфично артикулиране – „ПО“ и жест, който в свободен превод може да означава „пограждавам, като теб, еднакво“ със специфично артикулиране АФ-АФ.

Друг участник в изследването подробно разказва по сюжетна картина – ВИЖДА МОМИЧЕ ПРАВЯ КАФЕ Ч-А-Й, КАФЕ, ДАВА ТАТКО, модифицирана форма на жеста БЛАГОДАРЯ (обеа и скоростта на изпълнение) ПИЯ-ЧАША (един жест)... ИМА ЦВЕТА КОТКА РЪМЖИ ИМА КУЧЕ ИМА ДВЕ.... ПИЯ-ЧАША съдържа мимичен елемент на задоволство при пиене. Изследователят задава въпрос: „Какво казва момичето?“, който отключва вербален отговор от страна на детето – „Благодаря!“, съпроводен със съответния жест. Неколкократно в неформалната част – под въздействието на условията на средата, и във формалната – с оглед на ниската жестова компетентност на провеждащия интервюто, детето превключва кода от естествена жестова продукция към вербална продукция и обратно.



## ИЗВОДИ

### Предучилищна възраст

От получените резултати става ясно, че **гецата от предучилищна възраст** не демонстрират високо равнище на владеене на нито една от възможните системи за комуникация. Интересен е фактът, че в неформалната комуникация ръстът на жестовите средства надвишава словесните, а в условията на формалното общуване – процентът на словесните средства скача графично. Обяснение за това може да се открие във водещия метод на обучение, за който е характерно словесното представяне на учебното съдържание.

От резултатите е видно, че жестовият речник на **гецата с увреден слух от предучилищна възраст** не се характеризира с богатство и вариативност. Процентът на най-често срещаните жестове в хода на изследването е много нисък и повечето от описаните значения се появяват в комуникацията единично. Интерес представлява фактът, че водещите значения са от групата на гумите действия, а не на гумите названия, което е характерно за ранния речник на геца в норма и за тези с увреден слух (за които словесният език е водещ) на по-късните възрастови етапи. Друга характерна особеност е, че продуцираните значения са с конкретен характер, но от морфологична гледна точка е налице известно разнообразие – срещат се представители от групата на местоименията – лични и притежателни; наречия; а наред със съществителните и глаголите се нареждат прилагателните имена.

Нисък е процентът на геца, които използват БЖЕ, и предимно се регистрират едножестови конструкции и липсват като цяло разгърнати жестови изрази. Налице е сравнително висока степен на използване на симултанната комуникация/калкиране и съчетаването на жестовите единици с дактилно изписване на гуми.

На базата на проведеното изследване в **предучилищна** възраст може да се обобщи, че жестовият лексикален фонд на геца е твърде ограничен, липсват умения за свързани изказвания в жеста форма, което не позволява на ЖЕ да изпълнява пълноценно своите функции като средство за общуване. Предучилищната възраст е периодът за овладяване на фонда от житейски понятия, които представляват базата за бъдещото училищно обучение на геца с увреден слух. В случаите, когато липсват важни житейски понятия и езикът не предлага качествени възможности за разгърната комуникация, това се отразява негативно и на следващия етап – обучението в начална училищна възраст.

### Начална училищна възраст

По отношение на учениците от начална училищна възраст се проявява сходна тенденция, но тук по-ясно се проявява доминиращата роля на словесните средства както в неформалната, така и във формалната комуникация. Запазва се линията на бедни разгърнати жестови конструкции за сметка на симултанна комуникация и продукция на жестови единици в комбинация с дактилиране на гуми.

В **начална училищна възраст** описаните жестове са разделени в две категории по възраст – от 6 до 10 години и над 10 години.

В хода на изследването са записани 922 жеста, които на фона на 52-та жеста за предучилищна възраст демонстрират солиден скок в жестовата лексика. Тук се регистрират и цели изрази наред с изолираните значения. Прави впечатление, че естественият жестов език се развива по подобен начин като словесните езици – необходимостта от нови думи веднага се запълва, – отбелязан е жест за „коронавирус“, значение, което навлезе няколко месеца преди провеждането на изследването и в употреба вече е налице адекватен жест.

Въпреки скока в броя на продуцираните жестове, се запазва тенденцията от предучилищна възраст, изразяваща се в много нисък процент на честотност на употреба – най-високият процент на честотност е 1,4% (13 пъти се среща съответният жест в хода на експеримента). По-голямата част от жестовете са с ниска честотност – 1–2 пъти се продуцират от различните деца. Също така преобладават конкретните значения, морфологичното разнообразие на жестовете се запазва на равнището, демонстрирано на предходния възрастов етап. Добавят се единствено форми на глаголите в минало и бъдеще време.

В тази подгрупа се регистрират 555 жеста, което е изненадващо с оглед на спада в жестовата продукция в сравнение с предходната подгрупа. С други думи, не се реализира правилото, че с нарастване на възрастта се отбелязва прогрес по отношение на езиковото развитие на децата. Наред с това драстично пада и процентът на честотност на употребата на жестове – най-често срещаните жестове в тази подгрупа стигат до 0,62 (до 5 повторения) и отново най-голям е броят на еднократно срещаните жестове.

Не може да не се отбележи, че се наблюдава появата на академични понятия като „география“, „български жест“, „международен жест“, все повече глаголни форми в минало време, по-абстрактни значения като „понякога“, „съмнения“, изрази, представени посредством един жест „изпращам съобщение“.

### Заклучение

Резултатите от настоящото изследване регистрират ниски равнища на жестова компетентност в двете възрастови групи (ПУВ и НУВ), което поставя нови предизвикателства пред специалистите. Те са пряко свързани с форсирането на научното изследване на структурата на БЖЕ (лексика, граматика, прагматика), както и на методите за неговото приложение в приобщаващата образователна среда.

## ЛИТЕРАТУРА

Balkanska, N., Lozanova, Sl., Dionissieva, K. (2020). Metodicheskо rѝkovodstvo za obuchenie po bѝlgarski zhestov ezik v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vѝzrast, MON. [Балканска, Н., Лозанова, Сл., Дионисиева, К. (2020). Методическо ръководство за обучение по български жестов език в предучилищна и начална училищна възраст, МОН.]

Balkanska, N. (2011). Specifica na ovladyavaneto na sintaktichnite structure pri decata s uvreden sluh., Ranno detsko razvitie. Ed. Tolya Stoicova, Yuliyana Stoyanova, Speed-Net Bg, 174–190. [Балканска Н. (2011). Специфика на овладяването на синтактичните структури при децата с увреден слух., Ранно детско развитие, редактор/и: проф. д-р Толя Стоицова, проф. д-р Юлияна Стоянова и др., СпийдНет Бг, 174–190.]

Balkanska, N. Suvremenni tendencii v priobshtavaneto na decata s uvreden sluh v obrazovatelната среда. Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie. Ed. Tzv. Tzenova, M. Tzvetkova-Arsova, K. Karadgova, N. Balkanska. Fenomen, 87-94. [Балканска Н. (2018). Съвременни тенденции в приобщаването на децата с увреден слух в общообразователната среда, Научни и практически аспекти на приобщаващото образование, редактор/и: проф. Цв. Ценова, проф. М. Цветкова-Арсова, проф. К. Караджова, доц. Н. Балканска, Феномен.]

Lozanova, Sl. (2018). Bulgarskiyat zhestov ezik kato predmet na lingvosemiotichno izsledvane – metodologiya i izvodi. – V: Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie, UI „Sv. Kliment Okhridski“, 260–269. [Лозанова, Сл. (2018). Българският жестов език като предмет на лингвосемиотично изследване – методология и изводи. – В: Научни и практически аспекти на приобщаващото образование, УИ „Св. Климент Охридски“, 260–269.]

Folven, R. J., J. D. Bonvillian. (1991). The transition from nonreferential language in child acquiring AS Language. *Developmental Psychology*, 27.

Meier, R. P., Newport E. L. (1990). Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66.

Petitto, L. A., et al. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. – *Journal of Child Language*, 28, 453–496.

## ПРИРОДОЛЮБИТЕЛСКА ДЕЙНОСТ И БЛАГОТВОРИТЕЛЕН ТРУД НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Цветомира Иванова, гл. ас.

СЮЗУ „Неофит Рилски“, Факултет по педагогика

e-mail: [tvetomira.ivanova@swu.bg](mailto:tvetomira.ivanova@swu.bg)

**Резюме:** В разработката се поставя акцент върху много актуален проблем – формирането на екологическо мислене и съзнание у погроставащите. Очертани са някои организационни насоки за провеждане на природолюбителска дейност и благотворителен труд на малките ученици. Подробно е разгърнат потенциалът на тези дейности – възпитаване на положително действено-практическо отношение към природата чрез усвояване на знания и придобиване на интелектуални, нравствени и естетически качества; овладяване на подходящи начини за взаимодействие с нея; формиране и развитие на умения за наблюдение и провеждане на опит. Изведени са идеи за клубни занимания предвид познавателното съдържание по класове, по учебните предмети от цикъла рогинознание и природознание.

**Ключови думи:** екскурзия, жив кът в училище, учебно-опитно поле

## NATURE-LOVING ACTIVITY AND CHARITABLE WORK OF THE STUDENTS FROM THE INITIAL STAGE OF PRIMARY EDUCATION

Tsvetomira Ivanova, Ch. Assist. Prof.

SSWU "Neofit Rilski", Faculty of Pedagogy

**Abstract:** The paper focuses on a very topical issue - the formation of environmental thinking and awareness in adolescents. Some organizational guidelines for conducting environmental activities and charitable work of young students are outlined. The potential of these activities is developed in detail - education of a positive action-practical attitude to nature through the acquisition of knowledge and acquisition of intellectual, moral and aesthetic qualities; mastering appropriate ways to interact with it; formation and development of skills for observation and conducting experience. Ideas for club activities are given in view of the cognitive content by classes, by the subjects from the cycle of History and Geography of the Motherland and Natural Sciences.

**Keywords:** excursion, nature area at school, training and experimental field

Детето тръгва на училище с богати познания за обкръжаващата го действителност, които обаче не са систематизирани. С тръгването на училище този начин не опознаване на околната действителност не се прекъсва и той продължава едновременно с училищното обучение. В учебната дейност, под ръководството на учителя, детето започва да оперира с научни понятия и да ги усвоява. Значим е обаче резултатът на учебната дейност, в процеса на която става не само усвояване на научни понятия, но и преди всичко промяна на самия ученик, неговото развитие.

Обикновено за най-важен показател на нравственото възпитание се посочват особеностите на формиране на отношение към действителността, към хората, труда и родината. Това отношение не се свежда до отделни качества на характера или чувства, а до съчетание на разнообразни чувства, знания, преживявания и практически опит на човека, съставлящи неповторимия му облик (Люблинска, 1984: 264). По своята същност това отношение е обществено, а не природно, за разлика от резултатите от човешки действия в природата, които са и природни. Всяко въздействие на човека върху околната среда зависи от субективното му отношение към природата, което от своя страна заедно с представите за околната действителност оказва влияние при формиране на принципите и нормите на поведение (Матеев и др., 1993: 109).

В началния етап на основното образование учебните предмети „Околен свят“ и „Човекът и природата“ дават богати възможности за възпитаване на внимателно и отговорно отношение и поведение у учениците към природната среда. В тези часове учениците се запознават с основните природни закони, изясняват мястото на човека в природата и неговата отговорност, запознават се с мерките за опазване на околната среда, възпитават се в любов към родната природа, формират се природозащитни умения и навици у тях, насърчават се за участие в мероприятия по отстраняване на отпадъците в околната среда. Тези резултати се постигат само с активното участие на учениците в учебния процес при формиране на устойчиви убеждения и практическа дейност по опазване и подобряване на природната среда. Според З. Костова (1988: 7) такъв потенциал се осъществява в процеса на активна познавателна и практическа училищна дейност. Ученикът осъществява своите връзки с природата чрез дейността, посредством която опознава природата. Контактите с природната среда оказват влияние върху физическото, психическото и нравственото му развитие. Чрез тях се удовлетворяват потребностите му от положителни емоции и признание. В процеса на това взаимодействие с природната среда подрастващите развиват своите ценностни позиции относно средствата и начините на удовлетворяване на собствените си биологически, психологически, социални и духовни потребности.

Познавателното съдържание в „Околен свят“ и „Човекът и природата“ се обособява в три основни направления: екология на неживата природа, екология на живата природа и екология на човека, насочващи учениците към

Все по-дълбоко и по-широко разбиране за взаимните връзки и зависимости в природата и необходимостта от адекватни дейности за поддържане на равновесие в нея. Това разнообразие от аспекти подсказва за различните начини, по които личността възприема и реагира в средата. Тези индивидуални различия трябва да бъдат съблюдавани при формирането на екологическо мислене и съзнание у погростащите. Важно е всеки ученик да си дава сметка за това какво може да стане, как се променя природата, за положителните и отрицателните влияния на човешката дейност в света около него. Бележит напредък е, когато отношението прерасне в съпричастност към екологичните проблеми; когато уменията за прогнозиране се развива, т.е. когато детето се интересува не само от процеса на взаимодействие със заобикалящия свят, но и от резултата на своите действия. Екологическото мислене в перспектива е един вид екологическа мярка чрез намеса в природата в перспектива, т.е. не само „в крак с времето“, а „една крачка напред“.

Обучението в училище протича в тясна връзка с разнообразни видове дейности, базирани на широки познавателни интереси на детето. Част от тези дейности са природолюбителската и благотворителната. Ето защо е важно още от най-ранна възраст у погростащите да се възпитава екологическа култура, тъй като човек се развива не само чрез взаимодействието си с обществото, но и чрез взаимодействието със заобикаляща го природа.

Задачата на учителя е да създаде контакти и дейности на ученика с природната среда, които да изградят положителни мотиви за досег с нея, което по своята същност е жизнена потребност. Природолюбителската дейност и благотворителната дейност се причисляват към извънурочните дейности. В началния етап на основната образователна степен тези дейности имат практико-приложен характер и общественополезна значимост. Чрез тях се засилва самостоятелността и творческата инициатива на учениците, развиват се и се усъвършенстват различни трудови, изследователски и практически умения, навици и качества, възпитани и формираны в урочната дейност. Създават се допълнителни възможности за задълбочаване и разширяване на знанията за природата и труда, за приложение на придобитите умения и навици и участие в любими и полезни дейности. За да се постигнат добри резултати, е необходимо целесъобразно да се обвържат всички извънурочни трудови и други дейности по различните учебни предмети и да се провеждат в хармонично единство с урочната дейност.

Пътищата за обогатяване на извънурочната дейност с природолюбителска и благотворителна цел и разграничаването ѝ от методиката на преподаване на урочната дейност са чрез правилното използване в нея на разнообразните форми и методи на работа като: наблюдения, екскурзии, изложби, празници, игри, състезания, обществени индивидуални и групови задачи. Характерна особеност на провеждането на тези дейности е реализирането им чрез сборни групи, в които учениците членуват по желание и интерес. Ролята на учителя

е сведена до минимум, а учениците участват най-активно в организацията и провеждането. Това помага на децата успешно да усвоят своята социална позиция на ученици: да се изгради у тях положително отношение към учебния труд; да се проявяват индивидуалните интереси и способности; да се обогатят емоционалните им преживявания; да се укрепят волята и характерът им, да се възпита дисциплинираност и в същото време да се прояви индивидуалност, да се общува с възрастни и връстници. Често пъти за успешното осъществяване на задачите в заниманията с природолюбителска и благотворителна цел е необходимо участието на ръководители и специалисти от различни институции, фирми, учреждения.

Най-често използвани от извънкласните и извънучилищни форми са екскурзията и походите. Екскурзията се определя като най-масовата форма на изучаване на природозащитните проблеми, при която се посещават зеленчукови и овощни градини, гори, реки, музеи, лаборатории, опитни участъци, пречиствателни станции и т.н. Особено голямо е значението на екскурзиите в началните класове, тъй като се подпомага овладяването на абстрактния учебен материал и разбирането на теоретичните постановки, формират се познавателни интереси и способности у учениците. Организацията и провеждането им в началните класове имат някои специфични особености съобразно възрастта на учениците: за предпочитане е краткотрайната екскурзия по една тема под ръководството на двама или повече учители, които да подпомагат наблюдението на децата чрез задаване на целенасочени въпроси. Препоръчително е запознаването с някои отрицателни последици от дейността на човека сред природата, защото по този начин у учениците ще се изгради отговорно отношение към природната среда, твърда и категорична позиция относно „всеомогъществото“ и „нагмощието“ на човека над природата. По време на протичането на екскурзията се създава възможност да се установяват примери за разрушаване равновесието в природната среда. Учениците получават по-конкретни, задълбочени и трайни знания за замърсяването на околната среда с вредни вещества, за влиянието на това замърсяване върху растенията и животните, за пречиствателните станции на водите и др.; опознават природата, нейните забележителности, защитените природни обекти. В зеленчуковата градина учениците могат да засаждат, окопават и подхранват гръвчета, да наблюдават тяхното развитие, да се включат в борбата с вредителите, да варосват стъблата и т.н. В гората могат да опознаят, събират и съхраняват билки. Със своите лични наблюдения учениците стигат сами до изводите за връзките и зависимостта между елементите на природната среда и намесата на човека в нея. Те извършват също така и общественополезна дейност с природозащитен характер – почистват, залесяват, грижат се за птици и животни, паркове и градини. Екскурзиите предоставят полезни наблюдения и изследвания, реализирайки успешно образователните, възпитателните и развиващите цели на обучението.

От една страна, учениците имат възможност обстойно да изучават географията на родното място, непосредствено да наблюдават предметите и явленията в условията на тяхното реално съществуване, да откриват отличителните им черти и връзката помежду им, да обогатяват непрекъснато познанията си, а от друга – да обикнат красивата природа, родното място, родината и да направят възможно за тяхното опазване и съхранението им за бъдещето. Възпитавайки в хуманност към природата, по време на екскурзия се създават условия за развиване на наблюдателността, вниманието, въображението, мисленето, изследователските способности на учениците, подпомага се възприемането на абстрактните знания; въздейства се благоприятно върху социализирането на учениците и обогатяването на техните впечатления, преживявания, чувства и език; повишава се равнището им на възпитаност. Екскурзията се посреща с изключително вълнение и интерес от децата, желана и очаквана е поради по-благоприятната обстановка за свободно общуване между учениците, за споделяне на лични впечатления, чувства, емоции, допринася и за разнообразяване на училищното всекидневие, поражда творчески търсения.

С носталгия може да се коментира практическата дейност в учебно-опитните полета и живия кът в началното училище преди години. Живият кът е мястото, където учениците целогодишно могат да провеждат опитно-изследователска дейност, наблюдавайки и запознавайки се обстойно с биологичните особености на организмите. Опитите в живия кът спомагат за правилното разбиране от страна на учениците на природните закономерности.

В процеса на практическата дейност участват много от анализаторите на децата (зрение, мирис, слух), което дава възможност за пълноценни представи и понятия, като се затвърдяват усвоените от уроците в клас знания и се усвояват нови. Учениците се възпитават в любов към физическия труд, към труда сред природата, уважение към труда на другите и резултата от този труд, отговорност към възложения труд. Израсналите деца в условията на труд в природата успешно могат да забелязват и най-малките промени в нея и в съответствие с това да планират своето поведение, за разлика от децата, израснали в града.

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. Създаването на условия на децата за наблюдение над природни обекти води до формиране на качеството наблюдателност и доброжелателно отношение. Опитите с растения са достъпни в сравнение с тези с животните. При експериментирането с животни се поставя въпросът за ценността на живота и как той да бъде опазен. 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).

В заключение, не е лесно да се вникне в тайните на природата. Трупайки опит с времето и обогатявайки взаимоотношенията си с природата, учениците постепенно изграждат отношението си към света, който ни заобикаля. Необходимо е те да бъдат запознати със законите в природата, за да осъзнаят, че всичко създадено има свое място и предназначение. Когато детето види резултата от своите усилия и почувства значимостта си в отношенията с природата, тя придобива личностен смисъл за него, то се ориентира към нея „като към ценност на културата“ (Янакиева, 1994: 5). Характерно за периода на обучение в училище е, че този процес се разширява и задълбочава, а овладените знания разкриват по-пълно взаимните връзки между обществото и природата. Необходимо е екологичното образование като непрекъснат процес да продължава през целия живот.

## ЛИТЕРАТУРА

Vekilska, P., D. Künchev. (1980). Obuchenieto po geografiya i opazvaneto na prirodната среда. Sofiya: DI „Narodna prosveta“. [Векулска, П., Д. Кънчев. (1980). Обучението по география и опазването на природната среда. София: ДИ „Народна проsveta“.]

Kostova, Z. i dr. (1988). Izgrazhdane na ekologichno съзнание u uchenitsite. Sofiya: DI „Narodna prosveta“. [Костова, З. и др. (1988). Изграждане на екологично съзнание у учениците. София: ДИ „Народна проsveta“.]

Kostova, Z. (1980). Izsledovatelски podkhod v obuchenieto po biologiya. Sofiya: DI „Narodna prosveta“. [Костова, З. (1980). Изследователски подход в обучението по биология. София: ДИ „Народна проsveta“.]

Lyublinska, A. (1984). Za psihologiyata na uchenika ot nachalnata uchilishtna vъзраст. Sofiya: DI „Narodna prosveta“. [Люблинска, А. (1984). За психологията на ученика от началната училищна възраст. София: ДИ „Народна проsveta“.]

Mateev, G., I. Pavlov. (1993). Ekologiya. Veliko Tŭrnovo: knigoizdatelstvo „Sirius 4“ [Матеев, Г., И. Павлов. (1993). Екология. Велико Търново: книгоиздателство „Сириус 4“.]

Prodanov, V. (1986). Etikata i tsennostta na choveshkiya живот. Sofiya: izdatelstvo na TSK na DKMS. [Проданов, В. (1986). Етиката и ценността на човешкия живот. София: Издателство на ЦК на ДКМС.]

Yanakiyeva, E. (1994). Ekologichno vъзпитание na detsata ot preduchilishtna vъзраст. Entsiklopediya za preduchilishtniya pedagog. Sofiya: izdatelstvo „Daniela Ubenova“. [Янакиева, Е. (1994). Екологично възпитание на децата от предучилищна възраст. Енциклопедия за предучилищния педагог. София: издателство „Даниела Убенова“.]

## ИГРА С ЕЗИКА В ДЕТСТВОТО

Христина Белева<sup>1</sup>, ас. g-р, Екатерина Софрониева<sup>2</sup>, проф. g-р

СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ

Категра „Предучилищна и медийна педагогика“

email: [hnbeleva@uni-sofia.bg](mailto:hnbeleva@uni-sofia.bg)<sup>1</sup>;

email: [e.sofronieva@fppse.uni-sofia.bg](mailto:e.sofronieva@fppse.uni-sofia.bg)<sup>2</sup>

**Резюме:** Докладът представя основни аспекти на ролята на създаването на собствени „нови“ гуми при децата в периода на предучилищното детство. Посочени са конкретни примери в рамките на продължаващо изследване върху словотворчеството при деца, чийто майчин език е български или чужд, и са формулирани първоначални изводи от събраните данни. Очертани са двете основни характеристики на неконвенционалните лексикални единици, създавани в детството. Обоснована е връзката между ролята на измислянето на „нови“ гуми за развитие на речевата дейност на родния език и усвояването на чужд език в ранното детство.

**Ключови гуми:** словотворчество, креативна употреба на езика, предучилищно детство, ранно чуждоезиково обучение

## PLAYING WITH LANGUAGE IN CHILDHOOD

Christina Beleva, Asst., PhD, Ekaterina Sofronieva, Prof. PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** This paper presents some important aspects of the role of word-formation and the creation of own ‘neologisms’ by preschool children. Specific examples are provided which are part of our ongoing research on creative language use by children whose mother tongue is either Bulgarian or foreign. Initial conclusions on the findings have been drawn. The paper outlines the two main characteristics of unconventional lexical items devised in early years. The relation between the role of producing ‘neologisms’ for speech development in the child’s mother tongue and for the acquisition of a foreign language in childhood is confirmed.

**Keywords:** neologisms, creative language use, preschool childhood, early language acquisition

Първата среща на детето с езика, а и със заобикалящия го свят като цяло, се осъществява през слуховите възприятия. Люлчините песни и напевните кратки приказки изграждат специалната „емоционална връзка между бебето и родителя и поражда усещане за радост, доволство и спокойствие у малкото дете“ (Замбо и Хансен, 2006: 34). Галъвната, шеговитата и дори строгата родителска комуникация с малкото дете имат своя специфичен „тембър“ и фонетична тоналност и на свой ред детето в своите пориви към себеизразяване представя емоцията си в съответна звукова одежда. Изначално за детето е важно как звучи една дума – дали със своята звънливост тя гали, боде, гъделичка или по друг начин поражда сетивно-емоционални усещания, а не толкова какво смислово послание носи. Към края на предучилищния период тази своеобразна музикалност на изразяването ще бъде допълнена и с развиващата се способност на детето да разбира многопластовостта на образния език и да осъществява пренос на значения, характерен за метафоричния изказ.

Изпъстрянето на речта на децата в периода от 2- до 7-годишна възраст с неологизми, неочаквани изменения на звуковата структура на думите, съединяване на две отделни думи в една обща „сложна“ дума са само част от проявленията на детския порив към игра с езика. Неслучайно Корней Чуковски говори за „неосъзнатото словотворчество като един от най-изумителните феномени на детството“ (Чуковски, 2015: 43). Естественото детско любопитство към света се проявява в любопитство към езика, който подобно на играчка може да бъде буквално „мачкан“, „гушкан“ и въобще манипулиран по някакъв начин, който отговаря на целите на конкретната игра дейност и моментното емоционално състояние на детето. Този порив към игровото преобръщане на нормите има своите основания и в самото естество на езиковата система, която произвежда значения както при следване на езиковите конвенции, така и при тяхното нарушаване.

Както самата игра представлява създаване на нова „реалност“ според Л. Пенева (1998), така и словотворчеството като игра с езика е създаване на нова езикова действителност. На свой ред Дж. Родари (1986) изтъква необходимостта именно от насърчаване на детския порив към „изкривяване“ на езиковите норми и преформатиране на съществуващите думи в измислени лексикални творения, които нерядко обаче имат определена логична конотация, с цел да бъдат развити уменията за самостоятелно и креативно концептуализиране на света. Допълнителен ракурс към темата за степента на свобода при изразяване в предучилищното детство дават изследванията на Крес върху развитието на речевата и писмената грамотност на децата непосредствено преди прехода към началното училище. Той отбелязва, че на тази възраст „децата са едновременно по-свободни и по-ограничени при себеизразяване: по-свободни [...] поради непознаването на установените конвенции и съответно независими при създаването на свои собствени езикови знаци, а по-ограничени – поради факта, че не разполагат с богатите културно-семиотични ресурси,

с които оперират възрастните“ (Крес, 1997: 12). Това динамично напрежение между социалното включване посредством адаптирането към общоприетите рамки на дадена система, била тя от езиков, обществен, културен, изговори или какъвто и да било друг порядък, и себеутвърждаващите прояви на личностна уникалност и отличеност на собствения Аз от колективната групост на околния свят е характерно за човешката дейност и поведение във всички области на житейската опитност, включително и в периода на начално формиране на личността по време на детството.

Думите дават воля на детското въображение не само със своя семантичен аспект, който нерядко може да остане изцяло или частично неразбираем за детето в периода на ранното детство, но най-вече с мелодичния си строеж. До сходни изводи достигат в изследванията си върху креативните употреби на езика в детска възраст и Бланг (2013), Уилямс и Давидоу (2016), Кристъл (1996, 2001). За нас особен интерес представляват проучванията на Кристъл върху спецификите на речевата дейност в ранното детство и живият интерес на децата към римушки и напеви, съпътстващи определени изговори действия, които често са „лишени от непременно логичен смисъл, но носят удоволствието от звученето на думите“ (Кристъл, 1996: 30). Нашите наблюдения показват, че и в съвременния български контекст деца на възраст 3,5–5 години с радост запомнят и повтарят традиционните в българската детска изгова култура броилки като „Ала-бала-ница, турска паница, ей гуди Ванчо, наш капитанчо!“ и „Онче-бонче, счупено пиронче, риба щука, махай се от тука!“. Мелодиката на този тип стихчета-броеници се гради от съчетаването на лесна за запомняне рима и характерен ритмичен строеж. Именно това съчетание на фонологична хармония и динамична стъпка организират самото изговоро действие.

Наше изследване, започнало през 2018 г. (Белева и Софрониева, 2018) и включващо повече от 50 български и чуждестранни семейства с деца на възраст от 12 месеца до 7 години и продължаващо до момента, има за цел да проследи различните проявления на детската способност за игра с езика. Проучването регистрира детските трансформации на звукове и словоформи в рамките на езиковата продукция на роден език, като хипотезата е, че децата биха прилагали сходни стратегии за изгово манипулиране на езиковите единици и при изучаването на чужд език, а това на свой ред следва да се отчита в педагогическото взаимодействие по чужд език в детските градини. В рамките на изследването са събрани данни за над 110 детски неологизма. Отделно събраните резултати, показващи неправилно или съкратено произнасяне на съществуващи думи в съответния роден език на детето, не са отчитани като проявления на креативната употреба на езика. По-году ще представим няколко реални примера за детско словотворчество, които според нас илюстрират по убедителен начин гвете водещи тенденции в играта с езиковите форми.

„Данки“ е думата за „ягоди“, която е измислила 2 и половина-годишната А.П. На същата възраст е момченцето Б.С., което нарича топката „оп-оп“.

На 3 години и половина е Д.Х., за когото прахосмукачката е „пупанка“. Малко след като навършва три години, Ж.Д. сътворява гумата „шпетове“, която означава „скокове от стол на пода със скръстени отзад ръце“. Тригодишната Е.С., чийто майчин език е английският, измисля звучната фраза „tippy to“, за да обясни, че ходи на пръсти („on my tip toes“). Друго английско момиченце – четиригодишната Р.У., съчинява гумата „froak“, за да изрази глагола „throw up“, означаващ „повръщам“.

Посочените по-горе примери демонстрират първата важна особеност на порива към създаване на собствени гуми в ранното детство, а именно – фонологичната (или иначе казано – музикалната) привлекателност на измислената дума/фраза. Детските неологизми често имат звукоподражателен или поне алитеративен характер, като дори самата интонация, с която детето произнася „своята“ дума, допълнително подсилва нейната специфична мелодичност. Чувайки отстрани как малката Ж.Д. енергично артикулира „шпетове“, възрастният веднага може да усети, че детето говори за някакво пъргаво действие, за разлика например от мекотата на звучене на гумата на А.П. „ganku“, която може да се асоциира със заоблеността и гладкостта на ягоите.

Втората група примери за детско словотворчество ни показва група отличителна характеристика на съчиняването на собствени гуми. Двегодишният К.М., чийто роден език е немският, създава своя глагол „rijamieren sich“ със значение „обличам си пижамата“. Тригодишната М.А. въвежда своята фраза „защипи ми ботуша“, когато моли баща си да ѝ вдигне ципа на ботушките. На свой ред З. П., която е на възраст 3 години и половина, вместо „тях“ казва „неги“. На същата възраст е и М.П., която използва възхитителния като морфологичен строеж и логика израз „надълбоквам се“, за да сподели удоволствието си от нагазването в дълбок сняг. От изследване сред гръцки деца в предучилищна възраст, проведено от Моциу (2012), можем да приведем пример с момченце на 4 години, което конструира гумата *pinelévo* (от съществителното име *pinélo* „четка“ и суфиксът *-ev(o)*, използван в гръцкия език за означаване на някаква дейност), за да изрази действието „рисувам с четка“.

От горепосочените примери е видно, че в своите креативни езикови изяви децата в значителна степен следват граматическата логика на родния си език. Съчинените словоформи или фрази са съотносими към граматическите правила за изразяване на рог и число, формиране на глаголни форми и пр. Тази своеобразна граматическа логика в измислените лексикални форми се наблюдава и при усвояването на чужд език в детството. Както отбелязва Уиниц, „творческите употреби на езика се регулират както от правилата на граматиката, така и от правилата за яснота и разбиране в общуването“ (Winitz, 2020: 117). Увлечението, с което малките деца създават и използват свои словоформи, е израз на желанието им да участват в разговор с околните (били те деца или възрастни), да артикулират своите впечатления и възмущения при досега със света.

Речевата дейност в периода на предучилищното детство е обвързана с емоционалното себеизразяване на детето – то не толкова съобщава на възрастния информация, а по-скоро споделя своето собствено преживяване на определени събития, в които е взело участие. Тъкмо този афективен аспект на детските речеве изяви – аспект, който се проявява и при измислянето на несъществуващи в родния език думи – е водещ по отношение на развитието на уменията на детето да изразява себе си със средствата на езиковия код.

В областта на усвояването на чужд език в периода на ранното детство емоциите играят същата значима роля, както и при усвояването на родния език. Осъществяването на познавателната дейност при ранното чуждоезиково обучение в занимателен за децата контекст, който носи приятни усещания, развива различни аспекти от детската личност и приобщава всички към участие в обща дейност, е свързано с нашето разбиране за ученето като откривателство и експериментиране с езика, като радостно и мотивиращо преживяване. В този смисъл можем убедено да заявим, че „истинското доказателство за езикови постижения при децата от предучилищна възраст не е механичното запаметяване на множества от думи, фрази, стихотворения или песни, а по-скоро дали и до каква степен учителите съумяват да предадат чувството на щастие, грижовност и внимание на децата в новия езиков контекст“ (Софрониева, 2015: 193).

Очертавайки творческия педагогически подход в ранното чуждоезиково обучение (при деца на възраст между 5 и 12 години), Камерън и Маккей насърчават използването на елементи от образната стилистика и художествените жанрове с цел емоционална и мисловна ангажираност на децата към процеса на учене. Те поставят акцент върху даването на свобода на детето да поема рискове в своята речева продукция (Камерън и Маккей, 2013). Допълнителна перспектива към емоционалния подтекст, който обогатява езиковата дейност в периода на ранното детство, дава и Райт, акцентирайки върху изявената (но не непременно преднамерена) „метафоричност на детския изказ при споделяне на собствения опит“ (Райт, 2010: 82). На свой ред Пинтър (2017) добавя и педагогическия ракурс към този контекст на игра с езика в ранното детство, като изтъква възможността детските учители да насърчават детското словотворчество и игрово манипулиране на езика с оглед включването на тези инвентивни умения и нагласи и в процеса на ранното чуждоезиково обучение

Изследванията в полето на детското словотворчество имат отношение както към проследяването на развиването на детските умения за изразяване на родния език, така и към ефективното учене на чужд език в предучилищното детство. Анализите на спонтанната игра с езика могат успешно да насочат детските педагози към успешно използване на безграничните възможности на езика в работата с деца така, че изучаването на чужд език да се превърне в желана дейност за децата; в събитие, което носи радост и усещане за откривателство; в територия, където се изгражда сплотена и щастлива общност.

## ЛИТЕРАТУРА

Beleva, C., Sofronieva, E. (2018). Ezikovi umeniya i slovotvorchestvo v rannoto detstvo. – V: R. Engels-Kritidis (Syst.) Detsata i tvorchestvoto. Yubileen sbornik v chest na 75-godishninata na Prof. d-r Elena Rousinova (s. 188 – 196). Sofiya: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”. [Белева, Х., Софрониева, Е. (2018). Езикови умения и словотворчество в ранното детство. – В: Р. Енгелс-Критидис (съст.) Децата и творчеството. Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината на проф. д-р Елена Русинова (с. 188–195). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Peneva, L. (1998). Razvitie na misleneto v igrata na deteto. Sofiya: Veda Slovena – ZG. [Пенева, Л. (1998). Развитие на мисленето в играта на детето. София: Веда Словена – ЖГ.]

Rodari, G. (1986). Gramatika na fantaziyata: Uvod v izkustvoto da izmislyame istorii. Sofiya: Nauka i izkustvo. [Родари, Дж. (1986). Граматика на фантазията: Увод в изкуството да измисляме истории. София: Наука и изкуство].

Chukovskii, K. I. (2015). At dvuh do pyati. Moskva: Azbuka. [Чуковский, К.И. (2015). От двух до пяти. Москва: Азбука].

Bland, J. (2013). Children's Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education. London: Bloomsbury.

Cameron, L., McKay, P. (2013). Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom. Oxford: Oxford University Press.

Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. Child Language Teaching and Therapy, vol.12, 328 - 344. doi: 10.1177/026565909601200307

Crystal, D. (2001). Language Play. Chicago: The University of Chicago Press.

Kress, G. (1997). Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy. London: Routledge.

Motsiou, E. (2012). Lexical innovations (neologisms) in children's speech: evidence from Greek. – Съпоставително езикознание, кн. 2, 24 – 34.

Pinter, A. (2017). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.

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.

Williams, P., Davidow, S. (2016). Playing with Words: An Introduction to Creative Writing Craft. London: Palgrave.

Winitz, H. (2020). Comprehension Strategies in the Acquiring of a Second Language. New York: Palgrave Macmillan.

Wright, S. (2010). Understanding Creativity in Early Childhood. London: Sage Publications Ltd.

Zambo, D., Hansen, C. (2006). Love, Language and Emergent Literacy: Pathways to Emotional Development of the Very Young. – Young Children, 62 (3), 32 – 37.

**ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ  
В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

**DIGITAL TECHNOLOGIES  
IN MODERN EDUCATION**



# ПРОУЧВАНЕ НА НАГЛАСИ В ИЗВЪНРЕДНИ СОЦИАЛНИ УСЛОВИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВИЗУАЛНИ И СИМВОЛНИ ДАННИ: ПСИХОЕМОЦИОНАЛЕН КЛИМАТ СРЕД СТУДЕНТИТЕ ПРИ ПРИНУДИТЕЛНИЯ ПРЕХОД КЪМ ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ (2020)

Анна Върбанова, ас.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по педагогика

e-mail: [anna.varbanova@gmail.com](mailto:anna.varbanova@gmail.com)

**Резюме:** Докладът представя концепция за изследователска методика за регистрация на данни при форсмажорни/нерефлексирани обстоятелства. Предложен е частичен анализ от непредставително предварително проучване – тип вътрешноинституционален „сондаж“ в психоемоционалния климат сред студентската общност, проведено в началото на третия месец от COVID пандемията. Целта на проучването е да се идентифицират, от една страна, фактори за изследователска работа и научна интерпретация проблеми и феномени, които иначе могат да останат латентни, а от друга страна – адекватни управленски механизми и инструменти на ниво университет, необходими при прехода от традиционно към дистанционно обучение. Широко прилаганият изследователски метод за регистрация (онлайн анкетата) е адаптиран за набиране и на визуални данни. Посредством словесни и визуални метафори се търси информация относно това как студентите преживяват изолацията и дистанционния учебен процес, като в случая афективната картина от емоционалния регистър ни служи като индикатор за качеството на не-/изградените отношения в учебния процес – между субектите, както и тези спрямо неговата организация. Изследването третира емоцията като влизаща в конструкта на социалната нагласа, като я засича с данни, набрани и с конвенционална методика.

**Ключови думи:** фигуративни изрази, снимки и визуални метафори като емпирични данни, психоемоционален климат сред студентската общност, формиране на нагласи, дистанционно обучение по време на пандемията

## YOUTH PARTICIPATIONS IN RESEARCH BASED ON “CIRCLES OF SUPPORT” APPROACH ENGAGING VISUAL AND SYMBOLIC DATA IN STUDENTS’ ATTITUDES RESEARCH DURING THE FORCED TRANSITION TO ONLINE EDUCATION (2020)

Anna Varbanova, Asst.

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“*

*Faculty of Education*

**Abstract:** This paper offers a concept for empirical data collection with partial analysis of an pretest survey research, conducted as a type of internal institutional "drilling" into the psycho-emotional climate among the students community, which was held early during the third month since the COVID pandemic occurred and a forced transition to online education took place in spring semester of 2020/21. The aim of the research was, on the one hand, to identify relevant research questions suitable for further addressing by research and interpretation, and on the other hand - to highlight on any sufficient management arrangements or tools necessary for easing the transition from traditional to distance academic learning. The widely used research method of registration (online survey) is adapted for visual data collection. Through verbal and visual metaphors and figurative expressions, information is sought to find out how students experience isolation and distance learning. Therefore, the affective representation in the emotional register serves as an indicator of the quality of relationships which have (not) been developed within the learning process – those between people, and those related to its organization. The study treats emotion as element of the attitude construct and double-check indirect detection of attitudes with data collected through conventional research methodology.

**Keywords:** figurative expressions, visual metaphors and symbolic data; psycho-emotional climate among university students; attitude formation; online education during COVIDПрочуване на нагласи в извънредни социални условия посредством визуални и символни данни: психоемоционален климат сред студентите при принудителния преход към дистанционно обучение (2020)

Скоро след като бе обявено първоначалното разпространение на коронавируса през м. януари на 2020 г., СЗО го определи като пандемия през март. Това завари Софийския университет, както и учебните заведения в системата на средното образование у нас в условия на сезонна епидемична обстановка и грипна ваканция. Предприетите действия за ограничаване на разпространението, превенция и очакване разработването на протокол за

лечение и ваксина в тази ситуация до голяма степен неутрализира тенденцията на експоненциално разпространение, което, както беше установено скоро след това – се повлиява значително от активния начин на живот на най-младите, при които заразяването може да протича безсимптомно. Заради сезонната грипна ваканция обаче т. нар. преминаване към дистанционно обучение бе де факто **възстановяване на учебния процес, но в нови условия**. Въпреки действащата от години платформа за дистанционно обучение, позволила директно прехвърляне онлайн, както и на призивите как да се тушират напреженията у населението и да се съхрани и психичното здраве, и психо-социалното благосъстояние, изолацията се отрази на студентите и на цялата академична общност и според настоящото проучване – разкри недорешени въпроси и феномени, за които обичайно не се говори публично и които остават неагресирани в обичайния институционален дневен рег.

Идеята е да се обсъди дали изследвания от типа на настоящото не биха могли да разкрият кои отношения и нагласи (в т. ч. такива, които са недоволно рационализирани) – съществуващи или възникнали по време на форсмажорни или алтернативни обстоятелства – могат да се окажат трайни тенденции и да повлияят пряко върху качеството на учебния процес и върху академичния микроклимат изобщо. Тоест целта не е да се постигне описание на състояния, верифицирани от далеч по-мощни изследвания. В същия период мнозина изследователи започнаха да регистрират “моментни снимки” на живота в пандемия и на прехода към дистанционно обучение, чиито резултати са съпоставими, допълващи се и по същество не си противоречат. Последното се потвърждава и за нашия случай – „колажът“ от емпирични данни, съглобен от студентския отговор на нашето онлайн допитване през м. май на 2020 г. върху частична, ограничена извадка от студентската общност в Софийския университет, се припокрива напр. – що се отнася до емоциите – с представително изследване на УНИЦЕФ<sup>1</sup>, проведено сред тийнейджъри. Отвъд дескриптивните изводи обаче **образността позволява по-богата интерпретативна обработка и извеждане на локални препоръки** спрямо спецификите на групата респонденти и на **хипотези за последващи изследвания**. Намеренията тук не са и оценъчни, а са насочени към **идентифициране на проблематика, заслужаваща по-задълбочена научна обработка, и очертаване на необходимостта от въвеждането на механизми и инструменти за подобрения в практико-приложен план** (в случая – за директното оптимизиране на учебния процес онлайн) – като се взема предвид гледната точка на студентите като преки и крайни участници в него. За обема на настоящия доклад самите изводи се засегнати по-скоро бегло заради невъзможността да бъдат помествани достатъчно графики, картинни и видео файлове; и поради същото съображение са предложени частично интерпретации.

<sup>1</sup> [https://www.dnevnik.bg/detski\\_dnevnik/2021/06/22/4224073\\_v\\_izvunrednoto\\_polojenie\\_tiineidjurite\\_izpitvat\\_mnogo/](https://www.dnevnik.bg/detski_dnevnik/2021/06/22/4224073_v_izvunrednoto_polojenie_tiineidjurite_izpitvat_mnogo/)

### Още за контекста

Моментът на проучването съвпада и с времето между два действащи документа на Европейската комисия, награждащи се и отстоящи на около година един от друг – Плана за действие в областта на цифровото образование (2021–2027), базиран на (и) Плана за действие (2018–2020), действащ още преди пандемичната обстановка. Ако първите две приоритетни области на последния засягат самите технологии и боравенето с тях (по-добро използване на цифровите технологии за преподаване и учене и развитие на цифровите компетентности и умения), то третата залага на капацитета да се прогнозира и се улавят тенденции (подобряване на образованието чрез по-добър анализ на данни и предвиждане). Отвъд идеята за математическо моделиране и боравене с big data нашето внимание е насочено към „малките данни“ (също с технологично опосредено набиране) и към специфични, локални, до голяма степен частни преживявания не толкова заради диагностика на психоемоционалния фон, колкото за един емпатичен (тип UX) прочит на нагласите, така че да се върви към визираното в документите подобряване на образованието. Много управленски усилия и огромна високоекспертна работа, протичаща паралелно на няколко нива, може да се окажат компрометирани от тривиални, пренебрегвани „камъчета в обувката“ на ежедневието и на натрупващи се фрустрации – иначе преодолими с минимални усилия и инструменти.

### Презумпции и ограничения

Три аксиоматично приети предпоставки очертават методологическия избор на проведеното проучване: *Първата* засяга вече азбучното достояние относно младото поколение като „виртуално“ и възприемащо реалността през силно застъпени визуални послания. В лицето на студентите имаме хора, свикнали с развиващите се с високи темпове съвременни технологии, с виртуалната среда и с това да боравят активно в паралелни реалности и с нови устройства/функционалности. В това отношение непрекъснато се учат – в т.ч. да бъдат осъзнати и отговорни потребители на устройства, мрежи и среди, – поколение на скоростната обработка на динамични, насложени и огромни количества данни, значителна част от които са информационен (предимно визуален) „шум“. Счита се, че никога в историята на човечеството не сме постигали такива обеми информация и в такава скорост, дори се говори за „парализиране от данни“, от които едва 10% са полезни и имат някаква стойност (Mootee, 2013). В същото време имаме поколение, което се себеизразява смело, и то много често – авто-/фотографски, чрез емотикони, GIF-изображения, тете-та и прочие визуални символи и метафори.

На *второ място* е презумпцията, че вече формираните нагласи по-трудно могат да се моделират, а при форсираното преминаване в изцяло дистанционна форма и непосредствения опит със сигурност се случва ново оформяне на отношения. Доколкото само по себе си виртуалното педагогическо общуване

не се изчерпва с инструменталния и организационен избор на университета, тук считаме, че през нагласите и мненията спрямо дистанционното обучение биха се формирали трайни нагласи по-скоро спрямо институцията и преподавателите, а не толкова спрямо онлайн комуникацията и виртуалните (академични) платформи изобщо.

*Третото ни предпоставяне* е относно емоциите, които не бива нито да се игнорират като „странични“ за академичния живот и дело, нито да бъдат третираны едва ли не като „патологии“, защото те влизат като компонента в нагласите и са пряко свързани с поведението. Нагласата е сложен и „хипотетичен конструкт, който не е пряко наблюдаем, освен посредством измерими реакции“ (Петкова, 2003: 12). В този смисъл това предварително изследване предшества такива, които мерят „удовлетвореността“, „мотивацията“ и прочие конструкти посредством Ликертови скали (съотв. скали на Guttman или Thurstone) и предлагат меню от краен брой предварително набрани характеристики.

*Ограниченията* са свързани донякъде с валидността на част от данните предвид тяхната нестандартна форма на изразяване на респондентите, но най-вече с невъзможността да се прецизират източниците на емоционалното състояние, доколкото то е резултат от едновременното въздействие на страха от заразяване, на изолацията и на онлайн обучението (които се взимат предвид), но също и от редица други индивидуално и социално действащи невидими „променливи“ (които биват игнорирани) – напр. промяна в местоживеенето и социално-битовите условия, финансите, заетостта и пр. Друго ограничение произлиза от субективността при отнасянето и групирането на записите съобразно избраното клъстериране и „кодирането“ за анализ, въпреки ясни биномни категории (позитивно/негативно, конструктивно/деструктивно и т.н.). Не на последно място, поради голяма дисперсия в оценките, което говори за нехомогенност на общността (предимно преподавателската), се отчита невъзможност за обобщения. Предвид това, че нямаме диагностична цел, част от ограниченията могат да се считат за специфики при по-прецизно фокусиране на бъдещи изследвания и практически мерки.

### **Изследователски интерес**

Основните изследователски въпроси в проучването са: *първо*, с какво най-вече се характеризира *ежедневието на студентите в условия на принудителна изолация* заради пандемията и *(второ)* как се отразява *емоционално преходът към дистанционно обучение*. Това позволява да се проучи доколко социалната роля на студент/учащ остава водеща на равнището на ежедневието при дадените условия. Допълнително *(трето)* се проучва степенята на одобрение и на спазване на наложените ограничителни мерките с оглед контролно отчитане на тяхната *добросъвестност и социално отговорно поведение*. На *четвърто* място се търси *как се оценява качеството на организацията и провеждането на*

учебния процес на равнищата: управленско/организационно – за университета (централно, ниво институция), инструментално – платформата и нейните функционалности, ангажирани в този процес (ниво технологии), оценка на преподавателите (ниво факултет) и на студентите (ниво група). Търси се както „колаж“ на емоционалната картина и ежедневието на студентите в дистанционна форма, така и сходства и взаимовръзки, но също така особеното и неперепологаемостта и физуративно определяното оценъчно окачествяване на обучението в режим на изолация.

### **(Студентски) нагласи и методологически съображения спрямо тях**

От андрагогическа гледна точка ние третираме студентската общност като възрастни учащи с всички произтичащи от това особености на психосоциалната им зрялост (Гюрова, 2011: 8, по Кулик-Деспотовик) и принципите за образование за възрастни, изискванията спрямо което включват освен позоваване на опита и естествената способност за личностен напредък и социална активност: да бъдат „подбуждани към дейно участие и да се засилва самоувереността, като се привличат отделните лица и групи при вземането на решения на всички етапи на учебния процес“ (пак там: 16). Ето защо тяхната (на студентите) мотивация и самонасочено учене могат да бъдат подкрепяни и поощрявани преди всичко на база на задълбочено разбиране на микроклимата и приемане на (ако и да изглеждат) ирационални нагласи и поведения, като се отчитат вътрегруповите процеси и взаимното повлияване.

Въпреки широката употреба на понятието *нагласа* в ежедневно горене, като научна категория то е сложно за дефиниране. Специално студентските нагласи и мнения по всякакви въпроси са също много широко търсени за емпирични изследвания, друг е въпросът доколко биват взимани предвид в процесите на вземане на решения спрямо образованието и въобще. Латинският корен на *нагласа* – *apto*, означава „който/което е приведен/-о в готовност за действие“ с нюанси на „приспособен/-о, напаснат/-о“. Изследователите на нагласите, предимно в социологията и социалната психология, се съгласяват, че трудно наблюдаемите нагласи са предвестници на поведението и предопределят изборите, решенията и действията. Връзката поведение – нагласи остава неизяснена до 70-те години на ХХ в., но с развитието на когнитивната психология (Tesser-Shaffer, 1990; Olson-Zanna, 1993 и др.) и изследванията на състояния и действия под афект се развиват различни теоретични модели на психоемоционалния комплекс: от ранни – по-холистични представи (Thurstone, 1928, развити от други изследователи); двукомпонентни модели, които разграничават готовността за действие и самото действие (напр. този на Allport и последователи), до по-комплексни модели (Rozenberg-Novland, 1960; Ajzen, 1988). Последните, по-сложни разбирания за структурата на нагласите/отношенията/осъзнатото поведение остават най-трайни.

В случая разглеждаме емоциите (в определени условия) и поведенческите изяви на студентите (за рамките на изпълнявана от тях роля на учащи) като елементи от академична им ангажираност (по Linnenbrink-Pintrich, 2003), чиято свързана, но тук засегната индиректно, компонента е когнитивната. Или функционално погледнато – се позоваваме на структура, изведена от Петкова (2003: 12, по Ајзен, 1988), където имаме двуизмерна матрица, отграничаваща реакции, на базата на които могат да бъдат извлечени нагласи, като се категоризират на *познавателни, емоционални и поведенчески* (по отношение на характера на реакцията) и на *вербални и невербални* (по отношение на начина на нейното изразяване). В проучването следователно се търси (по Ајзен, 1988): (1) вербално (фигуративно) изразяване на диференцирана познавателна оценка (засечена и чрез количествена такава), (2) невербална регистрация на типично поведение (характерно за ежедневието изобщо) и (3) невербална регистрация на емоционалната реакция спрямо онлайн обучението, в частност – чрез вторично избрано GIF изображение за описание на преживяването, което обаче се издирва активно по свободно избрана ключова дума (и с това прави реакцията по някакъв начин вербализирана). Това е начинът, по който това проучване адресира чувствата и предлага алтернативен техен израз, без обаче да предлага предварителен спектър от емоционални състояния за посочване, скалиране или подреждане по значимост.

Връзката емоция–разум е различно балансирана у всекиго. Първенството на емоцията (според Zajonc, 1980, в: Петкова, 2003) е противоречива и критикувана концепция (Fishbein, 1995, пак там), но се отстоява, че при някои хора оценката и нагласите се формират на равнище чувства, без когнитивно реализиране, докато при други те са рационално изведени и осъзнати – оттам преживяванията са годни за артикулиране за част от респондентите. Тук обаче значение има не само субектът като тип личност, но и обектът, към който е насочена оценката/нагласата: дали е свързан с голяма гоза преживяване, или с очаквания за по-функционалното значение на обекта (по Kempf, 1999, пак там: 33). Точно тук се разкриват и основанията за по-загълбочени разсъждения (в рамките на конференцията) и анализи (другаде) на настоящото и съответните последващи емпирични изследвания, като се има предвид, че чрез приобщаване на учащите към целите на обучението и свързване с изучаваната материя се ангажира като важен фактор и емоционалният регистър – това а priori, а още повече, когато имаме нови преживявания (изолация, принудителен рязък преход към онлайн обучение и заплахата от заразяване).

Освен това визуални форми на себеизразяване, и специално фотографията, поставят респондентите в позиция сами да избират какво да (по-)кажат, вместо да бъдат питани директно за обекта – това им дава активна позиция и свобода да рефлектират върху собствено избрания обект, а той е само един и уникален на фона на всички останали гледни точки върху обсъждания предмет на изследване (Berger, 2008).

Така с пълното съзнание за комплексността на материята и ограниченията на извадката и методиката бе проведено онлайн анкетно допитване, включващо скалирани оценки, затворени и отворени отговори, но също отговаряне чрез качване на снимки и GIF-изображения (Graphic Interchange Format<sup>2</sup>), избрани измежду галериите в интернет. Последващи, по-задълбочени и многоизмерни проучвания биха могли да се обосноват върху двете най-влиятелни теории за връзката нагласи – поведение, а именно *теорията за обмисленото действие* (Fishbein, 1967; Fishbein-Ajzen, 1975) и нейната по-късна модификация – *теорията на планираното поведение* (Ajzen, 1985).

### Организация регистрацията на данни и частични резултати

Допитването е проведено онлайн между 3 и 12 май 2020 г., като методът за подбор на извадката е на принципа на снежната топка, т.е. чрез покана на студенти в пряк контакт с изследователя и с молба за разпространение (което също може да се отчете към ограниченията), тъй като за кратката експозиция/активност на анкетната форма откликналите студенти са 68 от осем (от 16) от факултетите на СУ, разпределени непропорционално. Преобладават студенти с педагогически профил (от ФП и ФНОИ) и филолози (от ФСЛФ). Участвали са 60 жени, 7 мъже и 1 не е маркирал отговор. Приблизително половината са от София и почти без изключения не са променяли местоживеенето си. От останалите – двама от чужбина, 9 от голям град, 15 от малък град и 4 от село, които са живели до началото на пандемията на общезитие, на квартира (и единици – в собствено жилище или дома на партньора/роднини) са се преместили в дома на родителите си (18 от 30).

От 331 гадени, скалирани от 1 до 5, усреднени и диференцирани оценки за качеството на обучението по време на наложилата се дистанционна форма (по отношение на: цялостната организация на учебния процес на институционално ниво, ефикасността на прилаганите онлайн инструменти за дистанционно обучение, преподавателите за съответния семестър и колегите-студенти от групата, отново за семестъра), оценката е 3, при равномерна дистрибуция. Помолени да се изразят образно – друга форма на абсолютно същите въпроси, – студентите дават разнообразни оценки, често полярни, значителна част от тях са с цветущ език. Ето напр. някои от по-критичните: *Да се издигнеш в очите на слепите; «Грешка след грешка постепенно ние откриваме цялата истина» – Зигмунд Фройд; Всичката Мара втасала; Поздравяваме BigBlueButton с песента на Алисия – „Имаме ли връзка“; Една лястовица пролет не прави; Исках, но нямах желание; Всяко чудо за три дни; Храни куче да те лае; Мъгла; Удавници за сламка; Танталови мъки; Ахилесова пета; Данайски дарове; «Сега ми се е паднало да си пестя гласа, ето ти този текст от 25 страници, прочети го и ми напиши 3 страници анализ, който аз така или иначе нямам интерес*

<sup>2</sup> <https://www.w3.org/Graphics/GIF/spec-gif87.txt>



да чета, но трябва да отчетем дейност някак.»; Ами... сериозните пак са сериозни, несериозните пак са несериозни!; къде е бутон «esc»; Мъск закъсна с 2 месеца да изстреля сателитите; *sometimes* уин, *sometimes* лун; Ало, чувате ли се?; Студенти тук, студенти там. Едни във Варна и Бургас, други в Каспичан ядат праз, но ще ги мъчим казвам аз!; Далеч от очите, близо до сърцето; «Дайте им повечко задачи, и без това нямат какво да правят...»; Студент 1: Направих всички задания. [Студент] 2: Всички? Аз току що направих първото! Студент 3: Аз тъкмо го започнах... Студент 4: Имаме задания???. Да! на мързеливия да работи, за да те научи на акъл; *We are doomed – zoomed*.

С оглед валидността и резонансността на оценките в допитването бяха заложили въпроси, на базата на които да бъдат филтрирани отговорите на студенти с неприемливо социално поведение и отношение: *Как оценявате като гражданин адекватността на въведените рестриктивни мерки във връзка с COVID-19? и Доколко съумявате да ги съблюдавате във Вашето ежедневие през изминалите два месеца?* Като цяло респондентите са отговорни в това отношение и декларират спазване на мерките. Не се засича зависимост между поставените оценки и отчитаната степен на социална отговорност и поведение в кризата, нито такава на база възраст, пол, специалност, форма на обучение, произход (град), местоживеење преди и след началото на пандемията. По-скоро няма разминавания и между числовите усреднени оценки на качеството на обучението си по време на наложилата се дистанционна форма и словесните описания на диференцираните оценки (ефикасността на онлайн инструментите, преподавателите в съответния семестър и колегите студенти от групата).

Колкото до двата вида визуални отговори – галерията от лични или илюстративни снимки от ежедневието, *които най-точно описват живота [на студентите] в този период*, са свързани най-вече с притихване, излежаване и зачестено хранене; по-малка, но значителна част – с учене, четене на книги, съзерцаване през прозореца; и на трето място, но все пак често представени – с разходки сред природата, гимнастика и упражняване на различни хобита; много рядко – работа и на места – грижа за деца и грижа за дома. Изображенията с пребиваване в интернет, без значение на занятието, се броят на пръсти и са не повече от снимките на котки. GIF изображенията, посредством които респондентите трябва да *онагледят най-точно актуалното настроение като студент*, показват в значителна част от случаите негативни емоции – преумора, главоболие, недоволство, объркване и гняв; нюанси на интерпретираните като отрицателни са скука, отегчение, апатия; по-рядко се среща страх или пълен „срив“; а сред положителните са усърдно учене, четене в комфорт, оптимизъм и спокойствие, и няколко усмивки. Като цяло изпратените „смайли“ са единици, а тези с (неконтролирано) ядене надвишават техния брой.

Масово се среща мнението, че заданията онлайн са свърхнатоварващи и често не са реципрочни на вложените усилия от отговорната страна. Измежду

многомo конструктивни препоръки, дадени от респондентите, се открояват идеи от типа: „Преподавателите за всеки курс, факултет и дисциплина да отбелязват какви задачи дават и какви срокове, за да са наясно и с другите срокове и задачи по другите дисциплини и преподаватели.“

### Отворени въпроси и заключение

Ако преминаването изцяло на онлайн обучение е било принудително и изискващо адаптация в кратки срокове, то връщането в аудиториите вероятно може да се нуждае от механизми за ре-адаптация и то може да започне достатъчно навреме. С този въпрос идват и редица въпроси за организацията и управлението на учебния процес във вътрешноинституционален план: как ще се стимулира мотивацията на студентите да стигнат в залите на университета, при положение че доскоро са оставали в леглото по време на сутрешните часове; кои сработили вече механизми и инструменти на платформите за дистанционно обучение могат да бъдат прилагани и по време на обучението в традиционна форма; у кого и доколко стои решението да се възприемат хибридни форми; достатъчно ли е преподавателите да бъдат обучени как да боравят с инструментите и платформите на функционално равнище, вместо да се създават ниши за взаимно учене, споделяне, обмен на практики с оглед ефективното прилагане на онлайн методите и инструментите от методическа и дидактическа гледна точка; как може да се преодолее рискът от объркване сред студентите и постоянно напасване към автономно възприетите избори за рамките на всеки курс; какви инструменти за преценка на кумулативната натовареност за седмицата могат да бъдат въведени – на база прогнозен показател на средното време, необходимо за удовлетворително справяне с текущо задание например; има ли институционални механизми за комуникация между преподавателите отвъд собствената им инициатива да съгласуват помежду си работата си със студентите, тогава, когато няма вероятност дори да се срещнат случайно; и др.

По-деликатните аспекти на засегнатата проблематика могат да бъдат обсъждани в по-затворения и позволяващ пряко диалогизиране, конферентен формат или да бъдат погложени на дискусия локално, в управленски дискурс. Тук за обема на настоящата публикация бе отредено по-голямо внимание на подхода и методиката на изследването и частично – на резултатите, и то с оглед бъдещи изследвания и/или вторична интерпретация чрез допълнително/различно „кодиране“ или аналитична обработка съобразно пола, специалностите, годината и формата на обучение.

Предвид, че непосредственият личен опит и преживявания формират нагласите и отношенията, както и че трайните нагласи оформят поведението, изборите и устойчивите ценностни ориентири – (а функцията на Университета е формираща), – то нашата заключителна теза е, че (1) студентите трябва да бъдат чувани и да бъдат въвличани в процесите на вземане на решения

спрямо тях, без учебният процес да се подчинява на „маркетингова“ логика, а като се прави с ясното съзнание и отговорност, че *нагласите могат да бъдат формирани целенасочено и активно*, преди те да влизат в структури от по-висок порядък като напр. ценностите. (2) Важно е да се използва всяка възможност при всякакви необичайни и многоизмерни ситуации *да се интервенира с изследователски намерения* в афективната сфера и психоемоционалния микроклимат сред студентската общност, и това да става с всякакви надеждни методики и *респект към всички заинтересовани страни*, както и с маниер, близък до този на студентите – *свойствен и дори забавен/игрови*, за да се преодолява съществуващото авто- и взаимно цензуриране поради боязън, че изразяването на мнение може да бъде санкционирано.

Преживяването предшества осмислянето и в новите, необичайни условия водещ става емоционалният аспект на нагласите – (Все още) несъзнаваното. С това респондентът е „оставен“ свободно и с представата в дясната хемисфера, а анализът не би бил особено предизвикателство при по-малки извадки или по-големи изследователски екипи. Емпирията разкрива (изненадващи) съвпадения повече от очакваното – както е с похапването, а единични, изолирани данни (или не съвсем единични – както е с „*Една птичка пролет не прави*“) се оказват ключове към проникновения в реалните отношения в общността. Емоцията като неврофизиологичен инструмент за ориентация, при някои индивиди (които още не са саморефлектирани от/във ситуацията) не е рационализирана, поради което чрез допитване невинаги може да бъде извлечена акуратно в регулирана рамка от скалирани определения. Визуалните метафори обаче, макар и търсени по избрана ключова дума (което е също форма на когнитивен акт), подпомагат разпознаването на вътрешните състояния сред галерии от портативни анимирани „джифове“, широко използвани и популярни сред младите (почитания към Steve Wilhite).

## ЛИТЕРАТУРА

- Guurova, V. (2011). *Andragogiyata v shest vyprosa*. Sofia: EksPress. [Гюрова, В. (2011). *Андрагогията в шест въпроса*. София: ЕксПрес.]
- Petkova, K. (2003). *Socialni naglasi i povedenie*. Sofia: Institute of Sociology – BAS. [Петкова, К. (2003). *Социални нагласи и поведение*. София: ИС – БАН.]
- Ajzen, I. 2001. Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology* 52(1), 27–58.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Murchison C (Ed.) *Handbook of social psychology*. Worcester: Clark University, 798–844.
- Berger, J. (2008). *Ways of Seeing*. London: Penguin Classics.
- European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting Education and Training for the Digital Age*. Retrieved 01.06.2021 from [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf)

Hunt, S. D. Et al. (1982). The Pretest in Survey Research: Issues and Preliminary Findings. *Journal of Marketing Research*, 19 (2), 269-273.

Linnenbrink, E. A., P. R. Pintrich. (2003). The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Mootee, I. (2013). *Design Thinking for Strategic Innovation*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Olson, J. M., M. P. Zanna. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.

Tesser, A., D. R. Shaffer. (1990). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 41, 479–523.

Thurstone, LL. (1928). Attitudes Can be Measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529.

## ПРАКТИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Блага Димова, докторант**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [blagadimova21@gmail.com](mailto:blagadimova21@gmail.com)*

**Резюме:** Докладът представя етап от изследване на дигиталната компетентност в контекста на новите реалности, при които се осъществява прегучилищното образование през последната година. Акцент на изследването е проучване на спецификата на дейностите на участниците в триада: учители – родители – деца.

За дигитална компетентност в прегучилищна възраст вече не е нито спорно, нито рано да се говори, а в края на прегучилищното детство (6–7 г.) полагаането на основите на дигитална компетентност е възможно при определени условия.

Целта на изследването е проследяване на практическите параметри: на ролята и компетентността на прегучилищния педагог, който прави избор на изготвените от него варианти на работа с децата при асинхронно взаимодействие в условията на извънредна епидемична обстановка; на задължителното му партньорство в онлайн среда с родителите на децата, които да насочват и правят възможно обучението им в дигитална среда; на децата – да оказва подкрепа на тяхната мотивация и активност в тази необичайна, интересна за тях и отговорна за възрастните ситуация.

**Ключови думи:** дигитална компетентност, асинхронно педагогическо взаимодействие, партньорство с родителите

## PRACTICAL PARAMETERS OF DIGITAL COMPETENCE IN PRESCHOOLERS

**Blaga Dimova, PhD student**

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The paper presents a stage of a research on digital competence in the context of the new realities in which preschool education has been carried out over the past year. The focus of the research is the study of the specifics of the activities of the participants in the triad: teachers – parents – children.

Digital competence in preschool is no longer controversial or early to talk about, and at the end of preschool age (6 – 7 years) laying the foundations of digital competence is possible under certain conditions.

The aim of research is to examine the practical parameters: the role and competence of the preschool pedagogue, who chooses among the options prepared by him for working with children in asynchronous interaction under the conditions of a state of emergency during a medical epidemic; his/her essential partnership with the children's parents who are to guide and make their children's learning possible in a digital environment; as to the children – to support their motivation and activity in this unusual, interesting for them, and demanding responsibility on behalf of the situation.

**Keywords:** digital competence, asynchronous pedagogical interaction, partnership with parents

През последната година живеем в свят, непознат досега. Пандемията промени живота на всички ни в неочаквана посока. Образованието бе едга от най-засегнатите сфери, в които се наложиха промени. Необходимостта от онлайн обучение, което не застрашава здравето и живота ни, стана факт. То навлезе и в детските градини.

Съгласно Заключенията на Съвета на Европейския съюз относно ролята на образованието в ранна детска възраст и на началното образование за стимулиране на творчеството, иновациите и компетентностите в областта на цифровите технологии (Официален вестник на Европейския съюз, а) „висококачественото образование и грижи в ранна детска възраст допълват централната роля на семейството и полагат основите, на които се градят... успешното учене през целия живот, социалната интеграция, личното развитие..., като наред с това благоприятстват придобиването както на когнитивни, така и на некогнитивни умения“. Това налага да се

справим с предизвикателството да предоставим на децата от най-ранна възраст „възможност да реализират творческия си и иновативен потенциал и да развиват компетентностите си в областта на цифровите технологии чрез учене през целия живот (Официален вестник на Европейския съюз, б). Л. Пенева смята, че „грижите и образованието, осигурявани на детето, са непосредствено свързани още от неговото раждане в практико-приложен план“ (Пенева, 2015: 19).

Компетентностният подход в българското образование не е ново явление. Покриването на ДОС за българското предучилищно образование изисква овладяване на система от компетентности, съобразени с възрастовите характеристики на децата до постъпването им в училище. Следствие на това са извършени редица теоретични и практически изследвания с фокус прилагането на компетентностния подход за повишаване на ефективността на образованието. Разбира се, всички компетентности са еднакво важни и взаимосвързани и се придобиват интегрирано в образованието по всички образователни направления и предметни области, но за нуждите на настоящото изследване акцентираме на дигиталната компетентност.

Под дигитална компетентност се разбира „уверено, критично и отговорно ползване на дигиталните технологии за учене...и за участие в обществото“ (Компетентности и образование, кн.1, 2019: 8.).

Според Д. Данов дигитално-медийна компетентност е „разбирането за това как съвременните технологии могат да отворят, а не да затворят вратите пред хората по отношение на пригодността им да живеят в новите условия и успешно да се справят с породените от тях предизвикателства“ (Данов, 2020: 9).

Дистанционното обучение е насочено към неизоставане в придобиването на компетентности, необходими за личностното развитие на детето в предучилищна възраст. Поради възрастовите си особености децата от предучилищна възраст не са в състояние да се включат в образованието си, още повече с помощта на дистанционни технологии. Под дистанционно обучение на деца в предучилищна възраст се разбира съвместна дейност на детето с родителя при насочващата роля и отговорност на педагога. Това става възможно само при реално онлайн партньорство между учители – родители – деца. Съвременният родител свободно борава в интернет пространството, което прави възможна организацията на образователните дейности. По този начин се обединяват съвременните тенденции и педагогическите технологии.

Тези характеристики на обучението в електронна среда от разстояние налагат да се обърне основно внимание на дигиталната компетентност на всеки от участниците в него.

Асинхронното обучение е добър повод за старт на дистанционното обучение и там, където не е присъствало досега, тъй като, както Радослав Пенев изтъква, „...детската градина, се разглежда като среда за творчество, център за културно-възпитателна и образователна работа, център за

сътрудничество между деца, родители и учители“. Според него „родителят като възпитател е съюзник в модела на педагогическо взаимодействие с детето, той е субект, който въвежда, осигурява и стимулира развитието на детето в средата, при усвояване на семейната субкултура (Пенев, 2002: 115).

В онлайн среда е задължително партньорството с родителите, които заедно с педагога да насочат и направят възможно обучението на детето. За тази цел педагогът трябва да подава регулярно на родителите конкретни познавателни задачи, интерактивни игри и други образователни материали. В тази ситуация прегучилищният педагог е медиатор, автор на познавателно съдържание и близък партньор на родителя, който трябва да учи, за да учи детето му.

Настоящият доклад има за цел да се проследят практическите параметри в контекста на новите роли на всеки един от участниците в триадата „учители – родители – деца“, в прегучилищното образование, изискващи налични и добити в процеса на онлайн обучението дигитални компетентности.

Обект на изследването е дигиталната компетентност на участниците в триадата „учители – родители – деца“, в прегучилищното образование по време на извънредната епидемична обстановка.

Предмет на изследването е проследяване на някои практически параметри на дигиталната компетентност на участниците в онлайн обучението на 6–7-годишни деца с оглед на възможностите за усъвършенстването ѝ.

За установяване нивото на дигитална компетентност на прегучилищните педагози в триадата „учители – родители – деца“ бе проведена кратка анкета в периода януари 2021 – февруари 2021 г., съдържаща както затворени, така и отворени въпроси. Бяха анкетирани 96 прегучилищни педагози от пет детски градини в град Бургас.

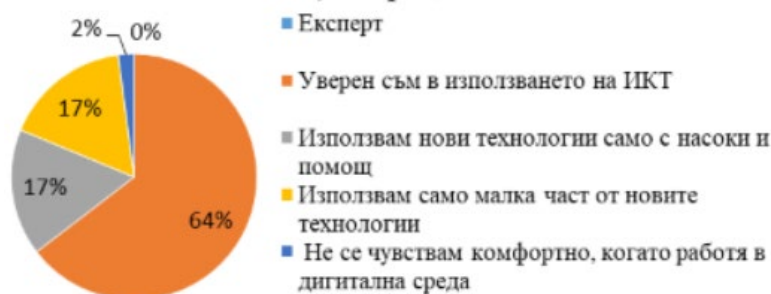
Анкетата съдържа въпроси относно мнението на прегучилищния педагог за нивото му на дигитална компетентност; времето, което той отделя, използвайки ИКТ за самоподготовка; платформите, послужили му за осъществяване на педагогическото взаимодействие по време на обявената извънредна епидемична обстановка.

Резултатите от обработката на първия въпрос „**Какво е нивото Ви на дигитална компетентност според Вас?**“ сочат, че повече от половината анкетирани лица – 62 (64%) определят нивото си на дигитална грамотност над средното и се чувстват уверени в използването на ИКТ. Няма лица, които смятат си ниво на владеене на ИКТ за отлично. Само 2 педагози (2%) не се чувстват комфортно при работата в дигитална среда. 16 изследвани лица (17%) използват само малка част от новите технологии и също толкова отговарят, че боравят с новите технологии само с насоки и помощ.

Тъй като възрастта не бе обект на изследване в настоящата анкета, анализът на резултатите не се обвързва с този показател. Необходимо е да се работи за повишаване на процента на учителите, които владеят отлично ИКТ.



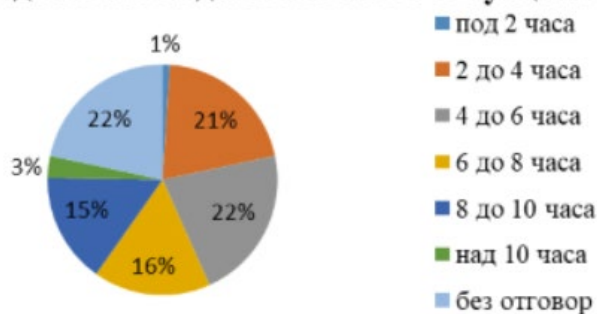
### Какво е нивото Ви на дигитална компетентност, според Вас?



Фиг. 1. Ниво на притежавана дигитална компетентност според учителите

Отговорите на втория въпрос – „**Колко екранно време седмично използвате, за да подготвите педагогическите ситуации?**“, сочат, че няма ясно изразен часови диапазон, който да доминира при определяне на времето за самоподготовка. Това налага извода, че всеки учител се нуждае от различно време за подготовка. От анкетираните лица 1 педагог (1%) отделя под 2 часа седмично екранно време за подготовка на педагогическите ситуации. 20 учители (21%) отделят между 2 и 4 часа, а най-много – 21 (22%), използват между 4 и 6 часа седмично. Почти еднакъв брой детски учители – 16 (16%), използват съответно между 6 и 8 часа, а 15 (15%) – между 8 и 10 часа. Едва 3 педагози (3%) са посочили отговор над 10 часа. Различни тълкувания буди фактът, че 21 анкетирани лица (22%) не са дали конкретен отговор за времетраенето на екранното време, което отделят седмично. Това може да се дължи на липса на такова или отсъствие на определена закономерност, което е затруднило анкетираните.

### Колко екранно време седмично използвате, за да подготвите педагогическите ситуации?



Фиг. 2. Екранно време за подготовка на педагогически ситуации седмично

Получените резултати от последния – трети въпрос (фиг. 3) налагат извода, че близо 85 анкетирани учители (88,5%) са работили в електронна среда, а едва 11 (11,46%) не са работили. Интересен факт е, че 1 педагог (1%) смята споменаването на платформа за реклама. Също 1 учител (1%) е посочил, че работи на електронен дневник KIDDO. С Jitsi meet и Viber са работили по 6 души (6,25%). Общо 8 учители (8,33%) са използвали YouTube, Smart Burgas, e-mail, Уча се, които условно сме нарекли „други“. Най-често използван според анкетираните лица е Facebook – 49 (51%) учители. 11 анкетирани (11,46%) са се възползвали от електронните варианти на познавателните книжки.

Общият процент на получените отговори надхвърля 100%, тъй като анкетираните са дали повече от един отговор.

**По време на въведената в страната извънредна епидемична обстановка работихте ли в електронна среда? Ако отговорът е „да“, кои платформи (приложения, социални мрежи) използвахте?**



Фиг. 3. Платформи (социални мрежи), използвани при работа в онлайн среда

Настоящата част от доклада откроява интересни параметри на дигиталната компетентност, представящи отношението „учител – родители – деца“, а именно – участието на родителите в педагогическото взаимодействие от разстояние в период на влошена епидемична обстановка, изразено в получаване на обратна връзка на поставените от педагозите задачи.

Анализираните данни са за периода 30.11.2020–23.12.2020 г. Проследен е опитът на три четвърти групи – условно именувани групи А, Б, В, в голяма детска градина в град Бургас. В обхвата на изследването влизат родители на 95 деца.

С помощта на безплатния уеб базиран пакет Google Docs Editors чрез софтуера Google Forms 100%, или 95 родители, общо декларираха своето желание педагогическото взаимодействие да се осъществи дистанционно чрез използване на информационни и комуникационни технологии на база на издадената от министъра на образованието и науката заповед № РД09-3464/27.11.2020 г.

За осъществяване на връзката с родителите бяха използвани Facebook профилите на групите. На двама родители (2,1%) материалите бяха изпращани чрез Viber поради липса на Facebook. Комуникацията с родителите бе реализирана асинхронно, задачите бяха поставяни не в реално време поради възрастта на децата и заетостта на родителите. Бяха спазени изискванията продължителността на педагогическото взаимодействие да не надвишава 30 минути дневно. Нямаше семейства, които поради липса на устройства (техника) в дома да не се включат в обучението в електронна среда. На всички деца бяха предварително предоставени и хартиените варианти на познавателните книжки.

Изпращаните образователни материали се разделят условно на три групи:

- Задача 1 – електронни варианти на познавателните книжки, линкове към интерактивни игри, авторски презентации (по образователни направления Български език и литература, Математика и Околен свят);
- Задача 2 – поставяне на задачи по образователни направления Изобразително изкуство и Конструирание и технологии, изискващи изработване на рисунки, приложения и други предмети;
- Задача 3 – заучаване на песен, стихотворение или игра, съобразена с условията в дома;

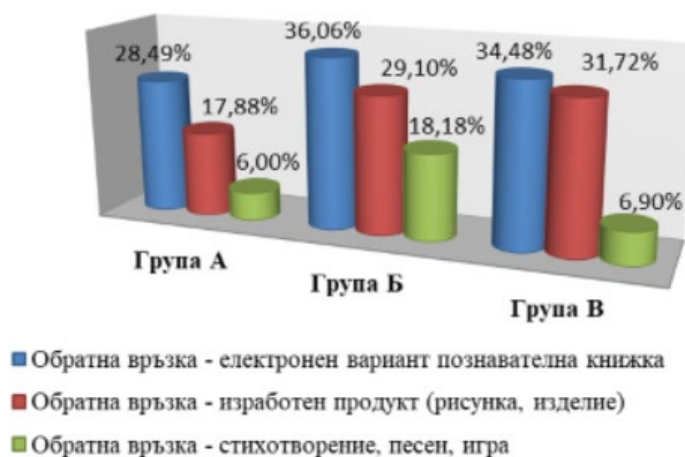
Учебното съдържание на онлайн обучението бе съответно на годишното тематично разпределение за същия период. Получените резултати са осреднени общо за четирите седмици на провеждане на дистанционното обучение.

Важно е да се отбележи, че и в трите групи родителите, които се включиха в онлайн обучението, бяха едни и същи през четирите седмици на взаимодействие. Електронните ресурси се публикуваха от учителите два пъти дневно – сутрин и следобед. Обратната връзка от родителите бе получавана в различни часове, предвид тяхната заетост.

В група А, средно за разглеждания период, 9,4 от общо 33 души (28,49%) изпращаха обратна връзка по задача 1 – screenshot на изпълнена задача или снимка на попълнената познавателна книжка. В група Б участие взеха 11,9 души от 33 (36,06%), а в група В – 10 души от 29 (34,48%).

По отношение на задача 2 обратна връзка от група А изпратиха 5,9 души (17,88%), от група Б – 9,6 (29,1%), от група В – 9,2 души (31,72%).

Най-малко родители взеха участие чрез изпращане на обратна връзка по отношение на поставената задача 3. За групи А, Б и В, съответно – 2, 6 и 2 души (6%, 18,18% и 6,9%), фиг. 4.



Фиг. 4. Обратна връзка от родителите по време на обучението в електронна среда

Най-голяма бе трудността при отчитане на реалното участие на децата, тъй като то е пряко зависимо от активността на родителя в тази ситуация. Още повече че в нормативната уредба на предучилищното образование няма ясно определени стандарти и критерии за формирането на реални параметри на дигиталната компетентност на 6–7-годишните деца. Поради тези причини за отчитане на резултатите от проведеното онлайн обучение като критерий бе използвано включването на децата в образованието в реална среда. За тази цел под внимание бяха взети следните показатели:

- Реализирани теми от годишното тематично разпределение;
- Брой деца, участвали в онлайн обучението.

По показател 1 установихме, че няма изоставане по теми. По показател 2 – резултатите са идентични с тези на включеността на родителите в онлайн обучението.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поради това, че в онлайн обучението не присъстват всички елементи на образователната среда, в него не се наблюдават всички аспекти на педагогическото взаимодействие. Но анализът на резултатите в рамките на изследването установи, че дигиталната компетентност на трите групи участници в новата реалност е повлияна положително.

Учителите успяха:

- да създадат единна образователна среда;
- да организират педагогическо взаимодействие на ново ниво в съвместната дейност с родителите чрез използването на иновационни технологии;
- да осигурят силно активна образователна комуникация с родителите.

Въпреки това учителите срещат трудности в създамата се обстановка, в която трябва да „преведат“ освен на децата и на родителите, които имат нужда от тясно дефинирани цели и задачи.

Родителите активно общуваха и обсъждаха въпроси, свързани с образованието на децата им. Формираха осъзнато отношение към използването на педагогическите технологии, поглед към света от позицията на детето си и го подкрепяха емоционално. Така те повишиха педагогическата си култура и след приключване на онлайн обучението споделиха с учителите, че едва сега са осъзнали колко е трудно да си учител.

Децата имаха свободата заедно с родителите си да избират времето, мястото и продължителността на педагогическото взаимодействие, което се реализира съобразно индивидуалния темп. Повиши се познавателната им мотивация за работа в дигитална среда. Това се дължи на неформално организираната у дома учебна среда с елементи на анимация с помощта на педагозите.

Вследствие на проследените и анализирани акценти на изследването са налице основания да се заключи, че за постигане на общите цели и резултати в създамата се необичайна образователна обстановка участниците са мотивирани да си партнират за повишаване на знанията на всички.

## ЛИТЕРАТУРА

Danov, D. (2020). Digitalizatsia i obrazovanie: Inovativnost, kreativnost i interkulturnost. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Данов, Д. (2020). Дигитализация и образование: Иновативност, креативност и интеркултурност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Penev, R. (2002). Pedagogicheskoto obrazovanie na roditelite. Sofia: IK “Daniela Ubenova”. [Пенев, Р. (2002). Педагогическо образование на родителите. София: ИК “Даниела Убенова”.]

Peneva, L. (2015). Pedagogika na rannoto detstvo. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Пенева, Л. (2015). Педагогика на ранното детство. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

### Интернет източници

Berestovaya, L., Isakova N. (2020) Elementi distantsionnogo obuchenia v rabote uchitelya – logopeda v usloviyah kompensiruyushtego detskogo sada. Aktualnyye voprosi pedagogiki. MTsNS „Nauka i prosveshchenie“. Dostapno ot <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2020/02/%D0%9C%D0%9A-726.pdf>. Posledno poseten na 25.05.2021. s.61-64. [Берестовая, Л., Исакова Н. (2020) Элементы дистанционного обучения в работе учителя – логопеда в условиях компенсирующего детского сада. Актуальные вопросы педагогики. МЦНС „Наука и просвещение“. Доступно от <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2020/02/%D0%9C%D0%9A-726.pdf>. Последно посетен на 25.05.2021. с.61-64].

Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz, 27.05.2015g.a.b (2015/C 172/05). Zaklyuchenia na Saveta na Evropeyskia sayuz otnosno rolyata na obrazovaniето v ranna detska vazrast i

na nachalното obrazovanie za stimilirane na tvorchestvoto, inovatsiite i kompetentnostite v oblastta na tsifrovite tehnologii. Dostapno ot [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=EN). Posledno poseten na 27. 05.2021. s.1-2. [Официален вестник на Европейския съюз, 27.05.2015г.а.б.(2015/С 172/05). Заключение на Съвета на Европейския съюз относно ролята на образованието в ранна детска възраст и на началното образование за стимулиране на творчеството, иновациите и компетентностите в областта на цифровите технологии. Достъпно от [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=EN). Последно посетен на 27.05.2021. с.1-2].

Компетентности и образование, кн. 1 (2019). Dostapno ot: <https://www.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf>. Posledno poseten na 27.05.2021. s. 8. [Компетентности и образование, кн. 1 (2019). Достъпно от: <https://www.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf>. Последно посетен на 27.05.2021. с. 8.].

## ЗА РОЛЯТА НА ЕЛЕКТРОННИТЕ ДИДАКТИЧЕСКИ СРЕДСТВА В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИ С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Виолета Халачева, ас.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Начална училищна педагогика“  
e-mail: [vdhalachev@uni-sofia.bg](mailto:vdhalachev@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Настоящото изследване е свързано с практическото реализиране на мултимедийния принцип в обучението, в частност обучението по английски език, на ученици с лека умствена изостаналост в началната степен на основното училищно образование. Основни затруднения на тези ученици при чуждоезиковото обучение са възприемането, осмислянето и пресъздаването на текст. За преодоляването на тези затруднения в настоящата статия се предлагат допълнителни електронни дидактически материали по английски език за работа с текст от учебната система Tiger Time for Bulgaria for the 4<sup>th</sup> grade – за ученици от четвърти клас. Материалите са съобразени с възрастовите и интелектуалните характеристики на целевата група обучаеми. Видовете обучителни ресурси са: визуализиране на лексикалната семантика, свързване на картина с текст, попълване на думи/изрази, избор на вярно/невярно твърдение, подреждане на частите на текста. Електронните материали са базирани на обучителната платформа Мудъл и дават възможност за многократно изпълнение на задачите с цел повишаване успеваемостта на учениците.

**Ключови думи:** мултимедийен принцип, чуждоезиково обучение, лека умствена изостаналост

# THE ROLE OF ELECTRONIC DIDACTIC MEANS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Violeta Halacheva, Asst.

Sofia University "St. Kliment Ohridski"  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary School Education

**Abstract:** The following article is related to the practical realization of the multimedia educational principle, in particular to teaching English to students with mild intellectual disabilities in primary education. The basic difficulties for these students when studying a foreign language are the perception, rationalization and recreation of texts. To overcome these difficulties, the article suggests additional electronic teaching materials for work with English texts from the course book *Tiger Time for Bulgaria* for the fourth grade. The materials are selected for the age and intellectual characteristics of the target group. The types of teaching materials are: visualization of lexical semantics, connecting pictures and texts, filling in words/phrases, choosing between true and false statements, putting parts of the text in a correct order. The electronic materials can be found on the Moodle learning platform and provide the opportunity for multiple practice, aiming at the improvement of the performance level of students.

**Keywords:** multimedia principle, foreign language teaching, mild intellectual disability

Една от основните характеристики на съвременното обучение, в това число и по чужди езици, е създаването на условия за възприемане на необходимата информация по няколко канала. Проблемът за разнообразието на каналите, по които постъпва информацията, отдавна е обект на изучаване. Според Пейвио визуалната и вербалната информация се обработват различно и по различни информационни канали, като човешкият мозък създава различни репрезентации за информацията, обработвана по двата различни канала. Способността да се декодира по-общо се отнася до обработването на визуална информация „или превръщането на печатна в езикова информация“ (Koda, 1996). Проучванията показват, че паметта за някои видове езикова информация е улеснена, ако обучаваният разполага в съзнанието си с образ, стилизиран имаген на значението, който да подкрепи езиковата информация.

Слуховият и визуалният канал за обработка на информация, взети поотделно, имат ограничен капацитет. Затова напоследък все по-голяма роля придобива мултимедийното обучение. Според мултимедийния принцип



“хората учат по-задълбочено от гуми и изображения, отколкото само от гуми” (Mayer, 2001).

За успешното реализиране на мултимедийния принцип в обучението от особена важност са и характеристиките на електронните учебни ресурси: видимост, естетичност и минимализъм, познатост, разпознаваемост, гъвкавост и простота (Богданов, 2013).

Изследванията показват, че тези ресурси могат да бъдат важна част от методите за активно учене и да увеличават ефективността от обучението (Витанов и др., 2015: 22; 2021: 232).

Едновременно със спазването на тези технически характеристики е необходимо електронните материали да са съобразени като поддържащо или надграждащо/развиващо упражняване; да отчитат вниманието, необходимо да се отдели от обучавания на стимула, времето за изпълнение и дълбочинното обработване на информацията (Craik & Lockhart, 1972).

С други думи, връзката между вида на задачата и формата на представяне на информацията също влияе върху индивидуалното изпълнение на задачата и го прави повече или по-малко успешно (Vessey, 1991).

Предмет на настоящото изследване са електронни учебни материали по английски език, чиято цел е да се оптимизира процесът на възприемане на учебен текст от ученици с лека умствена изостаналост. Както е известно, поради спецификите на психичното си развитие тези ученици изпитват затруднения, свързани със: четенето, разкриването на смисъла на прочетеното и възпроизвеждане на прочетен текст.

Това определя необходимостта от допълнителни учебни материали, насочени към пълното осмисляне, възприемане и възпроизвеждане на писмен текст.

В настоящата статия се представят такива електронни материали по учебния текст „A day in the life“ от системата „Tiger Time for Bulgaria for the 4<sup>th</sup> grade“.

Тематично текстът представя може би най-честотната сфера на комуникация за учениците в началните класове – личната. Както е известно, комуникативните области най-общо са три: лична, обществена и професионална. „Личната област обхваща частния живот на индивида и е съсредоточена около дома, семейството и приятелите... Обществена област – в нея индивидът действа като обикновен гражданин или като член на някаква организация и влиза в разнообразни отношения с оглед на различни цели... Професионална област – в нея индивидът участва чрез упражняваната професия“ (ОЕЕР: 61).

Личната област на комуникация включва: местожиене, семейство, домашни и диви животни, семейни събития, ежедневни дейности и др. Като представя характерни за обучаемия дейности, този текст дава големи възможности за интерактивна работа, тъй като дейностите в учебното ежедневие до голяма степен са стереотипни и в този смисъл познати за всеки обучаем.

# Magazine

Culture • Project

**Lesson 6 Video, Reading and Writing**

17 Watch the video clip. 

18  Listen and read.  
Answer the questions.

**Tiger Street Club Report**

**In the UK ...** Many children start school at nine o'clock and go home at half past three. Lunch is at twelve o'clock. Lots of children have dinner at six o'clock and go to bed at nine o'clock.


**A day in the life ...**  
I live in London in England. I get up at half past seven in the morning. I have breakfast at eight o'clock. I go to school at half past eight. At school, I start lessons at nine o'clock. I have break at half past ten and I play with my friends. I have lunch at twelve o'clock. I go home at half past three. After school, I do my homework and I play on my computer. I also play football in the park with my friends. I have dinner at seven o'clock. I go to bed at half past eight.  
*by Clare*

Come and meet our friend from a different country. Where is he? What time is it?




След този текст е предвидена само една задача, свързана със самостоятелен разказ на всеки ученик за неговото собствено ежедневие.


19 **Prepare your project**

 Think about and say.

- your name and where you live
- your daily school routine
- what you do after school

My name is Adrián.  
I live in Spain ...

**Plan and write your project** → Go to Activity Book page 42.



Актуалната за учениците тема на текста “A day in the life” определя и характера на въвеждащата част от работата, в която учителят задава въпроси на учениците за основните дейности, които те извършват от началото до края на всеки ден от работната седмица. Тук е особено важно учителят да постави акцент върху дейностите, които учениците ще срещнат по-късно в текста. В този смисъл е доста вероятно в отговора на някои ученици с лека умствена изостаналост да бъдат пропуснати съществени дейности. Възможно е и обратното – в отговора да се съдържат дейности, които не са особено честотни и не се отнасят категорично до обичайното ученическо ежедневие. Във въвеждащата част е важно учителят да задава въпросите така, че дейностите да бъдат представяни в тяхната логическа

последователност, тъй като в текста за четене всяка дейност е поставена в точно определен времеви интервал.

Същинската част от работата по текста започва с прочитане на първия абзац от учителя, при което учениците слушат и следят текста с пръсти.

Важно е да се отбележи, че в този текст смисловите части не са ясно графично диференцирани. Поради това е необходимо задачите към учениците да бъдат конструирани така, че да отвеждат към характера на смисловата структура, а именно – основните дейности на ученика в различните части от деня. С оглед на това и с цел актуализиране на стари знания на учениците се предлагат три картини със записани изрази, чието значение се визуализира: get up, have breakfast, go to school. Над тях е изписан изразът “in the morning”, което да постави акцент върху времевия параметър на дейностите.

## In the morning



get up



have breakfast



go to school

Визуализирането на дейностите има особено значение за закрепване на съответната лексикална единица в съзнанието на ученика. Така той е подготвен да изпълни следващата задача, а именно: Свързване на картина с изречение.

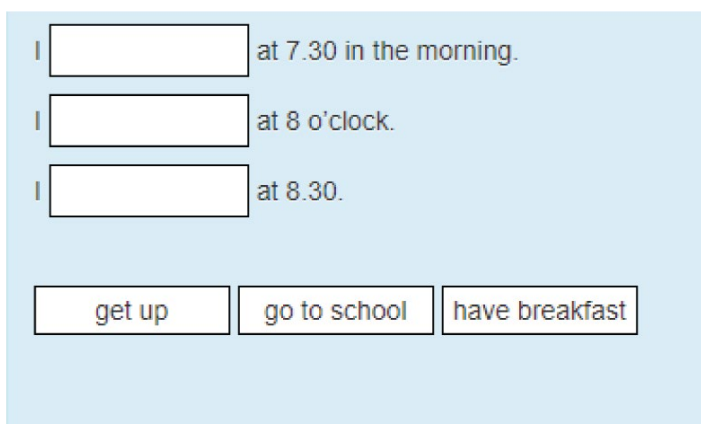
В традиционната форма на изпълнение на задачата учениците свързват със стрелка картината и съответното изречение, което я описва.

В електронната форма на упражнението то е от вида drag and drop.



След като изреченията се прочетат от няколко ученици, се поставя задача да бъдат попълнени празните места в изречения, в които времето на извършване на действието е записано с цифри. Това допълнително акцентира вниманието на обучаваните върху последователността на извършване на действията и логическото структуриране на съдържанието в абзаца.

В традиционната форма на работа това упражнение се изпълнява писмено. В електронна форма упражнението е от вида drag and drop.



Както беше подчертано, смисловите части в този текст не са ясно диференцирани графично. Това се отнася особено за разграничаването на втората и третата част от текста, които представят дейностите във и след училище. Ето защо следването на вече представената схема на работа по първата част осигурява непротиворечивото възприемане на цялостната логика на текста.

След като учителят прочете втората част, на учениците се представят

4 картини за основните действия от тази част: start lessons, have break, have lunch, go home.



start lessons



have break



have lunch



go home

След актуализиране на съответните изрази на учениците се поставя задача да свържат изречения, които съдържат тези изрази, с подходящата картина.

В традиционната форма на изпълнение на задачата учениците свързват със стрелка картината и съответното изречение, което я описва. Възможностите са:

I start lessons at nine o'clock.




I have break at half past ten.

I have lunch at twelve o'clock.

I go home at half past three.

В електронната форма на упражнението то е от вида drag and drop.

За да се провери доколко еднозначно е възприето съдържанието на изреченията, учителят може да постави задача да се посочи къде изречението не съвпада със съответната картина.

 <p>I start lessons at nine o'clock.</p> <p>Изберете едно:</p> <p><input type="radio"/> Истина</p> <p><input type="radio"/> Неистина</p>	 <p>I have break at half past ten.</p> <p>Изберете едно:</p> <p><input type="radio"/> Истина</p> <p><input type="radio"/> Неистина</p>	 <p>I have lunch at twelve o'clock.</p> <p>Изберете едно:</p> <p><input type="radio"/> Истина</p> <p><input type="radio"/> Неистина</p>
---	---	---

Следващата задача е да попълнят празните места в изречения, в които времето на извършване на действието отново е записано с цифри.

В традиционната форма на работа това упражнение се изпълнява писмено. В електронна форма упражнението е от вида drag and drop.

At school , I  at 9 o'clock.

I  at 10.30 and I play with my friends.

I  at 12 o'clock.

I  at 15.30.

За да се установи степента на усвоените знания за училищните дейности, учителят поставя задачата (от учебника) учениците да разкажат за своето ученическо ежедневие:

Think about and say: your daily school routine.

Работата по третия абзац на текста следва същата структура: на учениците се предлагат три картини със записани изрази под тях, чието значение се визуализира: Над тях е изписан изразът “after school”.

### After school



do my homework



play football



have dinner



go to bed

Така учениците са подготвени да изпълнят следващата задача, а именно: Свързване на картина с изречение.

I also play football in the park with my friends.

I have dinner at seven o'clock.

I go to bed at half past eight.

After school, I do my homework and I play on my computer.

Последната задача, която е целесъобразно да се постави по третия абзац, е попълване на изразите на правилните им места.

After school, I  and I play on my computer.

also  in the park with my friends.

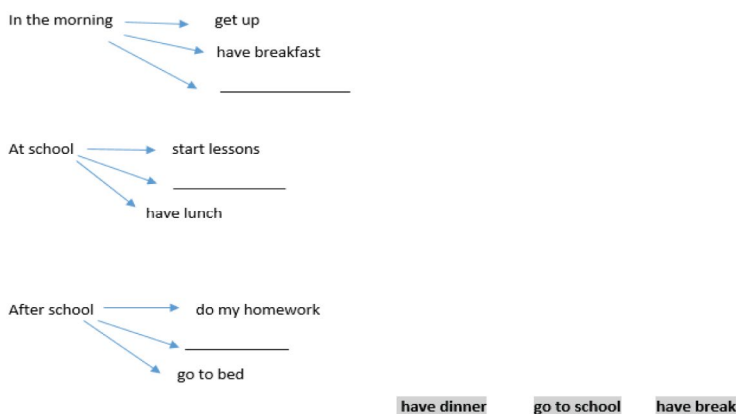
at seven o'clock.

at half past eight.

play football    go to bed    have dinner    do my homework

За да се установи степеня на усвоените знания за училищните дейности, учителят поставя задачата (от учебника) учениците да разкажат за своето ученическо ежедневие: Think about and say: what you do after school.

Така учениците са направили достатъчно упражнения по идентични модели, което осигурява условия за успешно справяне и със следващата задача, която проверява степента на усвоените знания. Задачата се състои в попълване на празни места в схема чрез избор на подходящ израз.



Както вече беше отбелязано, важна цел при работата с този текст е изграждане у учениците на модели, знания и умения за логическо структуриране на текст. За постигане на тази цел след приключване на работата по отделните части на текста учителят поставя задача, свързана с подреждане на изречения /от отделните части/ в цялостен свързан текст. От особена важност е тези изречения да съдържат изрази за основните дейности, както и за времева им характеристика: in the morning, at school, after school. Възможните изречения могат да бъдат:

- I go to school at half past ten.
- I get up at half past seven in the morning.
- After school I do my homework.
- At school I start lessons at nine o'clock.
- I go to bed at half past eight in the evening.

В традиционната форма на изпълнение на задачата учениците записват пред всяко изречение поредния му номер според реда на действието. В електронния вариант задачата е от вида drag and drop, като всяко изречение се поставя на определен ред от бъдещия текст.



1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>
5.	<input type="text"/>
<hr/>	
<input type="text" value="I go to school at half past eight."/>	<input type="text" value="I go to bed at half past eight."/>
<input type="text" value="At school, I start lessons at nine o'clock."/>	<input type="text" value="I get up at half past seven in the morning."/>
<input type="text" value="After school, I do my homework and I play on my computer."/>	

Работата по текста приключва чрез прочитане на създадения текст от максимален брой ученици. В края на учебния процес учениците разказват за ежедневието си, изпълнявайки задача 19 от учебника.

Представеният в изследването модел за работа с учебен текст предстои да бъде апробиран сред ученици с лека умствена изостаналост. Получените резултати ще дадат ясна насока за по-нататъшно оптимизиране на обучителните ресурси, както и на цялостния модел за работа с учебен текст по английски език от тази специфична обучителна група.

#### ЛИТЕРАТУРА

Bogdanov, St. (2013). Pedagogicheskata polzvaemost pri razrabotvane na elektronni didakticheski materialy v obuchenieto po savremenni ezitsi, avtoreferat na doktorska disertatsiya, NBU, DP "Metodika na obuchenieto po savremenni ezitsi". [Богданов 2013: Богданов, Ст. Педагогическата ползваемост при разработване на електронни дидактически материали в обучението по съвременни езици, автореферат на докторска дисертация, НБУ, ДП "Методика на обучението по съвременни езици".]

Read, C., Ormerod, M. (2018). Tiger Time for Bulgaria for the fourth grade, Macmillan Education, ISBN 9781380038869.

Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing. A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 1972.

Koda, K. (1996). L2 word recognition research: A critical review. – In: *Modern Language Journal*, 80, 1996, p. 450.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 47.

OEER (2006). *Obshta evropeyska ezikova ramka – uchene, prepodavane, otsenyavane, Relaksa*, ISBN 954-8664-79-8 [OEER (2006). *Обща европейска езикова рамка – учене, преподаване, оценяване, Релакса*, ISBN 954-8664-79-8. ]

Vessey, I. (1991). Cognitive Fit: A Theory-Based Analysis of the Graphs Versus Tables Literature. *Decision Sciences* 22, (2).

Vitanov, L. (2021). *Pozitivna pedagogicheska strategiya v chasa na klasa*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [ *Витанов, Л. (2021). Позитивна педагогическа стратегия в часа на класа*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. ]

Vitanov, L. i dr. (2015). Metodi i tehniki za aktivno uchene. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Витанов, Л. и др. (2015). Методи и техники за активно учене. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

## ЧЕСТО ДОПУСКАНИ ГРЕШКИ ПРИ СЪЗДАВАНЕ НА МУЛТИМЕДИЙНИ ПРЕЗЕНТАЦИИ С POWERPOINT

Иван Душков, гл. ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

e-mail: [idushkov@uni-sofia.bg](mailto:idushkov@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Компютърната презентация е ефективно средство, чрез което информацията бързо и лесно достига до аудиторията. Добрата презентация, в която мултимедийните компоненти са съчетани оптимално, ангажира два канала за обработка на информацията (съответно слуховия и визуалния), като по този начин задържа вниманието и осигурява нейното пълноценно възприемане. Известно е, че от презентацията зависи до голяма степен дали у слушателя (зрителя) ще възникне допълнителен интерес към презентиранията тема, в резултат на което той ще продължи с нейното по-задълбочено изучаване, или ще си остане само с първоначални и неясни впечатления и ще загуби окончателно интерес към темата. На пръв поглед създаването на мултимедийна презентация изглежда просто компютърно умение. Но дали това е така? В образователната практика често наблюдаваме презентации, които не само че не улесняват, а, нещо повече, дори затрудняват учебния процес. Именно поради тази причина в настоящата статия са систематизирани най-често допусканите грешки при работа със софтуера за създаване на мултимедийни презентации PowerPoint. За обобщаването на тези грешки са разгледани близо 1500 мултимедийни презентации, създадени от студенти педагози от ФНОИ в рамките на 5 години (2016–2020). Разгледани са проблеми, които могат да възникнат при работа с компонентите на една мултимедийна презентация, а именно: текст, изображение, анимация, фон, звук и видео. Представени са примери, които илюстрират някои от често допусканите грешки, както и възможности за тяхното отстраняване.

**Ключови думи:** грешка, мултимедийна презентация, информационни и комуникационни технологии

# COMMON MISTAKES WHEN CREATING MULTIMEDIA PRESENTATIONS WITH POWERPOINT

Ivan Dushkov, Asst. Prof., PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The computer presentation is an effective tool through which the information quickly and easily reaches the audience. A good presentation, in which the multimedia components are combined, optimally engages two channels for information processing (respectively auditory and visual), which holds the attention and ensures its full perception. It is known that it depends on the presentation, to a large extent, whether the listener (viewer) will have additional interest in the presented topic, as a result of which he will continue with its more in-depth study or will remain only with initial and vague impressions and will finally lost interest in the topic. At first glance, creating a presentation seems like a simple computer skill. But is that so? In educational practice, we often observe presentations that not only do not facilitate, moreover even complicate the learning process. It is for this reason that this article systematizes the most common mistakes when working with the software for creating multimedia Power Point presentations. Problems that may arise when working with the components of a multimedia presentation, namely: text, image, animation, design, sound and video. Examples are presented that illustrate some of the common mistakes, as well as opportunities for their elimination.

**Keywords:** mistakes, multimedia presentation, information and communication technologies

## Въведение

Съвременният електронен свят е немислим без интернет пространството, електронните комуникации, сайтовете за виртуално обучение и образователните портали. Идеята за въвеждане на съвременни интерактивни методи не е новост, но добива все по-значим смисъл за деца, учители и родители поради доказан им положителен ефект в процеса на обучение (Георгиева, 2018: 535). Ролята на информационните и комуникационните технологии от съпътстваща, към настоящия момент се превърна в основна. Дойде времето, когато приложението на мултимедийни технологии става не препоръчително, а задължително. Съвременното поколение младежи възприема информацията по начин, различен от предишните поколения. Поради тази причина правилното използване на ИК технологиите е от изключителна важност. За целта е необходима

мултимедийна грамотност, грамотност, която е извън рамките на четенето и писането, и използване на азбучния код (Тодоров, Душков, 2007). Новата грамотност изисква умения за боравене с различни начини за аудиовизуално представяне на информацията, особено в момент като сегашния, при който обучението преминава от традиционно в електронно. Добре известно е, че едно от най-често използваните приложения в дистанционното обучение са мултимедийните презентации. Повишаването на интереса към учебното съдържание може значително да улесни преподавателската дейност (Георгиева, 2018: 172). Но както при изработване на който и да е продукт, така и при компютърните презентации са възможни грешки, които понижават тяхното качество или ги правят „негодни за употреба“ в образователния процес. Още преди осем години в своя статия Л. Алексиева изследва типичните грешки при интегриране на ИКТ в образованието, като се фокусира върху типичните грешки на студентите – бъдещи начални учители, при използването на обучаващи мултимедийни презентации (Алексиева, 2013: 100–117). В статията се посочва, че най-типичните грешки са грешките в дизайна – както педагогическия, така и визуалния, а най-много грешки във визуалния дизайн студентите допускат по отношение на текста (нак там).

Предметът на настоящата статия е актуализиране на темата за компютърните презентации на фона на онлайн обучението и насочване на вниманието към най-често допусканите грешки от студенти при създаване на мултимедийни презентации чрез използване на приложението Microsoft Power Point. Анализът на грешките е придружен и с препоръки за тяхното преодоляване. За удобство ще направим класификацията и ще структурираме тези грешки по вида на основните компоненти, които съдържа една презентация – текст, изображения, анимации, фон, звук и видео.

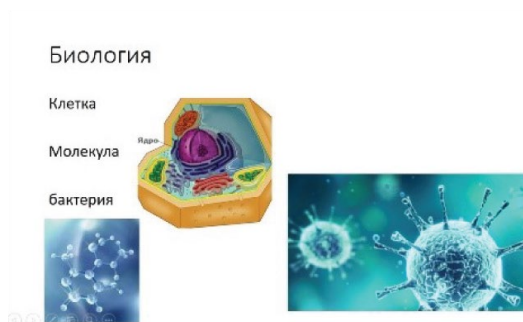
## 1. Текст

- *Обем на текста.* Едно широко разпространено твърдение е, че най-добрите слайдове могат изобщо да не съдържат текст. Така написано, това изглежда странно, но на практика дори и най-добрите слайдове в Power Point ще бъдат безсмислени, ако не бъдат разказани, т.е. ако липсва презентирацията. Основният смисъл на презентацията е да подкрепи разказа на презентатора, а не да го замести.

Една от най-често допусканите грешки при създаването на мултимедийни презентации е свързана с обема на текста. За да се преодолее този проблем, през годините е изведено следното правило: „Препоръчително е един слайд да не съдържа повече от шест реда текст с повече от шест думи на ред.“ По този начин аудиторията най-лесно възприема подадената информация. Основният текст трябва да съдържа кратки фрази, най-често подредени във вид на списък. Подходящо е да се избягва разказвателният характер. Целта е да се изведат само най-важните неща, които презентаторът би

искал аудиторията да запомни. Това би могло да са важни данни като години, стойности, обекти, имена, твърдения.

- *Разположение на текстовите полета.* Текстовите полета трябва да са така позиционирани върху слайда, че да са ясни и последователни, като по този начин да не затрудняват аудиторията. Заглавията да са кратки и ясни и да се отличават от основния текст. Един пример, който би могъл да илюстрира в пълна степен това твърдение, е:



Фиг. 1а



Фиг. 16

На двете фигури е представена една и съща информация, но по различен начин: фиг. 1а – за човек, който не е специалист в разглеждания проблем, няма как да стане ясно кое изображение към коя категория спада. Това би затруднило аудиторията, която, вместо да слуша, ще е заета с това да решава задача от типа „свържи правилно“. На фиг. 16 към всяко изображение е поставен съответният текст под формата на етикет. Това максимално би улеснило аудиторията. Идеята на мултимедийната презентация е не да затруднява, а напротив – да представи информацията в максимално прост и достъпен за аудиторията вид.

- *Шрифт, размер и цвят на текста.* От огромно значение при избора на шрифт е контрастът между фона и текста. Важно е шрифтът да се адаптира към фона, като остане контрастен и ясно забележим. Като

подходящи шрифтове се препоръчват несерифните. Това са шрифтове, които са по-лесно четими от дигитални устройства. Несерифни шрифтове са: Arial, Verdana, Calibri, Century, Impact и гр. Според Робърт Брингхърст добрите екранни шрифтове за основен текст трябва да имат нисък контраст, големи вътрешнобуквени пространства, големи редовни букви и да се използват шрифтове с квадратни серифи или да са несерифни (Брингхърст, 1992).

Един от основните параметри на текста е неговият размер. Точна рецепта няма. За да се побере правилният размер на текста, на първо място е важно да се съобразим с големината на мястото, където ще се проведе представянето. Текстът не трябва да е нито прекалено малък, така че частта от аудиторията, която се намира на по-отдалечено място, да може ясно да вижда и чете, нито прекалено голям, така че хората, които стоят на по-предни позиции, „да се губят в него“. Ако можем да предложим подходящ размер за текст в една мултимедийна презентация, то големината на заглавията биха могли да бъдат между 35 и 45 пункта, а за основния текст – не по-малко от 28–32 пункта. При избора на точен размер също така е важно презентацията да се съобрази с разположението на текста върху самия слайд. Също така от съществено значение е да се обърне внимание на това, че когато се избере един размер на текста, той да се спазва за всички слайдове в презентацията. Чисто визуално е неприемливо при преминаването от един слайд към друг да има дисбаланс в размера на буквите. Това би могло да развали естетически цялостната визия на презентацията и да създаде неприятно усещане за несъразмерност.

Цвят на текст. Както вече споменахме, е важно е да се постигне добър контраст между фон и текст. Идеята е максимално да се улесни четенето от екран от аудиторията. Подходящи за използване цветовете на буквите например са бели букви върху тъмен фон или черни букви върху бял или светъл фон. Червеният, жълтият, както и всички ярки цветове натоварват зрението и затрудняват четенето от екран. Също така е препоръчително да не се комбинират близки цветове. Например червено и тъмнозелено се различават трудно по време на прожектиране. Ето два такива примера:

#### Подходящ цвят на текст



Фиг. 2а

### Неподходящ цвят на текст



Фиг. 26

- *Използване на готов текст.* Често при създаването на мултимедийна презентация е необходимо да се потърси информация в интернет. Нерядко авторите на презентации, вместо да извадят само най-важните моменти от това, което са открили, копират намерения текст и директно го поставят в слайда. Освен че по този начин се нарушават редица законови разпоредби, се губи и смисълът от самата презентация. Тя се превръща просто в един текстов документ. Друга често допускана грешка е поставянето на огромен обем текст, както и съхраняването на препратките към друга информация, което от своя страна показва незаинтересоваността на автора към това, което създава.

### Изображения

- *Качество.* Изображенията са основен компонент на една презентация. Това е така, тъй като чрез използването им човек по-лесно възприема информацията, която му се поднася. Също така благодарение на визуалната си памет хората запомнят информацията за по-дълго време. При използването на изображения едно от най-важните условия е те да са висококачествени. Според множество направени проучвания близо 65% от хората възприемат, запомнят и се учат много по-лесно от изображения и графики. Доказано е, че човешкият мозък обработва визуалната информация около **60 000 пъти** по-бързо в сравнение с текстовото съдържание. Поради тази причина добре подбраните и качествени изображения са многократно по-ефективни от най-добре написания текст. Качеството на едно изображение зависи от неговата резолюция. Често срещана грешка при работата със снимки е, че авторът се опитва да увеличи техния размер. По този начин се добавят нови пиксели, което води до понижаване на качеството на изображението.
- *Външни елементи.* Неподходящо е да се използват изображения, върху които са поставени външни елементи. За пример можем да дадем наличието на воден знак (фиг. 3).





Фиг. 3

Това би могло да бъде дори по-неприемливо и от не толкова доброто качество. Освен че изображението не изглежда добре, наличието на воден знак не говори добре и за самия автор. Това показва, че той или е немарлив, за да потърси друго изображение, или не иска да си купи легално картинката, което само по себе си говори за неетичност от негова страна, тъй като не зачита авторските права на другите. Съществуват множество сайтове, от които може да се теглят снимки с високо качество абсолютно безплатно и законно.

- *Разположение на текст, изображение и количество.* Има случаи, при които текстът може да се изгуби в самата картинка, а цялостният слайд да създаде впечатление за неподрегеност (фиг. 4).

Връх Еверест

- Местоположение – Непал, Тибет, Китай
- Височина - 8848,86 м
- Статут – най-висок връх
- Първо изкачване – 29.05.1953

Фиг. 4

- Неподходящо е да се прекалява с броя изображения на един слайд. Това може да доведе до объркване и разконцентриране сред аудиторията (фиг. 5).

## ВРЪХ ЕВЕРЕСТ



Фиг. 5

### Анимация

Използването на анимации в една мултимедийна презентация е едно от основните неща, които отличават това приложение от другите програми. Анимирането спомага за последователността, чрез която обектите се появяват на слайда. Най-често в един слайд се представят повече от един елемент (например абзаци с булети, изображения). При отваряне на такъв слайд всичките му елементи се показват едновременно. Това може да затрудни аудиторията, тъй като, докато представящият разяснява първия елемент от слайда, зрителят неволно се опитва да разгледа останалите елементи. По този начин се намалява ефектът от представянето, а аудиторията би могла да пропусне някои основни моменти, включени в презентацията. Чрез използването на анимации авторът може да управлява последователността на показване на отделните елементи на слайда и да определи появата на следващ елемент, когато е завършил разясненията по предходния. Програмата MS Power Point предлага различни начини за анимиране на елементите в слайда. Такива анимации се наричат ефекти. Даден ефект би могъл да се използва както към отделен елемент на слайда, така и към няколко елемента едновременно.

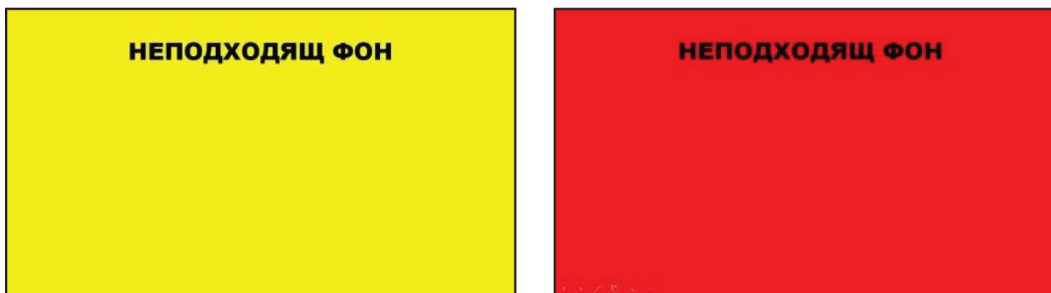
Една от основните грешки е използването на неподходящи комбинации от анимации. Изключително неприемливо е да се използват различни по тип ефекти. По този начин от полезни анимациите ще се превърнат в пречка. Аудиторията не е дошла да гледа как различни елементи от слайда „прелитат“ или „премизват“. Това единствено би могло да има негативно влияние. Много по-удачно е да се използват по-прости анимации. Когато се подбере един тип ефект за „влизане“ на обектите, той трябва да се използва до края на презентацията.

### Фон

Избирането на фон при създаването на една мултимедийна презентация е от огромно значение. Подходящият избор на цвят би спомогнал по-лесно да се убеди и мотивира аудиторията. Правилната употреба на цветовете може да увеличи интереса и да подобри степента на разбиране и запаметяване.

При избора на подходящ цвят е добре да се спазват няколко основни правила:

- Да не се използват ярки цветове. Ярките цветове натоварват зрението и уморяват аудиторията. Като пример за избор на фон с неподходящ цвят са жълт и червен:



- Да се използват не повече от четири цвята.
  - Цветовете да се съчетават помежду си.
- Добре е да се избягват фабричните темплейти, които се предлагат безплатно със софтуера. Те се използват твърде често от всеки и поради тази причина стават скучни.

### Звук и видео

Използването на аудио и видео би засилило влиянието на презентацията върху аудиторията. Употребата на видео клипове с цел да се посочат конкретни примери усилва когнитивния процес, което е и естественият начин, по който хората учат. При използването им не е необходимо да се излиза от самата програма. Чрез употребата на видео клипове много по-добре би могло да се илюстрира дадена идея, което от своя страна би могло да увеличи интереса на аудиторията.

При използване на аудио клипове не е подходящо да се използват звуците, включени в Power Point, като например звука на аплодисментите, когато се прави преход между два слайда. По своята същност използването на аудио към една презентация би могло да се раздели на два основни типа – музика и запис на глас. Използването на музика по време на една презентация не е подходящо, тъй като това би могло отвлече вниманието на аудиторията. Също така груг проблем би могъл да бъде „борбата“ на презентирация да „нагвика“ музикалния съпровод.

Все по-често при създаването на презентации се използва записът на глас. Това дава възможност презентацията да се „презентира сама“. Често при такъв вид представяния може да се появи технически проблем, който би отнел време да се възстанови нормалният ритъм на работа. Биха могли да се появят и други независещи от презентирация обстоятелства, които да нарушат

представянето. Подходящо е при такъв тип презентация аудио файловете да се създават слайд за слайд, т.е. авторът да създава за всеки слайд отделен звуков файл. В противен случай рискът от разминаване на звук и текст е много голям, което от своя страна би довело до провал на самата презентация.

При интегрирането на звук и видео най-честата грешка, която се допуска от презентирацията, е да „забрави“ звуковия или видео файла. По този начин програмата няма от къде да повика аудио или видео и по този начин те няма как да бъдат възпроизведени.

### Заключителни думи

Презентирането е процес на общуване, споделяне на мисли и идеи. При създаването на една мултимедийна презентация авторът трябва да вземе предвид редица изисквания и да намери точната мярка и правилните пропорции. Добрите качества на презентационния софтуер и правилната работа с него многократно ще увеличи възможностите за постигането на предварително поставените цели.

### ЛИТЕРАТУРА

- Bringhurst, R. (1992). *The Elements of Typographic Style*. Hartley & Marks Publishers.
- Alexieva, L. (2013). Tipichni greshki i nachini za preodolqvaneto im pri integrirane na obuchavasta multimedij urocite po matematika na budestite nachalni uchiteli. *Izsledvane i predstavqne na dobri praktiki pri integrirane na informacinni i komunikacinni tehnologii w obrazovaniето*, 100-117. [Алексиева, Л. (2013). Типични грешки и начини за преодоляването им при интегриране на обучаваща мултимедия в уроците по математика на бъдещите начални учители. Изследване и представяне на добри практики при интегриране на информационни и комуникационни технологии в образованието, 100-117.]
- Georgieva, G. (2018). *Interaktivnata duska v pedagogicheskoto vzaimodeistvie pri decata ot preduchilistna vuzrast*. Sofia: Pedagogika. 4/2018, 535-541, ISSN 0861 – 3982 (Print); ISSN 1314 – 8540 (Online) [Георгиева, Г. (2018). Интерактивната дъска в педагогическото взаимодействие при децата от предучилищна възраст. София: Педагогика, 4/2018, 535-541, ISSN 0861 – 3982 (Print); ISSN 1314 – 8540 (Online).]
- Georgieva, G. (2018). *Predimstva na smeseniq tip obuchenie sus studenti ot pedagogicheski specialnosti kum Fakulteta po nachalna i preduchilistna pedagogika*. V: D. Veselinov (sust), *Pedagogika na dobrite vuzmojnosti za uchene na vsichki*. – V: Sbornik v chest na prof. dpn Todor Shopov. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, 168-173, ISBN 978-954-07-4566-4. [Георгиева, Г. (2018). Предимства на смесения тип обучение със студенти от педагогически специалности към Факултета по начална и предучилищна педагогика. В: Д. Веселинов (съст.), *Педагогика на добрите възможности за учене на всички*. – В: Сборник в чест на проф. гпн Тодор Шопов. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, 168-173, ISBN 978-954-07-4566-4.]

Todorov, J. (2004) Audivizualni i informacionni tehnologii v obuchenieto. Sofia: Veda Slovena. [Тодоров, Ю. (2004). Аудиовизуални и информационни технологии в обучението. София: Вѳда Словѳна.]

Todorov, J., Dushkov, I. (2007). Za ponqtieto multimediiina gramotnost. Priemstvenost i prespektivi v razvitiето na pedagogicheskata teoriq i praktika - 125 godini preduchilistno obrazovanie v Bulgaria (s. 315-319). Sofia: Veda Slovena. [Тодоров, Ю., Душков, И. (2007). За понятието мултимедийна грамотност. Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика – 125 години предучилищно образование в България (с. 315-319). София: Вѳда Словѳна.]

## ПРЕДИМСТВА И НЕДОСТАТЪЦИ ПРИ УПРАВЛЕНИЕТО НА УЧИЛИЩЕТО В УСЛОВИЯТА НА ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА (ОРЕС)

**Ирена Стамболиева, докторант**

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

7 СУ „Кузман Шанкарев“, Благоевград

e-mail: [stambolieva2000@abv.bg](mailto:stambolieva2000@abv.bg)

**Резюме:** Докладът има за цел да направи анализ на предимствата и недостатъците на управлението на училището в условията на обучение от разстояние в електронна среда.

Анализът е направен на база анкетно проучване, което обхваща опита на 30 директори на образователни институции в периода от март 2020 г. до март 2021 г.

В зависимост от направения анализ се очертават следните основни предимства: осъществяване на ежедневен контрол при провеждане на учебните занятия в ОРЕС по утвърден график и използваните електронни ресурси от педагогическите специалисти; ефективна и навременна комуникация – вътрешна и външна (с ученици, родители, педагогически специалисти, членове на Обществен съвет, институции и др.); споделяне на добри практики в дигитална среда (група „Директори на училища в България“, Вайбър групи, имейл, чатове, Фейсбук и др.); продължаваща квалификация на педагогическите специалисти за обучения в ОРЕС; административно обслужване на граждани и родители в електронна среда.

Както и недостатъци: изготвяне на различни графици за присъствено обучение и в ОРЕС с трудно осъществяване на гъвкав дневен режим; различна продължителност на учебния час в зависимост от възрастта на учениците; затруднения при организиране и провеждане на олимпиади и състезания в електронна среда за консултиране и подготовка на учениците; организиране на синхронно и асинхронно обучение.

Описани са варианти и модели за преодоляване на трудностите, възникнали в процеса на управление на обучението в електронна среда.

**Ключови думи:** управление, образование, образователен процес, дигитална среда, образователна институция, обучение от разстояние

# ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF MANAGING THE SCHOOL IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING IN AN ELECTRONIC ENVIRONMENT

Irena Stambolieva, PhD student

South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad

**Abstract:** The aim of this report is to analyze the advantages and disadvantages of school management in terms of distance learning in an electronic environment. The analysis is based on a survey that covers the experience of 30 directors of educational institutions in the period from March 2020 to March 2021. Depending on this analysis the main advantages that are outlined are: implementation of daily control during the training session in distance learning in an electronic environment, according to the approved schedule and electronic resources used by pedagogical specialists; effective and timely communication – internal and external /with students, parents, pedagogical specialists, members of the Public Council, institutions, etc./; sharing good practices in a digital environment /group “Principals of schools in Bulgaria”, viber groups, emails, chats, Facebook, etc./; continuing qualification and training at distance learning in an electronic environment; administrative services for citizens and parents in an electronic environment. Some disadvantages are: preparation of different schedules for face-to-face training in distance learning in an electronic environment; different extension of the class depending on the age of the students; organizing and conducting Olympiads and competitions in an electronic environment; organization of synchronous and asynchronous training. Options and models for overcoming difficulties that have arisen in the process of training management in the distance learning in an electronic environment are described in this report too.

**Keywords:** management, education, educational process, digital environment, educational institution, distance learning

*Целта на мениджмънта е да генерира и насочва човешката енергия.*

Питър Дракър

Глобализацията и дигитализацията оказват трайно влияние и върху образователната система като национална политика и основен приоритет на всяко демократично общество.

Образованието не е само обучение, то възпитава и социализира погротстващите и ги готви за успешна реализация в обществото, хора с активна гражданска позиция.

През вековете образователните системи се развиват и променят, за да достигнат своите днешни стратегически цели – качество и ефективност на образователния процес.

Децентрализацията и автономността на образователната институция изискват промени в управлението ѝ – новите ръководители да са мениджъри и лидери, с което да печелят последователи и съмишленици.

Навлизането на ИКТ и дигиталната среда се превърнаха в основен лост за управление на съвременния образователен процес. Световните икономически, политически, здравни, демографски кризи се отразяват и на образованието като цяло. Ковид кризата наложи да се вземат глобални, бързи и адекватни управленски решения, за да продължи мисията на образователната институция от присъствена в електронна среда.

Търсене на нов начин на управление на класната стая – във виртуална среда, гарантираща отдалечен достъп на участниците не само в образователно-възпитателния процес, но и в управленския. Дигиталната среда смени класната стая и ако преди няколко години бяхме на мнение, че това на практика не може да се случи и да бъде ефективно, днес с краткия опит, който училищните ръководства натрупаха, смело можем да се твърди, че това беше спасителният пояс за образователната система. Тази среда носи своите предимства и своите недостатъци, но е алтернативният вариант, без който не би се справила в периода на Ковид кризата.

Новият тип мениджър трябва да отговори адекватно на нуждите на крайните потребители и да предоставя качествена образователна услуга.

### **Същност на управлението в дигитална среда**

Макар и сравнително нова, науката за управлението многократно е доказала ролята си и в теорията, и в практиката. В условията на пазарна конкуренция училището трябва да гради своя имидж и да се адаптира към промените и очакванията на обществото. Да отговори адекватно на изискванията на крайните потребители – добра материална база, квалифицирани и мотивирани преподаватели, сериозен и задълбочен учебен процес, бърза комуникация с вътрешните и външните публики и един ръководител тип лидер, който да обединява и мотивира.

Стратегическият мениджмънт позволява на практика да се изгради концепция за бърза и адекватна организационна промяна, свързана с различни обстоятелства и кризи. Кризисният мениджмънт е доказателство за лидерските умения на ръководителя, следване на стратегическите цели на организацията без негативни последици за крайните потребители. Това на практика не би могло да се реализира без дигиталните информационни и комуникационни технологии, станали част от ежедневието на всяка сфера от развитие на обществото. Кризисният мениджмънт е най-ярко проявен през последната година на управление на повече от 3000 директори на



образователни институции в България и хиляди по света. Приложен в условията на управлението на ОРЕС, той категорично доказва как без бързата промяна в мисленето и действията на училищния мениджър не би могла да се осъществи организационната промяна на управлението на дигиталното образование.

Обработката и съхраняването на огромно количество данни, периодичните кризи в икономиката, здравеопазването, политиката принуждават образователната институция да се приспособи и бързо да реагира адекватно, за да продължи да гради своята визия и мисия съобразно очакванията на потребителите на образователните услуги.

Световната пандемия със своите последици, отсъствието на присъствена форма на обучение, синхронното и асинхронното обучение, управлението на образователния процес като цяло станаха възможни и се реализираха чрез ИКТ и електронната среда.

Ако управлението на образователната институция не отговаря на изискванията на потребителите и обществото, а изпълнява своята мисия, без да се съобразява с външните промени и кризисни ситуации, е обречено на провал, ясно формулирано от П. Балкански: „Неговата характерна черта е относителната устойчивост (стабилност), мерило за която е способността на училището да изпълнява функциите си в условията на динамични изменения на вътрешната и външната среда. Училището при режим на функционално управление осъществява само своите нормативно определени постоянни цели. Това в никакъв случай не означава, че управлението и резултатите от дейността на училището са по-лоши, некачествени и неефективни. Този режим на управление с времето обрича училището на статичност и конфликтност със социалната среда” (Балкански, 2001).

Марк Пренски нарича поколението на съвременните ученици „дигитални по рождение“ (Пренски, 2001). За родените след 2010 г. зависимостта от технологиите промени комуникацията на грудо ниво – общуване в дигитална среда. Стоянова казва, че „днес се намираме на границата между две култури: книжната и дигиталната“ (Стоянова, 2011). Управлението на образователния процес зависи изцяло от дигиталните комуникации. Хартиеният носител – дневник, учебник, бележник, само за две години се превърна в антика и отстъпи място на основния инструментариум на електронното обучение – електронния дневник, образователните платформи, сайт на образователната институция, виртуални библиотеки, електронна поща, виртуални класни стаи, вайбър и фейсбук групи. Забързаното ежедневие и голямата натовареност на родители, граждани, доставчици също са улеснени от общуването в електронна среда.

Според П. Балкански училището представлява механистична система, а неговото управление се отъждествява с информационния процес (Балкански, 2001).

Промяната с внедряването и използването на съвременните образователни технологии и платформи настъпва не само на ниво образователен процес, но и на ниво управление на организацията.

Ръководителят, педагогическите специалисти, служителите, всички вътрешни и външни публики са изправени пред предизвикателствата на новите изисквания към методите на преподаване, комуникация, иновации и потребностите, съобразено във външната, обкръжаващата среда на организацията.

Глобалните промени в образователната система са бавни, дългосрочни, нормативно обвързани. Кризисните ситуации изискват бърза и навременна реакция и адаптиране към новото. Това предизвиква съпротива сред участниците в образователния процес.

### **Предимства и недостатъци на управлението на образователната институция в условията на обучение от разстояние в електронна среда**

Необходимостта от стратегическо управление в електронна среда се появи не като самоцел, а като начин за осигуряване на качество на образователната услуга и мотивация на участниците в динамичния процес на промяната по време на пандемия. Предвидените законови възможности за дистанционно обучение в ЗПУО станаха реалност в рамките на месец. Бързите управленски решения на всички директори на образователни институции затвърдиха тезата на Пламен Радев, че стратегическите цели на училището се формулират на няколко равнища: „образователен пазар, образователни технологии, социални, финансови, управленски“ (Радев, 2008).

Промяната в образователните технологии доведе до управление от нов тип, в което педагогическите колективи преосмислиха и промениха стратегическите си цели и изведоха на преден план опазването на живота и здравето на участниците в образователния процес на една плоскост с качеството на образованието.

При настъпилата кризисна ситуация през март 2020 г. – световната Ковид пандемия, преминаването от присъствена форма на обучение в електронна стана рязко и неочаквано. Без предварителна подготовка вътрешните публики се наложи да се адаптират и продължат работния процес в електронна среда само за броени дни. Това предизвикателство изведе на преден план лидерските умения на ръководителя за вземане на правилните управленски решения, които трябва да отразяват интересите на цялата институция. Конкретните управленски решения в условията на електронна среда придобиха нов облик – да бъдат ясни, съгласувани, навременни, амбициозни, но и реалистични (постижими), съответстващи на интересите на потребителите на образователните услуги и едновременно с това, изпълняващи целите на организацията и мотивиращи участниците за приемане на промяната.

Дигитализацията и ИКТ управлението на училището отговориха на изискванията на външната среда – здравната криза.

Директорите на образователните институции освен като ръководители

трябваше да се припознаят и като лидери, мениджъри, организатори.

Според емпиричното изследване за ролите на лидер, мениджър, ръководител и администратор (Тоцева, 2020) от цялата извадка – 200 директори, 57 директори (28,5%) са поставили мениджърската роля на първо място, 67 (33,5%) – на второ място, 31 (15,5%) – на трето по значимост място, и 9 (4,5%) – на последно място.

Резултатите показват, че само 15 директори се припознават като лидери, това са жени, директори на средни училища и детски градини.

Изследванията на УНИЦЕФ показват, че:

1. Всеки пети ученик е влошил успех си.
2. Половината от учениците се чувстват самотни, тъжни, гневни.
3. За всеки трети ученик основната пречка за достъпа е липсата на устройства и интернет.
4. 8,3% от учениците не са участвали в дистанционното обучение или не са участвали редовно.
5. 57,9% от родителите очакват още повече деца да не участват през следващата учебна година.
6. 35% от детските заведения за предучилищна подготовка са прогължили да взаимодействат с родителите поради липса на друга алтернатива по това време.
7. Само 63% от специалистите по приобщаващо образование са работили редовно с деца с увреждания по време на извънредното положение, като са помагали на едва половината и дори още по-малко от децата с увреждания, които обикновено подкрепят. (УНИЦЕФ България, 2020)

В условията на здравна криза се наложи директорът като мениджър да овладее с бързи темпове промяната и да създаде условия за реализиране на новото, което крие рискове и заплахи. Да менажира институцията, образователната среда и учебния процес.

Актуалността на изследвания проблем се свързва с въздействието на външната среда, различните организационни и кризисни ситуации по време на извънредното положение през 2020 –2021 г., както и периода на адаптация след принудителната изолация и връщането в училище.

Практическата стойност на изследваната проблематика цели да се изведат предимствата и недостатъците на управлението в електронна среда.

В началото на месец март 2021 г. е проведена онлайн анкета с 30 директори на училища за периода на дистанционното обучение чрез фейсбук група „Директори на училища в България“.

Анкетата се състои от 35 въпроса, разделени в 3 групи. Те обхващат основни управленски казуси, като е гадана възможност на анкетираните да отговорят къде проблемите са по-лесно разрешими и решенията са по-ефективни – в присъствена или в електронна среда. На базата на натрупания

опит да посочат предимствата и недостатъците в менажирането на образователната институция в електронна среда.

Първата група въпроси е свързана с подготовката и адаптацията на училищните ръководства за управление в електронна среда.

Втората група въпроси са свързани с организацията и реализацията на процесите на управлението в електронна среда.

Третата група въпроси са насочени към взаимодействието на училищните ръководства с вътрешни и външни публики и осъществяването на обратна връзка от процесите на управление в електронна среда.

В изследването участват 30 директори на основни, средни училища и професионални и профилирани гимназии, избрани на случаен принцип.

Променената външна среда по време на пандемията постави училищните ръководители пред предизвикателството да изградят облика на новия тип мениджър, спазващ едновременно изискванията на Закона за прегучилищното и училищното образование и държавните образователни стандарти, от една страна, и управляващ процесите на организацията на образователния процес с нов подход към човешките ресурси, работещи изцяло в електронна среда за повече от година време.

Анализът на проведената анкета показва, че 86% (26 от 30) от анкетираните категорично посочват следните предимства в управлението на процесите в електронна среда:

1. Бърз ежедневен контрол на проведените учебни занятия. Чрез рубриката „Проверка и контрол“ в електронния дневник контролът се осъществява лесно и бързо. Прави се общ преглед на всички паралелки и преподаватели по различни критерии.
2. Проследяване на използваните електронни ресурси от педагогическите специалисти от създадените виртуални библиотеки.
3. Ефективна и навременна комуникация с вътрешните и външните публики на три нива:
  - 3.1. Чрез осигуряването на необходимите електронни устройства и квалификации на учителите да работят в електронна среда училищните мениджъри осигуряват по-ефективното взаимодействие на потребителите на образователни услуги в лицето на учениците, учителите и родителите.
  - 3.2. Съобщенията и заповедите, сведени до знанията на учителите, позволяват бърза и навременна реакция за осигуряване не само на гъвкав учебен график за обучение в електронни или присъствени часове, но и на обратната връзка, която проследява резултатите от обучението на учениците.
  - 3.3. Осигуряването на възможности за електронен достъп до виртуални библиотеки и електронни ресурси на интернет страницата на училището позволява по-задълбочено изследователско търсене от страна на

учениците и учителите. Родителите от своя страна се чувстват полезни в навигирането на процесите на търсене и анализиране на информация в интернет среда.

4. Споделяне на добри практики в социални мрежи и мрежите на учителите новатори, доказали своята ефективност.
5. Бързо административно обслужване на граждани и родители в електронна среда чрез набор от документи, които могат да се подават на електронната поща на училището.
6. Провеждане на виртуални родителски срещи и педагогически съвети, които позволяват както да се ограничи физическото присъствие и намали възможността от зараза, така и да се записват и споделят при необходимост.
7. Квалификация и обучения на педагогическите специалисти в електронна среда.
8. Опазване на околната среда чрез отпадане на хартиените носители на дневници и ученически книжки.
9. Създаване на работни екипи във виртуални стаи, възможности за споделяне на материали, поставяне на индивидуални задачи и тяхното изпълнение.
10. Контрол на самостоятелно разработване на мултимедийни и електронни уроци.
11. Избор на най-подходящия начин или друг подходящ вариант (синхронно, асинхронно) на обучение в зависимост от възможностите на училището и техническата и технологичната обезпеченост, възрастовите особености и дигиталните умения на учениците
12. Избор, съвместно с педагогическия съвет, на електронна образователна система за обучение и взаимодействие с всички участници в образователния процес.

#### **Като недостатъци над 63% от анкетиранияте директори извеждат:**

Изготвяне на различни графици за присъствено обучение и в ОПЕС с трудно осъществяване на гъвкав дневен режим; различна продължителност на учебния час в зависимост от възрастта на учениците; затруднения при организиране и провеждане на олимпиади и състезания в електронна среда за консултиране и подготовка на учениците; организиране на синхронно и асинхронно обучение.

1. Необходимостта от перманентно проучване на техническата осигуреност на учителите и учениците за работа от разстояние в електронна среда.
2. Невъзможността да бъдат обхванати ученици от уязвими групи – ученици със СОП, деца от ромски произход.
3. Като основна пречка за управлението в електронна среда се посочва липсата на устройства и интернет, което налага училищният мениджър

да потърси начини за обезпечаване на тези дефицити – чрез средства от МОН, спонсори, дарения или от училищния бюджет.

4. Изработването на гъвкави графици на учебните часове за присъствено обучение и в електронна среда.
5. Прекаленият престой пред компютрите води до влошаване на здравословното състояние и на ученици, и на учители – главоболие, болки в очите, стрес и напрежения. Необходимостта от терапевтични и профилактични процедури предполага организиране на нов подход при управлението, насочен към грижа за здравето на участниците в образователно-възпитателния процес.
6. Трудното организиране и провеждане на състезания и олимпиади в електронна среда поради необходимостта от създаване на нови екипи, нови класни стаи, специално създадени за състезанията, на лица, които нямат електронен профил в платформата на МОН.
7. Трудна организация и управление на синхронното и асинхронното обучение поради необходимостта от ангажиране на училищни медиатори, създаване на нови групи за взаимодействие в социалните мрежи и избраните електронни платформи.
8. Връзката с образователните медиатори за осигуряването на работни материали за учениците от малцинствените групи.
9. Невъзможността да се упражни контрол за ползването на раздадените техническите средства по предназначение. Злоупотребата с раздадените устройства, ползването им не по предназначение.
10. Непрекъснатото проучване на възможностите за възлагане на допълнителни часове на педагогически специалисти при земстване на болни колеги за провеждането на обучение от разстояние в електронна среда.
11. Бързото привикване на учениците към обучението в ОРЕС се превръща в основния демотивиращ фактор за връщането им в училище и налага нова адаптация към нормалния учебен процес.

### Заклучение

Проведеното емпирично изследване позволява да се направят следните изводи: Дигиталната среда в образователния процес е новият приоритет и основна необходимост при управлението на образователната институция в условията на динамично променящите се образователни световни политики и кризи. Провеждането на емпиричното изследване с директори на образователни институции помага да се изтъкнат предимствата и ограничат трудностите както в процесите на управление в електронна среда, така и в процесите на преподаването и ученето. В зависимост от типа ръководител – недостатъците да се превърнат в предимства или превантивно да се ограничат.

*Интернет страницата на институцията е подходящото място за конструирането и прилагането на ефективен модел за управление на*

образователния процес, който би допринесъл за лесен и бърз достъп до информация, засягаща вътрешните и външните потребители.

Чрез въвеждане на платформа на образователен модел за управление на дигитална среда, който да обхване четирите стълба на управление на ресурсите – човешки, материални, финансови и информационни, ще се подобри ефективността на управлението на процесите в образователната институция. Ще се осигури публичност на институциите, гарантираща прозрачност и граждански контрол.

Новият тип ръководители, изправени пред предизвикателствата за актуална управленска образователна среда, трябва бързо да формират адекватни умения, компетентности, иновативно мислене, дигитални познания, отговарящи на промените и изискванията на съвременното общество.

## ЛИТЕРАТУРА

Balkanski, P. (2018). Educational management as a relatively independent professional field. – In: Seventh International Scientific Conference „Education, Science, Innovations“, Pernik. [Балкански, П. (2018). Образователният мениджмънт като относително самостоятелно професионално направление. – В сб.: Seventh International Scientific Conference „Education, Science, Innovations“. Перник.]

Gyurova, V. (2013). Educational management. Gabrovo. [Гюрова, В. (2013). Образователен мениджмънт, Габрово.]

Gyurova, V. (2009). EK-PRESS Publishing House. Gabrovo. [Гюрова, В. (2009), ЕКС-ПРЕС. Габрово.]

Stoyanova, P. (2011). The Generation of the Digital Book. – Media and Public Communications, issue 8. [Стойанова, П. (2011). Поколението на дигиталната книга. – Медии и обществени комуникации, бр. 8.]

Totseva, Ya. (2020). Education and Arts. Sofia: University Publishing House „St. Kliment Ohridski“. [Тоцева, Я. (2020). Образование и изкуства. София: Университетско издателство „Св.Климент Охридски“.]

Radev, P. (2008). Fundamentals of the internal school manager. Plovdiv. [Радев, П. (2008). Основи на вътрешния училищен мениджър. Пловдив.]

Yankova, M. (2020). UNICEF Bulgaria. [Янкова, М. (2020). УНИЦЕФ България.]

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants.

## ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Катя Стоянова, докторант**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [kdstoyanov@uni-sofia.bg](mailto:kdstoyanov@uni-sofia.bg)*

**Резюме:** Докладът разглежда същността и ролята на медийната грамотност в предучилищна възраст, очертава нейните основни цели, задачи и перспективи. Благоприятните фактори на образователната среда, новите начини на учене, изкуството, игрите и приказките се интерпретират като основа за създаване на креативно педагогическо съдържание и творческо оформление на пространството – необходими предпоставки за развиване на медийна грамотност у 6–7-годишните. Представят се някои от предизвикателствата, които съвременната медийната среда поставя, както и начините за справяне чрез средствата на медийното образование. Медийната грамотност се явява основа за творческо педагогическо взаимодействие и ценен инструмент за провокиране на интерес към усвояване на умения и компетентности, необходими за възходящото развитие на децата през XXI век.

**Ключови думи:** медийна грамотност, медийно образование, предучилищна възраст, деца

## PREREQUISITES FOR MEDIA LITERACY DEVELOPMENT AT THE AGE OF 6-7

**Katya Stoyanova, PhD Student**

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The paper examines the nature and the role of media literacy, outlining its main goals, objectives, and perspectives. Favorable factors of the educational environment, new ways of learning, art, games, and fairy tales are interpreted as a basis for creating constructive pedagogical content and creative classroom space – necessary prerequisites for media literacy development at the age of 6-7. Some of the challenges posed by the modern media environment are presented, as well as the ways to deal with them through the means of media education.



Media literacy is considered as a basis for creative pedagogical interaction and a valuable tool for provoking interest in acquiring skills and competencies necessary for the upward development of children in the XXI century.

**Keywords:** media literacy; media education; preschool age, children

### Увод

Дефиницията за медиите най-общо се отнася до всички дигитални средства, включително и до печатните или художествените, чрез които се предават съобщения, докато грамотността се свежда до способността за кодиране и декодиране на символи, синтез и анализ на съобщения. Съвременните деца от двегодишна възраст са подложени на влиянието на информационния поток, на три проявяват своите предпочитания, а до пет придобиват и първите си компютърни умения – огромните медийни ресурси, с които те са заобиколени, често трудно се овладяват и от възрастните, именно затова се появява необходимостта от медийно образование (Kachura, 2018).

Експертите по медийни науки разглеждат медийната грамотност като цялостна концепция за учене, която следва да бъде заложена в образователните програми и може да продължи през целия живот. Въвеждането ѝ е в отговор на нарастващата, постоянно променяща се дигитална среда и непрестанния поток от информация, на който са подложени хората през целия живот. Медийната грамотност преди всичко предполага разбиране на същността на разпространяваните съобщения, осъзнаване на техните цели, степента им на достоверност, видовете източници, самоличността на агресатите и т.н.; започваща като нагласа към любопитство, съмнение, желание да се открие истината, тя създава нови знания и компетенции, оформящи медийните навици и поведение на децата, позволяващи им да прилагат критично мислене и отношение към всички медийни средства и тяхното съдържание (Danov, 2016).

### Медийна грамотност за деца

В предучилищна възраст повечето умствени операции се развиват активно, наблюдава се засилване на познавателната активност и познавателния интерес, които са и основа за бъдещата мотивация за учене у децата. Тогава те вече са готови за формиране на съзнателно, критично и отговорно възприемане на информацията (Oleksandra et al., 2019).

Медийната грамотност се основава на развиването на комплекс от умения у децата за задаване на подходящите въпроси и намиране на верните отговори, поощряване на наблюдателността, осъществяване на свободна комуникация, базирана на толерантно отношение във виртуалното пространство и на живо, провокиране на любознателност към света, както и интерес за изследване и откривателство. Тези умения са в квинтесенцията на компетенциите за

критично мислене и анализ, чиито основи следва да се поставят в подготовката на децата за училище и да се развиват систематично по-нататък. Изобилието от информация, предоставяна от медиите и новите технологии, не гарантира автоматично повишено обществено познание; тази информационна инвазия може да предизвика апатия, пасивност, неосъзнатост и навик постоянно да се разпространява и излага невярна или неетична информация, правейки потребителите още по-уязвими (Danov & Danova, 2020).

Свободата на движение и неформалната обстановка в детската градина са необходимите предпоставки, където да започнат целенасочени занимания за получаване на базисна медийна грамотност. Идеята за подобно обучение се основава на изследвания, които сочат, че от 4–5-годишна възраст децата взаимодействат с електронни устройства (смартфон, таблет, лаптоп и др.), а вече и по-рано с различни медийни продукти (електронни игри, приложения към детски издания, конзолни игри, CD, DVD и пр.). Този тип взаимодействие използва практико-опознавателния подход; предполага едновременно усвояване на знания и умения и е в състояние да предизвика положителни емоции и нагласи у децата, осигурявайки им пълноценна реализация в педагогическата ситуация, в която водеща е играта (Danov, 2011).

След експеримент, проведен в Украйна през 2019 г., в който се прилага медийно образование при деца от предучилищна възраст, анализите показват значително повишаване на нивото на медийната грамотност (с около 35%). Тази възраст е подходяща за поставяне на основите на медийната грамотност, тогава децата опознават медийното многообразие и неговите функции; научават за част от заплахите, които медийната среда крие, и как да се предпазват от тях; правят съзнателен избор за източниците на информация; създават свои медийни продукти: вестници, комикси, приказки; в състояние са да възприемат критично, съзнателно и отговорно достигащата до тях информация (Oleksandra, 2019). Въпросите за медиите е желателно да започнат, когато се проявява интересът у децата към всичко, което ги заобикаля. Техните близки и наставници биха могли да подпомогнат процеса чрез игри като „забележи рекламата“, за да научат децата да различават търговските послания; отличаването на реалното от нереалното в детските книжки с картинки биха ги насърчили да участват в историята с помощта на образите от нея, разговаряйки за тях: „И какво, мислите, че ще се случи след това?“ (Jolls & Thomas, 2008). Създаването на умения у децата да разпознават реалното от въображаемото, както и да могат поведенчески и емоционално да реагират адекватно в различни ситуации следва да започне още от детската градина. Пример за последиците от подобно обръкване е случай, докладван в изследване „Децата в медиите“ на УНИЦЕФ, за инцидент с 6-годишно дете, което скача от втория етаж на детска градина, а впоследствие обяснява, че е искало да стане Спайдърмен (Porova et al., 2020).

## Приказките като средство за развиване на медийна грамотност

*Разкажете история, ако искате децата да ви слушат!*

Ако искате децата да чуят урока ви – разкажете им история. Без изключение, всички те могат да възприемат идеята, която искате да им предадете, само ако е вплетена в интригуващ разказ. Историята трябва да е описателна, живописна, да провокира повечето сетива, да има сюжет, грама и очакване на развързката, да участват ярки и запомнящи се персонажи. Но ако искате урокът трайно да остане в тяхното съзнание – включете децата в историята, за да я съпреживеят.

Съвременните приказки не разчитат само на въображението на децата, те са преживяване, което е в състояние да включи повече от едно сетива за възприемането им. Медийните формати, в които са представени приказките са драматизирани, филмирани, със звукови интерпретации, с впечатляващи цветни илюстрации, с играчки, със стикери, с картинки за оцветяване, с 3D картини, част са от тематични развлекателни паркове (Дисниленд) и пр. Тази богатата палитра от медийни изразни средства дава възможност приказките да бъдат подходяща основа за осъществяване на педагогическо взаимодействие, което да развива умения за критично мислене у децата, повишавайки нивото им на медийна грамотност. Децата могат да слушат приказките, да преразказват, да описват илюстрациите към тях, да подготвят драматизация, да направят филм или куклено представление, да организират изложба, радиопредаване, аудиозапис. Целта на всяка педагогическа ситуация, освен конкретни когнитивни цели, дава възможност на децата да съпреживяват, да си сътрудничат и да изпълняват различни роли (художници, актьори, оператори, организатори, дизайнери и пр.). Медийната грамотност разширява общоприетата концепция за „текст“, тъй като борава с вербални, звукови и визуални форми на медийна комуникация, превръщайки медийния текст в една по-сложна и по-въздействаща форма за възприемане. Както при печатните формати, така и при другите медийни варианти децата е необходимо да са способни да оценят и използват информацията критично, за да може тя да се трансформира в необходимите за тях знания (Buckingham, 2007).

Поради по-голямата чувствителност на децата към цветовете, звуците, миризмите, вкуса, гладкостта, грапавостта и други качества на заобикалящите ги предмети, от голяма полза е да им се осигури от ранна детска възраст колкото се може по-богат сетивен опит (Engels-Kritidis, 2013). Медийното образование е в състояние да им предостави подобна разнообразна палитра от преживявания, която да е забавна, полезна и увлекателна.

Приказките, които освен творческа интерпретация на действителността представят реалния живот по близък за децата начин, пресъздават житейски ситуации, провокиращи ги да са активни участници в процеса на самоусъвършенстване и опознаване на света по начин, по който най-много им допада (Jolls & Thoman, 2008). Освен за анализ и беседа приказните истории

са в състояние да провокират у тях желание да създадат свои собствени медийни продукти, мотивирайки ги в процеса на обучение, тъй като взаимодействието се осъществява чрез правене. Лингвистичното значение на текста и интерактивното значение на езика, включително и чрез средствата на информационните и комуникационните технологии, са успешни модели за съчиняване на истории или довършване на случки (прогължаване и измисляне чрез персонажи и разиграването им), за гъвкавост и изобретателност при разпознаване и назоваване на предмети/обекти/лица, на количеството им, на пространственото им местоположение и на сравняването им по определени признаци (Guirouva et al., 2011). Приказните истории като медийни продукти, съчетаващи традиционното с новото, позволяват превръщането на образователната среда в снимачна площадка, театрална зала, куклен театър, рекламна агенция, звукозаписно студио, изложбена галерия, арт работилница и в този контекст са ценен инструмент за осъществяване на медийно образование.

### **Благоприятната образователна среда**

Съвременният свят е изключително динамичен и бързо променящ се, като тази характерна черта на XXI в. се отразява на всички сфери от човешкия живот, включително и на образованието. Конструктивизмът като философия, която обяснява интегрирането на принципи от няколко теории (теория на хаоса, мрежовата теория и теорията на самоорганизацията), представя съвременното учене като „процес, възникващ в прекалено неясна среда на бързо променящи се основни компоненти, обикновено намиращи се извън контрола на учещия“ (Danov, 2020a: 24). В немалка степен това важи и за преподавателите и наставниците или родителите и близките, които също са поставени в сравнително нова ситуация, в която традиционното и съвременното се срещат и създават необходимостта от нова, адекватна и ползотворна среда за учене, отговаряща на потребностите на децата в условията на XXI в.

Създаването на отворено учебно пространство, което дава възможност на децата да направят собствена интерпретация на поставените педагогически ситуации, позволява да се организира подходяща образователна среда, в която те участват активно и която подлежи на промяна според техните желания, нужди, представи и интереси. Огри Грей и Дейвид Джонсън разглеждат конструктивизма в контекста на образователната среда и по-конкретно като специфична структура на класните стаи, в които децата „са потопени“ в преживявания, така че те да могат да изследват, разсъждават, формулират, конструират и прилагат нови теории и модели (Danov, 2020).

### **Новите начини за учене**

Масовото навлизане на информационните технологии в ежедневието след пандемията от *Ковид* през 2019 г. се оказва голямо предизвикателство за

традиционните методи в образованието по целия свят. Наизустяването на множество факти, както и отличното представяне на тестовете в училище от давна не са категорична предпоставка за успешното реализиране на днешните деца. Познанието и уменията, от които те имат необходимост, са все повече и по-комплексни относно информацията: бързо и точно да я намират; да умеят да я анализират, оценяват и свободно да боравят с нея; да бъде полезна както за тях, така и за обществото, в което живеят; тя да създава интерес и нагласа за търсене и откриване на нови и различни източници, от които да се осведомяват и пр.

Игровата ситуация, в която се провежда обучението на децата в прегрупищна възраст, им помага да възприемат положително всички елементи на образователната среда – аспекти, съдържание, участници, отношения. Децата активно се включват в процеса на взаимодействие, като критериите за изпълнение на учебните дейности са ясни и приети – те представляват част от правилата на играта – и поради тази причина не създават предпоставки за конфликти, а преподавателят е неразделна част от педагогическото взаимодействие. Тази среда ги поставя в ролята на постоянно „правещи“ нещо, при това „избиращи между различни възможности“, включително и това сами да създават учебно съдържание – рисунки, модели, драматизации и т.н. (Данов, 2011).

### Медиите и изкуството

Творческите медийни продукти представляват нещо повече от артистичен или професионален продукт, като елементи на комуникацията и медийното изкуство те са основа, върху която се развиват медийно грамотни граждани. По тази причина освен овладяването на техническите елементи на производство им у децата следва да се развива нагласа за медиите като начин за виждане и разбиране на света. Медийните технологии са в състояние пряко да повлияят върху човешкия живот, но хората би следвало да определят степента, до която е здравословно това да се случи (Greenwood, 2020).

Светът на децата в дигиталната ера е изпълнен с мощни образи, гуми и звуци, които са плод на мултимедийната култура. Съвременната информация е много повече от гуми, написани върху лист хартия, тя представлява сложен синтез от аудиовизуален език, който има свои собствени правила и служи за изразяване на многопластови концепции и идеи за света. Образите минават пред очите ни мигновено, така че децата е необходимо да владеят „четенето“ и „писането“ на езика от образи и звуци толкова добре, колкото и на печатните съобщения. Освен това от тях се изисква да притежават умения да взаимодействат и споделят успешно своите идеи, да си сътрудничат конструктивно, за да са в състояние да участват в съвременната медийно ориентирана култура (Jolls & Thoman, 2008). Според руския изследовател Федоров медийното образование предпоставя методология за провеждане на занятия с

гецата въз основа на проблематични, евристични, игрови и групи продуктивни форми на обучение, които развиват индивидуалността и независимостта на мисленето им, стимулирайки ги пряко да участват в творческата дейност, възприятия, интерпретации и анализи на медийни текстове, и усвояване на знания по медийна култура (Fedorov, 2004).

### Предизвикателствата на медиите

*Най-голямата опасност за неукрепналата детска психика  
е неукрепналата психика на възрастните.*

И. Ищенко

В основата на уменията за критично и творческо мислене е стремежът за развиване на грамотност от по-сложен и висок порядък – установяване на връзки сред множество идеи, задаване на уместни въпроси, идентифициране на ключови концепции, фиксиране на заблуди и подвеждаща информация – всички тези умения формират основата на интелектуалната свобода и развитието на демократичното гражданско общество. Изграждането на медийна грамотност в по-късна ученическа възраст често се сблъсква с нуждата от коригиране на вече погрешно създадени навици и схващания у децата, което е значително по-труден и неплодотворен процес. Често в него се наблюдават основно забрани и ограничения, наложени както от страна на част от родителите, така и от някои педагози, което противоречи на идеята за медийна грамотност, а именно – разширяване на кръгозора и възможностите за взаимодействие с останалите участници в комуникационния процес и със света като цяло.

Важно е да се разбере, че медийната грамотност не е свързана единствено със „защита“ на децата от нежелани съобщения, въпреки че определена част от обществото все още вярва, че забраната да се използват мобилният телефон и телевизорът например ще защити децата от неблагоприятни последици. Факт е, че медиите са „вкоренени“ в нашата културна среда и че при изключване на техническите средства не е възможно да се „избяга“ от днешната медийна култура; медиите не само влияят на съвременната култура – те вече са нашата култура (Jolls & Thoman, 2008). В този смисъл справянето с медийния свят означава да използваме всички предимства, които съвременната медийна култура предоставя, включително и в областта на образованието. Научното познание за медийното детство е възможно да се постигне, когато не се възприема като присъда или нещо, от което да се пазим, тъй като колкото по-рано децата се научат да „разчитат“ правилно медийния език, толкова по-рано ще различават отделните формати и многостранно ще интерпретират видяното и чуто (Angelov, 2016).

Според изследователи на агресията сред децата, конкретно в предучилищна възраст, проявите на конфликтно, агресивно и аверсивно

поведение зачестяват, което приоритетно се отдава на ценностите на съвременното общество и наблюдаваните образци в реалния живот, екранната социализация и виртуалните послания, взаимоотношенията с връстниците и семейството (Рене, Ренева, 2011). В този контекст развиването на медийна грамотност в ранна детска възраст би редуцирало негативните прояви сред децата, а това от своя страна ще се отрази ползотворно на цялостното им развитие и тяхната лична, социална и професионална реализация в по-късна възраст. Изследователи като Рене Хобс, Крис Върнсноп, Нейл Андерсън и Скот Съливан определят медийната грамотност не просто като съприкосновение до медийно съобщение и неговото едностранно възприемане, а уменията то да бъде видяно от различни гледни точки. В този смисъл медийната грамотност не се свежда до забранителното: „Не гледай“, а до развиващото личността и разширяващото мирогледа: „Гледай внимателно и мисли критично“.

### Заклучение

Основната задача в предучилищна възраст до голяма степен все още се явява подготовката за писане и четене, изискваща умения, които могат да бъдат подобрени чрез развиване на медийна грамотност. Разбирането на причината и следствието, разказването на истории и проследяване на последователността (начало/среда/край) може лесно да се схване чрез анализ на любими анимационни или игрални филми, телевизионни сериали, представления, комикси и др., които децата обичат. След като започнат да се развиват езиковите умения, заедно с нарастващото любопитство у децата се създава благоприятна почва за полагане основите на критичното мислене и възприемането на света на едно по-задълбочено ниво – кое как работи и защо. Медийната грамотност в предучилищна възраст е необходима предпоставка, върху която впоследствие се изграждат по-сложни умения. Развиването на медийна грамотност включва насърчаване на децата да задават въпроси и сами да търсят отговори, да боравят с медийния език; да се упражняват да разговарят за това, което виждат и чувстват; да споделят емоциите, които видяното и чуто предизвикват у тях.

За да бъдат подготвени за четене, децата се нуждаят от богат речник, а видовете медии, на които са изложени, могат или да подобрят, или да възпрепятстват обогатяването на езика, поради което следва прецизно да се подбират. Освен това колкото повече гледни точки на реалността чуят и видят, толкова по-отворени ще станат те за приемане на различни мнения, за изследване на множество решения и отчитане на културните различия. Медийната грамотност предоставя възможности на децата да гледат на света като на постоянно разширяваща се Вселена от нови и интригуващи елементи, които те да забелязват, изследват, използват и сами впоследствие да създават.

## ЛИТЕРАТУРА

Angelov, B. (2016). Mediyna i komunikativna kompetentnost. Osnovi na mediynata pedagogika. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Ангелов, Б. (2016). Медийна и комуникативна компетентност. Основи на медийната педагогика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Buckingham, D. (2007). Media education: literacy, learning and contemporary Culture. UK: Polity Press.

Danov, D. (2011). Pedagogika na effektivnata komunikatsia. Novite tehnologii kato alternativa na traditsionното obuchenie. Sofia: Polis. [Данов, Д. (2011). Педагогика на ефективната комуникация. Новите технологии като алтернатива на традиционното обучение. София: Полис.]

Danov, D. (2011). Pedagogika na effektivnata komunikatsia. Novite tehnologii kato alternativa na traditsionното obuchenie. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Данов, Д. (2011). Педагогика на медийната комуникация. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Danov, D. (sastavitel) (2018). Detsata i mediite (Materiali ot mezhdunarodnata nauchno-prakticheska konferentsia „Detsata i mediite“). Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Данов, Д. (съст.) (2018). Децата и медиите (Материали от международната научно-практическа конференция „Децата и медиите“). София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Danov, D. (2020). Mediyna gramotnost: Preosmislyane na opita. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Данов, Д. (2020). Медийна грамотност: Преосмисляне на опита. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Danov, D. (2020a). Digitalizatsia i obrazovanie: inovativnost, kreativnost i interkulturnost. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Данов, Д. (2020а). Дигитализация и образование: иновативност, креативност и интеркултурност. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Danov, D., M. Danova. (2021). Prilozhenie na evropejskata iniciativa Media Coach v Bulgaria, Sofia: Az-buki. [Данов, Д., М. Данова. (2021). ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕВРОПЕЙСКАТА ИНИЦИАТИВА ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ В БЪЛГАРИЯ. – Професионално образование, кн. 3, юни 2021. София: Аз-Буки.]

Engels-Kritidis, R. (2013). Poslovitsite i pogovorkite v obrazovatelното vzaimodeystvie s balgarski detsa, zhiveeshti v chuzhbina. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Енгелс-Критидис, Р. (2013). Пословиците и поговорките в образователното взаимодействие с български деца, живеещи в чужбина. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Fedorov, A. (2004). Media Education and Media Literacy. Taganrog. [Федоров, А. В. (2004). Медиаобразование и медиаграмотность: Учебное пособие для вузов. Таганрог: Кучма.]

Greenwood, Vanessa E. (2020). Navigating Media Literacy. Myers Education Press: Gorham.

Gyurova, V., Angelov, B., Velinova T., Racheva M. (2011). Igrovo-obrazovatelното prostranstvo kato „otvorena“ sreda za kompetentsiite na detsata. – Obrazovanie i tehnologii: inovatsii v obuchenieto i poznavatelното razvitie, godishno nauchno-tehnologichno spisanie, Br. 2. [Гюрлова, В., Ангелов, Б., Велинова Т., Рачева М. (2011). Изрово-образователното пространство като „отворена“ среда за компетенциите на децата. – Образование



и технологии: иновации в обучението и познавателното развитие, годишно научно-технологично списание, бр. 2.] Available at: <http://itlearning-bg.com/magazines/Spisanie2011/resources/e-book-2.pdf>

Jolls, T. & Thoman E. (2008). LITERACY for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education, Edition 2: Available at: [http://www.medialit.org/sites/default/files/01a\\_mlkorientation\\_rev2\\_0.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/01a_mlkorientation_rev2_0.pdf)

Kachura, O. (2017). Integration of media-education into the educational process of preschool educational establishments. [Intehratsiia mediaosvity v osvittii protses zakladu doshkilnoi osvity. Vychovatel-metodyst doshkilnogo zakladu 12]

Oleksandra, I., Yankovych, Volodymyr, M., Chaika, Tetiana, V., Ivanova, Kateryna, M. Binytska, Iryna, I., Kuzma, Oksana, T., Pysarchuk and Halina I. Falfushynska (2019). Technology of forming media literacy of children of the senior preschool age of Ukraine. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. [viewed 19 April 2021] Available from: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper07.pdf>

Penev, R. & Peneva, L. (2011). Etnoproektsii na faktorite, provokirashti agresivni proyavi v preduchilishtna vazrast. – Obrazovanie i tehnologii: inovatsii v obuchenieto i roznavatelnoto razvitie, godishno nauchno-tehnologichno spisanie, Br. 2 [Пенев, Р. & Пенева, Л. (2011). Етнопроекции на факторите, провокиращи агресивни прояви в предучилищна възраст. – Образование и технологии: иновации в обучението и познавателното развитие, годишно научно-технологично списание, бр. 2]. Available at: <http://itlearning-bg.com/magazines/Spisanie2011/resources/e-book-2.pdf>

Popova, S. & Popova, Zh. & Angelova, V. (2020). Detsata v mediite. Izsledvane na UNICEF i AEZh-Bulgaria [Попова, С. & Попова, Ж. & Ангелова, В. (2020). Децата в медиите. Изследване на УНИЦЕФ и АЕЖ-България]. Available at: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/9786/file/BGR-children-in-media-content-analysis-report-bg.pdf>

## ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА МЕТАМОДЕРНИЗМА КАТО НОВ СОЦИОКУЛТУРЕН ФЕНОМЕН

Красимир Костов, ас.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Социална педагогика и социално дело“  
e-mail: [savkov@uni-sofia.bg](mailto:savkov@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Докладът представя концепцията на Фермюлен и Робин ван ген Акер за метамодернизма като тенденция пред обществото, изправено пред нови предизвикателства. В основата си метамодернизмът поставя въпроси за смисъла, като акцентира върху изменението и колебанието между два полюса, намиращи се в противоположни позиции, които могат да бъдат открити в средата, която обитаваме – реална и виртуална. Традиционната форма на обучение е демонстрирала своите плюсове и минуси, известни на всички в сферата на образованието, но може ли да се повиши общата ефективност на процеса на обучение чрез новите технологии? Това е въпрос, на който не може да се даде категоричен отговор, но не бива и да се отхвърля. Дистанционното обучение отгавна е част от образователната действителност и със своите възможности може да разшири обхвата на използваните средства, но как те ще бъдат използвани, зависи от субекта и неговите умения. Затова е важно да се развият личностните компетентности, сред които е и творчеството като недооценена компетентност, свързвана често пъти единствено с изкуствата. Нейното развитие води до креативно мислене, което предоставя възможност на личността за иновативни решения, които са толкова необходими в един непредвидим и динамичен свят. Съвременните технологии и интернет са не само възможност, но и отговорност и това как ще бъдат използвани, зависи единствено от всички нас.

**Ключови думи:** метамодернизъм, творчество, смисъл, възприятия, осцилация

# DISTANCE LEARNING IN THE CONTEXT OF METAMODERNISM AS A NEW SOCIOCULTURAL PHENOMENON

**Krassimir Kostov, Asst.**

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The article presents Fermulen and Robin van den Acker's concept of metamodernism as a trend for a society facing new challenges. At its core, metamodernism poses questions about meaning by focusing on the change and oscillation between two poles in opposing positions that can be found in the environments we inhabit - real and virtual. The traditional form of learning has demonstrated its pros and cons, known to all in the field of education, but can the overall effectiveness of the learning process be enhanced by new technologies? This is a question that cannot be answered definitively, but should not be dismissed either. Distance learning has long been a part of educational reality and with its possibilities can expand the range of tools used, but how they will be used depends on the subject and their skills. It is therefore important to develop personal competences, among which is creativity as an undervalued competence often associated only with the arts. Its development leads to creative thinking, which provides the individual with the opportunity for innovative solutions that are so necessary in an unpredictable and dynamic world. Modern technology and the Internet are not only an opportunity but also a responsibility, and how they are used is up to all of us.

**Keywords:** metamodernism, creativity, meaning, perceptions, oscillation

## ВЪВЕДЕНИЕ

Предвид факта, че човек живее в условията на непрекъснато променяща се обществено-културна среда, все по-често нараства необходимостта от развитие на личната отговорност. Това намира отражение и в образованието, където се налага да се работи върху формирането на компетентности, които да отчитат предизвикателствата на глобалните изменения и същевременно да създават промени и в представите ни за действителността. Това поражда необходимостта всеки да търси нови форми на поведение, позволяващи му адекватно да се адаптира и социализира. Използването на интернет технологиите в учебно-познавателната дейност в известна степен и при определени условия може да се разглежда като метамодерен инструментариум, който да подпомогне човека в създалата се нова социокултурна реалност. Концепцията за метамодернизма предлага нова алтернатива за разбирането

на духовността и вътрешната свобода на личността, намираща се в действителност, в която мисълта се оказва в непрекъснато движение и лутане, заобиколена от една цялостна неопределеност.

## МЕТОДОЛОГИЯ

Обект на настоящата статия е метамодернизмът като нов социокултурен феномен, а предмет – дистанционното обучение като алтернатива на традиционното. Целта е представяне на метамодерната концепция в дистанционното обучение като нов социокултурен феномен. Така дефинирана, целта изисква уточняване на основните понятия, а именно: дистанционно обучение се разбира като интерактивна среда на взаимодействие между субекти, които разменят конкретни знания, възгледи, мисли; метамодернизмът – като концепция за смисъла (изобщо), предоставящ възможност за многовариантност от решения, които осмислят реалността; социокултурната среда – като система от взаимоотношения между личности в сферата на материалните, културните, духовните, обществените и т.н. условия. С тази насоченост в статията е осъществен логико-епистемологичен анализ с диалектическа насоченост, чрез който се изясняват някои аспекти и възможности за приложение на дистанционното обучение като алтернатива на традиционната форма на преподаване на учебно съдържание. Чрез методите на анализ и сравнение се очертават идеи за актуалността и възможностите за използването на метамодерната концепция в дистанционното обучение.

## РЕЗУЛТАТИ

### Метамодернизмът като концепция за смисъла

В голямото търсене на нещо ново в постмодерното общество, характеризиращо се със своята еkleктичност и водещо до твърдението, че концептуално е постигнало всичко в комбинаториката между старото и новото, се появява представката „мета-“. В отличие от префикса „пост-“, който се тълкува като „след“, „мета-“ може да не се свързва със „зад“ и идеите на Андроник Родоски (последовател на Аристотел, който подreja неговите съчинения). Поставянето „зад или отвъд физиката“ („meta ta physica“ на гръцки език) е било с „чисто технически, редакционно-издателски смисъл“ (Радев, 2017: 17). И ако „пост-“ се възприема като нещо, което ни позволява да се изолираме от миналото, то „префиксът „мета-“ се асоциира повече с момента, в който миналото и бъдещето се считат за алтернативни“, което може да бъде „съпоставено с платоновското понятие метаксис“. (Аккер, Вермюлен, 2020: 45–47). Това е колебание между противоположни явления, описвани като крайности или движение между противоположности. Подобна концепция не се стреми към описание на процеси или модели на творчество, към нея се прибягва, за да бъде разбрана „възприемчивостта на метамодерната епоха, да разберем какво означава да живееш в XXI век“ (нак там: 48).

В условията на живот в ситуации, предизвикани от множество кризи, се заражда желание за изменение и съзидание. Този порив за съзидателен прогресивен процес, опитващ се да вникне в същността на смисъла, се превръща в постъпателно движение, формиращо съвременното моментно състояние на търсещата личност. Това движение е необходимо да се освободи от инерцията, породена от историческата цикличност, даваща знание за възможната вариативност на причинно-следствените отношения. Въпроси, свързани със смисъла, започват да придобиват нови измерения, които променят постмодерната действителност, като индивидуалността и критичността са в основата за успешното разрешаване на задачи, възникващи както в обществото, така и в учебно-възпитателния процес.

От гледна точка на психологията смисълът е разбран като „обект на специално насочено особено познание“ (Леонтиев, 2003: 15) За Леонтиев цялостното обществено съзнание се отразява в това познание, но то се пречупва и от индивидуалното субективно отношение на личността. А ценностната система на отделния индивид се отразява върху колектива, което е част от социалното ниво на общественото развитие, като съчетанието на индивидуалните и обществените ценности води до разнообразни вариации на осмислеността. В социалната общност индивидът има възможност да прави индивидуален избор на решения, пречупен през вътрешната му същност, на базата на обществени и морални норми, които могат да бъдат осмислени единствено в процеса на неговата социализация и интеграция. Тези решения са и отговорности както в контекста на индивида, така и на обществото. Постигането на вътрешна осмисленост е възможно чрез развитието на „ценности на творчеството, ценности на преживяванията и ценности на взаимоотношенията“ (пак там: 39). Смисълът за всеки човек се отразява и върху неговото битие, което е реалност, предизвикваща психиката със съответните възможности за вариативност, конструирани понякога от колебанията между диаметрално противоположни бъдещи решения.

Съзиданието, което се опитва да си проправи път в ситуации на разруха, попада между ентусиазъм и ирония в търсене на пълната чистота между еkleктичността. Този дисбаланс създава колебание и едновременно между две противоположности. Така съгласно концепцията на Фермюлен и Робин ван ден Акер метамодерното колебание, което може да се сравни с махалото на стенен часовник, не е непременно определен баланс, а по-скоро множество от възможности между двата полюса. Това движение подобно на трептене между диаметрални идеи разчупва ограничеността и създава действие, което се стреми да преодолее границите на установената реалност, предизвикана от опита. Така възприятието се разширява, а творчеството обогатява съществуването, като позволява да се преминава отвъд пределите на разкритите различия. Те се проявяват като индивидуална характеристика на всяка личност и са част от интуицията, която позволява да се вземат

решения без логическо обяснение, възникващи „като предварително решение в процеса на научното творчество, неограничени от строги логически рамки, свойствени на аналитическото мислене“ (Шарипов, 2016: 20), Много често индивидуалните решения са проявление на нашите мотиви, които стоят в основата на бъдещи действия, съпроводжани от определени закономерности, които впоследствие могат да бъдат характеризирани като творчески. От своя страна творческото мислене е свързано с обработката на информация, но е предизвикано от възникването на първоначален импулс, който създава необходимост от действия в конкретна посока, които могат да се лутат между диаметрални противоположности, но позволяващи синтез на тази информация.

Метамодернизмът не е философско учение или творческо движение дотогава, докато не определя и не очертава специфична система на мислене или не конкретизира типични естетически ценности. Той описва атмосферата, която граничи с утопията на безползната същност, като включва и представя формулировки, създаващи асоцииращи изменения на възприятията. Способността да субективизираме обектите и явленията в определен момент като съвкупност от чувства, памет и съждения, отразява специфичната взаимовръзка между отделните елементи, структурирана в съзнанието ни. Тази цялостност е относително постоянство на образа, която при определени изменения запазва своята съвкупност, като компенсират изменените условия на възприемане и запазва свойството на предмета в заобикалящата го действителност. Така натрупаният опит и личностните особености на възприемащия оказват определена роля при категоризацията на обектите и явленията. Затова един и същ обект може да бъде възприеман по различен начин от различни хора, а емоциите могат съществено да променят съдържанието на възприятието. То не се явява като набор от сетивни отражения, а изисква постоянно анализиране на постъпващата информация. Осмислеността, която има определено значение и се намира в зависимост от непрекъснато изменящото се съдържание, е акт на разбиране и осъзнаване на средата, в която се намираме.

### **Технологиите и дистанционното обучение като интерактивна среда**

В съвремието все по-често се употребяват понятия като дистанционна среда, дистанционна форма на обучение, виртуална среда и т.н., като средата в случая е конвенционалното място на действието. В смисъла си на „среда“ метамодернизмът предпоставя възможност за вариации между традиционно и виртуално като перспектива, която да ни освободи от задължението за физическа присъственост, но и да ни ангажира със заетост, която е вид отговорност както за индивида, така и за обществото. Тези две крайности, физическа и виртуална, се проявяват като основа за градеж към новия хоризонт, в който се преминава от криза на криза (политическа, финансова, екологична и т.н.) и който предпоставя възможност за комплексност в усещането за

изолираност, създадена от непрекъснатото използване на комуникационните технологии. Разновидни технически средства започват все по-често да бъдат използвани за гъвкаво и ефективно решаване на конкретни задачи както в сферата на комуникацията, така и в сферата на образованието. С тяхна помощ информацията може да бъде съхранявана и предавана навсякъде, като така тя може да бъде прилагана в успешното решаване на други социално значими задачи.

Взаимовръзката между реалното и виртуалното смесва обективното и субективното, традиционното и алтернативното и е процес, който засяга социално-икономическото развитие на обществото. То се променя и усъвършенства, но неминуемо възникват задачи от нов тип, които могат да бъдат разрешени с помощта на информационната цифровизация, която позволява да бъдем свързани и обединени независимо от мястото, в което се намираме. Предоставя ни възможности не само да бъдем комуникативни, но и да можем да обединяваме своите мисли, като така идеите придобиват ново измерение и позволяват разрешаването на нови задачи. Движението между реално и виртуално е двупосочно, като реалният свят се опитва непрекъснато да използва и развива комуникационните технологии, а виртуалният да усвоява и възпроизвежда реалността, използвана от обществото. Това движение се превръща в осцилиращо колебание, създаващо противоречия между традиционно и иновативно, общо и индивидуално.

## ДИСКУСИЯ

Неоспорим факт е, че съвременните технологии позволяват натрупаното знание да може да се съхранява по-лесно, да се предава, обогатява и разпространява, което позволява да се повишава качеството на образование. Образованието като инструмент със социален характер е необходимо да може да предоставя образователни услуги независимо от глобалните процеси в обществото, като осигурява непрекъснатост и постоянство в учебния процес. Традиционното обучение обикновено е разбрано като бинарен процес на взаимодействие между обучаван и обучаващ, а дистанционното обучение може да се разглежда като отдалечено преподаване и учене от разстояние, което включва взаимодействие и контрол от дистанция. Самодисциплина, самоконтрол, активност – придобиват особена значимост за ефективността на работата, която може да бъде осъществявана в удобно време за учащия. От позицията си на активен участник в учебния процес е необходимо да може да формира потребност за самостоятелност, към която има очаквания да прерасне в отговорност за професионално и личностно развитие.

Развитието на интернет технологиите способства за нарастването на международния информационен обмен, както и за научно-образователните възможности за развитие на хората. Чрез дистанционното обучение всеки може да се включи в образователния процес независимо от своята възраст,

пол, културна идентичност, вяра, етнос, трудова активност, местоположение и т.н., като процесът на обучение може да е непрекъснат и съобразен с индивидуалните възможности на всеки участник.

Въпреки това дистанционното обучение не може напълно да замени присъственото обучение, което е съпроводено от вербална и невербална комуникация, която има емоционална окраска и своите психологически особености, които трудно биха се реализирали виртуално. Не е лесно да се обучава без живо общуване, но резултатността може да бъде значително повишена, ако то се разнообрази чрез различни средства за осъществяване на диалог и обработка на информацията. Технологиите позволяват да се оптимизира процесуално-действието единство, както и да се съкратят процесите за контрол. Времето, необходимо за извършването на конкретна педагогическа дейност, може да бъде намалено, което води до възможност да се обърне внимание на значими задачи, чрез които да се постигне разбиране и осмисляне на знанията, като се обогатяват дискуссионните занимания между страните на педагогическо взаимодействие. Обикновено то се осъществява в интерактивна среда, която обезпечава колективната работа независимо от местонахождението на участниците. Подобни условия се осъществяват с помощта на интернет, който се превръща в социално явление и може да бъде използван и за образователни цели.

Процесът на обучение се осъществява в информационно-образователна среда, изискваща индивидуална активност, която се стимулира от „потребност за непрекъснато самостоятелно овладяване на умения и навици за самообразование, а така също самостоятелен и творчески подход за знания“ (Андреев, 1999: 4). Масовата комуникация в електронна среда формира структура, която има характер на интерактивност и предоставя възможности за самостоятелно подбиране на взаимодействията. Всеки участник би могъл да управлява и избира информационния поток, с което оказва влияние върху постигането на крайния резултат. Като пример може да бъде посочена интерактивната телевизия, която позволява на потребителя да спира кадъра, да го премества назад или напред, а при определени условия и да може да влияе на сюжета, като подобни действия са валидни и при игрите. Във виртуалния магазин можем да местим и пробваме стоките, както и да влияем по определен начин върху крайния резултат, а взимането и връщането на избраната стока е значително улеснено. Включването на изкуствен интелект в подобни технологии предоставя възможност за значително подобряване и разширяване на изпълняваните функции.

Образованието може да се възползва от подобни интерактивни технологии, като ги включи в процеса на обучение и предостави възможност на участниците за самостоятелно управление на процесите, свързани с усвояването на знания, умения и навици. Примерно виртуална група за колективна работа, която позволява да се редактира общо пространство, на



което всеки участник може да представи своите идеи, да постави бележка или изображение, да коментира работа на свой съученик/състудент, да я използва като място за поставяне на задачи, теми или обяви. Или видеоконференцията като интерактивен инструмент, който предоставя двустранно предаване на видео и аудио, като може да бъде използвана както за информационни и методически цели, така и за консултации. По този начин се разширяват възможностите за използване на разнообразни дидактически средства, като акцент се поставя на развитието на личността като субект и се допуска „персонален характер на обучението с отчет на индивидуално-психологическите особености на обучаващите, уважително отношение към техните интереси и потребности“ (Рулиене, 2010: 40). Индивидуалната свобода е предпоставка за творчество, което предоставя възможности за собствено усвояване на действителността и автономно личностно развитие.

Творческият акт е акт на самостоятелност и неповторимост независимо от полетата на приложение – практически, художествени или научни. Той е личностно детерминиран като отражение на ценности от преживяванията и взаимоотношенията, които осмислят същността на личността, а също така и придават уникалност и идентичност. Творчеството е феномен, който е присъщ единствено на човека и го отличава с това си качество от останалите живи същества, като се проявява още от най-ранна детска възраст и на по-късен етап се трансформира в творчески потенциал, който има способност да „създаде продукт, имащ значение не само за него лично, но и за културата като цяло“ (Леонтиев, 2003: 280). Крайният резултат от творческата дейност не е задължително да е под формата на материален продукт или естетическо преживяване.

Творчество може да се открие във всяко човешко действие, затова е важно да се създават условия то да се реализира в учебната дейност, независимо дали в присъствена или дистанционна форма на обучение. За целите на неговото осъществяване могат да се обогатят и разширят дидактическите средства, които да предоставят възможност за по-висока ефективност на процеса на обучение, чрез което да бъде постигнато не само усвояването на знания, умения и навици, но и да се създадат възможности за развитието на креативно мислещи личности, които успешно биха се справили с новите социални предизвикателства. Творчеството е определена условност, която отразява съвкупност от компетентности, позволяващи създаването на нещо ново, конвенционално или неконвенционално за обществото, отразяващо личностната позиция на автора. В повечето случаи е съпроводено от определена емоционалност, предизвикана от мисли и въображение, които могат да доведат до известна удовлетвореност или неудовлетвореност. Подобна чувственост не бива да замества реалността, която предоставя възможности за физически действия, водещи до конкретни емоционални преживявания. Но ако виртуалното е способно да предизвика определена

емоционалност, а същевременно реалността се свързва с определена чувствителност, то личността не се ли намира в непрекъснато колебание между два свята – реален и нереален (виртуален), осцилиращо движение между две противоположности, обединено от мисълта, което е изцяло в контекста на метамодернизма?

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучението е обществена дейност, която се нуждае от съответна среда за осъществяването на поставените цели. Независимо дали се реализира в присъствена или в дистанционна форма, това е процес, в който участват субекти с многопластови взаимоотношения, които се характеризират с динамичност и променливост. Цифровизацията създава виртуално пространство, което променя реалността и създава интерактивна система, която се явява алтернатива на действителността. Тя има както своите предимства, така и недостатъци, но въпреки това се наблюдава включването ѝ във всички сфери на човешката дейност, в това число и в образованието. Представените тук идеи нямат за цел да наложат категорично мнение, а по-скоро отразяват стремеж за предизвикване на интерес и размисъл върху коментираната проблематика, предоставяща многовариативна възможност за разнообразни мнения, което е в контекста на метамодерната концепция.

### ЛИТЕРАТУРА

- Andreev, A. A. (1999). Didakticheskie osnovyi distantsionnogo obucheniya. Moskva: RAO. [Андреев, А. А. (1999). Дидактические основы дистанционного обучения. Москва: РАО.]
- Akker, R., T. Vermyulen. (2020). Periodiziruya 2000-e, ili Poyavlenie metamodernizma. – V: Metamodernizm. Istorichnosty, Affekt I Glubina posle postmodernizma / R. van den Akker: [per. S angl. V. M. Lipki; vstupit. St. A. V. Pavlova]. – M. RIPOL klassik, 2]. [Аккер, Р., Т. Вермюлен. (2020). Периодизируя 2000-е, или Появление метамодернизма. – В: Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма / Р. Ван ден Аккер :[пер. с англ. В. М. Липки; вступит. ст. А. В. Павлова]. Москва: РИПОЛ классик, 2.]
- Radev, P. (2017). Ezikat na pedagogikata. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“. [Радев, П. (2017). Езикът на педагогиката. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.]
- Leontyev, D. A. (2003). Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika. Moskva: Smyisl. [Леонтьев, Д. А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика. Москва: Смысл.]
- Rulienė, L. N. (2010). Distantcionnoe obuchenie: sushtnost, problemyi, perspektivy. Ulan-Ude: Izdatelstvo Buryitskogo gosuniversiteta. [Рулиене, Л. Н. (2010). Дистанционное обучение: сущность, проблемы, перспективы. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета.]

Sharipov, F. V. (2016). Psihologia i pedagogika tvorchestva i obuchenie issledovatelyskoy deyatelnosti. Moskva: Universitetskaya kniga. [Шарипов, Ф. В. (2016). Психология и педагогика творчества и обучение исследовательской деятельности. Москва: Университетская книга.]

## ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО В СИСТЕМАТА НА УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Любен Витанов, доц г-р**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [lvitanov@uni-sofia.bg](mailto:lvitanov@uni-sofia.bg)*

**Резюме:** Обучението по технологии и предприемачество е важна част от общообразователната подготовка в училище. То е насочено както към формиране на две ключови компетентности – технологичната и предприемаческата, така и към развитието на множество преносими компетентности като критично мислене, решаване на проблеми, разработване на проекти, креативност и др.

Затова в областите на компетентност и учебното съдържание се оформя разнообразие от учебно съдържание и очаквани резултати, които се подкрепят от създаване на условия за реализиране на много иновативни стратегии и методи на обучение.

В тази статия са разгледани мястото на технологиите и предприемачеството в учебния план, държавните образователни изисквания и учебните програми в начален етап. Систематизирани са основните нормативни изисквания за съдържанието и организацията на обучението – области на компетентност, глобални теми и основни очаквани резултати. Те са групирани в двете основни области – преподаване и учене по технологии и предприемачество.

Посочени са няколко важни дидактически възможности на обучението по технологии и предприемачество за развитие на ключовите и преносимите компетентности. Систематизирани са насоките за увеличаване приноса на обучението по технологии и предприемачество в общообразователната подготовка в няколко направления. Описани са дидактическите възможности на обучение чрез пренос, разширяване интеграцията и междупредметните връзки, активно участие в реализиране на STEM обучението, обучение в подкрепа на социална и емоционална интелигентност, както и по-широка подкрепа за обучение в позитивна образователна среда.

**Ключови думи:** технологии и предприемачество, държавен образователен стандарт, учебна програма, STEM обучение, учене чрез пренос, междупредметни връзки и интеграция

# TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

**Assoc. Prof. Lyuben Vitanov, PhD**

*Sofia University, "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** Teaching technology and entrepreneurship is an important part of the general education preparation at school. It is directed towards the formation of two key competences – technological and entrepreneurial, as well as towards the development of multiple transferable skills such as critical thinking, problem solving, project development, creativity, etc. This is the reason why in the area of competence and content a variety in the syllabus and its expected results is provided, supported by conditions for the realization of lots of innovative strategies and teaching methods. The following article examines the place of technology and entrepreneurship in the curriculum, the national educational requirements and the primary education syllabus. The general regulatory requirements for the content and the organization of education are systematized – competence areas, global topics and basic expected results. They are grouped in two main fields – teaching and studying technology and entrepreneurship. Several important didactic possibilities of teaching technology and entrepreneurship for the development of key and transferable competences are pointed out. The guidelines for the enhancement of contribution of education in technology and entrepreneurship in the general education preparation in several directions are systematized. The didactic possibilities of education through transfer are described, as well as the active participation in achieving STEM education, education supporting social and emotional intelligence, and the broader support for education in a positive teaching environment.

**Keywords:** technology and entrepreneurship, national educational standard, curriculum, STEM education, learning through transfer, interdisciplinary relationships and integration

## **Място на технологиите и предприемачеството в учебния план**

*Наименование и хорариум на учебния предмет*

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“. Основната училищна подготовка е общообразователната, която обхваща основните групи от девет компетентности. Тя се осъществява чрез изучаване на общообразователни

предмети, определени в учебния план (Закон, 2015).

Учебният план разпределя учебното време между учебните предмети за придобиване на общообразователната училищната подготовка (Наредба №4, 2015). Той включва наименованията на конкретни учебни предмети по класове и етапи, годишния брой учебни часове за съответния клас, както и общия брой часове за съответния етап и степен.

Учебният план определя като един от задължителните учебни предмети за начален етап на обучение „Технологии и предприемачество“ с 32 часа годишно в първи, втори и трети клас и 34 часа в четвърти клас.

#### Структура на учебния план

Учебният план предвижда обучението по технологии и предприемачество да обхваща три групи учебни часове: задължителни, избираеми и факултативни.

В *задължителните учебни часове* се осъществява обучение за придобиване на общообразователна подготовка в съответствие с държавния образователен стандарт за общообразователна подготовка чрез учебните предмети.

В *избираемите учебни часове* по технологии и предприемачество може да се осъществява обучение за придобиване на разширена подготовка по учебния предмет.

Във *факултативните учебни часове* се придобива допълнителна подготовка чрез обучение по предмета. Тя трябва да предложи дейности, отговарящи на интересите на учениците и подкрепящи развитието на заложбите им (Наредба №4, 2015), фиг. 1.



Фиг. 1. Учебни часове по технологии и предприемачество

### Държавни образователни стандарти по технологии и предприемачество

Държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка съдържа структурирани изисквания за резултатите от обучението по технологии и предприемачество. Те се отнасят за края на началния етап от основното образование. В стандарта са посочени и целите, съдържанието, характеристиките и изискванията за резултатите от обучението (Наредба №5, 2015).

### *Цели на обучение*

В стандарта се посочват шест специфични цели по технологии и предприемачество за начален етап.

Две от тях са ориентирани към техниката и технологиите. Посочва се, че учениците трябва да овладеят основни знания и умения, както и да се възпитава позитивно отношение и разбиране ролята на техниката и технологиите в живота на хората.

Три цели се отнасят към предприемачеството. Те са насочени към изграждане на основни знания, умения и отношения, свързани със съвременния икономически живот, разбиране значимостта на различни професии и необходимостта от лидери за развитието на общността. Посочва се като важна цел възпитанието в инициативност, предприемчивост и отговорност.

Последната цел е свързана с природосъобразното поведение, опазването на природните ресурси и позитивното отношение към труда на хората (Наредба №5, 2015).

### *Формиране на ключови компетентности*

Общобразователната подготовка по технологии и предприемачество обхваща всички ключови компетентности, но основно е насочена към две от тях: основни компетентности в областта на технологиите и инициативност и предприемчивост.

Макар и не толкова активно, в обучението се формират и другите ключови компетентности като комуникативните, дигиталната, социалните и гражданската, уменията за учене и уменията за изразяване чрез творчество. Много задачи и дейности са насочени и към развитие на умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот.

Важно е да се отбележи, че ключовите компетентности са равнопоставени и взаимнозависими. От тяхното хармонично развитие зависят личностното развитие на малките ученици и ефективността на тяхната подготовка за пригодност за успешна реализация на пазара на труда (Наредба №5, 2015).

### *Структурата на държавния образователен стандарт*

Освен специфични цели на обучението по технологии и предприемачество държавният образователен стандарт включва и основните области на компетентност и очакваните резултати от обучението. Отделя се и специално място на връзката им с отгелните девет ключови компетентности.

Така се оформя таблица с три колони: области на компетентност, знания, умения и отношения, които трябва да се придобият до края на четвърти клас и връзката на всяко от тях с конкретната ключова компетентност (табл. 1).

Таблица 1. Елемент от гържавния образователен стандарт за технологии и предприемачество

Област на компетентност	Знания, умения и отношения В резултат на обучението ученикът:	Ключови компетентности								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Техника и безопасност	Познава принципно устройство и функции на популярни машини и механизми.					×				
	Изработва модели на механизми.			×						
	Познава предназначението на популярна битова техника и нейното безопасно и природосъобразно използване.	×				×				×

#### Основни области на компетентност

Те включват основните области от учебното съдържание, задачи и дейности и са структурирани в четири групи: техника и безопасност, технологии, инициативност и предприемчивост и конструиране и моделиране (фиг. 2).



Фиг. 2. Области на компетентност по технологии и предприемачество

#### Очаквани резултати от обучението

Те включват система от 24 знания, умения и отношения, групирани относително равномерно около основните области на компетентност. Преобладават знанията и уменията, като отношенията са незначителен дял от гържавния образователен стандарт.



## Учебна програма по технологии и предприемачество

Обучението по технологии и предприемачество се осъществява по учебни програми. В тях се конкретизират посочените в държавните образователни стандарти компетентности на учениците като очаквани резултати от обучението за съответния клас.

Учебната програма има няколко основни компонента (Учебна програма, 2017).

### *Кратко представяне*

Включени са основните приоритети и разбирания за процеса на обучение по технологии и предприемачество в съответния клас. Посочват се насоките за работа по основните теми и спецификата на предлаганите акценти. Най-често те се отнасят за особеностите на практическата работа, технологичната култура, инициативността и предприемчивостта.

Краткото представяне на учебната програма включва и някои насоки за реализация на темите. Обръща се внимание на акцентите при провеждането на уроците за постигане конкретните очаквани резултати. Посочват се и особености при въвеждане на новите понятия, като най-често това е подход за усвояване на практическа основа.

В края на представянето са включени и акценти за използването на разнообразни методи на обучение и възможности за провеждане на уроци извън класната стая.

### *Учебно съдържание*

В този основен раздел на учебната програма се определят глобалните теми, компетентности като очаквани резултати от обучението и новите понятия.

Глобалните теми са еднакви за всички класове в началния етап. Те са пет: „Планиране и обработка“; „Инструменти и материали“; „Уреди, машини и механизми“; „Професии и предприемачество“ и „Конструкции и модели“ (фиг. 3).



Фиг. 3. Глобални теми по технологии и предприемачество

*Препоръчително процентно разпределение на задължителните учебни часове*  
 Учебните програми определят и препоръчително съотношение между два основни вида учебни часове – за нови знания и за упражнения и обобщение. Малък превес се дава на тези за нови знания, като процентът варира от 50 до 56%. Така часовете за упражнения и обобщение са в рамките от 38 до 44% в различните класове.

Останалите часове се определят за диагностика за входното и изходното ниво, за което се предвиждат два учебни часа в началото и в края на учебната година.

*Специфични методи и форми за оценяване на постиженията на учениците*  
 В учебната програма се определят и някои основни насоки за оценяване на учениците. Те са ориентирани към оценяване на постиженията в процеса на конструиране и моделиране, както и в практическата работа по изработване на модели и изделия. Определени са и насоките за съставяне на критерии за оценка на изделия като „здравина, функционалност, спазване на пропорции, форма, външен вид, оригиналност на идеята, предимства (ползност) на изделието и на технологията за изработването му и др.“ (Учебна програма, 2017). Дават се насоки и за оценяване на знанията по конструиране и моделиране, практическите и предприемаческите умения. Най-често те насочват учителите към оценяване на изделия, технически рисунки, снимки и модели, както и уменията за работа по проучвания, проекти и екип.

Знания, свързани с конструирането и моделирането, материалите, техниката и технологиите, могат да се диагностицират чрез технически рисунки, снимки или модели. Знанията по предприемачество се оценяват чрез участието на учениците в работа по проекти, чрез проучвателна работа и начално усвояване на икономически понятия.

*Дейности за придобиване на ключовите компетентности.*

*Междупредметни Връзки*

В края на учебната програма се дават указания за осъществяване на междупредметните връзки. Те са организирани и насочени към придобиването на деветте ключови компетентности и за всяка от тези компетентности са посочени примерни дейности като междупредметни връзки. Например уменията за учене се развиват чрез планиране на дейности при изработване на изделие, представяне на събрана информация по тема, прилагане на усвоени знания в нова ситуация и др.

### **Учебно съдържание по технологии**

*Преподаване и усвояване на технологиите*

То включва придобиване от учениците на обща представа за технологичен процес. С конкретни примери и в практическа работа те разбират етапите, съдържанието и последователността на различни технологии и изработване на краен продукт.

Според Н. Цанев “технологичното обучение е комплекс от дейности, процеси и концепции, които са определено технологични. Съдържанието е ориентирано към ученика и създадено да развива интуицията (усета) и разбирането на прилагане на технологични концепции, процеси и дейности. Всички дейности обхващат практически опити за мотивиране на учениците да правят връзка между концепции и реалното им приложение. Учениците са провокирани да използват разнообразни технологични средства да проектират, използват материали, инструменти и технически концепции по ефективен и безопасен начин (Цанев, 2019: 29).

В тези процеси учениците се запознават и използват различни подходящи инструменти, като осъществяват с тях достъпни технологични операции за измерване, очертаване и обработване. Така те очертават с линии или шаблони, измерват, режат с ножица, лепят, шият, прегъват, навиват, пробиват и др.

Най-често учениците обработват хартия, картон и текстилни материали. Те са включени и в работа с многообразни опаковъчни материали, които се използват повторно за изработване на изделия, конструиране и моделиране. Учениците се запознават с някои технологии за обработване на хранителни продукти и приготвяне на храна. Преобладават студентите технологии като почистване, измиване, нарязване и др.

Учениците се запознават и с редица технологии за отглеждане на домашни животни и растения. Те се отнасят до грижата за растенията и жилищата на животните, храненето, поливането, почистването, наторяването и др.

Макар и ограничено, учениците се запознават и със значението на информационните технологии и тяхната роля за развитието на съвременното общество. Предвижда се запознаване с различни средства за комуникация и информация.

### *Преподаване и учене на техника*

Обучението е насочено към знания за принципното устройство и функции на популярни машини. Това са предимно домашни електроуреди като прахосмукачка, сешоар, готварска печка, ютия, компютър и телевизор. Учениците се запознават както с безопасното, така и с природосъобразното използване на битовата техника. Насочват се да могат да илюстрират с примери положителното и отрицателното влияние на техниката и технологиите върху живота на хората.

Важно място се отделя за запознаването и моделирането с механизми. В непосредствена практическа работа учениците се запознават с колелата и осите, лостовия механизъм, макарите и наклонената равнина (рампа). Разбират тяхното значение за техниката и живота около тях и изработват с тях различни движещи се модели.

### *Конструирание и моделиране*

Основен приоритет в този процес е насочването към разчитане, разбиране и следване на инструкции за работа по образец. Обикновено това са снимки или технически рисунки на етапите на изработване на изделие.

В процеса на конструирание, обратно, учениците са обучавани и стимулирани да проучват, събират информация от различни източници и да генерират идеи. Те се подкрепят да илюстрират тези идеи, като разказват, рисуват, скицират, чертаят или показват.

Учениците се насочват да планират своята работа като използват графична информация – снимки, технически рисунки, скици и опростени чертежи. Това е и начало на задачи за съставяне на план за изработване на изделие по етапи и дейности.

В процеса на моделиране и конструирание учениците се включват в разнообразни дейности за свързване, сглобяване и комбиниране на детайли и компоненти. Те проучват и тестват материали и конструкции за здравина, устойчивост и функционалност.

Важен аспект на обучението е и запознаване с рационалната организация и контрола на дейностите за постигане на необходимото качество на продукта.

Конструирането и моделирането са тясно свързани и с обучението за оценяване на своята и работата на другите по определени критерии.

## **Учебно съдържание по предприемачество**

### *Инициативност и предприемчивост*

Учениците се запознават и разбират значението на личната отговорност, инициативността и предприемчивостта както за техния личен, така и за напредъка на обществото.

Обучението е насочено към стимулиране проявите на активност, изобретателност и въображение в работата по различни теми и проекти.

Учениците се подкрепят и насочват да предлагат идеи за решаване на икономически проблеми на практическа основа.

#### *Икономическа подготовка*

В разнообразни теми учениците се запознават на практическа основа с икономически понятия като: стока и услуга, труд и заплата, доход и разход, професия, личен и семеен бюджет, банка, данък и др.

Те се запознават с производството на стоки и услуги и тяхното значение за задоволяване на личните и на обществените потребности. В работата по отделни теми учениците разбират, че продуктите се произвеждат, разменят и продават.

### **Дигитически възможности на обучението по технологии и предприемачество за ефективна общообразователната подготовка**

#### *Принос в развитието на преносими умения*

Освен към развитието на технологичната като част от основните компетентности обучението по технологии и предприемачество е насочено и към някои важни общоприложими компетентности – инициативност и предприемчивост, дигитална и гражданска (вж. Европейска комисия, 2012).

Разнообразни задачи и дейности са насочени и към активно формиране на умения за учене, аналитични умения, критично мислене, решаване на проблеми, работа в екип и др. Широко внимание се отделя и на развитието на творческите възможности в процеса на конструиране (вж. Европейски съвет, 2018).

#### *Обучение чрез пренос, трансфер*

Обучението по технологии и предприемачество подпомага ученето чрез пренос на знания и умения. В много случаи то е насочено към прилагане и пренасяне на усвоените в други учебни предмети или по неформален път знания и умения. Така учениците успешно разказват и описват, рисуват и чертаят, за да представят свои идеи в процеса на конструиране. Този подход увеличава дигитическите възможности на обучението по технологии и предприемачество, в които се разширява, задълбочава и укрепва общообразователната подготовка на учениците. В същото време много умения по технологии и предприемачество могат да се прилагат успешно при работа по проекти, изработване на дигитически материали и други практически дейности в другите учебни предмети.

Особено важно е обаче да се организират преподаване и учене, при които учениците да могат да прилагат „абстрактно познание, което са научили в една ситуация, към друга“. Така те могат да се включат в поредица от задачи и дейности, с които да разберат, че абстрактното участие може да се отнася до конкретни дейности (вж. Стърнбърг, 2014: 478).

### *Принос в интеграцията и междупредметните връзки*

Обучението по технологии и предприемачество може да бъде много по-продуктивно обвързано с другите учебни дисциплини. Затова в отделни теми при преподаването и ученето продължава работата по проблеми от учебното съдържание по другите учебни предмети. В много задачи учениците разказват, описват, водят дискусии, пресмятат, рисуват, възпроизвеждат звуци и др. Някои от задачите са пряко свързани с учебния материал по български език и литература, човекът и природата, човекът и обществото, математика, музика, изобразително изкуство и др. Така учениците подготвят декори за драматизация на литературни произведения, песни и филми, изработват декоративни модели на литературни герои като „Драги ми господине“ или изработват модели на селскостопански животни от хартия и картон, подготвят украса за пролетните празници, измерват, грижат се за растенията и др.

Много от изработваните в обучението по технологии и предприемачество изделия, модели и макети се използват като играчки, погаръци или дигитални материали. Така те подпомагат и правят по-ефективно обучението по математика, български език и литература и др.

Интеграцията се реализира и в много от темите и дейностите, свързани и с гражданското и здравното образование, както и с опазването на околната среда.

Интеграцията е активно изграждана и върху реализирането на много идеи от „спектралния подход“ на Х. Гарднър (2014) за активизиране на различни интелигентности. Този подход акцентира върху интегралния потенциал на проектите и работата по разнообразни теми, проблеми и идеи чрез „множествени входни точки“. Затова учениците разказват, аргументират се, пресмятат и изчисляват, отговарят често на въпроса „Защо?“, проявяват естетическо отношение, експериментират и си сътрудничат в процеса на дейността.

### *Активно участие в реализиране на STEM обучение*

Обучението по технологии и предприемачество може да има решителен принос в осъществяването на интегрирано STEM обучение (наука, технологии, инженерство и математика) и прилагането на STEM подходи на преподаване и учене (White, 2014; Xie, Fang & Shauman, 2015; Kelley & Knowles, 2016).

STEM обучението насочва отделни теми и учебното съдържание да се преподават интегрирано, да се продължават дискусии и проучвания по един и същ проблем, задача или послание в следващите учебни часове по другите дисциплини от комплекса.

В същото време обучението по технологии и предприемачество съдейства за развитие на STEM подхода за включване на учениците в реални, автентични дейности по решаване на проблеми, проучване, работа по конкретни проекти

и др. (White, 2014; Xie, Fang & Shauman, 2015, <https://stem.mon.bg>).

Така активно се формират множество преносими компетентности. Много ефективно този подход осъществява по-широко взаимодействие на науката и технологиите в обучението. По този начин се дават повече възможности на учениците да разбират приложението на естествените науки в живота на човека, тяхното практическо и преобразуващо въздействие. Предлагат се разнообразни задачи и дейности, в които се вижда практическото значение на много научни факти, подходи и процедури, усвоени в природонаучното обучение.

Като конструират и моделират, учениците разширяват и показват практическото приложение на знанията си за веществата, енергията, силите и структурите и др. В процеса на работа те разбират например, че електрическите батерии, пружината или въздухът могат да се използват като източници на енергия. По-късно показваме как могат да се моделират движещи се играчки с колела, лостове, макари и други механизми.

От друга страна, учениците имат възможност по-системно да виждат научния принос, възможности и принципи в технологиите. Така те се включват в повече изследователски дейности в процеса на конструиране и моделиране, като проучват, тестват, експериментират, наблюдават и записват, предвиждат, получават и тълкуват данни, правят изводи, доказват с експеримент и др. Например учениците сравняват свойствата на различни материали, за да изберат подходящ за тяхното изделие, или проверяват кои колела ще задвижат по-добре техния модел.

STEM обучението насърчава социалните взаимодействия, самопознанието и самоувереността на учениците (нак там).

#### *Обучение в подкрепа на социалната и емоционалната интелигентност*

Ефективните подходи в обучението по технологии и предприемачество развиват задачи и дейности, ориентирани към социалната и емоционалната интелигентност на малките ученици (Гарднър, 2014; Голман, 2011). Този подход се основава на стремеж към преодоляване на формирането на академични постижения като единствен фактор за успех в училище и в кариерното развитие и към пригодността за заетост.

Затова се предлагат повече дейности, свързани със самопознание, активен диалог, съпричастност, изслушване и приемане на друго мнение, уважение, защита на позиция, толерантност, емпатия, възприемане, оценяване и управление на собствените емоции и др.

Важно значение се отдава и на развитието на други социални умения като самоконтрол и загриженост, проява на искреност, откритост при свободното изразяване на чувствата и проблемите.

#### *Позитивна среда за обучение*

Обучението по технологии и предприемачество е особено подходящо за реализиране на идеи от позитивния подход на преподаване и учене (вж. Селигман, 2017). Така в практическата работа малките ученици са включени в дейности, които повишават позитивните емоции, тяхната ангажираност, съпричастност и позитивно отношение към техниката и технологиите около тях. В процеса на конструиране и моделиране те се мотивират и подкрепят да проявяват по-голяма енергия за учене и работа, стремеж да довършват започнатото, да се подкрепят и постигат успех в ежедневната си работа.

### Заклучение

Обучението по технологии и предприемачество в началния етап заема важно място в системата на училищното образование. То се определя от неговия принос за развитие на две ключови компетентности – технологичната и предприемаческата. Държавният образователен стандарт и учебните програми определят широк кръг от учебно съдържание, насочено както към обучението по технологии, така и към инициативността и икономическата подготовка на малките ученици.

Така се очертават ефективни педагогически възможности за увеличаване приноса на обучението по технологии и предприемачество в общообразователната подготовка. Той може да се реализира успешно в обучение чрез пренос, разширяване на интеграцията и междупредметните връзки, активно участие в реализиране на STEM обучение, обучение в подкрепа на социална и емоционална интелигентност, както и по-широка подкрепа за обучение в позитивна образователна среда.

### ЛИТЕРАТУРА

European Council. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. – Official Journal of the European Union. C 189/1. [Съвет на Европа. Препоръка на Съвета на Европа от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Официален Вестник на ЕС. C 189/01. 2018.]

Curriculum in technology and entrepreneurship for 4th grade. General education. Approved by Order № RD09-5778 of 22.11.2017 of the Minister of Education and Science. [Учебна програма по технологии и предприемачество за 4. клас общообразователна подготовка. Утвърдена със Заповед № РД09-5778 от 22.11.2017 г. на министъра на образованието и науката.]

Gardner, H. (2014). The multitude of intelligences. New horizons in theory and practice. Sofia: East-West. [Гарднър, Х. (2014). Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. София: Изток-Запад.]

Goleman, D. (2011). Emotional intelligence. Sofia: East-West [Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.]

Kelley, T.R., Knowles, J.G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. IJ STEM Ed 3, 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>



Ordinance №5 for general education preparation. State Gazette No. 95/08.12.2015, Effective 08.12.2015 [Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.]

Ordinance №4 on the curriculum. Promulgated, State Gazette No. 94/4.12.2015, Effective 4.12.2015. Retrieved 28.08.2020. [Наредба №4 за учебния план. Обн. ДВ, бр. 94 от 4. 12. 2015 г., изм. и поп. ДВ, бр. 76 от 28.08.2020 г.]

Pre-school and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016. Retrieved 18.09.2020. [Закон за прегучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., посл. поп. ДВ, бр. 82 от 18.09. 2020 г.]

Seligman, M. (2017). Flourish. Sofia: Hermes. [Селигман, М. (2017). Благогенствие. София: Хермес.]

Sternberg, R. & Williams, W. (2014). Educational Psychology. Sofia: Iztok-Zapad [Стърнбърг, Р., Уилямс, У. (2014). Педагогическа психология. София: Изток-Запад.]

Tsanev, N. (2019). Didaktichni osnovi na tekhnologichното obuchenie v nachalното uchilishte. Sofia: Veda Slovena-ZHG. [Цанев, Н. (2019). Дидактични основи на технологичното обучение в началното училище. София: Вета Словена-ЖГ.]

White, D. W. (2014). What Is STEM Education and Why Is It Important? – Florida Association of Teacher Educators Journal, 1 (14), 1–9.

Xie, Y., Fang, M. & Shauman, K. (2015). STEM education. – Annual review of sociology, 41, 331–357.

# ДИГИТАЛНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Любима Зонева, гл. ас. г-р

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

e-mail: [zoneva@swu.bg](mailto:zoneva@swu.bg)

**Резюме:** Един от основните определящи фактори, от които зависи степента на интегриране на информационните и комуникационните технологии в технологичното обучение, са дигиталните педагогически компетентности на учителите. Те са предпоставка за ефективност на учебния процес и важен инструмент за личностно, социално развитие и професионална реализация на педагогическите кадри в условията на цифровото общество.

В статията са изяснени съдържателните параметри и специфичните изисквания към дигиталните педагогически компетентности на учителите по технологии и предприемачество, определени на база модела TRACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge – Технологично, педагогическо и предметно знание) и стандартите за подготовка на учители в цифровата епоха, разработените от международната общност за използване на ИКТ в образованието ISTE (International Society for Technology in Education). Представени са резултати от проведено изследване за самооценка на дигиталните педагогически компетентности на учители по технологично обучение в прогимназиалния образователен етап и проучване на нагласите им за професионално усъвършенстване. Анализирани са насоки за актуализиране на компетентностния профил на педагозите в съответствие с дескрипторите, включени в общеевропейската рамка за цифрова компетентност на преподавателите DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators).

**Ключови думи:** дигитална компетентност, педагогически компетентности, технологично обучение, дигитализация

## DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATORS

Lyubima Zoneva, Chief Asst., Ph. D.

*South-west University "Neofit Rilski", Blagoevgrad*

**Abstract:** One of the major factors determining the degree of integration of information and communication technologies in technological education is the digital pedagogical competencies of the educators. They are a prerequisite for the effectiveness of the learning process and an important tool for personal and social development, and professional realization of educators in the digital society. The article clarifies the content parameters and specific requirements for digital pedagogical competencies of technology and entrepreneurship educators determined on the basis of the Technological Pedagogical Content Knowledge model (TPACK) and standards for teacher training in the digital age, developed by the International Society for Technology in Education (ISTE).

The study results for self-assessment of the digital pedagogical competencies of technology educators in the junior high school education and a study of their attitudes to professional development are presented. Guidelines for updating the educators competence profile in accordance with the descriptors included in the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) are analyzed.

**Keywords:** digital competence, pedagogical competences, technological education, digitalization

Цифровата трансформация на образованието поставя сериозни предизвикателства и изисква постоянно актуализиране на компетентностния профил на учителите. Педагозите са призвани да бъдат активатори на смислено учене, проявявайки креативност да разкрият и повишат капацитета на учениците от т.нар. мрежово поколение (Саена, Redecker, 2019) . От тях се изисква да притежават потенциал и нагласи за използване на ИКТ при реализиране на педагогически модели, подпомагащи учениците в овладяване и прилагане знания чрез изследване и свързаност, решаване на проблеми, сътрудничество и творчество.

Дигиталните педагогически компетентности са един от основните фактори, определящи степента на интегриране на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в обучението. Те са предпоставка за ефективност на учебния процес и важен инструмент за личностно, социално развитие и професионална реализация на педагогическите кадри в условията на цифровото общество.

Тези ключови компетентности са настройка към базовата информационна компетентност на учителя и съществен елемент от по-широкото понятие „обща педагогическа култура“.

Те са тясно свързани с понятия като информационна култура, компютърна грамотност, информационна грамотност, без да ги заменят.

В съдържателен аспект дигиталните компетентности обхващат знания, умения, ценности и нагласи за ефективно осъществяване на различни видове информационна дейност и използване на дигитални цифрови технологии за решаване на социално значими задачи. Дигиталните компетентности се дефинират като способности в нови технологични ситуации по гъвкав начин да се анализират, изберат и критично оценят данни и информация, да се използват технологичните възможности за представяне и решаване на проблеми и изграждане на интегрирани знания, като същевременно се проявява лична отговорност и зачитане на взаимните права и задължения (Calvani, Cartelli, Fini & Ranieri, 2008: 185). Те съдържат три различни измерения:

- Технологично – възможност за изследване и гъвкаво използване на цифрови средства при решаване на проблеми в нови технологични условия;
- Когнитивно – да се възприема, избира, тълкува и оценява информация, като се вземат предвид нейната уместност и надеждност;
- Етично-конструктивно взаимодействие с групи лица чрез използване на наличните технологии и с чувство на отговорност.

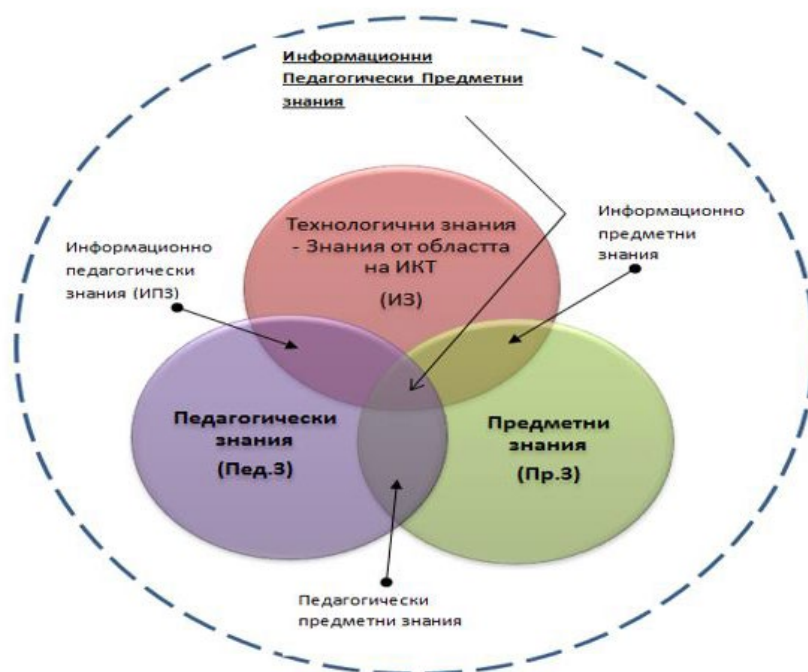
Информационно-комуникативната компетентност представлява интегрална характеристика на личността, предполагаща мотивация за усвояване на съществуващи знания, способност за решаване на задачи в учебната и професионалната дейност с помощта на компютърна техника и владеене на приемите на компютърното мислене. Лучиан Милков (2006) разглежда информационната компетентност на преподавателя като способност за решаване на учебни, възпитателни и професионални задачи чрез използването на ИКТ в съвместната си дейност с обучаваните.

Притежаването на компютърна грамотност не е достатъчно условие за ефективна интеграция на ИКТ в обучението (Mims, Polly, & Grant, 2009: p. 16). Учителите трябва да разберат връзките между цифровите информационни и комуникационни технологии и процеса на обучение и да използват това разбиране за сливане на различните технологии в нова цялост, създаване на незаменими нови педагогически технологии, прилагани в променена, дигитално обогатена образователна среда. González (2011) обобщава, че успешната интеграция на цифрови технологии в обучението изисква от учителите не само да владеят компютърни и информационни знания и умения, но преди всичко да имат изградени способности за педагогическа интерпретация на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в учебната практика.

Комплексният подход при определяне знанията на учителите, необходими за ефективна интеграция на дигитални технологии в практиката на обучение

по отделни учебни предмети, намира израз в разработването на специфична концептуална рамка ТРАСК (Technological Pedagogical and Content Knowledge – Технологични, педагогически и предметни знания), (Mishra, & Koehler, 2006).

Под технологични се имат предвид знания от областта на дигиталните и конвенционалните информационни и комуникационни технологии, но акцентът се поставя върху цифровите технологии и присъщите им свойства. В този контекст на български език може да се използва абривиатурата ТППЗ (Пейчева, 2012: 40) или ИППЗ (Информационни, педагогически и предметни знания), при условие че информационните знания се идентифицират със знания от областта на ИКТ.



Фиг. 1. Моделът ТРАСК– знания, необходими за интегриране на ИКТ в обучението

Моделът ТРАСК е изграден върху теорията на L. Shulman за синтез на педагогически и предметни знания. Той е обогатен и разработен съобразно нарастващата значимост на цифровите инструментални и функционални знания от M. Koehler и P. Mishra (2006).

В основата на подготовката на специалистите стоят сложните взаимодействия между трите основни компонента (предметни знания, педагогически знания и знания от областта на ИКТ). В пресечните точки на всеки два от основните структуроопределящи елемента възникват нови знания, означени като педагогическо-предметни, информационно-предметни и информационно-педагогически. Информационните педагогически предметни

знания (ИППЗ), наричани още технологично педагогически предметни знания (ТППЗ) са пресечна точка на трите базови форми на познание.

Разработената от M. Koehler и P. Mishra концептуална рамка представлява полезна организационна структура за определяне на съдържателните изисквания към подготовката на педагозите (Archambault, & Crippen, 2009: 72). Тя е използвана от много учени за разбиране, очертаване и изследване на дигиталните педагогически компетентности, необходими за ефективно електронно обучение по различни учебни предмети.

Информационните знания включват способности за мислене и дейност с технологични инструменти и ресурси. Според европейската рамка за цифрова компетентност на гражданите DigComp 2.1 (The Digital Competence Framework for Citizens., 2018) дигиталните компетентности обхващат пет ключови компонента:

- Грамотност, свързана с информация и данни;
- комуникация и колаборация;
- създаване на дигитално съдържание;
- сигурност;
- решаване на проблеми.

Приети са 8 нива на владеене на обособените за всяка област дескриптори в разглеждания референтен модел.

При определяне на предметните знания за обучение по технологии и предприемачество трябва да се имат предвид интегративният характер на учебното съдържание, включващо познания от много и различни науки и високата степен на дигитализация на редица от изучаваните технологични способности. В технически аспект инструментариумът за изпълнение на разнообразните учебни и практически дейности от учениците може да обхваща широка гама от цифрови технологични инструменти. Те изискват специфични информационно предметни знания. Съществен елемент на компютърната грамотност на педагога по технологично обучение се явява притежаването на знания и умения за работа със средства за 2D и 3D проектиране, обработка на графични изображения, обработка на видеоклипове и мултимедийна информация, работа с компютърни тренажори и симулатори, управление на автоматични устройства, образователен софтуер за конструктивна и творческа дейност и др.

Синтезът между знания от областта на педагогическите науки и ИКТ се свързва с новите начини на преподаване и учене чрез ИКТ, с познаване на педагогическите възможности и ограничения на редица технологични средства, с промените в педагогическия дизайн, в обучаващите модели и стратегии, с развитието на т.нар. дигитална педагогика.

Информационно-педагогическите предметни знания (ИППЗ) не са механичен сбор от отделни компоненти, а ново методическо познание.

В приетите от Международната общност за ИКТ в образованието (ISTE,

International Society for Technology in Education) (ISTE, 2000, 2008) стандарти за подготовка на учители в цифровата епоха като базисни елементи на дигиталните педагогически компетентности се посочват:

- умения за планиране и създаване на ефективни учебни образователни среди и методи за познание, подкрепяни от ИКТ;
- способности за провеждане на учебен процес с цифрови информационни и комуникационни технологии, целящ повишаване на обучителните резултати на отделните учащи се;
- Умения за използване на ИКТ за професионално усъвършенстване и кариерно развитие;
- Познаване на социалните, етичните и правните въпроси, свързани с използване на ИКТ в обучението и прилагането им в педагогическата практика.

От учителите се изисква когнитивна гъвкавост, проявяваща се в комбинацията от различни видове интегративни знания, далновидност, творческо търсене и използване на ИКТ не заради самите тях, а за подобряване на ученето на учениците. Акцентира се върху това, че освен базова информационна и комуникационна култура учителите трябва да демонстрират умения за постоянно усъвършенстване на дигиталните си компетентности в съответствие с нововъзникващите информационни и комуникационни технологии.

Целта и задачите на прогимназиалното технологично обучение и сложните взаимодействия в изгражданата за неговото реализиране предметно-информационна среда поставят изисквания, характерни за съдържанието на дигиталната компетентност на педагозите, които го организират и ръководят.

На базата на модела ТРАСК и стандартите на ISTE може да се обособят 12 характерни за дигиталните педагогически компетентности на учителите по технологично обучение знания и умения. В проведено през 2014 г. анкетно изследване със 127 учители в прогимназиален образователен етап е проучено нивото на увереност и компетентност на подобрените знания и умения. Използвана е петстепенна скала за оценяване.

Честотното разпределение на получените средни стойности за изследваните елементи на дигиталните педагогически компетентности е визуализирано на следващата фигура.



Фиг. 2 Средните стойности на оценките за дигитални компетентности

Анализът на статистическите параметри на изследваните признаци показва изключително голяма дисперсия в отговорите. Стойностите на модата при повечето компетентности са високи ( 4 или 5) с изключение на тази за използване на системи за управление на ученето и приложен софтуер за проектна и конструктивна дейност.

Педагозите определят себе си като максимално уверени и компетентни при работа с мултимедийни системи – = 4,59 и обработка на компютърна информация – = 4,48. Посочените параметри присъстват в повечето клъстери на основни дигитални умения и полученият резултат е една от предпоставките за добро интегриране на ИКТ в прогимназиалното технологично обучение.

Сравнително висока, но не максимална ( клонящо към 4) е получената средна стойност за повечето педагогически умения, характеризиращи компетентностите за използване на компютърни и мрежови средства за учебни цели и съвместна дейност с обучаемите. В оформената според отговорите на респондентите група се включват уменията за планиране и провеждане на компютърно подпомагани уроци, използване на интернет за откриване на подходящи обучителни ресурси; електронна комуникация с ученици и родители и използване на обучаващи компютърни програми и други електронни образователни ресурси.

С по-ниски стойности ( клонящо към 3) анкетираните педагози определят своите умения за адаптиране на образователни продукти; самостоятелно създаване на дигитални дидактически средства за обучение и работа с компютърно управляеми модели и процеси.



Получените данни показват, че учителите са по-уверени при използване на готови електронни образователни ресурси, отколкото при адаптиране и самостоятелно проектиране на такива.

Изследването констатира необходимост от усъвършенстване на компетентностите, свързани с дигиталната креативната дейност на педагозите в предметното поле на технологичното обучение. Тази дейност е свързана с базисни умения за обработка на цифрова информация и може да осигури възможности за реализиране на учебен процес, съобразен с персоналните потребности и особености на обучаемите и личните предпочитания на съответния преподавател.

Анкетираните не са уверени и определят с ниски оценки дигитални компетентности, определени от спецификата на предметното поле на технологичното обучение. Уменията за използване на софтуер за проектна и конструктивна дейност имат средна стойност 2,90, а тези за работа с компютърно управляеми модели и процеси – 2,96. Най-ниска средна оценка – 2,44, е регистрирана при оценяване уменията за използване на системи за управление на ученето. Резултатът е закономерен с оглед на времето на по-масова дигитализация на технологичното обучение.

Проучването установява, че анкетираните педагози участват активно във формите за професионално развитие. Повечето от тях – 55%, са посещавали многократно форми за усъвършенстване на компютърната и информационната си грамотност. Ниска обаче е степента на участие във формите за повишаване на педагогическите умения за използване на ИКТ. Заявеният интерес за участие в такива форми спрямо останалите е най-голям и е показател за тяхната необходимост и особена актуалност. Той акцентира върху значимостта на синтеза на педагогическо познание и знания и умения от областта на ИКТ.

При определяне на специфичните за учителите в Европа дигитални компетентности в Европейската рамка за цифрова компетентност на преподавателите – DigCompEdu (2017), се акцентира върху педагогическото измерение на дигиталните компетентности, върху уменията за използване на ИКТ за подобряване и иновации на обучението. Включените 22 професионални компетенции са организирани в шест области – професионална ангажираност, цифрови ресурси, преподаване и учене, оценяване, овластяване на учащите се, улесняване на дигиталното учене на учениците (Саена, Redecker, 2019). Определени са дескриптори и индикатори за различни нива на прогресия за всяка компетентност. Всяка индивидуална компетентност е описана на шест нива на владеене с кумулативна прогресия. Рамката е не само средство за оценка, но и инструмент за мотивация и стимулиране на професионалното развитие, насочено към изграждане на ключови за учителя на XXI в. качества – адаптатор, визионер, колаборатор, дигитален предприемач, комуникатор, модератор, лидер, постоянно учащ се (Churches, 2010).

Динамично развитие на съвременните ИКТ, промените в социума и бързото създаване на иновативното педагогическо знание в областта на интегриране на ИКТ изискват постоянно обогатяване и актуализиране на дигиталните педагогически компетентности. Както посочват Саена и Redecker (2019), учителите се нуждаят от адаптивна експертиза, рефлексивна практика, критично, отзивчиво отношение към иновациите и професионалното усъвършенстване.

Изграждането на професионални компетентности за осъществяване на компютърно медирано технологично обучение изисква постоянно актуализиране и осъвременяване на подготовката на бъдещите учители и насочеността и съдържанието на предлаганите форми за продължаващо професионално усъвършенстване.

## ЛИТЕРАТУРА

Milkov, L. (2006). Informatsionnata kultura na prepodavatelya kato faktor za sazdavane na kachestvena obrazovatelna ushuga vav vissheto obrazovanie. Ikonomicheski alternativi. Retrieved 2013 from <http://alternativi.unwe.acad.bg/> [Милков, Л. (2006). Информационната култура на преподавателя като фактор за създаване на качествена образователна услуга във висшето образование. Икономически алтернативи. Извлечено 2013 от <http://alternativi.unwe.acad.bg/>]

Peucheva, R. (2012). Sastoyanie na integratsiyata na IKT v balgarskoto sredno uchilishte – perspektivata na izsledovatelya. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Пейчева, Р. (2012). Състояние на интеграцията на ИКТ в българското средно училище – перспективата на изследователя. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. s Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,, 9(1), 71-88. Извлечено от < <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article2.cfm>

Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). – EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION, pp. 356–369.

Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. – Journal of e-Learning and Knowledge Society, 4(3), 183-193.

González, Ó. (2011). Los modelos 1:1 en educación. Prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas. Revista Ibero Americana, Número 56. doi:<http://dx.doi.org/10.35362/rie560513>

Mims, C., Polly, D., & Grant, M. (2009). Technology integration in K-12. – In: M. K. Barbour & M. Orey (Eds.), The Foundations of Instructional Technology.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6). doi:[10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x).

Churches, A. (2010). Facilitating 21st Century Learning. Retrieved 2014, from Edorigami. wikispaces.com: <http://edorigami.wikispaces.com/Facilitating+21st+Century+Learning>

DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. (2018). Извлечено 2018 от European Commission: <http://www.skaitmeninekoalicija.lt/wp-content/uploads/2018/03/web-digcomp2.1.pdf>

ISTE Standards for Teachers. (2008). Retrieved from International Society for Technology in Education: <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers>

## РАБОТА С ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ (СОП) В УСЛОВИЯТА НА ОНЛАЙН И ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ В БЪЛГАРИЯ И ГЪРЦИЯ – СРАВНИТЕЛНО ПРОУЧВАНЕ

Мира Цветкова-Арсова<sup>1</sup>, проф., Маргарита Томова<sup>2</sup>, гл. ас. г-р,  
Аргирюла Антониу<sup>3</sup>

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,<sup>1</sup>  
Факултет по науки за образованието и изкуствата,  
Катедра по специална педагогика  
e-mail: [mcvetkova@uni-sofia.bg](mailto:mcvetkova@uni-sofia.bg)

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,<sup>2</sup>  
Факултет по науки за образованието и изкуствата,  
Катедра по специална педагогика  
e-mail: [mvenelinov@uni-sofia.bg](mailto:mvenelinov@uni-sofia.bg)

Магистър по специална педагогика, специален педагог в Гърция<sup>3</sup>  
e-mail: [argieanton@gmail.com](mailto:argieanton@gmail.com)

**Резюме:** Разразилата се през 2020 г. пандемия от Ковид-19 постави образователните системи в света пред огромното предизвикателство да превърнат учебния процес в дистанционен и онлайн формат. Децата със специални образователни потребности (СОП) безспорно са една от групите деца и ученици, които ще срещат повече трудности с обучението в електронна среда, особено без подкрепата на възрастнен. Работата в дигитална среда постави много нови изисквания и предизвикателства пред специалните педагози, работещи с деца и ученици със СОП, и изведе на преден план потребността от нови или от допълнителни умения и компетенции с цел ефективна и качествена работа. В този доклад е представен сравнителен анализ на част от резултатите от анкетно проучване сред специални педагози в България и Гърция, работещи с деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в онлайн и дистанционна форма, относно различни аспекти на работата в този формат: готовност и подготовка за този тип работа, виждания относно новите видове компетенции, които трябва да притежават и от които се нуждаят, мнение за ефективността на дистанционната форма на обучение, видове онлайн платформи, които ползват, трудности, които срещат, и пр.

**Ключови думи:** специални образователни потребности (СОП), Ковид-19, онлайн и дистанционно обучение, България, Гърция

## TEACHING CHILDREN AND STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS (SEN) IN ONLINE AND DISTANCE FORMAT IN BULGARIA AND GREECE – A COMPARATIVE STUDY

**Prof. Mira Tsvetkova-Arsova<sup>1</sup>, Dsc, Chief. Assist. Prof. Margarita Tomova<sup>2</sup>, Dr., Argyroula Antoinou<sup>3</sup>**

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”<sup>1</sup>  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Special Education*

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”<sup>2</sup>  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Special Education*

*Master in Special Education, Special Education Teacher in Greece<sup>3</sup>*

**Abstract:** The Covid-19 pandemic which started in 2020 posed a huge challenge to the education systems around the world to turn the learning process into distance and online format. The students with special educational needs (SEN) are undoubtedly one of the groups of children and students who will encounter more difficulties with learning in an e-environment, especially without the support of an adult. Working in a digital environment has set many new requirements and challenges for the special education teachers working with children and students with SEN, and put a serious focus on the need for new or additional skills and competencies for effective and quality work.

This article presents a comparative analysis of some of the results from a survey among special education teachers in Bulgaria and Greece, working with children and students with special educational needs (SEN) in online and distance form, on the various aspects of work in this format: the readiness and preparation for this type of work, the views on the new types of competencies they should have, the opinions on the effectiveness of online and distance learning, the types of online platforms they use, the difficulties they encounter, etc.

**Keywords:** special education needs (SEN), Covid-19, online and distance education/ learning, Bulgaria, Greece

Онлайн и дистанционното обучение бележат сериозно присъствие като форма на педагогическа работа през последните няколко десетилетия. Двете понятия са тясно свързани помежду си, като под дистанционно обучение следва да се разбира различното местоположение или присъствие на ученика

от учебното заведение при провеждането на учебни занятия, а под онлайн обучение се погразбира интернет-базирания учебен процес. Интересът към тях става особен изразен с все по-масовото навлизане на компютрите, лаптопите, телефоните и други технологични решения в живота на хората, с все по-голямата им достъпност и все по-ниските им цени. Множество университети по света започнаха с хибридно преподаване на различни свои курсове, включващо комбинация от присъствено обучение и онлайн и дистанционно такова. Въпреки това онлайн обучение не бе прилагано в сериозна степен в училищни условия с презумпцията, че за типично развиващи се ученици, а така също и за ученици със СОП присъствието в класна стая и директният контакт с учителите са от особено полза и от съществено значение – както в академично отношение, така и в социално. През 2020 г. светът неочаквано бе поразен от пандемията от Ковид-19. В новите условия за кратко време онлайн и дистанционното обучение се превърнаха в основна форма на работа и преподаване за немалки периоди от време, като това бе приложено на всички равнища на обучение – в началното училище, в средния курс на училищно обучение, във висшето образование. При това онлайн и дистанционното обучение бяха използвани както за типично развиващи се деца и ученици, така и за ученици със СОП. Пандемията предизвика множество промени и постави редица предизвикателства пред учители, ученици, родители, образователни власти и пр. Промени се наложиха и в образователни закони и наредби, в които тази форма на педагогическа работа не бе регламентирана официално досега – ЗПУО, Наредбата за приобщаващото образование и пр. На свой ред едно от предизвикателства бе направената констатация, че е налице недостиг на учители, които да познават преподаването в онлайн формат, но и да са добре запознати с класическите стилове на педагогическа работа (Bennett & Lockyer, 2004; Wiesenberg & Stacey, 2008). Това важи както за типично развиващите се ученици, така и за ученици със СОП (Akpan & Beard, 2014; Baglama, Demirok & Serttas, 2017).

Още преди пандемията от Ковид-19 редица автори започват да изследват доколко при онлайн и дистанционно обучение влияят фактори като скорост на интернет връзката и вида електронни устройства, които се използват за онлайн обучение (Rice, 2018), а по време на самата пандемия се появиха множество изследвания доколко се покачват равнищата на умора при обучение в онлайн формат (Carter et al., 2020). Все пак Orlando & Attard (2015) отбелязват, че „преподаването с помощта на технологиите не е универсален подход за всички, тъй като зависи от видовете технологии, които се използват в този момент, както и от съдържанието на учебната програма” (с. 119). Baglama, Yikmis & Demirok (2017) на свой ред посочват необходимостта учителите да са способни да включват новите технологии при онлайн и дистанционно обучение, но като задължително обръщат внимание и се съобразяват с индивидуалните потребности от обучение на своите ученици със СОП. Същите

автори отбелязват още, че при един добър баланс чувството за независимост у учениците със СОП, самочувствието им и чувството за самоефективност могат значително да се повишат, защото благодарение на технологиите много ученици ще успеят да се справят със задачи във виртуална среда, които не биха способни да изпълнят така добре при присъствена форма на обучение. От друга страна, при някои нарушения – например аутизъм, хиперактивност и дефицит на вниманието, учениците лесно се разсейват или губят мотивация при онлайн обучение (Villano, 2020), въпреки че други автори (Young & Donovan, 2020) посочват, че в такъв формат на обучение именно тези ученици могат спокойно да прекъснат за кратко време работа, да се раздвижат и да си починат, при това без да смущават другите ученици, както би се случило в класна стая.

### **Постановка на изследването**

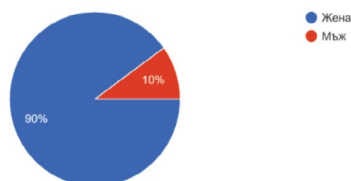
С цел установяване на различните аспекти на работата в онлайн и дистанционна форма готовността и подготовката на учителите, вижданията им относно новите видове компетенции, които трябва да притежават и от които се нуждаят, мнението им за ефективността на дистанционната форма на обучение, видове онлайн платформи, които се използват, трудностите, с които се срещат специални педагози в България и Гърция, бе проведено анкетно проучване. Бе разработена авторска анкетна карта, състояща се от общо 22 въпроса и същата бе разпратена сред специални педагози в България и Гърция. Първите три въпроса от анкетната карта бяха с обща демографска насоченост, а останалите бяха пряко насочени към провежданото онлайн и дистанционно обучение с ученици със СОП в двете държави. Анкетното проучване бе проведено в онлайн формат чрез Гугъл формуляр с анонимно попълване. 30 специални педагози от България откликнаха и попълниха анкетната карта и 62 от Гърция. Въпреки неравномерното разпределение на специалните педагози от двете държави получените резултати дават добра отправна точка за мнението, нагласите и трудностите в сравнителен план. Анкетното проучване се проведе в двете държави в периода октомври 2020 – март 2021 г.

### **Анализ на получените резултати в сравнителен план**

Тъй като обемът на настоящия доклад ни ограничава в анализа на всички въпроси и задълбочена дискусия върху тях, тук ще представим резултатите от някои избрани въпроси от анкетната карта. Ще започнем с демографските данни.

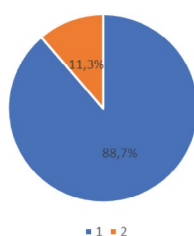
*Разпределение на участниците от България и Гърция според пола*

1. Вие сте:  
30 отговора



Фиг.1. Разпределение по пол в България

1. Вие сте?  
62 отговора

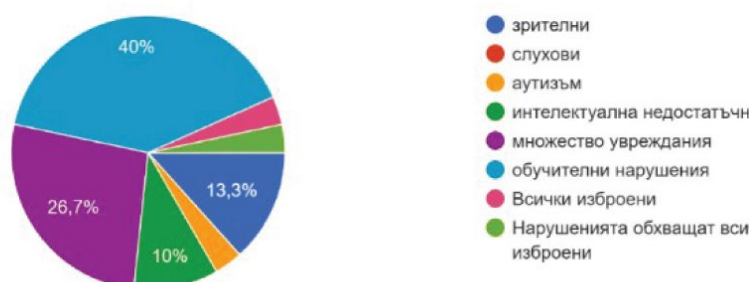


Фиг. 2. Разпределение по пол в Гърция

Участниците, попълнили анкетната карта от България (фиг. 1), са 30 на брой, от които 27 жени (90%) и 3 мъже (10%). Феминизирането на учителската професия е видно и сред специалните педагози. Разпределението на участниците от Гърция (фиг. 2) също е в полза на жените – 55 (88,7%), и 7 мъже (11,3%).

*Разпределение на участниците от България и Гърция според вида нарушение на децата, с които работят*

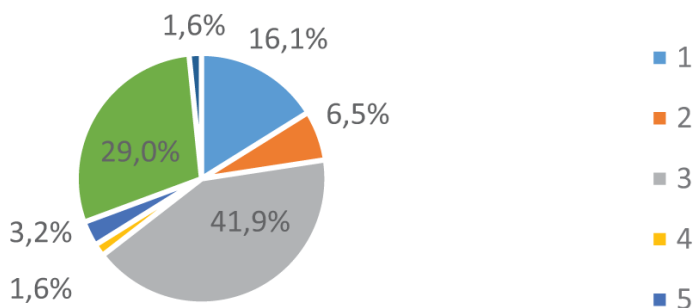
3. С какви нарушения са учениците, с които работите:  
30 отговора



Фиг. 3. Вид нарушение на децата в България



### 3. С какви нарушения са учениците, с които работите: 62 отговора

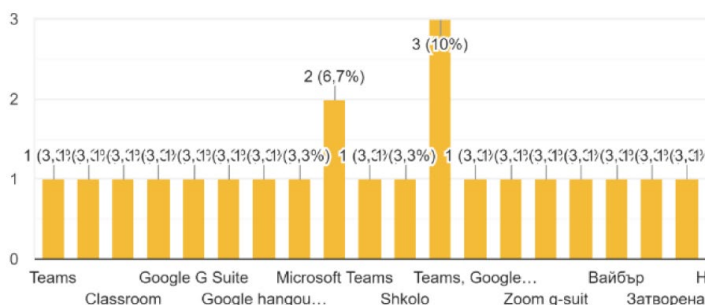


Фиг. 4. Вид нарушение на децата в Гърция

Данните от разпределението на децата с нарушения в България и Гърция са представени на фиг. 3 и фиг. 4. Сред българските ученици (фиг. 3) преобладават тези с обучителни нарушения 12 (40%), последвани от учениците с множество увреждания – 8 (26,7%), 4 (13,3%) са със зрителни увреждания, 3 (10%) са с интелектуална недостатъчност, 2 (6,6%) – с всички изброени нарушения (т.е. множество увреждания), и 1 (3,3%) – с аутизъм. Сред разпределението на децата със СОП в Гърция (фиг. 4) прави впечатление, че най-голяма е групата на децата от аутистичния спектър 26 (41,9%), последвани от децата с обучителни нарушения – 18 (29%), децата със зрителни увреждания са 10 (16,1%), със слухови – 4 (6,5%), в сравнение с българската група тук децата с множество увреждания са по-малко – 2 (3,2%), и по 1 дете (1,6%) с интелектуални и други нарушения.

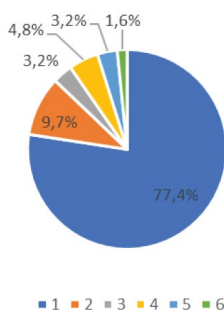
*Разпределение на участниците от България и Гърция според платформата за обучение*

#### 4. Каква платформа използвате в процеса на обучение? 30 отговора



Фиг. 5. Онлайн платформи за обучение в България

4. Каква платформа използвате в процеса на обучение?  
62 отговора

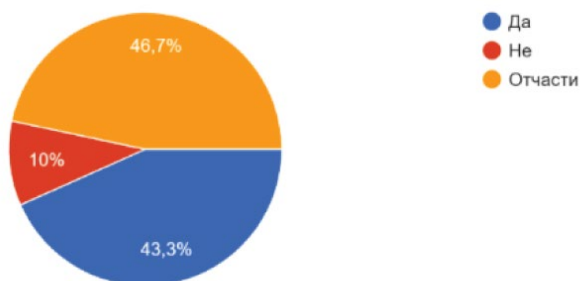


Фиг. 6. Онлайн платформи за обучение в Гърция

От фиг. 5 (България) забелязваме, че 14 (46,6%) от учителите са посочили като водеща платформа Майкрософт Тиймс (Microsoft Teams), която е официалното решение на МОН за обучение от разстояние по време на обявеното извънредно положение в страната. Останалите участници поединично (3,3 %) са посочвали различни платформи и средства за комуникация с учениците си като – Classroom, Messenger, Viber, Google G suite, Khan Academy, Zoom, Zoom G suite, Предоставяне на материали. Водещата платформа при гръцките участници (фиг. 6) е WebEx, като 48 (77,4%) от учителите са използвали тази форма на обучение. 6 други гръцки специални педагози (9,7%) са използвали e-class, 2 (3,2%) – Zoom, 3 (4,8%) – Skype, 2 (3,2%) – E-me, само 1 (1,6%) учител е използвал MsTeams, която е основна платформа сред преподавателите в България.

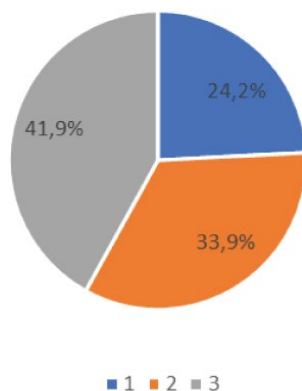
*Разпределение на участниците от България и Гърция според компетентността им за работа със съответната платформа*

6. Чувствахте ли се компетентни да работите с нея?  
30 отговора



Фиг. 7. Компетентност на учителите в България

6. Чувствахте ли се компетентни да работите с нея?  
62 отговора

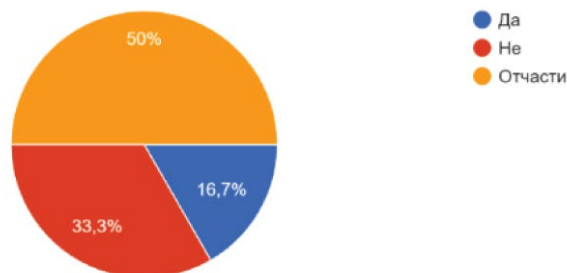


Фиг. 8. Компетентност на учителите в Гърция

На въпроса относно компетентността за работа с посочената платформа (виж фиг. 7) прави впечатление по-високият брой български участници 14 (46,7%), които отчасти са се чувствали компетентни да работят с посочената платформа, а 13 (43,3%) определят себе си като компетентни да я използват в работата си. Само 3 (10%) отговарят отрицателно. Сред учителите в Гърция (фиг. 8) отново доминиращи са тези, които определят себе си отчасти компетентни – 26 (41,9%), но за разлика от българската група те са последвани от учителите, които не се определят като компетентни – 21 (33,9%), а 15 (24,2%) от учителите са категорични, че са компетентни в работата си със съответната онлайн платформа.

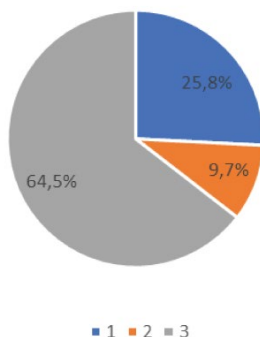
*Разпределение на мнението на участниците от България и Гърция за компетентността сред техните ученици за работа с избраната платформа*

8. Бяха ли учениците Ви компетентни да работят с нея?  
30 отговора



Фиг. 9. Компетентност на учениците в България

8. Бяха ли учениците Ви компетентни да работят с нея?  
62 отговора

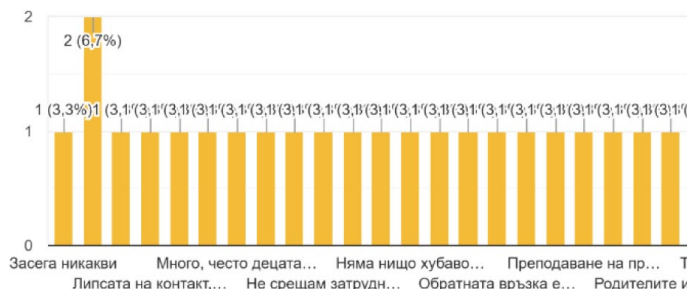


Фиг. 10. Компетентност на учениците в Гърция

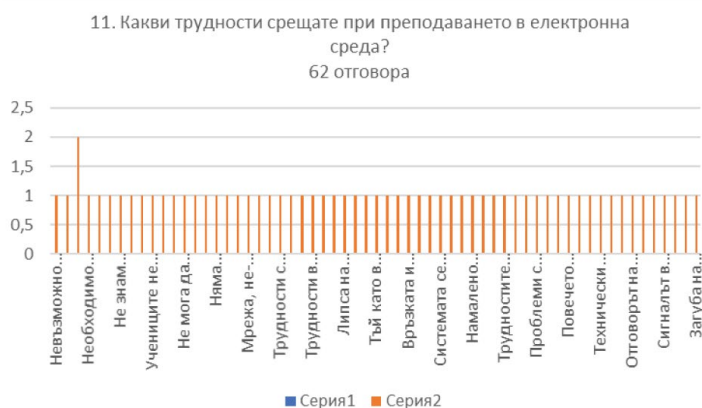
Процентното съотношение при запитване дали учениците са компетентни да работят със съответната платформа показва, че при 50% от българските специални педагози (15 на брой) учениците им отчасти се справят с работата. 33,3% (10) от учителите считат, че учениците им не притежават необходимите компетенции за работа с платформата. Само 5 (16,7%) са дали положителен отговор. Мнението на гръцките учители има по-различно процентно разпределение – 33 (53,2%) определят своите ученици като компетентни да използват избраната платформа, 24 (38,7%) са отчасти компетентни, а само 5 (8,1%) са определени като некомпетентни. Предполагаме, че дъва са факторите, повлияли на това различие – различното процентно разпределение сред групите деца със СОП в двете държави и различната водеща платформа, избрана за работа в електронна среда.

*Разпределение според трудностите, с които участниците от България и Гърция се сблъскват при преподаването в електронна среда*

11. Какви трудности срещате при преподаването в електронна среда?  
30 отговора



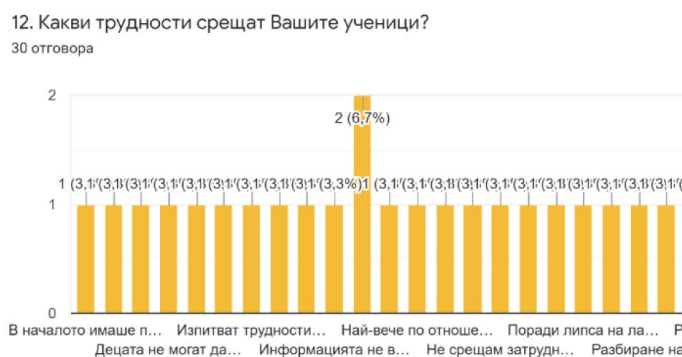
Фиг. 11. Затруднения за учителите в България



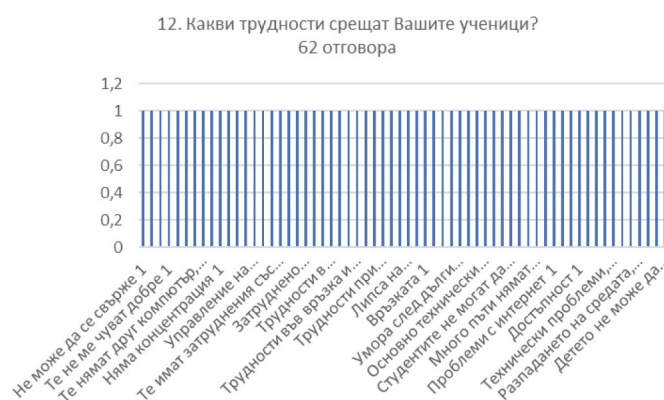
Фиг. 12. Затруднения за учителите в Гърция

Само 3 (10%) от учителите в България (фиг. 11) не споменават за трудности по време на преподаването в електронна среда. Всеки един от останалите участници споделя поне едно затруднение в комуникацията, липсата на концентрация у децата, техническите препятствия, намеса на родителите при изпълнение на задачите, неразбиране на преподаването, невъзможност за изпълнение на практически занимания, невъзможност за нагледност. Сред индивидуалните отговори преобладават липсата на реален контакт. Много сходства има тук сред отговорите на групите от двете държави. Водещи и сред учителите от Гърция (фиг. 12) са невъзможността за реален контакт, липса на непосредственост при общуването в електронна среда, изброени са множество технически затруднения, невъзможността индивидуално да се изпълнят заданията и необходимостта от намеса на възрастен, прекомерно включване на родителите, непознаване всички параметри на платформата и други сходни препятствия. Разликата с българската група е, че тук няма нито един участник, който да е споделил, че няма затруднения.

*Разпределение мнението на участниците от България и Гърция за трудностите, които срещат учениците им*



Фиг. 13. Трудности за учениците в България

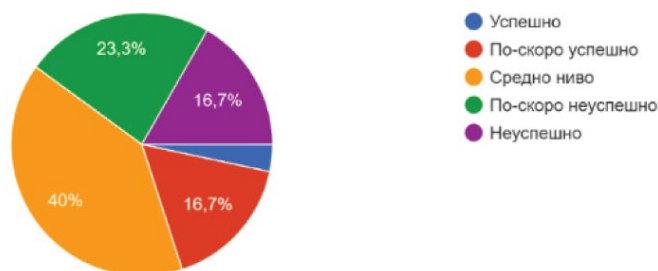


Фиг. 14. Трудности за учениците в Гърция

Относно това как учителите от България (фиг. 13) определят трудностите, които са срещнали учениците им по време на електронното обучение, отново водещи сред индивидуалните отговори са невъзможността за концентрация, затруднената комуникация, необходимостта от подкрепата на възрастен, който понякога също не е компетентен да работи с платформата, неразбиране на поднесената информация, липсата на реални контакти. Само 2 (6,7%) не споменават за трудности при учениците си. Отново се забелязват прилики в позицията на учителите в двете държави. В Гърция (фиг. 14) също водещи трудности са липсата на концентрация и внимание сред децата, технически затруднения, бърза умора, невъзможност да използват параметрите на платформата и нуждата от помощ. Тук отново няма учител, който да е заявил, че учениците му не срещат затруднения.

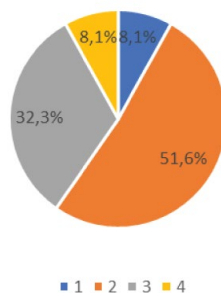
*Разпределение мнението на учителите от България и Гърция за обучението на ученици със СОП в електронна среда*

15. Как бихте определили обучението на ученици със СОП в електронна среда:  
30 отговора



Фиг. 15. Успех на онлайн обучението в България

15. Как бихте определили обучението на ученици със СОП в електронна среда:  
62 отговора

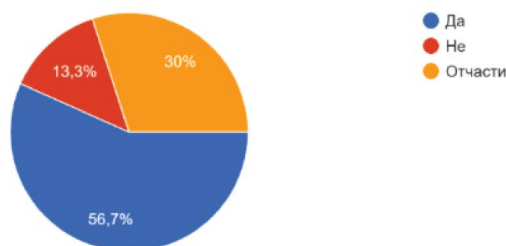


Фиг. 16. Успех на онлайн обучението в Гърция

40% (12) от българските учители (фиг.15) класифицират обучението на учениците със СОП като обучение на средно ниво. 23,3% (7) го определят по-скоро като неуспешно, а еднакъв брой участници – 5 (16,7%), споделят, че обучението е било по-скоро успешно и 5 (16,7%) – неуспешно. Само 1 (3,3%) участник е отговорил категорично, че електронното обучение е било успешно. Тук също наблюдаваме известно сходство в получените резултати. Специалните учители от Гърция оценяват обучението на деца със СОП в електронна среда на средно ниво 33 (51,6%), 20 (32,3%) го отчитат като по-скоро неуспешно или категорично неуспешно – при 5 (8,1%), но също толкова са категорични са част от учителите за успеваемостта при онлайн обучение сред децата със специални образователни потребности.

*Отражение на мнението на учителите за различия в компетентностите, необходими в присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение*

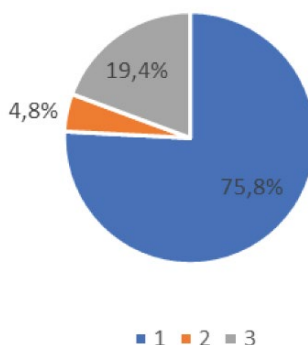
21. Съществуват ли според Вас големи различия в компетентностите, нужни при присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение?  
30 отговора



Фиг. 17. Разлики в онлайн и присъствено обучение в България

21. Съществуват ли според Вас големи различия в компетентностите, нужни при присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение?

62 отговора



Фиг. 18. Разлики в онлайн и присъствено обучение в Гърция

56,7% (17) от българските учители на деца със СОП (фиг. 17) са убедени, че съществуват големи различия в компетентностите, необходими в присъствена форма на обучение и при онлайн и дистанционно обучение, 30% (9) са на мнение, че отчасти има разминаване в необходимите умения за двете форми на обучение. 13,3% (4) не регистрират различия по този показател. Сред учителите от Гърция (фиг. 18) отново преобладава групата, която счита, че има различия в компетентностите, изисквани в двете форми на обучение – при 47 (75,8%). 12 (19,4%) изразяват позиция, че отчасти се наблюдават такива несъответствия в уменията. Само 3 (4,8%) са категорични, че не са необходими и не съществуват различия в компетентностите.

**В заключение можем да посочим**, че краткият анализ на избрани въпроси от проведеното анкетно проучване сред специални педагози в България и Гърция не регистрира съществени различия в позицията на учителите за обучението на деца със СОП в условията на онлайн и дистанционно обучение. И в двете държави мнозинството учители отчитат, че присъственото обучение се отличава значително от онлайн обучението. И в двете държави учителите не са напълно удовлетворени от дистанционното/онлайн обучение и не го считат за особено успешно. И в България, и в Гърция учителите и учениците са се сблъскали с различни затруднения в този формат на обучение, които много си приличат по своя характер и същност, въпреки че гръцките учители определят в много по-висока степен своите ученици като компетентни да се справят с онлайн обучението, за разлика от българските учители (едва 16,7%). Основната разлика между двете групи е в използваната платформа за обучение – в България тя е била Майкрософт Тиймс (Microsoft Teams), въпреки че е посочена от по-малко от 50% от учителите, докато в Гърция това е



била платформата WebEx (при 77,4%). Различна е и основната група ученици със СОП, с които работят двете групи учители – в България мнозинството учители са работили с ученици с обучителни затруднения, докато в Гърция това са били ученици от аутистичния спектър.

Въпреки наложилите се нови обстоятелства на преподаване на деца и ученици със СОП в световен мащаб, проучването ни установи, че всеки учител, ученик, училище, семейство е успял да намери своя подход, адаптирал е приложенията в съответната платформа, която използва. Въпреки това резултатите ни ясно показват, че онлайн и дистанционната форма на обучение на този етап не може да бъдат единствени и водещи сред децата и учениците със специални образователни потребности. Би било уместно все пак да се извлекат ползите от натрупания опит през последната година и все по-пълноценно да се внедряват новите технологии в обучението на деца и ученици със СОП.

## ЛИТЕРАТУРА

Akpan, J. P. & Beard, L. A. (2014). Assistive Technology and Mathematics Education. – *Universal Journal of Educational Research*, 2, 219-222. doi:10.13189/ujer.2014.020303

Baglama, B., Demirok, M.S. & Serttas, Z. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' perceptions on individual differences and attitudes towards individuals with special needs. – *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 7(2).

Baglama, B., Yikmis, A. & Demirok, M. S. (2017). Special Education Teachers' Views on Using Technology in Teaching Mathematics. – *European Journal of Special Education Research*, 2(5), 120-134. doi:10.5281/zenodo.839032

Bennett, S. & Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. – *Educational Media International*, 41(3), 231-248. doi:10.1080/09523980410001680842

Carter, R. A. Jr., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H. A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. – *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-332.

Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie. Prieta s PMS № 232 ot 20.10.2017 g., obn., DV, br. 86 ot 27.10.2017 g., izm. i dop. DV. br.92 ot 27 oktombri 2020 g. [Наредба за приобщаващото образование. Приета с ПМС №232 от 20.10.2017 г., обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., изм. и доп. ДВ, бр. 92 от 27 октомври 2020 г.]

Orlando, J. & Attard, C. (2015). Digital natives come of age: The reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. – *Mathematics Education Research Journal*, 28, 107-121. doi:10.1007/s13394-015-0159-6

Rice, M. F. (2018). Supporting literacy with accessibility: virtual school course designers' planning for students with disabilities. – *Online Learning*, 22(4), 161-179.

Villano, M. (2020). Students with special needs face virtual learning challenges, CNN, <https://edition.cnn.com/2020/09/24/health/special-needs-students-online-learning-wellness/index.html>, retrieved on 29 May 2021.

Wiesenberg, F. & Stacey, E. (2008). Teaching Philosophy: Moving from Face-to-Face to Online Classrooms. – Canadian Journal of University Continuing Education, 34(1), 63–69.

Young, J., W. Donovan. (2020). Shifiting Special Needs Students to Online Learning in the COVID-19 Spring, Challenges for Students, Families, and Teachers. Pioneer Education Policy Brief, Pioneer Institute for Public Policy Research, ERIC Collection, June 2020, <https://eric.ed.gov/?id=ED605503>, retrieved on 27 May 2021.

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtno obrazovanie, obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., izm. i dop. DV, br. 82 ot 18.09.2020 g., publ. 18.09.2020 g. [Закон за прегучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 82 от 18.09.2020 г., публ. 18.09.2020 г.]

## ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧИТЕЛИТЕ – СЪВРЕМЕНИ ГЛЕДНИ ТОЧКИ И РЕШЕНИЯ

Николай Цанев, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [n.tsanev@fppse.uni-sofia.bg](mailto:n.tsanev@fppse.uni-sofia.bg)

**Резюме:** В настоящия доклад е направен кратък преглед на дигиталните компетентности и състоянието на дигиталната подготовка на учителите. Представен е модел за проследяване на периодите, през които те се квалифицират, и са очертани по-съществените проблеми, които срещат в полето на училищното образование. Направена е типологизация на подготовката на учителите и възможностите за приложение на съвременните информационни технологии в образователен процес. Поставен е акцент и върху тенденцията да се увеличава дялът на ученето по електронен път и необходимостта от подходяща учебна среда и подготовка на бъдещите и настоящите учители.

**Ключови думи:** дигитална компетентност, квалификация на учителите, електронно обучение, дигитални технологии, информационни и комуникационни технологии

## TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES – MODERN PERSPECTIVES AND SOLUTIONS

Nikolay Tsanev, Assoc. Prof., PhD

Sofia University St. Kliment Ohridski  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** This report provides a brief overview of digital competences and the state of teachers' digital training. It outlines a model for tracking their continuing professional development cycles and the more significant problems they encounter in the field of school education. A typology of the teachers' preparation and the possibilities for applying modern information technologies in the educational process is made. An emphasis is placed on the tendency of increasing the share of e-learning and the need for an appropriate learning environment and training of future and current teachers.

**Keywords:** digital competence, teacher qualification, e-learning, digital technologies, information and communication technologies

### Увод

В новата глобална икономика дигиталните компетентности на учителите се превръщат в централен въпрос за качествено образование на позрастващите. Присъстват мнения във все по-голяма част от публикациите в сферата на образованието, които признават значението на дигиталните компетентности в полето на образованието. Те могат успешно да се използват както в традиционното, така и в насоченото към ученика обучение (Витанов, 2021: 225–226, 236).

Известно е становището на М. Prensky, че терминът „дигитални по рождение“ се отнася до хора, родени след 1980 г., докато „дигиталните имигранти“ са родените преди дигиталната революция (Prensky, 2001). Според него хората от първата категория се раждат заобиколени с дигитални медии. По този начин мозъкът им може да функционира по различен начин. Те са свикнали да получават информация много бързо, обичат паралелния процес и многозадачността, предпочитат графичната част пред текста, а не обратното, използват бърз и случаен достъп (например чрез хипертекст). Най-добре се чувстват, когато са свързани в мрежа, стимулират се от успехите и наградите, предпочитат игрите пред "сериозната" работа (нак там).

Това налага ясна и бърза преориентация на подготовката на бъдещите преподаватели, както и квалификацията на настоящите да получи едно ново измерение – дигиталната компетентност да се изведе на преден план. Съобразно представеното по-горе виждане при преподавателите се открояват два подобни типа нагласи. Традиционно мислещите учители са на мнение, че дигиталната революция е естествено развитие на технологиите. Те вярват, че няма спешна нужда от промяна на образователния модел и се противопоставят на промяната, но тези, които разсъждават от съвременна позиция, смятат, че светът сега е напълно различен от преди 30 години по отношение на ученето и преподаването. Това налага преосмисляне на ориентирите и условията за подготовка и работа на преподавателите. В този доклад смяната на нагласите се определя като промяна на отношението на учителите към дигиталните технологии и тази промяна в нагласата може да доведе до промяна в мисленето и практиката.

### Дигиталните компетентности на преподавателите

В доклада терминът "дигитална компетентност" ще се отнася към разбирането, заложено в Digital competences 2.0 – Рамка за дигитална компетентност. В този документ са идентифицирани ключови компоненти на дигиталната компетентност в 5 основни области:

1. Грамотност, свързана с информация и данни: да може да формулира нуждите от информация, да намира и извлича дигитални данни, информация и съдържание. Да преценява значимостта на източника и неговото съдържание. Да съхранява, управлява и организира дигитални данни, информация и съдържание.
2. Комуникация и колаборации: може да взаимодейства, комуникира и да сътрудничи чрез дигитални технологии, като същевременно има предвид културното и поколенческото разнообразие. Може да участва в обществения живот, като използва публични и частни дигитални услуги. Може да управлява собствената си дигитална идентичност и репутация.
3. Създаване на дигитално съдържание: може да създава и редактира дигитално съдържание, да подобрява и интегрира информацията и съдържанието в съществуващи системи за управление на знания, като същевременно разбира как се прилагат авторските права и лицензи. Знае как се дават разбираеми инструкции на компютърна система.
4. Сигурност: може да защитава дигитални устройства, съдържание, лични данни и поверителността в дигитална среда. Знае как да защитава физическото и психическото здраве и познава възможностите на дигиталните технологии за повишаване на социалното благополучие и социалното включване. Осъзнава въздействието на дигиталните технологии върху околната среда.
5. Решаване на проблеми: може да идентифицира потребности и проблеми и да решава концептуални проблеми в дигитална среда. Може да използва дигитални средства за създаване на иновативни процеси и продукти. Поддържа актуални знания за дигиталната еволюция (Digital competences 2.0, 2018).

Дигиталната революция промени начина, по който децата и хората играят, имат достъп до информация, общуват и се учат, работят. Още в предучилищна възраст децата вече са запознати с дигиталните устройства. Днес младите хора са по-свързани от всякога, използвайки интернет за игри, чат и социални мрежи, със значително увеличение на използването му сред малки деца дори от предучилищна възраст. Изследванията върху пластичността на мозъка, която е особено висока в детска възраст, свързват използването на технологията с краткосрочни промени в настроението и възбуждането, както и с дългосрочни промени в мозъка и поведението (Schleicher, 2018). Видът на технологията и предназначението ѝ може да влияят на постигнатите резултати – използване на ИКТ в класната стая или у дома за училищна работа; използване на мобилен телефон за социално взаимодействие или игри; гледане на телевизия или видео за отгих. Разбирането как и защо се използват технологиите и разнообразието от устройства, които са достъпни за деца и младежи, са необходими, за да помогнат на учителите и семействата да

вземат информирани решения относно използването на технологиите в детството и юношеството.

### Типове подготовка на преподавателите

Следващата част от доклада е посветена на начина, по който учителите могат да интегрират нова методология, която е по-свързана с дигиталното образование.

Учителите, използващи съвременните ИКТ, може да се разделят условно на три категории:

Първа категория (Начинаещ) – Използват малко дигитални технологии за обучение. Не използват или рядко използват технология в клас. Ограничават се до наличните дигитални технологии за обучение – основното налично оборудване, напр. интерактивни дъски или проектори.

Втора категория (Напреднал) – Интегрират наличните дигитални технологии в процеса на преподаване. Прилагат в работата си разнообразни дигитални ресурси и инструменти в преподаването си. Използват дигитални технологии целенасочено за подобряване на педагогическите стратегии, както и дигитални инструменти за системно подобряване на преподаването.

Трета категория (Експерт) – Организируют проучване и гъвкаво адаптиране на използването на дигитални технологии за подобряване на педагогическите стратегии. Прилагат често дигитални технологии за иновации и стратегии за преподаване и учене, също и дигитални инструменти за изпълнение на иновативни педагогически стратегии.

Учителите от първите две категории използват технологии в някои области и осъзнават потенциала на дигиталните технологии за подобряване на педагогическата и професионалната практика. Тези от втората категория вече интегрират дигиталните технологии по различни начини и в различен контекст. От третата категория – споделят своя опит с връстници, експериментират с иновативни сложни технологии и разработват нови педагогически подходи и стратегии за оценка. Описанието на нивата за всяка категория има за цел да помогне на учителите да отразят и разберат личните си силни и слаби страни.

### Модел за подготовка на учителите

Ако учителите преминават през перманентна и системна подготовка и квалификация, то те ще бъдат адекватни на съвременните изисквания за обучение с активно използване на ИКТ. Поради това моделът, който се предлага, е съответстващ на условията, при които се подготвят преподавателите в нашата страна.

Моделът има няколко основни области. Необходимо е да се осъществява ефективен синхрон между всички дейности за постигане на по-добър успех:

- средно училище – разчита се на овладени базови знания, умения и

компетентности за използване на ИКТ;

- университет – изучават се профилиращи и допълнителни учебни дисциплини, предвидени в нормативната уредба (НАРЕДБА за гържавните изисквания за придобиване на професионална квалификация "учител", учебните планове и програми на учителските специалности и др.);
- следдипломни квалификации и професионално-квалификационни степени – перманентно повишават квалификацията на преподавателите;
- личен опит и стремеж за усъвършенстване на подготовката – самостоятелно и доброволно посещаване на различни квалификационни форми в съответствие с желанията и интересите на всеки отделен специалист.

В условията на училищното образование се придобиват умения за ефективно и съответстващо използване на информационните технологии и възможностите за дигитално обучение за комуникация и сътрудничество с колеги, ученици, родители и др. Но това е само основата, върху която се построява профилираната подготовка.

По време на специализираната педагогическа подготовка информационните технологии задължително са интегрирани в обучението. Акцентите са не само върху усъвършенстване на базовите знания и умения, но и върху подбора, създаването, модифицирането и управлението на дигитални образователни ресурси. Обучението е насочено към планиране, проектиране и организиране на използването на дигитални технологии в преподавателската практика. То се фокусира върху интеграцията на дигитални ресурси и методи за насърчаване на съвместни и саморегулирани учебни процеси.

Квалификацията след завършване на висшето образование се провежда в съответствие с Наредба №15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Там многократно се фокусира вниманието върху уменията за обучение от разстояние в електронна среда, разработване и поддържане на електронни материали и бази данни. Това дава възможност на учителите да размишляват индивидуално и съвместно върху своите преподавателски практики, да оценяват критично ефективността и целесъобразността на разнообразни дигитални стратегии за преподаване и да ги развиват активно по-нататък.

В полето на подготовка по лична инициатива има множество разнообразни възможности и идеи за усъвършенстване на дигиталните умения на педагозите чрез курсове в популярни сайтове като coursera.org, udemy.com, edx.org и други подобни.

### Заклучение

Рамката на компетентността на учителите трябва да разчита на съгласието на заинтересованите страни относно това, което формира качествените учители – кои компетентности се изискват и как те се разбират

и описват (Европейска комисия, 2013). Трябва да се заложи гледната точка за проследяване на многостранните роли на учителя на различни нива – на индивида, на училището, на местната общност, на професионалните мрежи (OECD, 2009). Нагласите за размисъл и текущото професионално развитие, както и анализ на практиките, иновациите и сътрудничеството, изграят решаваща роля в учителските компетентности (Саена, 2011). Такива аспекти се открояват във връзка с развитието на компетентностите на учителите и учениците от XXI в.

1. На първо място, не може да се преподават дигитални технологии с тебешир и дъска. Нормално е това да става в дигитална среда. То е отговорност основно на институциите, в които се осъществява обучението.
2. Ще е много по-ефективно, ако се използва смесено обучение – съчетание от присъствени и неприсъствени дейности, така че да може веднага да се прилага наученото в ежедневната работа. Опитът от епидемичната обстановка, при която спешно се премина към обучение в електронна среда, изведнъж отвори нови възможности пред образователните институции. Прогнозата е, че още в близко бъдеще ще се прилагат паралелно както традиционно присъствено, така и електронно обучение.
3. Смесеното обучение може да се приеме за по-ефективно от обучението лице в лице или онлайн по отношение на удовлетвореността на студентите и реакциите на преподавателите, гъвкавост на времето и мястото, лекота на използване на ресурси, увеличаване на взаимодействията.

Prensky (2012) твърди, че учителите са тези, които трябва да се променят, защото учениците не могат да гледат назад. Той заявява, че преподавателите трябва да преразгледат както своята методология, така и своите знания и умения (Prensky, 2012).

Не всички учители обаче са възприемчиви към дигиталното образование, защото това зависи от начина, по който те гледат на технологиите. Както бе споменато по-рано, учителите, както и учениците попадат в различни категории в рамките на дигиталната подготовка. За да бъде успешно развитието на дигиталните компетентности, е важно учителите да разберат в коя категория попадат – с нагласата на т.нар. дигитални имигранти или на дигитално родените. Като знаят това, учителите могат да определят отношението си към технологиите и да решат дали са в състояние да преминат от първата категория към втората. По този начин учителите могат да променят своята позиция, а също и методите на преподаване, така че да се впишат в дигиталната среда и да отговорят на очакванията на младото поколение обучаеми.



## ЛИТЕРАТУРА

- Caena, F. Literature review: Quality in teachers' continuing professional development. The European Union, 2011. [Online]. Available: <https://goo.gl/2eNfaS> [Accessed 05.06.2021].
- European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Brussels, Belgium: European Commission.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon 9 (5). Retrieved Jan., 29, 2021, from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2012). From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Retrieved 4 June 2021, from: [https://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro\\_to\\_From\\_DN\\_to\\_DW.pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf)
- РАМКА НА ДИГИТАЛНИТЕ КОМПЕТЕННОСТИ (2016). Retrieved 4 June 2021, from <https://www.ipa.government.bg/bg/ramka-za-digitalni-kompetentnosti> [РАМКА ЗА ДИГИТАЛНИ КОМПЕТЕННОСТИ. (2016). Retrieved 4 June 2021, from <https://www.ipa.government.bg/bg/ramka-za-digitalni-kompetentnosti>]
- Schleicher, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- TEACHER DEVELOPMENT IN THE DIGITAL AGE. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/324975347\\_TEACHER\\_DEVELOPMENT\\_IN\\_THE\\_DIGITAL\\_AGE](https://www.researchgate.net/publication/324975347_TEACHER_DEVELOPMENT_IN_THE_DIGITAL_AGE) [accessed Jun 04 2021].
- Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process. Edited by. Julia González. Robert Wagenaar. 2005. Retrieved 9 June 2021, from [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf)
- Vitanov, L. (2021). Pozitivna pedagogicheska strategiya v chasa na klasa. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“. [Витанов, Л. (2021). Позитивна педагогическа стратегия в часа на класа. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

## ОСОБЕНОСТИ НА УПРАВЛЕНИЕТО НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА В УСЛОВИЯТА НА ПАНДЕМИЯ

**Радостина Спасова, докторант**

*Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград*

*Факултет по педагогика*

*Категра „Управление на образованието и специална педагогика“*

*e-mail: [rady7704@abv.bg](mailto:rady7704@abv.bg)*

**Резюме:** В настоящата разработка се споделя опитът в управлението на педагогическото взаимодействие в електронна среда в детската градина в условията на пандемия чрез възможностите на образователната платформа Google classroom, платформата за видеоконферентна връзка ZOOM, социалната мрежа Facebook и приложението за интернет телефония Viber.

**Ключови думи:** управление, електронна среда, педагогическо взаимодействие, образователни платформи

## PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT IN THE KINDERGARTEN IN THE CONDITIONS OF A PANDEMIC

**Radostina Spasova, doctoral student**

*SWU „Neofit Rilski“, Blagoevgrad*

*Faculty of Pedagogy*

*Department „Management of Education and Special Education“*

**Abstract:** This paper shares the experience in managing pedagogical interaction in an electronic environment in kindergarten in a pandemic through the capabilities of the educational platform Google classroom, video conferencing platform ZOOM, social network Facebook and the Internet telephony application Viber.

**Keywords:** management, digital environment, pedagogical interaction, educational platforms

## Въведение

„Ситуацията, при която всички български учебни заведения – от детската градина до университетите – бяха затворени във връзка с пандемията от COVID-19, постави учителите, като представители на една от най-бързо прегарящите професии, в изключително трудна и нова ситуация на възприеман допълнителен стрес, свързан и с личния, и с професионалния им живот“ (Тоцева, 2020: 12)

Специфичните условия на работа при пандемия изискват навременна и адекватна реакция от директора и педагогическия екип на детската градина към динамичните промени в педагогическата практика. Това налага учителите да използват информационно-технологични възможности, като прилагат дигитални компетентности в един нов модел, показващ модерна технологична образователна дейност.

Предложената разработка хвърля светлина върху възможностите за прилагане на онлайн обучение в детската градина и бъдещи научни търсения в тази област.

Предучилищното образование като задължителен елемент в системата на общото образование има своите приоритети и значимост в изграждането на съвременната личност. Проблематиката, свързана с особеностите на управлението на педагогическото взаимодействие в електронна среда, не е застъпена и липсват такива изследвания в научните публикации у нас.

През последната година обаче тя се утвърди като една от темите с най-голямо обществено значение. В съзнанието на повечето български граждани се оформи като нов национален приоритет. В тази връзка нараства и ролята на новите технологии и потребността от система за образование, способна да отговори на предизвикателствата на Новото време. Според Я. Тоцева: „... темата за използването на дигитални образователни ресурси от страна на българските учители заслужава сериозно внимание както от страна на образователната администрация в лицето на Министерството на образованието и науката, а така също и на представителите на научната педагогическа общност“ (Тоцева 2019: 42).

В този доклад вниманието е насочено към възможностите за осъществяване на педагогическо взаимодействие в електронна среда в детската градина в условията на пандемия чрез възможностите на образователната платформа Google classroom, платформата за видеоконферентна връзка ZOOM, социалната мрежа Facebook и приложението за интернет телефония Viber.

Новата ситуация провокира и формулирането на нова цел: стимулиране на участниците в педагогическото взаимодействие за работа в електронна среда.

За постигането на тази цел ръководството на детската градина си постави следните задачи:

1. Мотивиране на педагогическите специалисти относно необходимостта и качеството на работата в електронна среда.
2. Създаване на интерес и желание у родителите за съдействие.

3. Ориентиране на педагогическите специалисти към издирване на подходящи електронни ресурси /платформи, приложения/.
4. Осъществяване на отчетност на реализираната дейност в електронна среда.
5. Изработване на количествени критерии за отчитане ефективността на системата.

Предмет на управлението на педагогическото взаимодействие в електронна среда в детската градина в условията на пандемия са особеностите и начинът на прилагане на дигиталните подходи в предучилищна възраст.

Обект на изследването е процесът на педагогическо взаимодействие в електронна среда.

Научното предположение насочва към идеята, че ако в условията на пандемия всички участници се включват с интерес и желание в работата в електронна среда, то качеството на образователния процес от разстояние ще се доближава по резултатност до този в присъствена форма.

### Описание на работата

Поради усложняващата се епидемична обстановка през месец декември 2020 г. се наложи затварянето на всички образователни институции, в това число и детските градини на територията на цялата страна. В тази връзка министърът на образованието и науката даде възможност на детските градини да осъществяват образователно-възпитателен процес от разстояние, доколкото и ако е възможно.

Така екипът на ДГ №11 „Знаме на мира“, гр. Перник взе решение да приеме предизвикателството и да осъществи педагогическо взаимодействие в електронна среда, спазвайки Закона за предучилищното и училищното образование, както и всички наредби, свързани с функционирането на детските градини.

Специфичните условия на работа в дигиталния свят изискват определени знания, умения компетенции, които се наложи бързо да бъдат отработени. Намирането на подходяща платформа също се оказа предизвикателство. След кратко проучване на електронните ресурси екипът на детската градина се насочи към платформата Google classroom, където бяха създадени виртуални класни стаи на всички групи.

За осъществяване на мониторинг и последваща оценка относно качеството на работата в електронна среда беше проведено изследване, в което се включиха 270 родители на деца на възраст от 3 до 7 години и 20 учители от ДГ №11 “Знаме на мира“ в периода от 30.11.2020 г. до 18.12.2020 г.

Използваните методи са анкета за проучване на готовността за включване в дейността, както и наблюдение – адаптирано към изискванията на ситуацията за работа в електронна среда.

### Анализ на резултатите

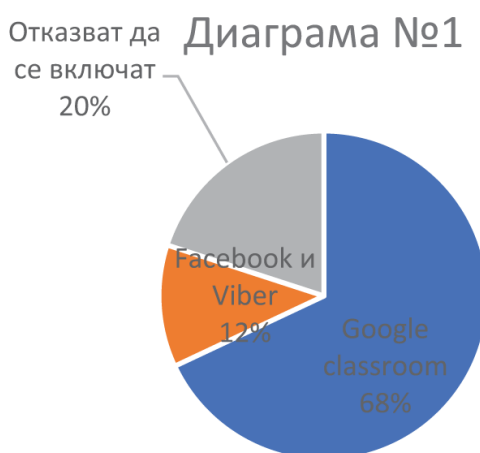
Беше установено, че 80% от всички близки възрастни на децата заявяват желание за участие в обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС).

Беше осъществено фокусирано наблюдение за това как учителите структурират задачите и по какъв начин се предлага материалът на децата. Във фокуса на наблюдение беше и броят на родителите, които се включват в педагогическото взаимодействие чрез платформата Google classroom и с колко от тях има обратна връзка.

Акцентът на проучването падна върху задължителните подготвителни групи, а по-малките бяха обхванати само ориентировъчно.

Анализът на резултатите се базира на данните от платформата Google classroom за броя на родителите, които са се включили и колко от тях връщат изпълнени задачи според насоките, дадени на учителите.

По данни от същата средно около 25% са върнатите домашни задания на поставените задачи, въпреки че не е имало изрично изискване за това.

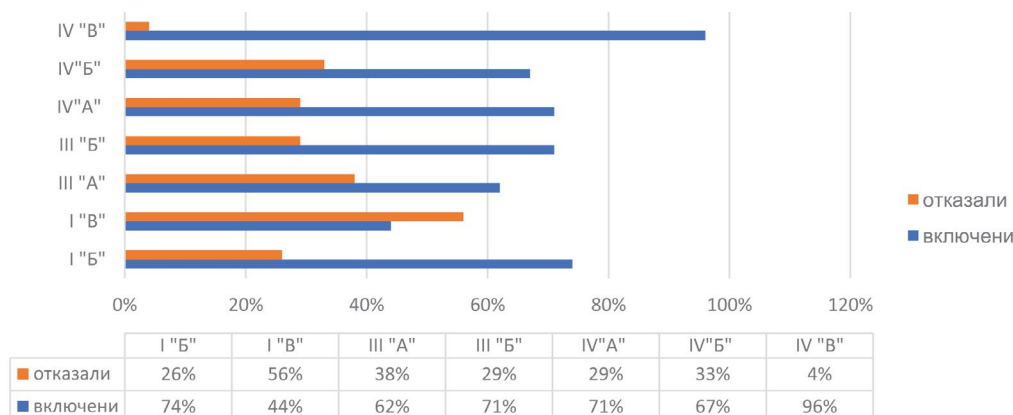


Фиг. 1. Процентно разпределение на взелите участие в обучението от разстояние

Прави впечатление, че 54 родители на деца от Първа група /3-4-годишни/ и Втора група /4-5-годишни/, или това са 20% от всички 270 родители, отказват да се включат в педагогическо взаимодействие в електронна среда от разстояние.

32-ма от близките възрастни на деца от Втора група /4-5-годишни/ са по-склонни да работят чрез групите в социалната мрежа Facebook и приложението за интернет-телефония Viber, или това са 12% от родителите на всички записани в детската градина. Процентът на одобряващите педагогическото взаимодействие в електронна среда от разстояние е 68% и те се включват с желание в използваната платформа Google classroom.

Диаграма №2  
Анализ на данните от платформата  
Google classroom



Фиг. 2. Процентно разпределение на взелите участие в образователната платформа Google Classroom

Анализът на данните показва, че интересът към обучението в електронна среда е най-голям при родителите на децата от подготвителните за училище групи. Процентът на включилите се в платформата е средно над 70%, като при една от четвъртите групи е почти 100%. Този факт може да се обясни с обстоятелството, че на тези деца им предстои постъпването в първи клас и родителите проявяват изключителна ангажираност за съдействие с оглед на адекватна подготовка за училище.

Не липсва интерес и при една голяма част от родителите на по-малките деца /3-4-годишните/. Там педагогическото взаимодействие е насочено по-скоро към подпомагане на семейството в личностното и социално развитие на децата в условията на епидемична обстановка и разгръщане на творческия им потенциал чрез развиване на детската индивидуалност.

В края на периода на работа в електронна среда една от подготвителните групи направи и традиционното си коледно тържество, но в нетрадиционна обстановка чрез платформата за видеоконферентна връзка ZOOM. То бе под наслов „Коледна виртуална магия“. Въпреки неспецифичните условия родители, учители и деца успяха да изживеят емоциите на празника, макар от разстояние.

### Перспективи за бъдеща работа

Предизвикателствата на Новото време очертават и перспективи за бъдеща работа, които ще са насочени към повишаване на дигиталните компетентности както на учителите, така и на родителите. Необходимо е да се разработят програми и обучителни курсове за работа в електронна среда. С навлизане на технологиите в живота ни все повече се разширява и

кръгът на използваните продукти в интернет пространството. Това ще наложи бързо ориентиране и издирване на най-подходящите – програми, платформи, приложения и др.

### Заклучение

Предучилищното образование има решаваща роля за израстването на малкото дете като пълноценен възрастен. Детето е най-ценният капитал на обществото и главна грижа на образователната система, организирана така, че да му осигури качествено образование и пълноценно развитие в бъдеще, изграждане на здравословна и неагресивна стимулираща среда за опазване здравето и развитието на детската индивидуалност чрез синхронизиране на образователните изисквания в семейството и в детската градина – институции, водени от разбирането, че здравето и образованието на детето са съвместен проект на родители и учители, който се реализира с взаимно уважение и респект. Това предполага съгласуваност във взаимодействията между семейството и детската градина.

Резултатите от направеното изследване потвърждават, че в условията на пандемия голяма част от всички участници се включват с интерес и желание в работата в електронна среда и качеството на образователния процес от разстояние се доближава по резултатност до този в присъствена форма.

Интересът е породен от загрижеността на родителите за адекватната подготовка за училище при по-големите деца /5–7-годишни/ и социалното и личностно развитие при по-малките /3–5-годишни/.

#### **Изводите, които могат да се направят, са в няколко посоки:**

- Специфичната епидемична обстановка мотивира педагогическите специалисти относно необходимостта и качеството на работата в електронна среда.
- Съгласуваните действия на семейството и учителите за постигане на определените в държавните образователни стандарти знания, умения и компетентности създават интерес у родителите за съдействие.
- Нарастващата роля на новите технологии и потребността от система за образование, способна да отговори на предизвикателствата на Новото време, а именно осъществяване на педагогическото взаимодействие в електронна среда в детската градина, ориентира педагогическите специалисти към издирване на подходящи електронни ресурси /платформи, приложения/.
- Работата в електронна среда предполага отчетност в нова форма – дигитална. Като се използват всички познати ресурси и канали, отчетите и работните карти на учителите се приемат от директора също посредством взаимодействие от разстояние чрез имейл, а срещите между ръководството и педагозите – чрез платформата ZOOM.

## ЛИТЕРАТУРА

Тоцева, Я. (2020) Педагогическата комуникация в условията на извънредно положение. – В: Педагогическата комуникация: вербална и визуална. Велико Търново: Фабер. [Totseva, Y. (2020). Pedagogicheskata komunikatsiya v usloviyata na izvanredno polozhenie. – V: Pedagogicheskata komunikatsiya: verbalna i vizualna. Veliko Tarnovo: Faber.]

Тоцева, Я. (2019) Българските учители и електронните ресурси за образователни цели. – В: Педагогическата комуникация: традиционна и дигитална. Велико Търново: Фабер. [Totseva, Y. (2019) Balgarskite uchiteli i elektronnite resursi za obrazovatelni tseli. – V: Pedagogicheskata komunikatsiya: traditsionna i digitalna. Veliko Tarnovo: Faber.]



## ДИГИТАЛНАТА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЕКРАННИ ИЗКУСТВА В ЕПОХАТА НА КОВИД-19

Христо Б. Бонев, ас. г-р

НАТФИЗ „Кр. Сарафов“

Факултет по екранни изкуства

Катедра „Аудиовизуално производство“

e-mail: [h.bonev@natfiz.bg](mailto:h.bonev@natfiz.bg)

**Резюме:** Пандемията от Ковид-19 през 2020 и 2021 г. създаде множество предизвикателства пред висшето образование в България и по света. Ако преди нея се наблюдаваше тенденция за масовото навлизане и използване на различни онлайн инструменти за подпомагане на присъственото обучение и за осъществяване на дистанционното такова, пандемията и спирането на присъственото обучение във Висшите училища наложи те да предприемат спешни действия към преминаването на учебния процес в онлайн среда.

Ако при някои науки този преход бе лесен и почти неусетен, то при изкуствата се осъществи трудно и с много предизвикателства.

Екипните практически задачи са изключително важна част от обучението по екранни изкуства, а работа в екип е в основата на осъществяването им. За решаването на този проблем би могло да се подходи с хибридна форма на обучение, в която в образованието по екранни изкуства се адаптират различни инструменти за проектен мениджмънт на аудиовизуални продукции и екипна колаборация, чрез които екипите да подготвят проектите си изцяло в електронна среда, под постоянен надзор на наблюдаващи преподаватели, да се събират присъствено едновременно в снимачния период, а след това да преминават по време на постпродукцията отново изцяло в електронна среда.

**Ключови думи:** дигитална, трансформация, образование, екранни изкуства

## THE DIGITAL TRANSFORMATION OF SCREEN ARTS EDUCATION IN THE AGE OF COVID-19

Hristo B. Bonev, Asst., PhD

NATFA "Kr. Sarafov"

Faculty of Screen Arts

Department of Audiovisual Production

**Abstract:** Covid-19 pandemic in 2020 and 2021 has created many challenges for higher education in Bulgaria and around the world. If before it there was a tendency for the mass entry and use of various online tools to support physically present learning and to implement distance learning, the pandemic and the suspension of physically present education required higher education institutions to take urgent measures to move the educational process online.

If in the field of some sciences this transition was easy and almost imperceptible, in the fields of arts it was difficult and with many challenges.

Team practice is an extremely important part of the education in audiovisual production in Screen Arts, and teamwork is the basis for their implementation.

The solution to this problem could be approached with a hybrid form of education, in which various tools for project management of audiovisual productions and team collaboration are adapted in screen art education, so the teams can prepare their projects entirely in electronic environment, under constant supervision of supervising educators, to gather in person only during the filming period, and then to carry out the post-production again entirely in an electronic environment.

**Keywords:** digital, transformation, education, screen arts

Основите на висшето образование в областта на екранните изкуства в България се полагат през 1973 г., когато в тогавашния ВИТИЗ се откриват специалностите Кино и телевизионна режисура, Кино и телевизионно операторство и Кинознание<sup>1</sup>. Много от първите преподаватели в Института са възпитаници на руската и полската школа и пренасят натрупания там опит в методиката на учебния процес на местна почва, като залагат силно на практическото усвояване на работните процеси.

Още със създаването на филмовите специалности във ВИТИЗ, в института е създадена и Учебна киностудия, която има за цел да обезпечи образованието по практическите дисциплини, като осигури производството на курсовите и дипломните работи на студентите. Поколения възпитаници на днешната

<sup>1</sup> НАТФИЗ: История. Retrieved on 26.06.2021 from <http://natfiz.bg/natfiz/>

Национална академия за театрално и филмово изкуство създават множество игрални и документални филми, музикални видеоклипове и реклами, телевизионни адаптации на сценични произведения и различни видове ТВ програми.

Ако през XX в. основна част от снимачните процеси се е осъществявала върху филмова лента, то в последните 20 години преминаването към различни дигитални формати значително улеснява работните процеси и намалява разходите, а това позволява увеличение на заснетите материали, което не е за сметка на качеството и художествените им характеристики.

И ако новите дигитални технологии в голяма степен променят технологията на производствения процес, то един фактор остава константен – екипната работа. Филмовият екип – продуцент, режисьор, оператор, звукорежисьор, дизайнер, монтажист и др., трябва да се събере заедно с актьорите и да работи в екип, а по време на снимки към тях се присъединяват десетки други специалисти, статисти и т.н.

Пандемията от Ковид-19 през 2020 и 2021 г. затвори присъственото обучение във висшите училища в България и по света за дълги периоди и това наложи те да предприемат спешни действия към преминаването на учебния процес в онлайн среда. Ако при някои науки този преход бе лесен и почти неусетен, то при изкуствата се осъществи трудно и с много предизвикателства.

Обучението във висшето образование най-общо може да се раздели на *присъствено, дистанционно и хибридно*.

При *присъственото обучение* преподавателят и учащите се срещат във физическа среда и комуникират един с друг без използването на каквато и да е онлайн технология<sup>2</sup>.

*Дистанционното обучение* е алтернативен метод за провеждане на академична образователна дейност за студенти, които не могат да посещават традиционни курсове в университета. При този метод на обучение учащият е физически разделен от преподавателя и институцията, предлагаща обучението<sup>3</sup>.

Дистанционното обучение в XXI в. се провежда преди всичко в електронна среда, а инструментите, посредством които се осъществява, са синхронни (софтуерни приложения за видеоконференции като Zoom, Google Meet, Microsoft Teams и др.) или асинхронни (системи за управление на обучението и учебното съдържание като Moodle, Blackboard и др.).

Когато двете форми на обучение – присъствено и дистанционно, се комбинират, говорим за *хибридно обучение*. Целта на хибридно обучение е да осигури най-ефикасното и ефективно обучение, комбинирайки двата модела.

В областта на образованието по екранни изкуства преминаването на

<sup>2</sup> Ibrahim, A.Y. The effects of using PBWorks in a hybrid collaborative class environment on students' academic achievement. Doctoral dissertation, 2011, p. 4.

<sup>3</sup> Mielke, Dan. Effective Teaching in Distance Education. (1999). Retrieved on 26.06.2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436528.pdf>

теоретични дисциплини като история на киното и телевизията, история на културата и др. бе лесно осъществено посредством софтуерни приложения за видеоконференция и уеб услуги за управление на учебното съдържание. Изпълнението на учебния план за практическите задачи обаче се превърна в истинско предизвикателство, тъй като за тяхното изпълнение се изисква събирането на екипи и актьори често в затворени помещения и за много продължителни периоди.

Използването на дигитални технологии в образованието по екранни изкуства вече бе започнало да навлиза посредством системите за управление на обучението, чрез различни специализирани софтуери за постпродукция като например Adobe Creative Cloud, DaVinci, Pro Tools и др., както и чрез дигиталната снимачна и звукозаписна техника.

Затварянето на висшите училище и нуждата от продължаване на някои на производствени процеси обаче наложиха бързото преминаване на учебния процес в електронна среда. В областта на аудиовизуалното производство учебният процес е свързан с редуването на *теоретични* и *практически дисциплини*. Производството на практическите задачи от своя страна се разделя на три етапа – *подготвителен период*, *снимачен период* и *монтажно-озвучителен период*.

### Теоретични дисциплини

Както вече стана дума, теоретичните дисциплини в областта на екранните изкуства безпрепятствено преминават към обучение в електронна среда поради естеството си и факта, че при тях няма необходимост от физическо присъствие. Организирането на учебния материал посредством системи за управление на учебното съдържание и др., комуникацията със студентите в тези системи и удобното провеждане на тестове и изпити чрез тях, съчетани със софтуери за видеоконференции, посредством които се организира синхронното провеждане на лекции, позволява усвояване на учебния материал, получаване на постоянна обратна връзка от студентите и редовно проверяване на усвояването на знания от тяхна страна.

### Практически дисциплини

По отношение на практическите дисциплини обаче обучението в електронна среда среща множество ограничения, които трябва да бъдат преодолени, за да може производственият процес да доведе до желания резултат.

#### **Подготвителен период**

В подготвителния период студентите трябва да сформират своя екип, да изготвят проектната документация, да планират в детайли заснемането на аудиовизуалното произведение, да подберат и договорят актьори и локации за снимки, да проектират и построят декорите, да наемат или закупят костюмите и т.н.

Въпреки че повечето от тези дейности изискват екипна работа, извършването им в електронна среда се оказва не само възможно, но и доста ефективно. Адаптирането на различни онлайн инструменти за проектен мениджмънт в аудио-визуални продукции (напр. StudioBinder, Yamdu, Celtx и др.) позволява на студентите да разпределят задълженията си, да работят заедно в екип и да са под постоянен надзор на наблюдаващите преподаватели, които могат да се намесят във всеки един момент при необходимост.

Студентите могат да изготвят електронно необходимите разбивки на сценария, бюджет, режисьорска книга, сториборд, списъци с локации, декори, реквизит, костюми и др., графици за снимки, включващи екипа и актьорите, и на практика всичко необходимо за планирането на снимачния период. Всеки студент е наясно какви са неговите задачи в този период и какви са сроковете, в които трябва да изпълни всяка една от тях.

Срещите на екипа се провеждат изцяло в онлайн среда, като за целта се използват приложения за видеоконференции. Също по този начин може да се осъществи първоначалният подбор на актьори.

Дейностите, изискващи физическо присъствие, като търсене и договаряне на локации, наемане и покупка на техника, костюми, реквизит и др. могат да се осъществяват самостоятелно от отделни студенти, занимаващи се с конкретната задача, без да се ангажира по-голяма част от екипа.

Когато дейностите по подготовката на задачата приключат, продукцията навлиза в най-сложния и скъп период – снимачния.

### ***Снимачен период***

Снимачният период, разбира се, няма как да бъде осъществен в електронна среда. По време на ограниченията заради Ковид-19 снимките на редица практически задачи на студентите по екранни изкуства са прекъсвани и отлагани до момента, в който ограниченията биват отменени или облекчавани до голяма степен, доколкото става възможно заснемането на проектите, макар и при спазване на строги и доста скъпи противоепидемични мерки.

Въпреки това дори по време на този период използването на дигитални технологии позволява по-бърза и прецизна работа на терен, с по-малобройни екипи и по-лесен контрол на заснетия материал.

След като приключи снимачният период, започва постпродукцията.

### ***Монтажно-озвучителен период***

Навлизането на проекта в монтажно-озвучителния период позволява отново работните процеси да преминат в електронна среда. Лицензите за софтуерите за монтаж, ефекти, цветни корекции и озвучаване биха могли да се предоставят на студентите и не са обвързани с използването им в рамките на учебното заведение. От своя страна студентите биха могли да осъществят голяма част от постпродукцията от домовете си, стига да разполагат с достатъчно мощни работни станции, а за дейностите, които е необходимо (например озвучаването), те могат да работят самостоятелно

или в малки групи в студиата на учебното заведение.

Използването на приложения, които имат за цел организация на работния поток и ефективна екипна работа в монтажно-озвучителния период (напр. Fram. io), позволяват тя да се осъществява под постоянния надзор на наблюдаващите преподаватели.

Срещите на екипа могат отново да се осъществяват посредством приложения за видеоконференции, а разплащанията, връщането на различни наети костюми и реквизити и финансовите отчети могат да се осъществяват от студентите, заети с тези задачи, без това да ангажира други членове на екипа.

В крайна сметка аудиовизуалният продукт може да бъде завършен и експортиран в дигитален формат, подходящ за прожектиране по време на изпит, гледане в електронна среда, а защо не и изпратен за селекция на фестивали и награди.

### Чуждестранните филмови училища във времето на Ковид-19

Спирането на присъственото обучение заради пандемията от Ковид-19 се отразява по сходен начин на висшите училища по екранни изкуства в цял свят, като тенденцията е обучението им или да се премества изцяло в електронна среда, или по-често – да става хибридно. Водещите висши училища по света, които имат програми по екранни изкуства, бързо изготвят планове за реакция на Ковид кризата и успяват да се адаптират към извънредната ситуация.

В UCLA (Калифорнийски университет, Лос Анджелис) провеждат много от лекциите по теоретични дисциплини синхронно, в електронна среда, но гържат провеждането на практическите задачи да се осъществява по традиционния начин – производство на филми на място, като за целта организират комитет, планове и протоколи за сигурност и назначават продуцент по сигурността<sup>4</sup>.

В USC (Университета на Южна Калифорния) поставят сигурността на студентите и служителите си на първо място и осъществяват повечето си курсове в електронна среда, а по отношение на практическите задачи се опитват да изградят процесите така, че те да се осъществяват във виртуална среда (нак там).

Училището по изкуства на NYU (Нюйоркския университет) предлага три варианта на преподаване на курсовете си – присъствено, хибридно и дистанционно (нак там).

Колумбийският университет и Лондонското филмово училище залагат на хибридно образование, включващо както присъствено, така и онлайн обучение за филмовите си специалности (нак там);<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Best Film Schools (2021): Going to College in the Covid-19 Era. Careers in Films. Retrieved on 1.06.2021 <https://www.careersinfilm.com/best-film-schools/>

<sup>5</sup> How Does a Film School Run an MA Filmmaking Course During The COVID-19 Pandemic? (2020) Retrieved on 1.06.2021. <https://lfs.org.uk/content/how-does-film-school-run-ma-filmmaking-course-during-covid-19-pandemic>

## Заклучение

През последната година под натиска на пандемията от Ковид-19 дигиталната трансформация на филмовата индустрия бързо започва да се пренася и в доста по-консервативната сфера на висшето образование по екранни изкуства. Рискът да не могат да изпълнят учебните си планове в срок накара висшите училища да се обърнат към съвременните дигитални инструменти за комуникация, колаборация, проектен мениджмънт и управление на работния поток, които се използват от филмовата индустрия, и да ги адаптират към образователния процес, като започнат да ги използват съвместно с различните системи за управление на обучението.

Тези дигитални системи и приложения обаче не просто подпомагат висшите училища в организирането на образователния процес по време на пандемията, а спомагат за спестяването на време и средства, подпомагат преподавателите в контролирането на образователния процес и допринасят за това студентите да усвоят работата с най-модерните софтуерни инструменти още по време на следването си.

Хибридната форма на обучение в областта на екранните изкуства се доказва като удобна и ефективна както за студентите, така и за преподавателите и има перспективата да остане и след приключването на пандемията. Нейните предимства ще имат все по-голяма роля и при привличането на студенти от други градове и държави.

## ЛИТЕРАТУРА

Doering, Aaron. Adventure Learning: Transformative hybrid online education. – Distance Education, Vol. 27, No. 2, August 2006, pp. 197–215.

Ibrahim, A.Y. The effects of using PBWorks in a hybrid collaborative class environment on students' academic achievement. Doctoral dissertation, 2011.

### Интернет източници:

НАТФИЗ: История. Retrieved on 26.06.2021 from <http://natfiz.bg/natfiz/>

Best Film Schools (2021): Going to College in the Covid-19 Era. Careers in Films. Retrieved on 1.06.2021 <https://www.careersinfilm.com/best-film-schools/>

How Does a Film School Run an MA Filmmaking Course During The COVID-19 Pandemic? (2020) Retrieved on 1.06.2021. <https://lfs.org.uk/content/how-does-film-school-run-ma-filmmaking-course-during-covid-19-pandemic>

Mielke, Dan. Effective Teaching in Distance Education. (1999). Retrieved on 26.06.2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436528.pdf>

**СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО  
И СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ  
ПРИ ДЕЦА С ОСОБЕНОСТИ В РАЗВИТИЕТО**

**CURRENT TRENDS IN EDUCATION  
AND SPECIALIZED INTERVENTIONS FOR CHILDREN  
WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**



# STRUCTURES OF LIFELONG LEARNING IN GREECE

Andreas Tangas

e-mail: [taggasand@yahoo.com](mailto:taggasand@yahoo.com)

**Abstract:** Lifelong Learning is a broad scientific body that helps change citizens' attitudes and behaviors and acquire new knowledge. It also helps reduce social and economic inequalities. The origins of the institution are located in Greece in the late 19th century. In this announcement we focused on adult education structures and the institutional framework that exists in Greece. We described the actions of the state and individuals to promote the institution of lifelong learning. So we mentioned the lifelong learning structures and certification bodies that exist and how they work. Our specific efforts include both general education adult as well as training. Reference was also made to the limited opportunities for access to lifelong learning for people with disabilities as well as immigrants.

**Keywords:** Lifelong Learning, people with disabilities, immigrants

## Introduction

Lifelong Learning includes any learning process that aims at acquiring knowledge, skills, abilities and improves the personality and work situation of the individual. contains all forms of learning activities throughout human life, which aim at acquiring and cultivating knowledge, skills and attitudes, which contribute to the formation of an integrated personality, the professional integration and development of the individual. Also, through lifelong learning, the social cohesion, the economic and cultural situation of the country is strengthened. In Greece, Lifelong Learning was developed in terms of training and adult education. Also, we must not forget that this institution includes the education of people with disabilities. In general, the institution of lifelong learning in our country followed the socio-economic developments.

## Definition

The International Committee of UNESCO at 19 the meeting in Nairobi provides that the LLP <sup>1</sup>states: *"An unbounded scheme aimed at reforming the existing education system and developing the educational potential outside it ... Education and learning are not limited to schooling, they must extend throughout human life, to include*

<sup>1</sup> In this article we will not go on to distinguish between the terms lifelong learning and lifelong development but will look at the structures that belong to both definitions. The term lifelong learning has prevailed to refer to all types of education ( Formal education, Non-formal education, Non-formal education) (Karalis, 2010). We will also not refer to the situation of lifelong learning in higher education as described by Tsamadias (2011).

*all skills and all branches of knowledge, to use all possible means and to give the opportunity to all people for full development of their personality. "Educational and learning-related processes in which children, young people and adults of all ages are involved throughout their lives in any form should be considered as a whole."* So we see that the above definition includes the continuous, lifelong pursuit of education for man and the application of the values of education in every dimension of his life. Learning is a continuous process, a perpetual cycle of action and the acquisition of new experiences, their elaboration and connection with existing knowledge, from which conclusions are drawn which in turn dictate new actions. (Eurostat, 2010)

A UNESCO report (2009) mentions the four different types of learning for Lifelong Learning, but without giving special reference to its economic dimension. The four pillars that make up the different types of learning are: a) I learn how to acquire knowledge [how to learn], satisfactorily combining a broad general education with the ability to delve into certain topics, b) I learn to act in such a way that to gain not only vocational training but also in general the ability to deal with different situations and work harmoniously in teams, c) I learn to live together understanding others and being aware of social interdependencies, with respect for the values of pluralism, mutual understanding and d) I learn to live in such a way as to develop my personality and to be able to act with greater autonomy and more judgment and personal responsibility.

### Lifelong learning in Greece

The origins of the institution in Greece identified in the late 19<sup>th</sup> century (Vergidis, 1999), however, with the formal accession of the country to the European Community in 1981 and the European financial support, favorable conditions were created for the institution of popular education (Vergidis, 1995).

In Greece, the public body that plans and undertakes actions in this field is the General Secretariat for Lifelong Learning of the Ministry of National Education and Religions. There is also the National Qualifications Certification Agency responsible for the certification and licensing of private lifelong learning structures and the general certification of adult education programs (EOPPEP, 2021).

#### Lifelong learning education structures in Greece

The structures of lifelong learning in Greece are divided into:

a) The Initial Vocational Training, with which the trainee acquires basic knowledge and skills in a specific profession, and is provided through the Vocational Training Institutes b) The Continuing Vocational Training, which offers specialization or retraining of the trainees, in order to adapt their knowledge and skills in the new demands of the labor market. It is provided in the Vocational Training Centers (KEK), c) General Adult Education, where through organized and institutionalized activities, is addressed to adults, who wish to improve their personal and social education, as well as to reduce the educational and social inequalities. It is carried out by formal education institutions, which are the Second Chance Schools (SDE) and by non-formal

institutions, such as the Lifelong Learning Centers (KDVM) and the Parents' Schools. The above belong to the Ministry of Education and Religions and the General Secretariat for Lifelong Learning is responsible for their operation (Rentifis, 2019).

We also find organized lifelong learning structures under the supervision of the Ministry of Labor and under the responsibility of the Labor Employment Agency. Specifically, there are Vocational Training Institutes of tourism professions and Apprenticeship Schools where the trainees receive knowledge and skills useful for their professional rehabilitation or the improvement of their working position. (Sotiriou, Tsarpa, 2021).

### **Training structures Adult Anapiria – people with disabilities**

The education of people with disabilities helps the management of everyday life their but and on to overcome obstacles that concern social factors. (Zoniou-Sideris, 1998). Unfortunately, in Greece there is a lack of political will regarding the lifelong learning of this population group. The individual needs and special characteristics of these people make the situation even more difficult. The state has taken some piecemeal actions with reduced results while this gap is being filled by various unions and non-profit organizations (ESAMEA, 2009).

In trying to identify and describe lifelong learning structures aimed at people with disabilities, we distinguish between those that aim to train and certify knowledge and those that cultivate skills and abilities to live and improve the daily lives of people with disabilities. Thus we meet Vocational Training Institutes whose educational specialties are aimed at people with disabilities as well as creative employment and education workshops. The Greek state is responsible for the operation and maintenance. However, we also encounter many private initiatives - mainly associations of people with disabilities - that include lifelong learning and education structures (formal and non-formal) that promote the autonomy and self-improvement of the participants. At the same time, there are knowledge certification bodies where teachers can receive the relevant training (Braille, sign language, etc.) (Urda, 2020).

### **Adult Immigrant Education Structures**

The General Secretariat for Vocational Education, Training and Lifelong Learning, in the context of policies for the removal of social exclusion, designs and implements programs for the teaching of the Greek language as a second language to immigrants as well as procedures for certification of knowledge of the Greek language and Greek elements. history and culture which are a precondition for the inclusion of the migrants concerned in the “long-term resident” status. (GGDBM, 2021)

### **Other lifelong learning structures**

However, we can not ignore the fact that a significant number of organizations implement programs that do not fall into the above categories. Indeed, in recent years constantly and expands the number of institutions offering programs of adult

education, covering areas that are not privileged activity area for subsidized by Community institutions resources (for example: programs of free time, personal development, etc. ). These organizations, with among others, include:

- Cultural associations
- Art Schools for adults
- Professional associations
- Trade associations
- Centers of Group Counseling
- Centers Colleges

(Vergidis, 2001)

### Conclusions

Lifelong learning is an area that is developing rapidly and multidimensionally due to socio-economic changes. In Greece, the scepter of this effort is held by the state that has the majority of relevant structures. Lifelong learning in the country is structured in such a way as to meet the needs of adult education and training while meeting the requirements of the European Union in this area. In addition, there are many informal training programs created by individuals and associations, mainly aimed at meeting the educational needs of specific population groups. In Greece, lifelong learning programs are hosted that are addressed to more specific categories such as immigrants and people with disabilities. However, people with disabilities seem to have been wronged in relation to the general population in terms of the plethora of choices in lifelong learning.

In the present study we did not study the situation of lifelong learning in Greece in relation to other countries. Also, there was mention of lifelong education programs that work in institutions of higher education. These issues could be explored in the future, and the need to appear for an in-depth research and data collection for the infrastructure of lifelong learning in Greece for people with disabilities and migrants. Finally, we did not proceed to a historical comparison of the current situation with the past in the country in terms of the subject we studied and attempted to present the overall situation of lifelong learning in Greece without referring to subcategories such as lifelong learning etc.

### REFERENCES

- EOPPEP, 2021. Eoppep.gr
- ESAMEA (2009). *Annual report. The Proposal of Ε.Σ.Α.μΕΑ. for a "National Public Policy Program for Disability*. Athena [Greek]
- Eurostat. (2010). Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_OFFPUB/KS-EP-09-001/ EN / KS-EP-09-001-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/EN/KS-EP-09-001-EN.PDF)
- Rentifis (2019). The historical developments of Lifelong Learning in Greece: Situation

and perspective in the European context. *Education, Lifelong Learning, Research and Technological Development, Innovation and Economy*, 2, 386-393. [Greek]

Sotiriou, & Tsarpa (2021). The operation of the structures Lifelong Learning and vocational education, training during the pandemic: The case of I.E.K., S.D.E. and Schools OAED . 1st International Online Educational Conference From the 20th to the 21st century within 15 days, 0, 502-511. [Greek]

Tsamadias, K (2011). Lifelong learning f not Greece: timeless ES evolution and perspective. Quarterly Inspection of the Konstantinos Karamanlis Institute. Issue 18. Retrieved from [https://galaxy.hua.gr/~ctsamad/files/research\\_insp/EMFASI2011.pdf](https://galaxy.hua.gr/~ctsamad/files/research_insp/EMFASI2011.pdf) [Greek]

UNESCO. (2009). Global report on adult learning and education. UNESCO Institute of Lifelong Learning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>

Urda, A (2020). *Vocational Education and Training for People with Disabilities in Greece, the United Kingdom and Sweden, a comparative approach* . Department of Education and Social Policy Postgraduate Program “Special Education, Training and Rehabilitation” . Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23748/1/OurdaAikateriniMsc2020.pdf> [Greek]

Vergidis, D. (2001). For long Trained commitment and Political Education. At K. P. Harris, N. B. Petroulakis, pp. Nicodemus, *Continuing Education and Lifelong Learning: International Experience and Greek Prospect* (Proceedings of the IX International Conference of the Pedagogical Association of Greece), p. 127-144, Path, Athens. [Greek]

Zoniou- Sideris, A. (1998). *The disabled and their education. A psycho-pedagogical approach to integration*. Athens: Greek Letters. [Greek]

## РОЛЯТА НА ТВОРЧЕСКИТЕ ДЕЙНОСТИ И МАТЕРИАЛИ В РАБОТАТА С ДЕЦА С ДВИГАТЕЛНИ НАРУШЕНИЯ

Анна Трошева-Асенова<sup>1</sup>, доц. г-р  
Снежина Михайлова<sup>2</sup>, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [trosheva@uni-sofia.bg](mailto:trosheva@uni-sofia.bg), [smmihaleva@uni-sofia.bg](mailto:smmihaleva@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Групата на децата с двигателни нарушения е специфична и разнородна. Тя включва широк диапазон от моторни, когнитивни, адаптивни, социално-емоционални способности и затруднения. Отговор на многостранните потребности на децата с двигателни нарушения може да се предостави или чрез набор от разнообразни методи за терапия, или чрез избор на по-широкоспектърни такива, които подпомагат развитието на детето в повече от една област. Именно като многоспектърни методи за въздействие се разглежда използването на изобразителните и приложните дейности. Настоящата публикация представя теоретичен анализ на връзката между заниманията с творчески дейности, целта на тяхното приложение и потребностите на децата с двигателни нарушения. Втората ѝ част е с практическа насоченост. На базата на анализ на отделни случаи са акцентирани преимуществата на различни видове творчески материали, използвани в педагогическата и терапевтичната работа.

**Ключови думи:** деца с двигателни нарушения, творчески дейности, творчески материали, специална педагогика, рехабилитация

## THE ROLE OF CREATIVE ACTIVITIES AND ART MATERIALS IN WORK WITH CHILDREN WITH MOTOR DISORDERS

Anna Trosheva-Asenova<sup>1</sup>, Assoc. Prof., PhD  
Snezhina Mihaylova<sup>2</sup>, PhD student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“<sup>1</sup>  
Faculty of Educational Studies and the Arts<sup>2</sup>

**Abstract:** The category of children with motor disorders is specific and diverse. It includes a wide range of motor, cognitive, adaptive, socio-emotional abilities and difficulties. Responding to the multilateral needs of children with motor disorders different methods of therapy, or a wider range of ones that support the

child's development in more than one area can be provided. The use of art applied activities is considered as multispectral method of impact.

The article presents a theoretical analysis of the relationship between creative activities, the purpose of their application and the needs of children with motor disorders. The second part is practical. Based on the analysis of individual cases, the advantages of different types of creative materials used in pedagogical and therapeutic work are highlighted.

**Keywords:** children with motor disorders, creative activities, creative materials, special education, rehabilitation

Творческите дейности и материали са широко застъпени в педагогическата практика в разнообразни организирани часове и извънкласни занимания. Но в работата с деца със специални образователни потребности те разширяват своето въздействие и се прилагат не само като средство за образование и развитие, а и с терапевтична, корекционна и рехабилитационна цел. При всички групи деца тези специфични цели имат своите особености, включително при децата с двигателни нарушения.

В 11-ата ревизия на Международната класификация на болестите откриваме двигателните затруднения сред болести на опорно-двигателния апарат (05) и заболявания на нервната система (08). При първата група по-широко срещан е вариантът, в който частично или цялостно са засегнати стойката на тялото и движенията му в различни негови части. Тук, при децата, се включват такива заболявания като недоразвитие, липса, сраствания или деформации на части от опорно-двигателната система (в частност на крайниците, като например амелия, дисмелия, фокомелия, перомелия, ектромелия) (Mihailova et.al, 2009), деформации на гръбначния стълб (сколиоза, кифоза, лордоза) и др. Те водят до промени и затруднения в ежедневието на децата, свързани със самостоятелното придвижване, самообслужването, играта и манипулирането с играчки, използването на учебни пособия, писането и др. Разбира се, тези затруднения могат да доведат и до проблеми с адаптацията и социализацията, но в по-редки случаи се придружават от интелектуални, когнитивни и познавателни нарушения.

По-усложнена е психолого-педагогическата характеристика на децата със заболявания на нервната система, при които причинителят на двигателното увреждане често води до първични увреждания и в други мозъчни структури и причинява множествени нарушения. Нарушаването на процеса на развитие в периода от преди раждането и до втората година след него във всеки един етап може да доведе до дисфункция на сложните и много систематични процеси на съзряване на мозъчната кора, а в тези процеси всяка стъпка влияе върху следващата (Jonson & Waugh, 2012). Ярък пример за това е

развитието на децата с детска церебрална парализа, при които в голям процент от случаите двигателните затруднения се съчетават с изоставане в интелекта, познавателната сфера, комуникацията, а вследствие на това – и в социализацията. При част от децата с неврологични нарушения проблемите в когнитивната сфера са следствие от придружаваща епилепсия или хидроцефалия (Beckung & Hagberg, 2002). Затрудненията в адаптивното поведение са предизвикани както от двигателните дефицити или честите боледувания, така и от свръхпротекция от семейството и близките хора, които водят до ограничена самостоятелност и липса на независимост. Емоционално-волевата сфера също има своите ограничения поради специфики, свързани с общото състояние и индивидуалните потребности на детето. Страда мотивацията, децата се изморяват лесно, избягват някои фини моторни дейности.

Спецификата в развитието на децата с двигателни затруднения поставя специалния педагог и други специалисти пред редица предизвикателства. Те насочват своите усилия към дългосрочна интервенция, която обхваща всички етапи и аспекти на развитие (Jonson & Waugh, 2012). Scherzer (2001) подчертава важноста на вида и тежестта на нарушението при случаите на церебрална парализа. Авторът изтъква значението им за терапията, за да може да се постигне целенасочена интервенция и подход, базиран на индивидуалните нужди на детето и семейството.

Затруднения при децата с нарушения в опорно-двигателния апарат, които са механични, често могат да се облекчат чрез използването на специални помощни средства или включването на високотехнологични устройства в ежедневието на децата. Групата на децата с неврологични нарушения изисква по-комплексен подход, екипна работа и комбинация от разнообразни обучителни и терапевтични дейности, които да подкрепят многообразните потребности на децата.

*Целта на изследването* е да представи значението и практическото приложение на творческите дейности и материали в работата с деца с двигателни нарушения.

*Задачите*, които следва настоящият анализ, са:

- да съпостави разнообразните потребности от подкрепа на децата с двигателни затруднения с класически и алтернативни методи за въздействие;
- да представи разнопосочния и многопластов ефект от прилагането на творческите дейности като разновидност на арттерапията в работата на специалния педагог с деца с двигателни нарушения;
- да подчертае връзката между подбора на материалите за творческите дейности, спецификата в развитието на детето и преследваните от специалиста цели на въздействие.

**Използвани в изследването методи са контент анализ, сравнителен**



**анализ, анализ на отделни случаи от практиката (case studies)**

На базата на представените по-горе потребности на децата с двигателни затруднения в табл.1 е направена съпоставка между класическите и алтернативните методи на въздействие.

Таблица 1. Съотнасяне на потребностите на децата с двигателни нарушения с възможните класически и алтернативни методи за въздействие

<b>Потребност от гопълнителна подкрепа</b>	<b>Класически методи за въздействие</b>	<b>Предложение за алтернативни методи</b>
<b>В Когнитивна сфера</b> • Възприятия и представи; • Внимание; • Памет; • Мислене • Комуникация • Езикова функция; • Говор; • Изразяване чрез невербални средства.	Психолого-педагогическо обучение и тренинг чрез когнитивни задачи Логопедична терапия Въвеждане на алтернативна комуникация	Арттерапия Игрова терапия Музикотерапия Творчески дейности Творчески дейности Игрова терапия
<b>Познавателна сфера</b> • Околен свят; • Четене; • Писане; • Математика	Педагогическо обучение; Индивидуална образователна подкрепа	Творчески дейности Игрови дейности
<b>Социална сфера</b> • Адаптиране; • Приятелства; • Разбиране; • Приобщаване; • Себереализация.	Социално, физическо и образователно приобщаване в организирани занимания в детски градини и училища	Експресивна арттерапия Творчески дейности Приобщаване в неформални дейности
<b>Двигателна сфера</b> • Придвижване и обща моторика; • Фина моторика; • Самообслужване; Игра; • Учебни дейности	Кинезитерапия и медицинска рехабилитация Позиционна терапия Ерготерапия Адаптирана физическа активност Специална педагогика	Творчески дейности Игрова терапия
<b>Емоционално-волева сфера</b> • Самоизразяване; • Съвместни дейности, приобщаване; • Подкрепа на успеха; • Мотивация	Психологическа терапия	Арттерапия Творчески дейности

От таблицата е видно, че докато класическите методи за въздействие са подходящи за една или две области на допълнителна подкрепа, то алтернативните методи покриват повечето от всички описани области със затруднения в развитието. Един от тези алтернативни методи е арттерапията и по-точно изобразителните и приложните дейности, които са част от нея. Арттерапията навлиза в практиката на редица специалисти. Vick (Vick, 2003) прави паралел между развитието ѝ и възникването на психологията и психотерапията. Авторът стига до заключението, че арттерапията е мултидисциплинарна по своята същност и намира приложение в психологията, психиатрията, психоаналитичната работа, рехабилитацията, медицината и педагогиката (вкл. в специалната педагогика). Malchiodi отбелязва, че полето на развитие на арттерапията е динамично и единствено практиката може да покаже фактическите ползи и посоката на развитие на арттерапевтичната интервенция, независимо дали говорим за арттерапия в чистата ѝ форма, или за добавянето на изкуството като метод в педагогическата и терапевтичната практика (Malchiodi, 2003: 3).

Експресивните творчески методи са част от палитрата на арттерапевтичните дейности (Malchiodi, 2003; Rubin, 2019), които се явяват обединяващи за различните творчески подходи и възникват на основата на националните културни особености. Изкуството може да се разглежда като естествен начин за свързване на хората, без оглед на техните езикови и комуникативни умения. В този смисъл използването на експресивните методи придобива универсален характер (Moschini, 2005) поради липсата на ограничения в прилагането им.

Изобразителните средства са основата на общуването (Rubin, 2019), а игровият подход има съществена роля в процеса на създаването на изкуството. Целите на експресивната арттерапия са насочени към мотивация, спонтанна творческа дейност и създаване на атмосфера на непринуденост в творческия процес (Levin, 2015).

Множество експресивни подходи дават възможност на детето да изрази различни аспекти на личността си, да придобие значимост, да остави следа, да се чуе гласът му (без значение от нивото му на комуникация и двигателните му умения). Използването на театър, танц, музика и изобразително изкуство позволява един неограничен ресурс от изразни средства и мултисензорен подход на работа (Malchiodi, 2003; Rubin, 2019). Освен ползата за самоизразяването Drapeau & Kronish (2007), Heenan (2006) изтъкват положителното въздействие от включване в индивидуални и групови арттерапевтични сесии върху социализацията.

Голямата продължителност и широкият обхват на терапевтични дейности, които се включват в комплексния подход при децата с двигателни нарушения, често са възпрепятствани от ниската мотивация на децата (Jonson & Waugh, 2012). Мотивацията се признава като основна част от

рехабилитацията и влияе пряко върху нивото на функциониране и участие на децата и младежите с увреждания. Majnemer et.al. (2013) представят изследване на Bartlett & Palisano, в което мотивацията се явява ключов вътрешен фактор за промяна в двигателните способности на децата с церебрална парализа. Същата идея откриваме и при Symons, Clark, Williams, Hansen & Orpin (2011), които подчертават пряката зависимост между участието на хора с двигателни нарушения в творчески дейности и повишаването на тяхната мотивация.

Децата с изоставане на двигателната функция независимо от причината могат да срещнат затруднения в преминаването през различните етапи от развитието на рисуваелните си умения или да се задържат на някой от тях за по-дълго време (Jonson & Waugh, 2012). Rubin (2019) посочва, че именно в такива случаи включването на изкуство в практиката може да промени терапевтичната интервенция за всеки специалист и да подобри нагласата на пациента.

Средствата на изобразителното изкуство са неотменна част от педагогическата практика. Спецификата в прилагането им от специалния педагог се състои в целите и задачите, които той си поставя. Те не се изразяват в подобряване на художествените постижения или умения, а в придобиване на сензорен опит, подобряване на фините моторни умения, на координацията око-ръка, на когнитивните и познавателните умения, в използване на изкуството като изразно средство, за удоволствие и игра. Специалният педагог не коригира и не оценява естетическите аспекти на творчеството, а по-скоро създава защитена и позитивна среда за споделяне на емоции и опит. Ако детето има нужда от потвърждение за качеството на работата си, Faber & King (2020) препоръчват на специалиста да влезе в ролята на коментатор, който само да описва процеса.

При специфичната група на децата с двигателни нарушения важно значение имат подборът на материали за работа и контекстът на приложението им. Не е необходимо да се закупуват и използват материали за професионалисти, но и не трябва да се прави компромис с качеството на рисуваелните средства (Rubin, 2019). Основните изисквания са следните (Horovitz, 2018):

- материалите да са безопасни за здравето на детето;
- хартията за основа да е плътна и достатъчно здрава;
- цветовете на моливите, пастелите и боите да са наситени и ярки;
- ножиците да са достатъчно остри и удобни;
- лепилото и тиксотомите, използвани за залепване – устойчиви.

Важна за успеха е адаптираната физическа среда съобразно индивидуалните възможности и потребности на децата с двигателни нарушения. Разпространени подходи в това отношение са използването на различни адаптери за захващане на пишещи/рисуваелните средства, позициониращи средства, работна повърхност с регулиране на наклона и др.

Reynolds (2012) установява, че работата с творчески материали стимулира използването на засегнатите крайници. Препоръчва се специалистите да познават качествата на отделните материали, за да могат да прилагат различни техники с по-голям успех (Rubin, 2019) и да използват диференциран подход на работа спрямо индивидуалните потребности на децата

Практическият ни опит в творческите дейности с деца с двигателни нарушения позволява да представим следната характеристика на най-често използваните от нас материали.

- *Пастели*: използват се два основни вида (сухи и маслени), като техните особености определят качествата и приложението им. Маслените пастели са особено подходящи за най-малките деца и тези със слаби двигателни умения поради относителната си безопасност и най-вече поради възможността от всяко положение на пастела да се остави следа върху листа. Тази възможност не се влияе от качествата и нивото на захвата на детето. Сухите пастели имат мек и нежен цвят, поради прахообразната си структура цветовете могат да се смесват, чрез което се стимулира интересът. С тях може да се работи и с пръсти, което ги прави достъпни и за деца, които нямат хватателни умения.
- *Моливи*: огромно е разнообразието на видове моливи, като то засяга както дебелината (колкото са по-дебели, толкова е по-лесен хватът им) и формата им (триъгълно сечение, което подкрепя формирането на правилен трипръстов хват напр.), така и функцията (акварелни, маслени). От значение е и твърдостта на молива. При твърдите моливи графитът лесно се чупи при несъобразен натиск и създава чувство за неуспех. Ето защо по-подходящи са меките моливи, при които при по-голям натиск се увеличава дебелината на линията и това също е визуален сигнал за необходимост от корекция на контрола на движението. От друга страна, меките моливи скоро се заоблят и започват да наподобяват предимствата в използването на маслените пастели.
- *Бои*: в началните етапи на творческа дейност се препоръчва да се избират бои, подходящи за рисуване с пръсти. Рисуването с ръце ще помогне детето да натрупа сензорен опит, да изпита кинестетично удоволствие от рисуването и да експериментира с усещанията за собственото си тяло. Водните и темперните бои изискват по-богат опит и сръчност (Horovitz, 2018; Rubin, 2019). Използването на различни четки, валячета и специални или импровизирани допълнения могат да разнообразят дейността, вида на движението и дори да повишат естетическите качества на творбата.
- *Глина*: този материал е подходящ за създаването на триизмерни обекти. Yaretzky & Levinson (1996) установяват, че използването на глина включва двустранни сензомоторни умения. По своята структура глината е естествен материал, който позволява с помощта на добавена

вода да се варира по отношение на мекотата и плътността. Това е и предимството ѝ пред пластелина. Налични са и синтетични видове глина, чиито предимства са многократната употреба и използването на ярки и нетипични цветове (Burns, 2009).

- *Флумастери*: имат ярки и наситени цветове, не изискват силен натиск и поради това могат да се прилагат, когато детето има нужда от допълнителен стимул и мотивация (позитивен и бърз резултат) при формиране на предписмени и/или графомоторни умения.
- *Цветна хартия*: видовете хартия се различават по плътност и са приложими в колажните техники и апликациите. При тези дейности има няколко различни умения, които се развиват паралелно. Мачкането на хартия, късането ѝ, изрязването, намазването с лепило, залепването на желаното място развиват двигателните умения на ръцете и пръстите като целенасоченост на движенията, противопоставяне, координация, сила, точност и др. Barker & Brunk (1991) доказват ефекта от използването на инструменти като ножици и сухи лепила за подобряване на фината моторика. Изграждането на образи от хартия изисква повишено внимание, пространствена ориентация, зрително-моторна координация, естетическо чувство, формирани представи и т.н. В зависимост от възрастта и умението на детето вариантите на колаж са много разнообразни (вкл. лепене на стикери и сложен декупаж, колажи за груба моторика (Alyami, 2009).

Описаните материали използваме с цел подобряване на графомоториката, фината моторика, на захвата, в някои когнитивни задачи и като подкрепа в учебната дейност. Ползите от включването на изобразителните методи ще представим чрез наблюденията си в два клинични случая. За да запазим анонимността на децата, имената им са обозначени с инициали.

### Примери от практиката

Случай 1: Момчето И. е на 6-годишна възраст

Диагноза от медицинската документация: спастична квадрипареза, хидроцефалия, епилепсия.

Наблюдения на специалния педагог: И. използва като водеща гясната си ръка, обича да майстори и ремонтира. Често демонстрира опозиционно поведение, лесно се отказва от всички дейности, които се отнасят до фина моторика, слабо мотивиран е и лесно се изморява. Той избягва или отказва задачи, свързани с графомоторика. И. проявява агресия и автоагресия, когато му се предложат различни варианти на дейности, свързани с писане или оцветяване. Захватът му е предимно радиално-палмарен, като се редува със хват в диагонална пронация,

*Примерно занятие с творчески дейности и материали:*

- *Материали* – течна, силно разрежена синя боя, дебел лист с формат А1, маслени пастели, дебела четка и валяк за боя. С бял пастел на листа са предварително нарисувани риби и други морски обитатели. За да се избегне разместване, листът е прикрепен към повърхността на масата с лепенки.
- *Същност на занятието:* Целта е детето да потопи четката или валяка в боята и чрез нанасяне на боя върху листа да разкрие предварително нарисуваните и невидими за окото морски обитатели. В тази задача няма правилно и грешно, размазването на боята и цапането са цел, те носят удоволствие от взаимодействието с материала.
- *Наблюдавана реакция:* И. се мотивира. Детето включва и двете си ръце в процеса, за да достигне и най-далечните части на листа. С напрегване на процеса И. пожелава да опита различни инструменти и започва да избира такива, които изискват фин захват.

Случай 2: Момиче В., на 5-годишна възраст

*Диагноза според медицинската документация:* хипоплазия на малък мозък, атаксична форма на ДЦП (съмнения за генетичен синдром)

*Наблюдения на специалния педагог:* Детето има желание за взаимодействие; комуникацията е слаба, с беген активен речник, но много богат пасивен и добро разбиране. Основните затруднения са по отношение на ловкостта и координацията. В. избягва дейности, които изискват работа в триизмерното пространство (строене с кубчета, сглобяване на цяло от части), както и различни графомоторни дейности (рисуване и оцветяване). Неуспехите в тези дейности ѝ действат демотивиращо. В. отказва да се включи в занимания в детската градина, свързани с някоя от изброените дейности.

*Материали:* глина, купа с вода, бял лист хартия, цветни листове за апликиране, сухо лепило

*Същност на занятието:*

За начало използваме топка глина, която в хода на заниманието размекваме с добавяне на вода и месене. Използваме тази дейност като подготвителна. Нуждата от натиск при месенето и широтата на движенията са особено подходящи за атаксичността и произхождащата от нея липса на координация.

*Наблюдавана реакция:* Постепенно съдвиженията намаляват, вследствие на активността ръцете стават по-координирани и фините движения по-умели.

Следващата задача е апликация от предварително изрязани елементи от хартия. В хода на терапевтичния процес тази задача се поставя неколккратно, като постепенно се усложнява: първоначално детето къса цветни листове, с които да оформи цвете, поляна или морско дъно върху предварително подготвен работен лист. Впоследствие добавяме предварително изрязани елементи с

геометрична форма. В. има възможност сама да изреже принтирани фигури с подходящ размер. От тях сглобява по-конкретни изображения (къща, човек, кола и т.н.). Тези задачи са насочени както към естетическия резултат, така и към езиковото и когнитивно развитие.

*Наблюдавана реакция:* Резултатът от тази задача е с естетически качества и има завършен вид. Успешният резултат действа мотивиращо на В., все по-често тя назовава и избира творчески материали, включва се в групови занимания.

Случай 3: Момче П., на 6-годишна възраст

*Диагноза от медицинската документация:* ДЦП – хипотонична форма

*Наблюдения на специалния педагог:* П. е позитивен, има желание за взаимодействие, той е невербален и си служи с няколко естествени жеста, които остават разбрани само от близките му. Демонстрира лош постурален контрол и обикновено вяло използва ръцете си. Фините моторни умения са развити, но се характеризират със слаба устойчивост, детето се изморява бързо, демотивира се и се отказва лесно. Вниманието му е с ограничен обем, емоционалната саморегулация и социалните умения не отговарят на възрастовата норма. Демонстрира негативно отношение към груповите занимания в детската градина, фрустрира се (клати се, плаче или се свива с гръб към присъстващите), отказва да се включи в свободна игра с едно или повече деца. П. често е придружен от по-малката си сестра, която го подпомага почти постоянно и в много случаи извършва гадена дейност вместо него.

При създаването на индивидуална програма за работа с П., освен на когнитивни, педагогически и терапевтични задачи, се акцентира върху развитието на социалното взаимодействие и комуникацията. В няколко поредни индивидуални сесии се изгражда връзка между детето и педагога, отделя се специално внимание на запознаването с творческите материали. Последната сесия от поредицата е в групов формат от общо четири деца. Децата са двойки брат – сестра, като едно от тях е дете с церебрална парализа, а другото – с невротипично развитие.

*Примерно занятие с творчески дейности и материали:*

*Материали* – течни, силно разреждени бои за пръсти в меки пластмасови шишенца с малък отвор и в палитра, дебел лист с формат А1, четки и валяци за боя. Листът е прикрепен към повърхността на масата с лепенки, за да се избегне разместване.

*Същност на занятието:* Задачата на децата е да използват последователно определени цветове – зелено в долната част, синьо и бяло в горната част на листа, червено и жълто в центъра. Използва се техника с пръски боя и финални щрихи с валяци и четка. Децата се редуват или работят заедно, но трябва да планират хода на рисуването, за да завършат творбата си.

*Наблюдавана реакция:* В предварително подготвената творческа ситуация П. е необичайно активен. Той е компетентен, тъй като вече познава материалите, показва ги на сестра си и я учи как да ги използва. П. умело работи с ръцете си и демонстрира ловкост, прилага щипковидния захват със сила, за да изстиска боя върху листа. П. изчаква реда си, а също така показва на другите деца какво иска да включи в общата картина. Получава се непринудено общуване между децата в групата, без П. да се нуждае от помощ. В края на заниманието той показва, че е щастлив от резултата.

Чрез представените практически примери се подчертава формирането на позитивна нагласа към определени неприятни за детето дейности, повишаване на неговата мотивация, разкриване на възможности за подобряване на двигателното състояние и умения, развитие на моториката и когнитивните процеси.

*Изводите,* които можем да направим на базата на теоретичния анализ и практическия ни опит, са, че творческите дейности намират широкообхватно приложение в специалнопедагогическата и терапевтичната работа с деца с двигателни затруднения. При правилно подбрани дейности и материали за работа чрез тях се повишава мотивацията на децата за работа и по приятен, естествен начин уменията им във всички затруднени области се развиват комплексно. Важно е да се подчертае, че ползата от творческите дейности е трудно или почти невъзможно да се измери, но позитивната нагласа на хората, обвързали практиката си с изкуство, показва необходимостта от включването му в комплексния подход. Rubin (2019) смята, че изкуството ускорява лечението, макар и да е трудно да се оценят всички променливи, особено когато се отнася за комплексна интервенция. Нашето виждане по темата напълно съвпада с това на Rubin, според която добавянето на изкуството в практиката на специалистите от различни области (психология, медицина, рехабилитация, педагогика) може да е много плодотворно и да донесе ползи за хората, обект на въздействие, в дългосрочен план (Rubin, 2019).

## ЛИТЕРАТУРА

Alyami, A. (2009). The integration of art therapy into physical rehabilitation in a Saudi hospital. – *The Arts In Psychotherapy*, 36(5), 282-288. doi:10.1016/j.aip.2009.07.001

Barker, V. & Brunk, B. (1991). The role of a creative arts group in the treatment of clients with traumatic brain injury. – *Music Therapy Perspectives*, 926-31.

Beckung, E., G. Hagberg (2002). Neuroimpairments, activity limitations, and participation restriction in children with cerebral palsy. – *Development Medicine & Child Neurology*, 44:309-3016, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2002.tb00816.x> from 30.05.2021

Burns, E. (2009). *Art Materials and Anxiety: A Study of Art Materials Used with Adults*. Florida State University College of Visual Arts, Theatre and Dance. Retrieved on 19.04.2021 from <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:180982/datastream/PDF/view>

Drapeau, M. & Kronish, N. (2007). *Creative Art Therapy Groups: A Treatment Modality for*



Psychiatric Outpatients. *Art Therapy*. – Journal Of The American Art Therapy Association, 24(2), 76-81

Faber, J. King, J. (2020). *Kak da govorim taka, che malkoto dete da slusha*. Sofia: Iztok – Zapad. [Фабер, Дж. Кинг, Дж. (2020). *Как га говорим така, че малкото дете да слуша*. София: Изток-Запад.]

Heenan, D. (2006). *Art as therapy: an effective way of promoting positive mental health*. – *Disability & Society*, 21(2), 179-191

Horovitz, E. (2018). *A Guide to Art Therapy Materials, Methods, and Applications*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

International Classification of Diseases, 11th Revision <https://icd.who.int/en>

Jonson, S., Waugh, S. (2012). *Cerebral Palsy. A Clinical Handbook on Child Development Paediatrics*. Jonson, S.(Ed.) Sidney: Churchill Livingstone Australia.

Knill, P. Levine, E. & Levine, St. (2015). *Principii i praktika v ekspresivnata artterapiya*. Sofia: Centur za psihosocialna podkrepa. [Нил, П. Левин, Е. & Левин, Ст. (2015). *Принципи и практика в експресивната арттерапия*. София: Център за психосоциална подкрепа.]

Malchiodi, A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Publications, Inc.

Mihailova, N., Kostov, R., Megova, T. & Stoianova, L. (2009). *Ergoterapia pri vrodeni anomalii na goren krainik*. – V: Sb. Nauchni trudove na Rusenski univeristet, 48 (8.1.), 104-110. Retrieved: <http://conf.uni-ruse.bg/docs/8.1/8.1-21.pdf> [Михайлова, Н., Костов, Р, Мезова, Т. & Стоянова, Л. (2009). *Ерготерапия при вродени аномалии на горен крайник*. – В: Сб. Научни трудове на русенския университет, 48 (8.1.), 104-110. Достъпен на <http://conf.uni-ruse.bg/docs/8.1/8.1-21.pdf>]

Moschini, L. (2005). *Drawing the Line Art Therapy with the Difficult Client*. New Jersey: John Wiley & Sons, In.

Reynolds, F. (2012). *Art therapy after stroke: Evidence and a need for further research*. – *The Arts in Psychotherapy*, 39(4), 239-244. doi:10.1016/j.aip.2012.03.006

Rubin, J. (2019). *Artterapiya – Kak da izpolzvate lechitelnata sila na izkustvoto v svoqta praktika*. Sofia: Institut za terapiya i ekspresivni izkustva. [Рубин, Дж. (2019). *Арттерапия – Как га използвате лечителната сила на изкуството в своята практика*. София: Институт за терапия и експресивни изкуства.]

Scherzer, A. (2001). *Early Diagnosis and Interventional Therapy in Cerebral Palsy*. Third edition. Scherzer, A.(Ed.) Pediatric Habilitation, Vol.11. New York. Marcel Dekker, Inc.

Symons, J., Clark, H., Williams, K., Hansen, E. & Orpin, P. (2011). *Visual art in physical rehabilitation: Experiences of people with neurological condition*. – *The British Journal Of Occupational Therapy*, 74(1), 44-52. doi:10.4276/03080221X12947686093729

Vick, R. (2003). *A Brief History of Art Therapy*. Handbook of Art Therapy. Malchiodi, A. (Ed.) New York: The Guilford Publications, Inc.

Yartzky, A. & Levinson, M. (1996). *Clay as a therapeutic tool in group processing with the elderly*. – *American Journal of Art Therapy*, 34(3), 75.

Majnemer, A. Shikako-Tomas, K. Lach, L. & Shevell, M. (2013). *Mastery motivation in adolescents with cerebral palsy*. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 34, Issue 10, oct.P:3384-3392. Elsevier <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.002>

## ИДЕНТИФИЦИРАНЕ НА ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Боряна Василева, докторант**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Детска градина № 103 „Патиланско царство“ гр. София  
e-mail: [vasileva.boriana@abv.bg](mailto:vasileva.boriana@abv.bg)*

**Резюме:** Статията разглежда важноста и необходимостта от ранна превенция и диагностика на езиковите нарушения в предучилищна възраст. През последните десетилетия различни автори отчитат нарастване на броя на децата с езикови нарушения в предучилищна възраст. От ранната диагностика, правилната оценка на възможностите и характеристиките на езиковото развитие на детето зависи успешното му възпитание, обучение и социална адаптация.

**Ключови думи:** езикови нарушения, диагностика на езиковите нарушения, предучилищна възраст, превенция

## IDENTIFICATION OF LANGUAGE DISORDERS IN PRESCHOOL AGE

**Boryana Vasileva, PhD student**

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Kinder garden № 103 „The Patilan kingdom“, Sofia*

**Abstract:** The article discusses the importance and need for early prevention and diagnosis of language disorders in preschool age. In recent decades, various authors have reported an increase in the number of children with language disorders in preschool age.

From the early diagnostic, the correct assessment of the possibilities and characteristics of the child's language development depends on the successful upbringing, education and social adaptation.

**Keywords:** Language disorders, diagnosis of language disorders, preschool age, prevention

## ВЪВЕДЕНИЕ

Темата за езиковото развитие на децата е от особено важно значение за всеки родител. Повечето от тях започват да се безпокоят по повод отсъствие или нарушение на речта при своите деца след 2-2,5-годишна възраст. Изпитват притеснения, когато забележат, че речта им не се развива едновременно с речта на техните връстници, поради което е наложително да се установи причината за проблема.

Важна обратна връзка за родителите са педагогическите специалисти в предучилищните образователни институции. Най-често те са тези, които първи идентифицират езикови нарушения и своевременно информират родителите за това. Ако родителите или педагогическите специалисти наблюдават езикови дефицити в развитието на дете, е важно да го подкрепят възможно най-рано, тъй като пропуските и затрудненията във възпитателно-образователния процес ще се увеличават с течение на времето. Съществено значение има включването на екип от специалисти, които да насочат децата и семействата им към подходяща терапия в оптимално за детето време. Логопедичната намеса трябва да бъде устремена към диагностика и разпознаване на езиковите нарушения, тяхната структура и проявления. Немалка част от комуникативните нарушения в тази възраст са с добра прогноза при оказване на своевременна и компетентна помощ.

Статията разглежда важноста и необходимостта от ранно идентифициране на езиковите нарушения в предучилищна възраст, преди те да окажат влияние върху цялостното личностно развитие на детето. Като се създава по-голяма информираност за тези нарушения, те ще бъдат откривани все по-рано, а това ще даде възможност на детето да започне корекционно-терапевтични дейности и да се предотврати заглъбочаването на проблема. Ранната диагностика предполага най-бързо и качествено преодоляване на нарушенията. Синоним на термина „диагностика“ е терминът „идентификация“. Адекватното диагностично оценяване е възможност за идентификация и терапия на езикова и говорна патология и условие за осъществяване на ранна превенция.

Езиковите нарушения на развитието са едни от най-широко разпространените в предучилищна възраст, представляват една от най-динамично развиващите се области в съвременната логопедия. Те са в тясна връзка с развитието на комуникативните умения, социалното взаимодействие, психичните процеси, ученето, емоционалното и поведенческото състояние. Според световната статистика броят на езиковите нарушения при децата в предучилищна възраст непрекъснато расте и затова е важно ранното им откриване, което е първата стъпка в решаването на проблеми, които могат да повлияят на начина, по който децата функционират в детската група или в семейната среда.

## ИЗЛОЖЕНИЕ

Езикова патология при децата се наблюдава, когато езиковите способности и нивото на развитие са под очакваните за календарната им възраст.

Проблемът за етиологията на езиковите и говорните нарушения заема ключово място в логопедичната теория. Смята се, че идентифицирането на езикови нарушения е невъзможно без ясно разбиране на етиологията им.

Според Ценова (2017: 150) нарушенията в развитието на говоримия език могат да бъдат в резултат от действието на ендогенни и екзогенни фактори. Ендогенните фактори са ендокринните заболявания, възрастта на родителите, поредността на бременността, токсикози по време на бременност и наследствеността. Екзогенните фактори действат върху плода през пренаталния, перинаталния и постнаталния период. Причина за тях са вирусни и инфекциозни заболявания, различен вид интоксикации, алкохолизъм, наркомания, недохранване, авитаминоза, външни травми, радиационно облъчване и др. по време на бременността. Допринасят за различни мозъчни увреди, които водят по късно до езикова патология на развитието. Социално-психологическите условия на живот, в които се развиват децата, се определят също като един от основните фактори, имащ отношение върху динамиката, с която протича нарушението, и възможностите за преодоляването му. Диагностиката е свързана с установяването на вида, етиологията и механизмите на дадено нарушение, определя правилните насоки на корекционната работа и постигането на благоприятни резултати.

Платохина и Абашина (2016: 833) описват като важни диагностични показатели за неблагоприятното езиково развитие в ранна детска възраст: липсата на гуми и фрази от две или три гуми в речта на детето, пасивност при диалог; еднотелни отговори на въпроси; често или пълно използване на изказвания на възрастните в речта; неправилно звукопроизношение; трудности при произнасянето на многосрични гуми, запъване при произнасяне на разгърнати фрази и отделни гуми; многократно повтаряне на отделни звукове и срички от детето, придружени с мускулно напрежение. Важно е да се отбележи, че не всички изброени диагностични показатели са равнозначими и се проявяват едновременно при децата, но общата им характерна черта е, че тежестта и честотата на отклоненията в развитието на речта обикновено са свързани с времето на появата на първата произносителна единица, морфологична категория или граматична форма в речта на детето.

Авторите Батышева, Орлова и кол. (2017: 18) разглеждат две класификации за диагностика на речевите нарушения при определяне на логопедичното заключение:

- Клинико-педагогическа класификация, която е фокусирана върху корекцията на езиковите нарушения и разработването на диференциран подход за преодоляването им, като се вземат предвид преди всичко анатомичните и физиологичните механизми на нарушението, което дава възможност то да

се разкрие като цяло и да се определи в кои случаи е необходима само езикова терапия и в кои изчерпателна медицинска и педагогическа терапия.

- Психолого-педагогическа класификация, при която логопедът намира общи прояви на нарушението при различни форми на отклонение в развитието на речта при децата. Авторите разглеждат в процеса на комплексното обследване три аспекта, които според тях трябва да се вземат предвид и да се комбинират при всеки отделен случай.

Първият медицински аспект на класификация се основава на локализацията на нарушението (в централната или периферната част) и каква е степенята на разстройството (функционално или органично разстройство), времето на появата на разстройството (преди началото на формирането на речта, по време на него или след като вече е оформена речта).

Вторият аспект е логопедичният, който включва вземане под внимание на нарушенията на гласа, ритъма, темпото на речта, фонетичната, фонематичната, граматичната, семантичната структура на речта.

Като трети описват психологическия аспект, който включва отчитане на степенята, до която е нарушена комуникативната функция на речта.

Процесът на езиково развитие предизвиква интереса на специалистите и често у тях възниква въпросът при диагностициране на деца с езикови нарушения дали е необходима професионална намеса и каква точно да бъде тя. Също така водещ въпрос е прогнозата за по-нататъшно развитие на детето. В хода на диагностичния процес важно значение има информацията относно фамилната обремененост на детето, която може да забави или да наруши езиковите функции. Когато не се открива наличие на физиологична или неврологична находка или рисков фактор в процеса на диагностициране, се налага оценяване на ежедневната езикова среда на детето. Важен фактор в езиковата онтогенеза при децата е езиковата стимулация от родителите (Игнатова, 2002).

Според Карагъзов и Гърбачева (1996:71) логопедичната работа по диагностика и превенция на езиковите нарушенията в разглежданата сфера трябва да следва определен алгоритъм и технологична последователност, базирана на:

- Изучаване на причините за възникване, развитие, симптоматика и степен на разпространение на езиковите нарушения.
- Систематизиране и класификация на различните форми на езикови нарушения.
- Разработване на методи и методики за диагностика на речеви отклонения.
- Изучаване на механизмите за формиране на езиковата функция.
- Разработване на принципи, насоки и организация на помощта, както и на институции за нейната реализация.
- Изучаване на етапите във формирането на правилна реч под влияние на корекционна дейност.

Ценова (2015: 82) описва три етапа, през които преминава идентификацията на говорните нарушения. В първия етап се събират данни за детето с нарушена реч и се създава общо впечатление на базата на вербалната му продукция. Във втория етап се идентифицират и анализират симптомите на нарушението, преценява се тежестта им чрез сравнение с нормата. В третият етап се интерпретират проявите на нарушенията, оценява се тяхната специфика и се оформя логопедично заключение.

Логопедичното обследване на деца с езикови нарушения трябва да се изгражда върху обща система от подходи, като речта се разглежда като сложна функционална система, структурирана от компоненти, които са взаимносвързани. Важно е децата с езикови нарушения да бъдат обследвани от детски невролог, психиатър и отоларинголог. Комплексното обследване трябва да обхваща както речевите, така и неречевите възможности на детето (Сорокина, 2016).

Според друга авторка – Димитрова (2007), комплексните диагностични дейности способстват определянето на специфични корекционни методи, които могат да бъдат в помощ при преодоляване на затрудненията на децата. Обхващат както речевите, така и неречевите възможности и позволяват да се проведе качествена функционална диагностика, да се разработи стратегия за ефективна корекционно-терапевтична дейност.

Абрамович и кол. (2007) отчитат като важен момент за успешна корекционно-терапевтична дейност ранното откриване на езиковите нарушения и диференциалната диагностика. Според изследователите ранната диагностика предполага най-бързо и качествено преодоляване на нарушенията. Провеждането на диференциална диагностика при различните езиковите нарушения е необходимо, за да се установи същността на патологията и причините за нейното възникване.

Социалните условия, при които децата растат, имат важна роля за формирането на езиковата функция. Много често в семейството децата чуват не само неправилно оформена реч, но и нелитературни изрази. Неправилната езикова среда и възпитанието могат да допринесат за появата на езикови нарушения, в такива ситуации неправилното или неточното възприемане на речта на възрастните може да доведе до неправилно звукопроизношение. Родителите заедно с учителите е необходимо да проявяват взаимно разбиране, взаимно уважение и да взаимодействат по между си (Будко, 2016: 149).

Според Леонова (2017: 76) превенцията (от гр. *prophylaktikos* – защитно) е система от мерки за предотвратяване на поява на езикови нарушения. Навременната логопедична диагностика е много важна за децата в предучилищна възраст.

Проучванията в последните десетилетия показват, че с всяка година се увеличава броят на децата с езикови нарушения. Основно е известно, че децата на XXI в. значително се отличават от своите връстници от предходния век

относно езиковото си развитие. Според различни изследвания съвременните деца имат по-високи показатели за интелигентност, те са по-креативни от връстниците си от 80-те години, но в същото време новото поколение има по-ниско ниво на комуникативна компетентност, развиват езиковите си умения на по-късна възраст. Смята се, че много деца в предучилищна възраст практически не овладяват нормалното звукопроизношение, речта се характеризира с беден речник, допускат се граматически неточности, неправилна свързана реч, не могат да съставят разкази и да описват предмети (Горлова, 2012: 28, 29).

Задача на всички педагогически специалисти, работещи с деца с езикови нарушения, е да направят процеса на корекционно-терапевтична и развиваща работа възможно най-лесен, интересен и забавен, адаптиран за предучилищна възраст (Самойлова, Третякова, 2008).

Състоянието на езиковата активност изисква специално внимание, ежегодно проследяване, по-специално скринингова диагностика. В логопедията скрининговата диагностика е основно проучване, идентифициране на нарушения в развитието (Криницына, Ковязина, Усольцева, 2017: 99).

Важно значение при диагностиката на езиково развитие в ранното детство имат стандартизираните скали за обследване на деца. Откроява се скрининг-методиката за бърза оценка на психомоторното развитие на децата (Архипова, 2008).

Всеки специалист, който се занимава с оценка на детското езиково развитие, трябва да избере метод, който да използва, за да получи необходимата информация. Комуникативните умения се изследват чрез стандартизирани и нестандартизирани процедури, които отговарят на определени стандарти, чрез които се получава информация за лингвистичните особености при отделните групи деца.

Често използван метод на изследване е наблюдението. С помощта на информацията, получена чрез наблюдението, изследващият има възможност да опознае индивидуалното развитие на децата чрез установяване на техните характерни възрастови особености и да планира обективен индивидуален план за терапия.

Детското портфолио е възможност за логопеда да се запознае с индивидуалното развитие на всяко дете. В предучилищните институции постиженията на децата се отразяват в детско портфолио, което онагледява етапите, през които преминава детето. В него педагогическите специалисти събират снимки на изработени изделия от участия в тържества и спортни мероприятия, рисунки, апликации и други материали, доказващи знания, умения и способности. Включва всичко, което показва индивидуалността в развитието на детето.

Като метод на изследване в днешно време се използват и различни рейтинг скали за оценка на детското развитие. Такава например е рейтинг

скалата за оценка на детското развитие Developmental Profile 3 (DP-3), която е нов инструмент в световната практика, въведен и стандартизиран в България през 2014 г. Този инструмент позволява оценка на развитието в 5 ключови области, една от които е езиковото развитие.

Друг инструмент за скрининг е Denver II с автори Frankenburg, Dodds, Archer, Shapiro & Bresnick (1992), чрез който е възможно идентифицирането на деца със затруднения в конкретната сфера и умения, върху които има нужда да се работи допълнително със специалист.

Съвременна възможност за ранна диагностика и превенция на езика е бърз тест за оценка на комуникативното, езиковото и графомоторното развитие на деца, чиято възраст е от 3,0 до 4,0 години (по Стоянова, Ю., Йосифова, Р., Поппангова, М., Нецова, Р.). Целта на методиката е ранно идентифициране на децата в риск, както и своевременното им насочване към специалисти.

В България широко се използва скрининг тест за тригодишните деца (по Трифонова, М. А., Атанасов, Д., Пенева, Л., Ангонова, Е., Мутафчиева, М., Колчева, Н.). Скрининговото изследване има за цел да изследва цялостното психическо развитие на детето, включващо като основен компонент езиковите познания и умения на децата.

Друг широко разпространен метод за изследване и оценка на детското развитие е „Стълбици за оценка на психичното развитие на децата“, разработен от Манова-Томова (1974), като в съдържанието му влизат показатели за езиковото развитие на децата.

Матанова (1998: 81) описва различни инструменти за изследване развитието на езиковата система и речта като: Езиков скрининг тест на Barkson; Скриринг (CELF-ELS), който може да се използва при деца от детска градина до IV клас; Анализ на развитието на спонтанната реч на детето (Lee 1974); Peabody картинен речников тест за изследване речника, разбирането на гуми (Dunn, 1965); Юта тест за езиково развитие, с който се изследва импресивната и експресивната страна на речта; Тест за езиково развитие (Newcomer, Hammill, 1977) и др.

Чрез различните скрининг тестове и методики може да се оцени езиковото развитие на дете към актуалния момент. Това е възможност за педагогическите специалисти да планират ресурсите, които ще са необходими в индивидуалната работа с детето, и да изготвят план за терапия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Създаването на по-голяма информираност за езиковите нарушения води до това те да бъдат идентифицирани все по-рано. Информираността за всяко състояние се счита за първата стъпка в предотвратяването на бъдещи затруднения. Осведомеността относно езиковите нарушения в предучилищна възраст е част от основните дейности за превенцията им. Не трябва да се очаква от детето, че ще ги преодолее от само себе си в процеса на неговото израстване. Ако не се предприемат адекватни мерки навреме,



тези нарушения могат да бъдат причина за ограничаване на пълноценното детско развитие и общуване, което да доведе до чувство за несигурност, ниска самооценка, чувство за вина, слаба емоционална устойчивост, както и агресивно поведение.

В миналото езиковите нарушения в детска възраст са разбирани по различен начин и е било трудно да се пристъпи към синхронизирана терапия. През втората половина на XX в. учените, изследващи детската реч, значително разширяват знанията си за начина, по който децата овладяват езиковата система. Актуална става необходимостта да се създадат адекватни терапевтични методи за тяхното преодоляване. Изработват се инструменти както за индивидуална оценка на езиковото развитие на отделни деца, така и за събиране на данни от масови проучвания.

Диагностичното оценяване е ефективна възможност за идентификация и терапия на езикови нарушения и условие за осъществяване на ранна превенция, важна предпоставка за реализиране потенциалните възможности на всяко дете.

## ЛИТЕРАТУРА

Abramovich, O.D., Artapukhina, O.Yu., Astaf'yeva, O.P. (2007). Domashniy logoped. Polnyy spravochnik, Moskva: Eksmo. 96 s. [Абрамович О.Д., Артапухина О.Ю., Астафьева, О.П. (2007). Домашний логопед. Полный справочник. Москва: Эксмо. 96 с.]

Arhipova, E.F. (2008). Aktualnaya problema ranney diagnostiki i korrektsii otkloneniy v razvitii rechi detey. – Pedagogika i psihologiya, Filologiya i iskusstvovedenie, №2. Moskva. [Архипова Е.Ф. (2008). Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии речи детей. – Педагогика и психология, Филология и искусствоведение, №2. Москва.]

Bataysheva, T.T., Orlova, G.I., Klimov, Yu.A., Leonova, N.V. (2017). Differentsialnaya diagnostika rechevayh narusheniy u doshkolnykh. Metodicheskie rekomendatsii GBUZ "Nauchno-prakticheskiy tsentr detskoj psihonevrologii". Departamenta zdravoohraneniya goroda Moskva. [Батышева, Т.Т., Орлова, Г.И., Климов, Ю.А., Леонова, Н.В. (2017). Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников. Методические рекомендации ГБУЗ "Научно-практический центр детской психоневрологии" Департамента здравоохранения города Москвы.]

Budko, K. Yu. (2016). Osobennosti profilaktiki rasstroystv rechevogo razvitiya detey // Materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh issledovateley. Chast 3, Varanovich, BarGU. [Будько, К. Ю. (2016). Особенности профилактики расстройств речевого развития детей. – Материалы XII Международной научно-практической конференции молодых исследователей. Часть 3, Барановичи, БарГУ.]

Gorlova, O. A. (2012). Profilaktika kommunikativno-rechevykh otkloneniy u detey rannego vozrasta. – Spetsial'noye obrazovaniye. Izdatel'stvo: FGBOU VO «Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet», Institut spetsial'nogo obrazovaniya №1.

pp. 27-34. [Горлова, О.А. (2012). Профилактика коммуникативно-речевых отклонений у детей раннего возраста. – Специальное образование. Издательство: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Институт специального образования №1, pp. 27-34.]

Dimirova, YE.D. (2007). Logopedicheskiye karty dlya diagnostiki rechevykh narusheniy. Izd. tsentr. Astrel'. Moskva. [Димиорова, Е. Д. (2007). Логопедические карты для диагностики речевых нарушений. Изд. центр. Астрель. Москва.]

Ignatova, D.M. (2002). Aspekti na rannoto diagnostichno otsenyavane pri detsa s yezikovni narusheniya. – Spetsialna pedagogika, br. 4, s. 38-44. [Игнатова, Д.М. (2002). Аспекти на ранното диагностично оценяване при деца с езиковни нарушения. – Специална педагогика, бр. 4, с. 38-44.]

Karagyozov, I., A. Garbacheva. (1996). – Spetsialna pedagogika. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo „Abagar“. [Карагъзов, И., А. Гърбачева. (1996). – Специална педагогика. Велико Търново: Издателство „Абагар“.]

Krinityna, G.M., Kovyazina, YE.S., Usol'tseva, A.D., Fefelova, V.N., Vynar, K.V. (2017). Izcheniye rasprostranennosti narusheniy rechi u detey starshego doshkol'nogo vozrasta. – Organizatsiya bezopasnoy sredy dlya lits s osobymi obrazovatel'nymi vozmozhnostyami i potrebnostyami v sovremennykh usloviyakh: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy studencheskoy konferentsii, Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 198 s. [Кринуцына, Г.М., Ковязина, Е.С., Усольцева, А.Д., Фефелова, В.Н., Вынар, К.В. (2017). Изучение распространенности нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста. – Организация безопасной среды для лиц с особыми образовательными возможностями и потребностями в современных условиях. – В: сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции, Изд-во Курганского гос. ун-та, 198 с.]

Leonova, O. A. (2017). Konsul'tatsiya dlya roditeley i pedagogov. Profilaktika rechevykh narusheniy u detey mladshogo doshkol'nogo vozrasta. – Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika, №10 (82), pp. 76-78. [Леонова, О. А. (2017). Консультация для родителей и педагогов. Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста. – Современное дошкольное образование. Теория и практика, №10 (82), pp. 76-78.]

Matanova, V. (1998). Diagnostika na detsa s komunikativni narusheniya. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, izd. kashta „Sofi-R“. [Матанова, В. (1998). Диагностика на деца с комуникативни нарушения. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, изд. къща „Софи-Р“.]

Platokhina, N. A., Abashina, N.A. (2016). Profilaktika rechevykh narusheniy u detey rannego vozrasta. V: Sbornik materialov Ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Vospitaniye i obucheniye detey mladshogo vozrasta», № 5, pp. 833-835. [Платохина, Н. А., Абашина, Н.А. (2016). Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста. В: Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», №5, pp. 833-835.]

Samoylova, I. A., Tret'yakova, I. A. (2008). Osobennosti raboty s det'mi s narusheniyami rechi. – Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye, №4. Moskva: Izdatel'stvo "MOZAIKA-SINTEZ", s. 33-37; ISSN: 1997-9657eISSN: 2306-6911. [Самойлова, И. А., Третьякова, И. А. (2008). Особенности работы с детьми с нарушениями речи. – Современное дошкольное образование, №4. Москва, Издательство "МОЗАИКА-СИНТЕЗ", с. 33-37; ISSN: 1997-9657eISSN: 2306-6911.]

Sorokina, N.A. (2016). Kompleksnaya diagnostika razvitiya detey s rechevymi narusheniyami. Moskva: Gumanitarnyy izd. tsentr. Valdос. 116 s. [Сорокина, Н.А. (2016). Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями. Москва: Гуманитарный изд. центр. Валгос. 116 с.]

Tsenova, Ts. (2015). Govorna terapiya. Sofiya: Ditam OOD. [Ценова, Ц. (2015). Говорна терапия. София: Дитам ООД].

Tsenova, Ts. (2017). Logopediya - opisaniye, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya. Sofiya: Ditam OOD. [Ценова, Ц. (2017). Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. София: Дитам ООД.]

## СТРАТЕГИЯТА “CHUNKING” В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ДЕЦА С ЛЕКА УМСТВЕНА ИЗОСТАНАЛОСТ

Виолета Халачева, ас.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категра „Начална училищна педагогика“  
e-mail: [vdhalachev@uni-sofia.bg](mailto:vdhalachev@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Една от основните обучителни стратегии е представянето на информацията на малки порции, или раздробяване (chunking) на информацията. Тази стратегия е насочена към по-ефективното действие на краткосрочната памет чрез групиране на информацията. Предметът на настоящото изследване е прилагане на принципа “chunking” при работа с учебния текст по английски език „Amazing mammals and reptiles“ от учебната система „Tiger Time for the 4<sup>th</sup> grade“ в обучението на ученици с лека умствена изостаналост от началната училищна степен. Принципът на раздробяване се реализира чрез избягване на общи въпроси по цялостното съдържание от текста. Те се заменят от въпроси по отделните текстови елементи, като отговорите се улесняват чрез въвеждане на допълнителни упражнения. Тези упражнения са съобразени с възможностите на учениците и са максимално опростени. Упражненията са четири типа: за въвеждане в темата, за разширяване на лексикалния запас, репродуктивни упражнения и репродуктивно-вариативни упражнения.

**Ключови думи:** принципът на раздробяване, английски език, лека умствена изостаналост

## THE „CHUNKING“ STRATEGY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Violeta Halacheva, Asst.

Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Primary School Education

**Abstract:** One of the main teaching strategies is the presentment of information in small portions or “chunking” the information. This strategy is directed towards more effective operation of the short-term memory by grouping the information. The following article examines the implementation of the “chunking” principle for

working with the text *Amazing mammals and reptiles* from the course book *Tiger Time for Bulgaria* for the fourth grade for students with mild intellectual disability in primary education. The “chunking” principle is realized by avoiding overall text content questions. They are replaced by questions about particular text elements and the answers are facilitated with the help of additional exercises. These exercises are conformable to the abilities of the students and are simplified to the highest degree. There are four types of exercises: for introducing the topic, for widening the lexis, reproductive and reproductive-variable exercises.

**Ключови думи:** “chunking principle”, English language, mild intellectual disability

Преподавателите в началната училищна степен прекарват много време със своите ученици. Това им дава възможност да ги опознаят, да открият силните и слабите им страни и да им помогнат да намерят най-подходящите стратегии за ефективно учене. Основателно то се свързва с позитивни педагогически стратегии (Витанов, 2021: 58) и активното учене (Витанов и др., 2015: 38).

Важен компонент на ефективното учене е оптималното преработване на учебната информация. Райд например разграничава три основни компонента в този информационно-преработващ цикъл: *input/ въвеждащ етап/, cognition / формиране на компетенции/, output /заключителен етап/,* и предлага стратегии, които биха могли да бъдат прилагани в различни етапи (Reid, 2005: 32–33). Една от основните стратегии, предложени от изследователя, е представянето на информацията на малки „порции“. Тя е особено подходяща при обучение на деца с лека умствена изостаналост, които, както е известно, изпитват специфични затруднения при чуждоезиково обучение. Тези затруднения се проявяват комплексно при работа на учениците с текст: фрагментарност при разбиране на текста; трудности при определяне на главната мисъл, неумение да се определят ключовите думи, трудности при възпроизвеждане на текста (Строганова, 1998: 10) Посочените затруднения налагат необходимостта от по-детайлно проучване на възможностите за оптимизиране на учебния процес, свързан с възприемане и разбиране на текст на чужд език.

Това определя и предмета на настоящото изследване – прилагане на принципа *chunking* при работата с учебен текст по английски език. Както е известно, текстът се възприема от науката като най-високото езиково равнище. В този смисъл възможностите за обработване на текст от учениците са индикатор за постигнатото ниво на комуникативна компетентност.

Представянето на информацията на отделни „порции“, за което стана дума, всъщност е реализиране на принципа на раздробяване (*chunking*) на информацията, предвидена за усвояване, с цел оптимизиране на учебния процес. Този принцип е свързан с идеята за по-ефективното действие на краткосрочната памет чрез групиране на информацията. Първото измерване

на ограничението в капацитета на кратковременната памет е въведено от Милър (Miller, 1956). Още във Втората половина на миналия век Милър доказва, че **раздробяването** на информацията на отделни по-малки парчета позволява на мозъка автоматично да групира някои от елементите заедно, като по този начин способства за запомнянето и ученето. „Раздробените“ парчета информация се задържат в паметта по-лесно, отколкото по-големи масиви. Принципът на раздробяването и ограниченият капацитет на работната памет стават основен елемент на всички последващи теории за паметта.

Очевидно е, че принципът на раздробяването е стратегия, която се използва, за да се ограничи когнитивното натоварване в процеса на учене. Така, вместо на учениците да се поставят общи въпроси по цялостното съдържание на текста, е целесъобразно въпросите да бъдат по отделните части на текста, като отговорите се улесняват чрез въвеждане на допълнителни упражнения. При това упражненията непременно е необходимо да се съобразят с възможностите на учениците с лека умствена изостаналост, т.е. да бъдат максимално опростени. Това до голяма степен определя и успешното приобщаване на тези ученици към цялостния учебен процес (Nijakovska, 2013).

Обект на анализ в изследването е текстът „Amazing mammals and reptiles“ от учебната система Tiger time.

Текстът представя една от най-атрактивните за четвъртокласниците теми, свързана със света на животните. Това предполага активно участие на учениците по време на възприемане и обсъждане на представената информация. Включването на обучаемите в учебния процес е в тясна връзка с тяхната заинтересованост, т.е. с тяхното положително отношение към темата на текста. Атрактивността на темата до голяма степен определя активизирането на уменията и за възприемане, и за автоматизиране на езикови единици. Много учени-методици в областта на чуждоезиковото обучение обръщат внимание на значението на темата като важно условие за начина, по който се възприема един текст от учениците. „Именно съдържанието, както отбелязват редица учени, съдържа в себе си потенциална възможност да създаде положителна мотивация у обучаемите в процеса на запознаване с текста (Носонович, Милъруд, 1999: 14). Значимостта на тематичната характеристика на текста се определя и в Общата европейска езикова рамка: „Всеки речев акт се вписва в контекста на дадена ситуация, в една от областите /сфери на дейност или интереси/ на социалния живот. Изборът на области, в които обучаваният се учи да действа ефикасно, има определящо значение за подбора на ситуациите... и текстовете за обучение.“ (ОЕЕР: 61).

Предлаганите задачи за оптимизиране на учебната работа по текста са няколко вида.

Първият вид са задачи за въвеждане в темата, мотивиране на обучаемите, активизиране на наличните знания за изграждане на съответно очакване (с използване на зрителни импулси, където е подходящо).

Вторият вид задачи са за разширяване на лексикалния запас (онагледяване на значението на гуми чрез рисунка и отгатването на значението ѝ).

Третият тип са репродуктивни упражнения. Те са особено подходящи за ученици с лека умствена изостаналост, които усвояват знанията най-лесно чрез многократно възпроизвеждане на определени езикови структури в различни по тип задачи: свързване на картина с текст, попълване на празно място в изречение с подходяща дума/израз, визуализирани с картина.

Третият тип са репродуктивно-вариативните упражнения. При тях е необходимо придобитите знания за основни езикови структури да бъдат приложени в по-широк контекст. Това са упражнения от типа: попълване на правилната ключова дума в изречение, попълване на таблица, попълване на ключова дума/израз в схема.

Четвъртият тип са т.нар. изграждащи упражнения, свързани с формиране на умения за комбиниране на изречения и изграждане на текст. Това са упражнения за подреждане на изречения в логическа последователност, за устно представяне на определена графична схема, за самостоятелно изложение по определена тема.

Текстът "Amazing mammals and reptiles" се състои от 100 гуми.

В хартиен вариант упражненията се помещават на 2 страници и са следните:

- 2 задачи за свързване на дума от изречение с подходяща картина, визуализираща семантиката ѝ;
- 1 упражнение за свързване на картини с правилното семантично поле, към което принадлежи съответната лексема;
- 1 упражнение за попълване на правилната дума в изречения.

**CLIL**  
Natural Science

# Tiger Team

## Lesson 5 Reading

13 Listen and read.

**Amazing mammals and reptiles**

Mammals and reptiles are different. Mammals have got warm blood. They've got fur or hair. Mammals have live babies. Baby mammals drink their mother's milk.

Reptiles have got cold blood. They've got dry skin or scales. Some reptiles have got a shell. Most reptiles lay eggs.

**Do YOU know...?**  
Reptiles don't live in Antarctica!

This is a chameleon. It's got scales and a long tongue.

This is a marmoset. It's a kind of monkey. It's got grey fur and small eyes.

This is a star tortoise. It's got a beautiful shell.

This is a red panda. It's got red fur and a long tail.

Текстът е структуриран в 6 отделни части, всяка от които е визуализирана с картина на съответно животно. Първите две части представят особеностите съответно на бозайниците и на влечугите, а следващите четири – на конкретни представители на тези видове /по две от всеки вид/.

Задачите, предвидени за работа по този текст, са:

- да се прослуша и прочете целият текст;
- да се отговори на въпроси по съдържанието на текста;
- да се разкаже за любимо животно.

**14** Read and answer the questions. Listen and check.

1 Have mammals got warm blood?      4 Do most reptiles lay eggs?  
 2 What do baby mammals drink?      5 Which animals in the photos are reptiles?  
 3 Have all reptiles got a shell?

**15** Play True or false.

Mammals have got fur.

True!

**16** Choose and say your favourite animal.

My favourite animal is a red panda. It's got beautiful fur.

Прави впечатление, че характерът на въпросите към представения текст е различен. Част от тях изискват умения за т.нар. търсещо/селективно четене. „За прилагането на този вид четене четецът трябва да знае, че необходимата му информация е в текста и трябва също така да знае къде да я намери в текста“ (Стефанова, 2015: 125).

Това са въпросите:

1. Have mammals got warm blood?
2. What do baby mammals drink?
3. Have all reptiles got a shell?
4. Do most reptiles lay eggs?

Докато последният, пети въпрос „Which animals in the photos are reptiles?“, изисква осмисляне на цялостното съдържание на текста и изграждане на логически връзки между отделните смислови части с цел правене на изводи и категоризация на отделните животни. Постигането на тази задача е свързано с висока степен на концентрация при възприемане на съдържанието и умение за откриване на причинно-следствени зависимости, което е сериозно затруднение за част от четвъртокласниците, особено за децата с лека умствена изостаналост.

Ето защо тук предлагаме следната структура на процеса по възприемане и осмисляне на текста.

Работата започва с въведение от учителя от типа:

„Днес ще се запознаем с различните видове животни. Нека разгледаме картините на с. 18. Познавате ли някои от тези животни?“



Учениците назовават някои животни, които разпознават, като посочват съответната картина. Учителят описва животното на английски, след което ученикът повтаря изречението, напр.

„This is a monkey/I can see a monkey”

“This is a snake/ I can see a snake”.

Както беше отбелязано, същинската работа по възприемане и осмисляне на информацията се провежда по смислови части/абзаци. Първият абзац се чете от учителя, като учениците са инструктирани да следят с пръсти текста в учебника. След това текстът се прочита от ученик. Учителят задава общ въпрос от типа: „ What is this part of the text about?“, свързан с умението за курсорно четене.

„При този вид четене четецът се концентрира върху съществените моменти в текста и пропуска подробностите“ (Стефанова, 2015: 125). Очакваният отговор на зададения въпрос е “about mammals”. Възможно е да бъдат дадени и други отговори от учениците с лека умствена изостаналост, които да съдържат конкретни характеристики на бозайниците, напр:

“Mammals have got warm blood” или “Mammals have live babies”.

С оглед откриването на ключовите думи учениците се инструктират да намерят думата mammals в тази част на текста и да я оцветят в червено. Така отговорът на зададения по-рано въпрос става очевиден и по-ясен за обучаемите.

Както е известно, при обработване на всеки текст /или негова част/ основно е умението за систематизиране на информацията, т.е. за открояване на същественото в текста. С тази цел на учениците се предлагат 4 картини, представящи основни характеристики на бозайниците, под които е изписана съответната дума: fur, warm, babies, milk.



Като четат тези думи, обучаемите всъщност се подпомагат да открият важното в информационната структура и да го закрепят в съзнанието си чрез съответната визуализация.

След усвояване на тези опорни гуми на учениците се предлага задача за попълването им в изречения чрез замяна на картини, изобразяващи лексикалната семантика. Така едновременно се експлицира и графичният образ на гумата, и нейната съдържателна страна. От друга страна, се създава алгоритъм за диференциране на основните характеристики на изучавания клас животни, както и за организирането им в синтактични структури.



След изпълнението на всички задачи на учениците се задават въпросите от учебника: “Have mammals got warm blood?” и “What do baby mammals drink?”.

Както беше отбелязвано, една от целите при работа с текст е създаване на умения у учениците за изграждане на причинно-следствени връзки, анализ и синтез на получената информация. С оглед постигането на тази цел учителят прави обобщение за характеристиките на маймуната, чиято картина учениците вече са разгледали, като представител на бозайниците. Обобщението може да се представи в следния вид:

„ The monkey is a mammal. It has got warm blood. It has got fur. It has live babies. Baby monkeys drink their mothers milk.“

Разбира се, в зависимост от нивото на учениците и времето, с което учителят разполага, е възможно да се представи устно само първото изречение, а следващите да бъдат продуцирани от учениците по модела, който виждат на дъската/ екрана.

По същия модел се работи и със следващия абзац в текста. Учителят чете абзаца, като учениците са инструктирани да следят с пръсти текста в учебника. След това текстът се прочита от ученик. Учителят задава общ въпрос от типа:

„ What is this part of the text about ?“.

Очакваният отговор на зададения въпрос е “about reptiles”. Възможно е да бъдат дадени и други отговори от учениците с лека умствена изостаналост, които да съдържат конкретни характеристики на влечугите, напр.

“Reptiles have got cold blood” или “Reptiles have got dry skin”.


С оглед откриването на ключовите гуми учениците се инструктират да намерят гумата reptiles в тази част на текста и да я оцветят в синьо. За да

се систематизират основните особености на разглеждания животински вид, на учениците се представят 4 картини, които визуализират тези особености.



След като опорните лексикални единици са актуализирани в съзнанието на учениците, следващата задача е да бъдат попълнени изречения с подходящата дума, която е визуализирана с картина.

Задачата се изпълнява чрез свързване на думата със съответното място в подходящото изречение, след което всеки ученик чете по едно изречение

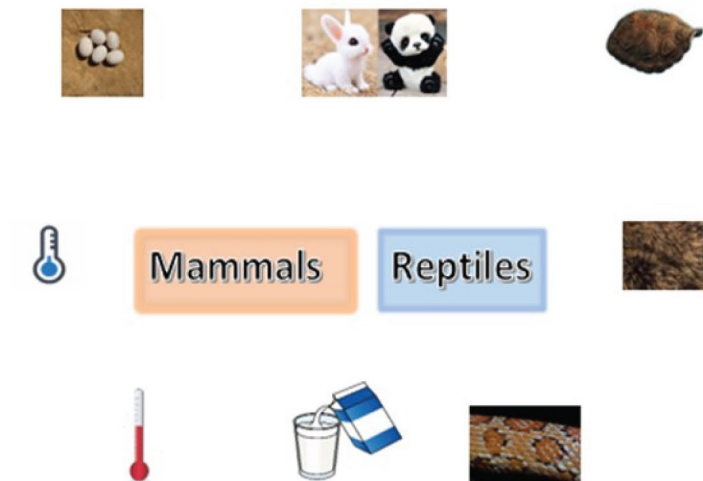
Reptiles have got		blood.	
			scales
They've got dry skin or			
			cold
Some reptiles have got a			
			eggs
Most reptiles lay			
			shell

За изграждане на уменията за откриване на логическите връзки между информационни елементи учителят прави обобщение за характеристиките на змията, чиято картина учениците вече са разгледали, като представител на влечугите. Обобщението може да се представи в следния вид: „The snake is a reptile. It has got cold blood. It has got dry skin or scales. It lays eggs“.

След изпълнение на представените задачи на учениците се задават въпросите от учебника: “Have all reptiles got a shell?” и “Do most reptiles lay eggs?”.

Тъй като темата на целия текст е свързана със спецификите на гва

животински вида, е целесъобразно те да бъдат представени паралелно чрез подходящ визуален стимул. В случая това се реализира чрез упражнение за свързване на картини със съответната гума.



Оформените вече знания се актуализират чрез задача за попълване на изречения с едно от двете съществителни имена „mammals“ или „reptiles“. Това се изпълнява писмено, като във всяко изречение се ограда връната гума.

*Mammals / Reptiles* have got fur or hair.

*Mammals / Reptiles* have got dry skin or scales.

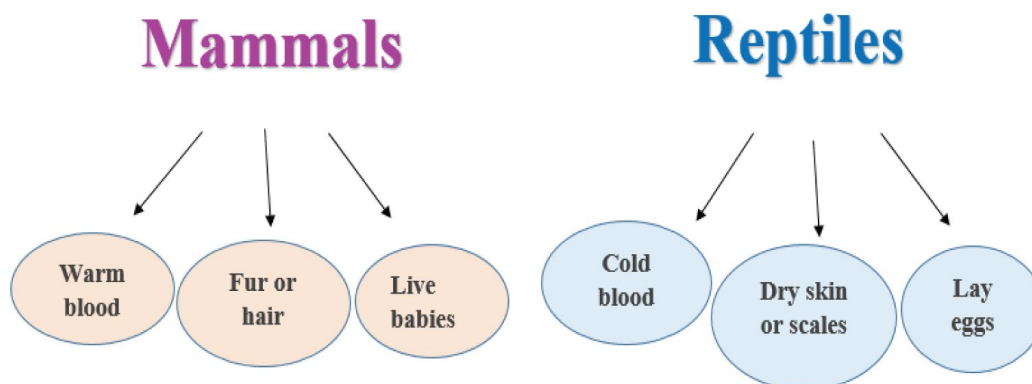
*Mammals / Reptiles* have live babies.

*Mammals / Reptiles* have got cold blood.

*Mammals / Reptiles* have got a shell.

*Mammals / Reptiles* have got warm blood.

За експлициране на особеностите на всяка от двете групи животни учителят показва схема в следния вид:



Тази схема остава на дъската/екрана, докато учениците четат следващите 4 части от текста за конкретни животни: хамелеон, мармозет, костенурка и червена панда. За всяко животно учителят задава въпрос за определяне на класа, към който принадлежи животното: Is it a mammal or a reptile? Why?

Така например за хамелеона очакваните отговори са: It is a reptile. It has got scales and long tongue. При затруднение за директен отговор учителят може да посочи схемата и да насочи вниманието към конкретни характеристики на животното. След като се изясни, че учениците с лека умствена изостаналост напълно недвусмислено са възприели и осъзнали информацията, на дъската/на екрана се записва следният модел:

Chameleon -> reptile -> scales and a long tongue

Устно учителят обобщава: So, chameleon is a reptile. It has got scales and a long tongue. Така се представя и следващият абзац. След прочитането му от един ученик учителят задава въпрос:

„Is it a mammal or a reptile? Why?“

За мармозета очакваните отговори са:

It is a mammal. It has got grey fur.

При затруднение за директен отговор учителят може да посочи схемата и да насочи вниманието към конкретни характеристики на животното. Следващата стъпка е изписване на модела:

Marmoset -> mammal -> grey fur

Устно учителят обобщава: So, the marmoset is a mammal. It has got grey fur.

За последните две животни /костенурка и червена панда/ стъпките на работа се повтарят, но само в устна форма. Задават се въпроси за класа, към който принадлежат, и за характеристиките им. Накрая се прави обобщение в две изречения по показания по-горе начин.

В края на този процес на учениците се задава и последният въпрос от учебника: “Which animals in the photos are reptiles?”.

За да се затвърди наученото, за домашна работа на учениците се поставя задача писмено да представят по съществуващите модели две животни: един бозайник и едно влечуго. За улеснение учителят може да запише на дъската имената на някои животни, към които учениците са проявили интерес. При възможност задачата се изпълнява устно в час, с което да се облекчи писменото ѝ представяне.

За изпълнение на представения модел за работа на учениците се раздават работни листове със съответните задачи, които се изпълняват последователно в посочения алгоритъм.

## ЛИТЕРАТУРА

Read, C., Ormerod, M. (2018). Tiger Time for Bulgaria for the fourth grade, Macmillan Education, ISBN 9781380038869.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. –In: Psychological Review, 63, 1956.

Nijakowska, J. et al. (2013). DysTEFL - Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Self-study course. Available online at: <http://course.dystefl.eu>

Nosonovich, YE.V., Mil'rud, G.P. (1999). Parametry autentichnogo uchebnogo teksta . Moskva: IYASH, 1999, № 1. [Носонович, Е.В., Мильруд, Г.П. Параметры аутентичного учебного текста. Москва: ИЯШ, 1999, № 1.]

OEER (2006). Obshta evropeyska ezikova ramka – uchene, prepodavane, otsenyavane, Relaksa, 2006, ISBN 954-8664-79-8 [ОЕЕР (2006). Обща европейска езикова рамка – учене, преподаване, оценяване, Релакса, 2006, ISBN 954-8664-79-8.]

Reid, G. (2005). Learning styles and inclusion, SAGE, 2005 ISBN 9781446231241

Stefanova, P. (2015). Metodika na obuchenieto po savremenni ezitsi, NBU, 2015. [Стефанова, П. (2015). Методика на обучението по съвременни езици, НБУ, 2015.]

Stroganova, V. (1998). Formirovaniye navykov ponimaniya teksta u uchashchikhsya nachal'nykh klassov shkoly dlya detey s tyazhelyimi narusheniyami rechi, avtoreferat na disertatsiya. Moskva. [Строганова, В. (1998). Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, автореферат на дисертация. Москва.]

Vitanov, L. (2021). Pozitivna pedagogicheska strategiya v chasa na klasa. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Витанов, Л. (2021). Позитивна педагогическа стратегия в часа на класа. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Vitanov, L. (2015). Metodi i tehniki za aktivno uchene. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Витанов, Л. и др. (2015). Методи и техники за активно учене. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

## ДИАГНОСТИЧНО ОЦЕНЯВАНЕ НА НЕВЕРБАЛНИТЕ НАРУШЕНИЯ НА УЧЕНОТО: РАННИ ДИАГНОСТИЧНИ МАРКЕРИ

Диана Игнатова, доц. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Логопедия“  
e-mail: [ddignatova@uni-sofia](mailto:ddignatova@uni-sofia)

### Резюме:

**Цел:** Изложението поставя на обсъждане проблемът за идентификацията на невербалните нарушения на ученето. Целта е да се систематизират някои ранни диагностични маркери в процеса на диагностично оценяване: забавено двигателно развитие, проблемно функциониране на зрително-пространствените възприятия, трудности при перцепция на зрителни и тактилни стимули, както и затруднения при запаметяване, съхранение и възпроизвеждане на информация, получена чрез зрителна и тактилна могоалност. Фокус на изследването е и отчитането на силните страни в развитието на децата с невербални нарушения на ученето – изпреварващо езиково-говорно развитие, добри възможности за преработка на слухови стимули.

Докладът представя качествено проучване на спецификата в развитието на децата с невербални нарушения на ученето в периода на ранното детство. **Метод:** Родителите на 6 деца с невербални нарушения на ученето бяха интервюирани посредством дълбочинно полуструктурирано интервю. Получените качествени данни са обобщени и анализирани чрез интерпретативен феноменологичен анализ.

**Резултати:** На базата на качествените анализи на данните се установиха следните тенденции: типично развитие през първата година от живота на децата с данни за леко забавяне в развитието на общата моторика – сягане, пълзене, лазене, прохождане. Регистрира се проява на специфични за нарушението диагностични маркери между втората и третата година. Бяха идентифицирани профили на сходства и уникални индивидуални характеристики.

**Заклучение:** Константациите подкрепят необходимостта от задълбочено проучване и разбиране на същността и уникалността на невербалните нарушения на ученето.

**Ключови думи:** невербални нарушения на ученето, ранни диагностични маркери

## DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF NON-VERBAL LEARNING DISABILITIES: EARLY DIAGNOSTIC SIGNS

Diana Ignatova, Assoc. Prof., PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski”

Faculty of Educational Studies and the Arts

### Abstract:

*Objective:* The present report discusses the problem of identification of non-verbal learning disabilities. The purpose is to systematize some early diagnostic signs: delayed motor development, problematic functioning of visual-spatial perception, difficulties in perception of visual and tactile stimuli, as well as difficulties in memorizing, storing and reproducing of information obtained through visual and tactile modalities. The focus of the study is also to take into account the strengths in the development of children with non-verbal learning disabilities - advanced speech-language development, good opportunities for processing auditory stimuli. The report presents a qualitative study of the specifics of the development of children with non-verbal learning disabilities in early childhood.

*Method:* Parents of 6 children with non-verbal learning disabilities were interviewed through an in-depth semi-structured interview. The obtained qualitative data are summarized and analyzed by interpretive phenomenological analysis.

*Results:* Based on the qualitative analysis of the data, the following trends were identified: typical development of children in their first year of life with some data for a slight delay in the development of general motor skills - sitting, crawling, creeping, walking; manifestation of specific diagnostic signs was registered between the second and the third year. Similarity profiles and unique individual characteristics were identified.

*Conclusion:* The findings support the need for in-depth research and understanding of the nature and uniqueness of non-verbal learning disabilities.

**Keywords:** non-verbal learning disabilities, early diagnostic signs

### Въведение

Невербалните нарушения на ученето се появяват за първи път като научна проблематика в изследванията на Johnson и Mylebust през 1967 г. Изследователите ги обозначават с термина „нарушения на социалната перцепция“, като описват деца с добре формирани вербални умения, но с трудности във възприятията и обработката на зрително-пространствена информация и затруднения в социалните взаимодействия.



Две десетилетия по-късно Rourke (1987, 1988, 1989) провежда набор от изследвания, на базата на които определя нарушенията като съвкупност от признаци в рамките на изолиран синдром. Той наблюдава и систематизира проявата на няколко базисни диагностични признака: невropsихологични, социоконмуникативни и академични дефицити. Изследователят установява набор от двигателни и зрително-пространствени дефицити, които произтичат от нарушения в перцепцията на зрителни и тактилни стимули. Според него тези деца възприемат и обработват по-лесно стимули от средата, доставени чрез слуховата модалност. Rourke събира данни за ранните периоди в развитието им, като отчита проява на изразени признаци на слаба двигателна активност, тромавост и непохватност. Изследователят задълбочава и обогатява наблюденията си, на базата на което през 1995 г. представя симптоматичен модел за обяснение на описаните нарушения, които дефинира като „невербални нарушения на ученето“. Това е първото подробно научно описание на синдрома, който представя нарушенията като резултат от базисни невropsихологични дефицити с локализация в бялото мозъчно вещество на невронни структури в дясната хемисфера. Тези дефицити обуславят проблемно функциониране на ниво зрително-пространствени възприятия, волево внимание при перцепция на зрителни и тактилни стимули, а също така специфика във функционирането на паметовите механизми (запаметяване, съхранение и възпроизвеждане на информация, получена чрез зрителна и тактилна модалност). Наред с това при деца в училищна възраст изследователят регистрира нарушения на абстрактно-логическото мислене (сравнение, анализ и синтез на информацията, гъвкавост при решаване на проблеми и т.н.).

Изложеното дотук дава основания да се приеме, че невербалните нарушения на ученето представляват диагностична категория със специфична клинична изява. Някои от идентифицираните симптоми обаче са подобни на описаните при други нарушения – синдром на Аспергер, прагматично езиково нарушение (семантично-прагматично езиково нарушение) и др.

В този смисъл диагностичната оценка на невербалните нарушения на ученето се оказва предизвикателство за много от специалистите, тъй като липсва консенсус в научните среди по отношение на диагностичните критерии (по: Mammarella, Cornoldi, 2014; Yalof, 2006). Синдромът не е включен в международните диагностични класификатори – МКБ-10 и DSM-V, което създава предпоставки тези деца често да се диагностицират неправилно. Сред най-срещаните некоректно поставени диагнози в предучилищна възраст са хиперактивност с дефицит на вниманието и разстройство на рецептивния език (Broitman, Davis, 2013; Fine, et al., 2013). Нарушенията остават неразпознати и в училищна възраст, когато са налице значителни трудности в усвояването на учебното съдържание по предметите от природонаучния

цикъл и най-вече в обучението по математика. В този възрастов период най-честите неточно установени диагнози са: дискалкулния, социално-емоционално разстройство, социално-комуникативно нарушение, синдром на Аспергер или друго разстройство на психичното развитие с водещо нарушение на прагматиката на речта и общуването (Ghaziuddin, 2010; Fine, et al., 2013).

В обобщение може да се направи изводът, че сложният и комплексен характер на синдрома „невербални нарушения на ученето“ създава съществени трудности в процеса на диагностично оценяване, поради което много често диагнозата се забавя и назрява като необходимост едва в училищна възраст с възникването на значими трудности в ученето и на база сравнение между поведенческите прояви на децата с този синдром и техните типични връстници. В този смисъл идентификацията на ранните диагностични маркери за нарушенията от тази категория в прегучилищна възраст има определящо значение. Според Davis, Broitman (2011), Palombo (2006), Thompson (1997) през първите години от развитието на децата е много характерно изпреварващото езиково-говорно развитие. Децата с лекота запаметяват набори от вербални стимули (стихотворения, фрази и изречения, които са чули в езиковата продукция на възрастните), формират добри фонологични умения и сравнително лесно запомнят букви и цифри, поради което по-късно усвояват бързо четивната техника и се научават да четат плавно, въпреки че имат ниска степен на разбиране на прочетеното. Децата са изключително бърбиви, но самоцелни в словесната си изява, фокусът на вниманието им е насочен към сфери, обект на собствени интереси. Наблюдават се специфични трудности при осмислянето на емоции и преживявания, особености на взаимодействието с връстници, неспособност за разчитане на невербални знаци, липса на усет и гъвкавост в социални ситуации, трудна адаптируемост при промени в ежедневиия ритъм (Rourke (ed.), 1995; Thompson, 1997; Johnson, 1987). Според Johnson (1987) и Weintraub, Mesulam (1983) най-знаковата диагностична характеристика на нарушенията е несъответствието между по-високите стойности на вербален интелект за сметка на ниските стойности на невербален интелект.

Изложеното дотук налага идеята, че ранната идентификация и адекватната диагностична оценка на невербалните нарушения имат ключово значение за бъдещото развитие на детето по посока осигуряване на ранно специализирано образователно и терапевтично въздействие. Ето защо основна цел на това качествено проучване е да изследва в ретроспективен контекст спецификите в психомоторното развитие на децата с признаци за невербални нарушения на ученето. На тази база ще се оформят набор от ранни диагностични маркери за нарушенията от тази група. Това ще създаде предпоставки за идентифициране на профили на сходства и уникални индивидуални характеристики.

## Метод

Проучването има характера на качествено феноменологично изследване. Изборът на този метод беше предпоставен от възможностите, които създава за специалистите, т.е. на базата на данни от дълбочинни полуструктурирани интервюта да се открият общи закономерности, свързаност на фактори и т.н. Следователно на базата на констатираната феноменология изследователят ще има възможността да конструира хипотези, както и да направи заключения във връзка с необходимостта от планиране и реализиране на специализирано въздействие.

## Участници

Родители (майки) на 6 деца с диагноза невербални нарушения на ученето бяха интервюирани посредством полуструктурирано интервю, което включваше съдържателни от гледна точка на поставената цел въпроси. Предварително на експертно ниво бяха подготвени част от въпросите. В хода на интервюто бяха задавани и допълнителни уточняващи въпроси. Предвид ниската честота на разпространение на невербалните нарушения на ученето:

- според Ozolos, Rourke (1991); Pennington (1991) → 0,1–1,0 % от общата популация на децата с нарушения на ученето (10%),
- по данни на Wajnsztejн, Bianco, Barbosa (2016) → 2% от общата училищна популация,
- Margolis, Broitman, Davis et al. (2020) → 0,05–3,75 % от общата училищна популация, приемаме, че тази извадка може да има представителен характер.

Важно е да се отбележи, че в проучването не се правят изводи и заключения с обобщаващ характер във връзка с цялата популация деца с невербални нарушения на ученето. В този смисъл данните за всяко дете се интерпретират по отношение на сходствата им с данните на другите участници в проучването, а също и като уникални индивидуални характеристики.

Децата са на възраст между 6–11 години. Диагнозата „невербални нарушения на ученето“ е поставена от екип от специалисти (психиатър, психолог, логопед) или от минимум двама експерти (психолог, логопед). Въпросите, включени в полуструктурираното интервю, имат ретроспективен характер и проследяват развитието на детето в периода от 0–3 години. Родителите, които взеха участие в проучването, са на възраст между 31–45 години. В процеса на събирането на данните беше спазена процедурата за информирано съгласие за участие в проучването.

Таблица 1 обобщава демографските характеристики на родителите. От гледна точка на спазване на етичните принципи при провеждането на проучването имената на участниците (родители и деца) са представени с инициали. Базисна информация за децата, обект на изследването, е представена в табл. 2. Децата са на възраст от 6 до 11 години, 5 от тях са момчета и 1 момиче.

Таблица 1. Демографски характеристики на изследваните лица (майки)

Майка на	Възраст	Образование	Професия	Семеен статус/ брой деца в семейството	Местоживеене
А. С.	42	Висше/ магистър	финансист	Омъжена/1	София
Б. В.	37	Висше/ магистър	журналист	Омъжена/3	София
М. Р.	45	Висше/ бакалавър	художник	Омъжена/1	София
С. И.	31	Висше/ магистър	счетоводител	Омъжена/2	София
А. К.	36	Висше/ бакалавър	икономист	Омъжена/2	София
В. Д.	35	Висше/ магистър	инженер	Омъжена/1	София

Таблица 2. Демографски характеристики на изследваните лица (деца с невербални нарушения на ученето)

Име на детето и пол	Възраст	Поредност на раждане	Виг подкрепа в училище	Диагностициран от:	Виг прилагани терапии
А. С. момиче	7	Единствено	допълнителна	Диагностичен екип в ДГ	Логопедична Работа с психолог
Б. В. момче	10	Първо дете	допълнителна	Клиника по детска психиатрия „Св. Никола“	Логопедична работа с психолог Ерготерапия
М. Р. момче	11	Единствено	допълнителна	Клиника по детска психиатрия „Св. Никола“	Логопедична работа с психолог Релационна психомоторика
С. И. момче	12	Второ дете	допълнителна	Център за психично здраве „проф. Н. Шипковенски“	Логопедична работа с психолог Релационна психомоторика

А. К. момче	6	Първи близък	допълнителна	Диагностичен екип в ДГ	Логопедична работа с психолог
В. Д. момче	9	Единствено	не е със статут на дете със СОП	Диагностичен екип в ДГ	Логопедична

### Процедура

Всеки един от посочените в табл. 1 родители на изследваните деца попълни демографски въпросник с информация за себе си и за детето. Бяха проведени и две полуструктурирани интервюта с всяка от майките на изследваните деца. Първоначалните интервюта бяха с продължителност около 1,5 ч. Въпросите, включени в интервюта, са отворени с цел да провокират спомените на майката за ежедневния житейски опит с детето през първите години от развитието му. Първото интервю стартира с общи въпроси, свързани с история на бременността и раждането. Постепенно въпросите се насочват към характеристиките на първата година от живота на детето и периода на ранното детство (между първата и третата година). Въпросите са конструирани така, че да се придобие информация както за слабите, така и за силните страни от развитието на детето. Проучва се начинът, по който тези характеристики се проявяват в ежедневни дейности (самообслужване, игра, социални взаимодействия, умения за учене) в различни ситуации (в домашна среда или в условията на детската ясла или детската градина). Второто интервю се провежда 2–4 седмици след първото интервю. Интервюто включваше по-детайлни въпроси във връзка с двигателното развитие, особеностите на зрително-пространствените възприятия, волевото внимание при перцепция на зрителни и тактилни стимули, паметовите механизми и т.н. Наред с това второто интервю имаше за цел да се попълни липсваща информация от първото интервю, т.е. информация, която родителите се затрудниха да споделят поради трудности да си я припомнят. Ето защо някои от въпросите бяха пряко свързани с темите и събитията, поставени на обсъждане при първото интервю. На всяко от интервюта със съгласието на изследваното лице е направен аудиозапис. Получената информация беше обобщена и писмено протоколирана.

### Резултати и анализ

Качествените данни от проучването бяха организирани в основни теми и подтеми посредством индуктивен контент анализ. Първоначално беше осъществен преглед и класифициране на информацията, която се появява във всички интервюта. За целта данните бяха сегментирани, което позволи да се направят някои феноменологични интерпретации във връзка с начините, по които родителите възприемат развитието на детето си. Това

създаде възможности за оформянето на основни теми. С цел надеждност на изследването всички получени данни бяха съотнесени с информацията от литературните източници по тази тематика. Двама независими експерти проследиха и оцениха етапите на анализ и интерпретация на данните.

Анализът на информацията от интервютата и наблюденията оформи две основни линии в развитието на децата с невербални нарушения на ученето:

*Ранен период, който бележи първата година от живота на детето*

От интервютата се установи, че всички родители, без изключение, са на мнение, че през първата година от живота на детето не е имало данни за специфика в развитието му. Всичките шест майки описаха взаимодействията си с бебето като изпълнени с топлина и любов. В коментарите присъстват характеристики като „радвахме се на взаимно удоволствие“, „Никога не съм се уморявала от него“. Четири от майките описаха децата си като „жизнени“, „щастливи“ „радостни“ бебета, което разглеждаме като позитивни характеристики и силни страни в живота на кърмачетата. И шестте майки съобщават за типично сензорно-двигателно развитие, въпреки че според пет от тях този период е свързан и с някои ограничения. Така напр. майката на С.И. съобщава, че нейният син не обичал да лежи по корем. Майката на Б.В. коментира по-късно пълзене, лазене, както и прохождане, а също споделя, че детето е било хипотонично през първата си година. Според майката на А.С. детето е имало типично сензорно-двигателно развитие на 1-годишна възраст, но споменава, че не е пляскало с ръце и дълго е приучавано да маха за говиждане. Може да се обобщи, че относно този период пет от майките споделиха информация за закъсняло общо двигателно развитие по отношение на сягане и прохождане. Така например Б.В. сигнал на 9 м.в., проходил на 1, 3 г.; М.Р. – сягане – б.о., прохождане – 1,1 г.; С.И. – сягане – 7 м.в., прохождане – 1,2 г.; А.К. – сягане – 7 м.в., прохождане – 1,3 г.; В.Д. – сягане 7,5 м.в., прохождане – 1,2 г. Само майката на А.С. споделя, че детето не е демонстрирало забавяне в развитието на общата моторика през първата година. А.С. е единственото момиче сред изследваните деца.

Като цяло може да се каже, че родителите по-трудно възстановяват спомени относно пълзене, лазене. Две от майките споделят, че децата не са пълзели и лазили, а направо са проходили. Две от тях отговарят, че „нямат спомени“, една майка споделя данни за закъсняло пълзене и лазене и само една отговаря, че пълзенето и лазенето са били в нормата за възрастта – около 8–9-месечна възраст.

Въпреки категоричните данни за закъсняло сягане и прохождане може да се твърди, че през този най-ранен период родителите нямат усещане за нетипичност в развитието на децата си. Пример за това е и информацията по показател „Изследване на заобикалящата среда“. Три от майките не споделят наличието на особености и определят този показател като

„типичен“ или „по-скоро типичен“. Майката на А. К. определя гетето си като „заинтересовано и любознателно“. Останалите три майки описаха този период в развитието на децата като типичен, но специфичен. Така например според майката на Б. В. той изследва повече с очи, отколкото с ръце. От разказите на родителите се налага тенденцията, че децата са по-малко активни в сравнение с връстниците си и не показват активен интерес към изследване и манипулиране на предметите от заобикалящата ги среда, което тълкуваме като резултат от трудности при перцепция на тактилни стимули, както и евентуални затруднения при запаметяване и възпроизвеждане на информация, получена чрез тактилна модалност.

#### *Развитие на гетето между 2 -3 години*

И шестте майки изразиха удовлетворението си от интензивното езиково-говорно развитие на децата още преди навършването на 3 години. В този период родителите отбелязват засилващия се дисбаланс между забавеното развитие на грубите и фини двигателни умения за сметка на добрите вербални, слухови умения. Родителите споменават за трудности на децата при научаването да карат тротинетка и колело, както и нежелание за включване в двигателни игри. Децата се затрудняват при дейности като нанизване, откопчаване, закопчаване, моделиране, рязане, лепене, оцветяване.

Майката на М.Р. споделя, че синът ѝ не обичал да ходи на детската площадка, където да играе и да се катери по съоръженията. По подобен начин майката на Б. В. коментира: „Той не се радваше на люлки, пързалки и игри с топка.“ Според майката на С. И. в този период нежеланието на гетето да се включи в двигателни игри започнало да откроява гетето от връстниците му. Майката на А. К. споделя мнение на педагозите от детската градина, според които „децата се движат, манипулират, правят нещо, а той седи и не докосва нищо. Не се интересува от игри с конструктор, пластилин, рисуване, оцветяване.“ Майката на М.Р. подлага на обсъждане способностите на гетето за символна игра. Според нея момчето късно формирало тези умения, като започнало да играе „игри на ужким“ едва към 7-годишна възраст. Наред с това майката отбелязва, че в ранна възраст и през целия предучилищен период вербалните му способности се развиват бурно. Като проява на специфичност тя определя неспирното желание на гетето да общува с възрастните и в същото време липсата на такова за взаимодействие с връстниците. Подобни са коментарите и от страна на останалите родители.

Всички майки, без изключение, коментират желанието на децата да слушат музика, приказки, истории, да пеят песни, да учат стихотворения. Майката на Б.В. отбелязва, че до 4-годишна възраст гетето знаело 100 стихотворения. Това дава основание на някои от тях да допуснат, че гетето им се развива бързо в интелектуален план и „вероятно е дете с дарби“. Наред с хипервербалната активност на децата майките отбелязват обаче

невъзможността им да разбират смисъла на по-сложни изречения извън контекста на конкретна житейска ситуация. Така например на неколкократно зададен въпрос от учителката „Ти къде беше вчера? Нямахте те в детската градина. Къде ходи?“ А.С. не разбира въпроса и отговаря: „Мама ще ме вземе от градината и ще вечеряме.“ Многократно в речта на децата се появяват чути от възрастните думи и фрази, без да имат отношение към контекста на актуалната ситуация.

Като много осезаема особеност се налага нежеланието на децата да взаимодействат с връстници. Тази характеристика се потвърждава от интервюта с всички майки. Те описват трудности при адаптацията и въграждането в детски колектив. Четири от майките коментират желание за уединяване от страна на децата в контекста на установяване на взаимодействие с връстници. Майката на С.И. коментира, че на детската площадка момчето „обикаляло наоколо“, без да се интересува от другите деца. Майката на Б.В. споделя, че момчето не се включвало в игрите на децата: „Често на площадката лежеше на пейката и гледаше към небето.“ Всички майки потвърждават, че около третата година са установили категорично нежелание и неумение на децата им да установяват социални взаимодействия с връстници. По мнение на четирима от родителите много специфично е било поведението на децата им на ново място и/или в нова ситуация. Те споделят, че детето било „превъзбудено и често се губело“, „ставало капризно и раздразнително“, „лягало на пода и не помръгвало“, което е показателно във връзка с трудностите на децата с невербални нарушения на ученето при обработка на сензорна и пространствена информация, а също насочва вниманието към трудностите да разбират и участват адекватно в социална ситуация и най-вече в условия на взаимодействие с връстници. Родителите описват домашната среда като оптимална за техния комфорт. Две от майките коментират различни нива на трудности при промени в ежедневния режим на децата. Майките на А.С. и Б.В. отчитат необходимостта от предварителна подготовка с цел контрол над нова, необичайна ситуация. Въпреки че всеки от родителите описва специфични особености в развитието на детето си, може да се приеме, че тези коментари очертават характерен профил на развитие на децата в рамките на тази експериментална група.

### Заклучение

В заключение може да се обобщи, че данните от това проучване потвърждават информацията от научната литература относно проява на специфични характеристики на децата от групата на невербалните нарушения на ученето. Така например:

- В периода на ранно развитие децата не изследват и не желаят да опознават физически заобикалящата ги среда, което Rourke (1989) тълкува като вторичен белег на първичен зрително-пространствен дефицит



(Rourke, 1989). Изследователят установява, от една страна, непълноти при преработката на зрителни, зрително-пространствени, времеви и тактилни стимули, а от друга – констатира добри възможности за преработка на слухови стимули, което обяснява добрите показатели при перцепция на вербални слухови стимули.

- Johnson (1987), Rourke (1995), Thompson (1997) описват ранни признаци в сферата на дъгвателното развитие – закъсняло прохождане, липса на дъгвателна активност, нежелание за обледване на околния свят, трудности в координацията и равновесието.

Резултатите, макар и в рамките на малка експериментална извадка, не само потвърдиха горните характеристики, но показаха и аспекти, за които има твърде оскъдна информация в литературата. От една страна, това е диапазонът между 2–3-годишна възраст, когато по данни от родителските интервюта се проявяват набор от признаци, които имат значението на диагностични маркери в процеса на ранна идентификация на невербалните нарушения на ученето. От друга страна, още на 2–3-годишна възраст родителите отчитат нежелание от страна на децата да взаимодействат с връстници, което по-късно ще очакваме да доведе до значими дефицити в социалните им интеракции в условията на предучилищната и училищната среда. Констатациите на майките относно ежедневно функциониране на децата им категорично потвърждава необходимостта от разработването на система за ранна идентификация на невербалните нарушения на ученето. Нещо повече, тези факти утвърждават идеята за обособяването на нарушенията от тази група като самостоятелна диагностична категория и включването им в международните диагностични класификатори.

## ЛИТЕРАТУРА

Broitman, J., Davis, J. M. (2013). Overview of NVLD. – In: J. Broitman & J. M. Davis (Eds.). Treating NVLD in children: Professional collaborations for positive outcomes. New York: Springer.

Davis, J. M., Broitman, J. (2011). Nonverbal learning disabilities in children: Bridging the gap between science and practice. New York: Springer.

Fine, J. G., Semrud-Clikeman, M., Bledsoe, J. C., Musielak, K. A. (2013). A critical review of the literature on NLD as a developmental disorder. – Child Neuropsychology, 19(2). <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.648923>

Ghaziuddin, M. (2010). Brief report: Should the DSM V drop Asperger syndrome? – Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(9). <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0969-z>

Johnson, D. J. (1987). Nonverbal learning disabilities. – Pediatric Annals, 16(2).

Mammarella, I. C., Cornoldi, C. (2014). An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). – Child Neuropsychology, 20(3). <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.796920>

Margolis, A.E., Broitman, J., Davis, J.M, et al. (2020). Estimated prevalence of nonverbal learning disability among North American children and adolescents. – JAMA Netw Open. 3(4). e202551. doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.2551

Ozols, E.J., Rourke, B.P. (1991). Classification of young learning-disabled children according to patterns of academic achievement: validity studies. – In: Rourke B.P, Ed. Neuropsychological Validation of Learning Disability Subtypes. Guilford Press, Google Scholar.

Palombo, J. (2006). Nonverbal learning disabilities: A clinical perspective. New York, NY: Norton.

Pennington, B. F. (1991). Diagnosing learning disabilities: A neuropsychological framework. New York: Guilford Press.

Rourke, B. P. (1987). Syndrome of nonverbal learning disabilities: The final common pathway of white-matter disease/dysfunction? The Clinical Neuropsychologist, 1(3), Google Scholar.

Rourke, B. P. (1988). The syndrome of nonverbal learning disabilities: developmental manifestations in neurological disease, disorder, and function. The Clinical Neuropsychologist, 4.

Rourke, B. P. (1989). Introduction: The NLD syndrome and the white matter model. In B. P. Rourke (ed.), Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model. New York: The Guilford Press, Google Scholar.

Rourke, B. P. (d.) (1995). Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations. New York: The Guilford Press, Google Scholar.

Thompson, S. (1997). The source for nonverbal learning disorders. East Moline, IL: LinguSystems.

Wajnsztej, A. B., Bianco, B., Barbosa, C. P. (2016). Prevalence of inter-hemispheric asymmetry in children and adolescents with interdisciplinary diagnosis of non-verbal learning disorder. Einstein, 14(4). doi:10.1590/S1679-45082016AO3722

Weintraub, S., Mesulam, M. (1983). Developmental learning disabilities of the right hemisphere: emotional, interpersonal, and cognitive components. Archives of Neurology, 40. doi:10.1001/archneur.1983.04210070003003

Yalof, J. (2006). Case illustration of a boy with nonverbal learning disorder and Asperger's features: Neuropsychological and personality assessment. – Journal of Personality Assessment, 87(1). [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_02)

## ФАКТОРИ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ И ЕФИКАСНОСТ НА ЛОГОПЕДИЧНАТА ТЕЛЕПРАКТИКА

Елена Бояджиева-Делева, гл. ас. д-р  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категра „Логопедия“  
e-mail: [e.deleva@fppse.uni-sofia.bg](mailto:e.deleva@fppse.uni-sofia.bg)

**Резюме:** Телепрактиката (наричана още телерехабилитация) цели да предостави диагностика, терапия и консултиране в случаите, когато директната работа с пациента или детето с нарушение и неговото семейство не е възможна поради различни причини. Логопедичната телепрактика е позната у нас от почти две десетилетия, като популярността и приемането ѝ варират според индивидуалните предпочитания на практикуващите логопеди. Обстоятелствата около развитието на пандемията от Covid-19 вече втора поредна година налагат телепрактиката да е единствената възможна форма на продължаване на практиката в някои случаи. Целта на доклада е да очертае факторите, посочвани като условие за обезпечаване на ефективността и ефикасността на телепрактиката като форма на реализация на логопедичната работа, наложена като необходимост и единствен възможен избор пред практиката в условия на противоепидемични ограничения. На основата на литературен обзор, както и на обобщение на изводите от актуални изследвания по темата, тези фактори са систематизирани в пет основни групи: методологични, методически, практико-приложни, индивидуални и технологични. Сравнени са оценките и позициите на родители на деца с комуникативни нарушения, които се възползват изключително от телерехабилитацията, и на практикуващи логопеди, които прилагат телепрактиката за повече от половината от пациентите си.

**Ключови думи:** ефективност, ефикасност, логопедична терапия, телепрактика

## EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY FACTORS FOR TELEPRACTICE IN SPEECH AND LANGUAGE THERAPY

Elena Boyadzhieva-Deleva, Assoc. Prof., PhD

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** Telepractice (also called telerehabilitation) aims to provide diagnosis, therapy and counseling in cases where direct work with the patient or child with a disorder and his family is not possible for various reasons. Speech therapy telepractice has been known in our country for almost two decades, and its popularity and acceptance vary according to the individual preferences of practicing speech therapists. For the second year in a row, the circumstances surrounding the development of the Covid-19 pandemic have necessitated telepractice to be the only possible form of continuing the practice in some cases. The purpose of the report is to outline the factors indicated as a condition for ensuring the effectiveness and efficiency of telepractice as a form of speech therapy, imposed as a necessity and the only possible choice over the practice in conditions of anti-epidemic restrictions. Based on a literature review, as well as summarizing the conclusions of current research on the topic, these factors are systematized into five main groups: methodological, methodical, practical, individual and technological. The assessments and positions of parents of children with communication disorders, who benefit exclusively from telerehabilitation, and of practicing speech therapists, who apply telepractice for more than half of their patients, were compared.

**Keywords:** effectiveness, efficiency, speech and language therapy, telepractice

Телепрактиката в логопедията по аналогия с други области като психологията и медицината се означава още телездраве и телерехабилитация. Това е форма на предоставяне на логопедични услуги от разстояние в случаите, когато пред реализирането на пряка интервенция са поставени различни по характер пречки (Krikheli et al., 2017; Overby, 2018). При телепрактиката се използват различни технологии, които опосредстват прекия контакт между логопеда, пациента и неговото семейство или между двама специалисти, с което се цели да се осигури продължаваща терапия, текуща диагностика, консултиране и/или супервизия (Boyadzhieva-Deleva, 2020b). От съществено значение както за специалистите, така и за онези, които те подпомагат, е разбирането, че телекомуникационните средства и дигиталните ресурси са основен елемент на телепрактиката, но не я изчерпват. Както подчертават редица автори (Curtiss, et al., 2016; Snodgrass, et al., 2017), тераневмите трябва

да осмислят факта, че ефективната терапия или подпомагаща стратегия се изгражда около съдържанието, а не около технологиите. Това е аксиома, която важи не само за телепрактиката, но и за използването на различни технологии при работа в реална среда в логопедичния кабинет.

В свое изследване Freckmann, Hines, Lincoln (2017) установяват, че формата на предоставяне на терапия (лице в лице или дистанционно) не влияе на изграждането на сигурна доверителна връзка между логопеда като терапевт и неговия пациент. Следователно има основания да се подхожда с по-голяма увереност към предлагането и организирането на телепрактика, особено в случаите, за които тя се оценява като подходяща. У нас телепрактиката в логопедичната работа е позната от преди близо 20 години, като популярността и приемането ѝ варират според индивидуалните предпочитания на практикуващите логопеди. Обстоятелствата около развитието на пандемията от Covid-19 вече втора поредна година налагат телепрактиката да е единствената възможна форма на продължаване на практиката в определени случаи. При някои от тях това се изисква от страна на работодателите (например при преминаване на учениците при отдалечена работа в електронна среда за нов кратък период), а в други случаи самите семейства предпочитат продължаващата телепрактика като по-подходяща за тях (например, ако обстоятелствата около здравословното състояние на детето или начина на работа на родителите изискват продължителен престой вкъщи). Тъй като основната цел на организирането на практиката под формата на телерехабилитация е осигуряване на непрекъснатост на логопедичната терапия в случаите, когато посещенията в кабинета и/или домашните посещения от логопеда са невъзможни, телепрактиката е подходяща и при пътуване на семейството или логопеда (например по време на ваканции), когато има затруднения с придвижването до кабинета или с недостига на време за осъществяване на сесия на живо.

При планирането на телепрактика трябва да се преценят внимателно предимствата и недостатъците на подобна форма на терапия за всеки отделен случай. В предварителната преценка се анализират няколко групи фактори, свързани с осигуряване на ефикасност и ефективност на логопедичната терапия. Добрата практика, независимо дали е в обичайна или електронна среда, е резултат от съчетаване на компонентите на ефикасността и ефективността.

Ефикасността може да бъде отнесена към формалните аспекти на практиката и обикновено е насочена към осигуряване на няколко основни вида ресурси: времеви, технологичен, финансов и човешки, като последният е основен фактор в управлението на останалите три.

Времевият ресурс включва оценка на подходящото време от деня, когато може да се осъществи сесията в телепрактика, както и определяне на продължителността и честотата на сесиите (на дневна и седмична

база). При анализа на времевия ресурс за телепрактика логопедът трябва да съобрази не само дали предложеният момент от деня е подходящ за детето и някой от родителите (често нужен в ролята на технически асистент или ко-терапевт), но и да включи показателя екранно време, който може да изиграе ролята на ограничаващ фактор при децата от предучилищна възраст и при някои нарушения (като посттравматична или постоперативна, съдова или поствъзпалителна церебрастения, фоточувствителна епилепсия, хиперактивност с дефицит на вниманието, сензорни нарушения и др.).

Технологичният ресурс като компонент на ефикасността се отнася до достъпа или наличието на място (среда) и технически средства за осъществяване на телепрактика. Средата и при двете страни е препоръчително да се организира в светло помещение, където може да се осигури тишина и да се минимизира влиянието на странични гразнители (уличен и битов шум, преминаване на хора и домашни любимци). Изборът на техническо средство (компютър, таблет или мобилен телефон) се определя от възможностите на семейството, но задача на логопеда е да подбере за себе си такова устройство, което има необходимата конфигурация за аудио- и видеовръзка и използване на различни приложения. Загължително и за двете страни е наличието на добра интернет връзка и избор на удобна платформа или приложение. Логопедът е редно да умее да използва различни програми или комбинация от програми, за да може да отговори на индивидуалните нужди и възможности на всеки пациент. Към технологичните ресурси, чрез които се осъществява телепрактика, се включват споделянето на уеб камера, използването на платформи за конферентни връзки (като Skype, Zoom, MS Teams, Google Classroom, Big Blue Button) или видеочатове (Viber, Messenger, WhatsApp, Jitsi Meet). Повечето от тях позволяват да се сподели екран или да се приложат интерактивни модули и външни приложения.

Един от основните компоненти на ефикасността е финансовият ресурс, който се управлява от семействата. Той е валиден единствено за сферата на частната практика, където поставената цена трябва да съответства на качеството на предлаганата логопедична услуга. При преминаване от реална среда на работа към телепрактика на преден план излиза въпросът дали качеството на терапията няма да се промени. В някои случаи съмненията и на двете страни са основателни, като се има предвид, че телепрактиката рязко ограничава използването на някои средства, а определени методи стават напълно неприложими (например мултисензорни стимулации, хранителна терапия, оромоторна терапия и др.). За да обезпечат продължаването на терапията, макар и частично и независимо от ограничаващите обстоятелства, някои частнопрактикуващи логопеди предлагат цени на телепрактика, различни от тези за работа в кабинета, а други са склонни да работят безвъзмездно за определен период от време (данните са от неформални разговори).

Човешките ресурси са онзи компонент на ефективността, който има функцията да управлява всички останали. От една страна, към тези ресурси спада обученият и компетентен специалист, който разполага с богат арсенал от средства за телепрактика и е в състояние да предложи необходимите адаптации на методите, така че да осигури качествена терапия във всичките ѝ форми. От друга страна, човешкият ресурс включва родителя или друг грижещ се възрастен или близък, който да предостави техническа асистенция при реализирането на телепрактика и при необходимост да влезе в ролята на ко-терапевт. За целите на последното с този възрастен логопедът трябва да направи серия от предварителни консултации и обучение, за да се разпределят задачите и да се уеднаквят стратегиите на работа по време на сесията. Това невинаги е възможно поради редица причини: заетост на родителя или грижещия се, невъзможност да се осмисли ролята на ко-терапевт и необходимостта от нея, нежелание. На трето място към човешкия ресурс като компонент на ефикасността се включва индивидуалният профил на лицето с нарушение, като той същевременно се определя и като фактор за ефективността. Характерът на нарушението, с което ще се работи в телепрактика, неговата форма и степен, възрастта на пациента, когнитивният и личностният му профил до голяма степен първоначално определят параметрите на телепрактиката.

Ефективността се отнася към съдържателните параметри на практиката и средствата за постигане на целите ѝ, които следва да са насочени към оптимални резултати и рамка, основана на доказателства. Главните компоненти на ефективността целят осигуряването на адекватни и базирани на доказателства консултативни предложения, диагностични мерки и терапевтични решения. За обезпечаването им е необходимо, преди да се премине към телепрактика, да се направи оценка на всеки случай поотделно, като трябва да се вземат предвид различни фактори (Dimova, Jordanova, Sinigerova, Boyadzhieva-Deleva, 2020). Към тях се включват както спецификите на водещата патология (характер, форма, степен и давност), така и произтичащите от нея вторични нарушения и особености. На първо място сред тях са сензорните и физическите характеристики (зрение, слух, двигателна точност, физическа издръжливост и необходимост от позициониране). След тях се нареждат когнитивните, емоционално-поведенческите и други индивидуални характеристики, които имат отношение и към мотивацията: поддържане на активното внимание и концентрацията; умение и възможност за стоене пред компютъра, разбиране и възприемане на концепцията за отдалечено взаимодействие. От значение са и общите комуникативни характеристики на лицето – равнището на разбиране по слухов път, използването на жестов език, употребата на разбираема реч, уменията за или необходимостта от използване на писмена реч, ограниченията по отношение на дефицити, свързани с общата комуникация и тяхното влияние (обикновено в случаите на разстройства от аутистичния спектър).

Щателният преварителен анализ на горепосочените фактори може да подпомогне достигането на заключение до каква степен телепрактиката е подходяща за конкретния случай. Въпреки че преценката е силно индивидуална и варира в широки граници поради особеностите на всеки казус, при вземането на решение логопедите могат да разчитат на данни от научни изследвания, доказващи ефективността на телепрактиката за различни нарушения като: нарушения на развитието на устния език, афазии, нарушения на речевата плавност, гласови нарушения, разстройства от аутистичния спектър (Goranova, 2020; Hall, Boisvert, Steele, 2013; Macoir, Sauvageau, et al., 2017; Wales, Skinner, Hayman, 2017; Weidner, Lowman, 2020), както и за нарушения на храненето и хранителните механизми като непряка интервенция чрез обучение на родители и други грижещи се (Bachmeyer et al., 2020).

### Постановка на изследването

Описаните компоненти на ефикасността и ефективността на телепрактиката могат да се анализират и в качеството си на фактори, които ѝ влияят, като се систематизират в пет основни групи: методологични, методически, практико-приложни, индивидуални и технологични (Boyadzhieva-Deleva, 2020a). Групирано по този начин, те са предложени за оценка на две основни групи: практикуващи логопеди и родители.

Обстоятелствата от 2020 г. поставиха на изпитание не малко логопеди, някои от които съвсем не са привърженици на телепрактиката. Споделяха се различни мнения и оценки за постигнатите резултати от позицията на собствения опит и пречупени през призмата на индивидуално структурирания подход към всеки пациент, избора на различни форми на реализация на телепрактика и приложимостта ѝ към конкретен случай. От друга страна, за едни семейства телепрактиката остана неприложима форма на подкрепа, а други видяха в нея възможност за продължаване на терапията и удобство, поради което за тях тя продължи да се прилага и след времето, в което беше единствена алтернатива.

### Материали и методи

В представяното проучване са включени 20 логопеди и 20 семейства, които предлагат (съответно ползват) логопедична телепрактика за период от поне 6 месеца. При подбора на семействата е прилаган критерият това да е единствената форма на логопедична работа, която се предлага на децата им. При оценката на мненията на логопедите е взет предвид фактът, че телепрактиката им може да се организира в различна форма (както синхронна, в рамките на онлайн платформа, така и асинхронна като например по имейл). От групата на логопедите 2 са в сферата на образованието (работят в общообразователни училища), 17 са частнопрактикуващи и 1 работи в социалната сфера (в център за социална рехабилитация и интеграция). От отговорилите родители 2 са бащи и 18 са майки. Децата, за които се предлага телепрактика



(от страна на отговорилите родители – общо 20 деца), са на възраст между 3 и 14 години (средна възраст 6 г., 6 м., SD 2.515). Нарушенията, които са включени в отговорите на родителите, са специфични артикулационни нарушения (n=6), нарушение на развитието на устния език (n=4), дислексия на развитието (n=4), разстройство от аутистичния спектър (n=3), заекване (n=2), умствена изостаналост (n=1). В отговорите на логопедите към тези диагнози се добавят още дискалкулния и афазия, но въпросникът за специалисти не събира данни за броя и разпределението на пациентите по нарушения, а само за вида на патологията, с която се работи по зададените критерии. Използван е структуриран въпросник за измерване на приложимостта на телепрактиката и влиянието ѝ над терапевтичното планиране, от една страна, и удовлетвореността на родителите, от друга. Въпросникът се състои от 15 въпроса от отворен и затворен тип, обособени в две съдържателни части. Отговорите на въпросите от първата част показват какви са целите на логопедите и изискванията на родителите при планирането (респективно – включването) на телепрактика, съобразени с индивидуалния профил на нарушението, за което се планира. Втората част е показателна за предимствата и недостатъците на телепрактиката, очертани като методически, методологични, практико-приложни, индивидуални и технологични фактори.

### Резултати и обсъждане

Рамката на ефективността в отговорите на логопедите се оформя от оценката на целите, поставени от логопеда преди началото терапията (адаптирани спрямо новата форма на предгоставянето ѝ), както и от сравнението на постигнатото равнище на резултатите след 6 месеца работа с предварително планираното. Обработката на първата част от въпросника за специалисти показва, че целите, които си поставят логопедите, се съотнасят към нуждите и желанията на родителите. От дадените отговори е видно, че посочените цели на телепрактиката са аналогични на тези при директна работа. На първо място по значение за логопедите е реализацията на терапевтичния план максимално близо до поставените цели за работа в реални условия чрез оптимизация на наличните ресурси, постигане на устойчиви резултати и съответствие на работата освен с потребностите на детето и със заявката на родителите.

На свой ред родителите посочват като изисквания към телепрактиката на първо място осигуряване на непрекъснатост на работата и поддържане на активния контакт с логопеда. Камо втори по важност момент изпъква желанието им да продължи да се наблюдава баланс между вложените средства и постигнатите резултати, независимо от промяната на условията и формата на терапия. Последното е определяно като основен негатив от страна на логопедите, някои от които посочват, че в редица случаи трябва да променят цената на услугите си. Прави впечатление, че подгребата на целите на логопедите съответства на приоритетното поддържане на изискванията на родителите.

Факторите за ефективност са оценени от позицията на съпоставка между формулираните (или преформулираните) цели, адаптираните средства за изпълнението им и постигнатите резултати. Оценката на целеполагането е по-съществена за логопедите, доколкото те трябва да планират нови задачи спрямо конкретните условия, в които работят. Онези, на които се налага по-често да прилагат асинхронна форма на телепрактика, дават крайно негативна оценка за този компонент. Въпреки че повечето респонденти в групата на логопедите (90%, 18 ИЛ) съчетават и работа в онлайн среда, всички отговорили посочват, че телепрактиката действа по-скоро ограничаващо, като се налага да се редуцират или видоизменят терапевтични цели. Родителите не намират разлика с работата в реална среда. Елементът „средства“ е оценен като положителен отново предимно от родителите, които смятат, че телепрактиката дава възможност за използване на повече и по-разнообразни средства, атрактивни за детето и мотивиращи го в по-голяма степен. В групата на логопедите се очертава по-загълбочена оценка на този компонент, като се отчита невъзможността за прилагане на някои крайно съществени за логопедичната терапия подходи (мултисензорен, на динамична подкрепа, оромоторен и др.). Оценката на резултатността обединява двете групи около становището, че за определени нарушения телепрактиката остава по-скоро неефективна (разстройства от аутистичния спектър, синдром на хиперактивност/дефицит на вниманието, дисфагия).

Факторите за ефикасност са определени чрез съпоставяне на отговорите на логопедите и на родителите при оценката на четири основни компонента на ефикасността: времеви, финансов, технологичен и човешки. И двете групи са единодушни при определянето на позитивите по параметъра време: планиране на сесията в удобно време и за двете страни, пестене на време за транспорт и придвижване, на практика няма ограничения в рамките на деня, каквито могат да се срещнат при обичайни обстоятелства. Този компонент е оценен и негативно, но само от страна на логопедите. Някои от тях посочват, че се губи време в изработване и адаптация на ресурси и материали, които иначе са налични; увеличава се времето за изпълнение на някои цели и задачи в рамките на сесията, родителите проявяват склонност да излизат от определените рамки и да злоупотребяват с времето на терапевта. Финансовият параметър е оценен противоположно от двете групи респонденти, но само за онези, които посочват, че преминаването към телепрактика налага промяна в ценообразуването. Така логопедите оценяват негативно, а родителите – позитивно този параметър. Подобна ценова редукция е посочена от 45% от логопедите (9 ИЛ). Технологичният компонент е оценен като едновременно позитивен и негативен фактор и от двете групи. Като основна полза се посочват удобството и възможностите, които дават технологиите. Отрицателен е ефектът основно в случаите, в които се работи асинхронно (при 50% от логопедите, 10 лица), както и в случаите, когато има лоша връзка, фонен шум

или груг дистрактор, който не може да бъде избегнат. Групата на родителите е по-склонна да оценява положително компонента човешки ресурс в сравнение с групата на логопедите. Най-значима полза за родителите е фактът, че се осигурява постоянство на контакта с логопеда и връзката не се прекъсва. За сметка на това логопедите оценяват като по-скоро негативно участието на родителите. При все че се признава значението на телепрактиката за преноса на умения в ежедневни условия, повечето логопеди (15 ИЛ, 75%) отчитат и негативно: постоянен натиск на родителя върху детето, изнемване на функциите на логопеда, непрекъсната намеса в сесията или обратно – пълно отсъствие на родител в случаи на необходимост от присъствието му.

### Заклучение

Факторите за ефикасност и ефективност на логопедичната телепрактика не могат да бъдат еднозначно формулирани. Те са силно зависими както от позицията на терапевт или родител, така и от спецификата и формата на нарушението, индивидуалния профил на патологията, с която ще се работи, технологичната обезпеченост на двете страни, както и променливи като приемане, съдействие и мотивация на родителите. Поради това едно общо заключение със статут на общовалидно твърдение за логопедичната телепрактика не би следвало да се търси. Логопедичната телепрактика може да бъде ефективна и ефикасна форма на терапия само при условие, че се отчитат и предварително се анализират всички особености на конкретния случай.

### ЛИТЕРАТУРА

Bachmeyer-Lee, M. H., Kirkwood, C. A., Sheehan, C. M., Gibson, A. L., Shuler, N. J. & Keane, J. A. (2020). Utilizing in-vivo feedback for caregivers training of pediatric feeding protocols. – *Journal of Applied Behavioral Analysis*, doi: 10.1002/jaba.693.

Boyadzhieva-Deleva, E. (2020a). Logopedichna terapia v usloviata na izvunredno polozhenie: predimstva i nedostatuci na telepraktikata. – *Knowledge International Journal*, 40(4), 681-686. [Бояджиева-Делева, Е. (2020а). Логопедична терапия в условията на извънредно положение: предимства и недостатъци на телепрактиката. – *Knowledge International Journal*, 40(4), 681-686.]

Boyadzhieva-Deleva, E. (2020b). Planirane na logopedichnata terapia v usloviata na telepraktika. – *Specialna pedagogika i logopedia*, 2, 40-53, [https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu\\_language-therapy/issue/view/17](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy/issue/view/17). [Бояджиева-Делева, Е. (2020б). Планиране на логопедичната терапия в условията на телепрактика. – *Специална педагогика и логопедия*, том 2, 40-53, [https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu\\_language-therapy/issue/view/17](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy/issue/view/17)]

Curtiss, S., Pearson, J., Akamoglu, Y., Fisher, K.W., Snodgrass, M., Meyer, L., Meadan, H. & Halle, J. (2016). Bringing instructional strategies home: reaching families online. – *Teaching Exceptional Children*, 48(3), pp.159-167. doi: 10.1177/0040059915605816

Dimova, G., Jordanova, N., Sinigerova, M., Boyadzhieva-Deleva, E. (2020). Telepraktika. Predostaviane na online logopedichni konsultacii i terapia. – Dokument na rabotna grupa Povishavane na informiranostta, Sdrujenie chastno praktikuvashti logopedi [Димова, Г., Йорданова, Н., Синигерова, М., Бояджиева-Делева, Е. (2020). Телепрактика. Прегоставяне на онлайн логопедични консултации и терапия. Документ на Работна група „Повишаване на информираността“ на Сдружението на частнопрактикуващите логопеди, изтеглен от [https://uppslt.bg/docs/Guidelines\\_telepractice\\_UPPSLTBG%20\(1\).pdf](https://uppslt.bg/docs/Guidelines_telepractice_UPPSLTBG%20(1).pdf)]

Freckmann, A., Hines, M. & Lincoln, M. (2017). Clinicians' perspectives of therapeutic alliance in face-to-face and telepractice speech-language pathology sessions. – International Journal of Speech and Language Pathology, Jun; 19(3): 287-296, doi: 10.1080/17549507.2017.1292547

Goranova, E. (2020). Telepraktikata i biofeedback metodut v pomosht na lice, koeto zaekva. Opisanie na slichaj. – Specialna pedagogika i logopedia, 1, 91-104, [https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu\\_language-therapy/issue/](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy/issue/). [Горанова, Е. (2020). Телепрактиката и биофийдбек методът в помощ на лице, което заеква. Описание на случай. – Специална педагогика и логопедия, том 1, 91-104; [https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu\\_language-therapy/issue/](https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/special-edu_language-therapy/issue/)]

Hall, N., Boisvert, M. & Steele, R. (2013). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with aphasia: a systematic review. – International Journal of Telerehabilitation, 5(1), 27-38, doi: 10.5195/ijt.2013.6119.

Krikheli, L., Carey, L.B., McDonald, C.E. & Malik, N. (2017). Telehealth use in Speech-Language Pathology: An exploratory scoping review (prepared for Cabrini Health, Victoria). Melbourne: La Trobe University, Participatory Field Placement Report, pp.1–52. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1959.9/563260>.

Macoir, J., Sauvageau, V.M., Boissy, P., Tousignant, M. & Tousignant, M. (2017). In-home synchronous telespeech therapy to improve functional communication in chronic poststroke aphasia: Results from a quasi-experimental study. – Telemedicine Journal and E-Health, 23, 630–639. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28112589>.

Overby, M. (2018). Stakeholders' qualitative perspectives of effective telepractice pedagogy in speech-language pathology. – International Journal of Language and Communication Disorders, January-February, 53(1), 101-112. doi: 10.1111/1460-6984.12329

Snodgrass, M.R., Chung, M.Y., Biller, M.F., Appel, K.E., Meadan, H. & Halle, J.W. (2017). Telepractice in speech-language therapy: the use of online technologies for parent training and coaching. – Communication Disorders Quarterly, 38(4), 242–254, doi: 10.1177/1525740116680424

Wales, D., Skinner, L. & Hayman, M. (2017). The efficacy of telehealth-delivered speech and language intervention for primary school-age children: A systematic review. – International Journal of Telerehabilitation, 9(1), 55–70. doi: 10.5195/ijt.2017.6219

Weidner, K., & Lowman, J. (2020). Telepractice for adult speech-language pathology services: a systematic review. – Perspectives of the ASHA Special 326 Interest Groups, Vol. 5, 326–338. doi: 10.1044/2019\_PERSP-19-00146

## РАЗСТРОЙСТВО ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР – СЪВРЕМЕННА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Елени Кескилигу, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Категора „Специална педагогика“

e-mail: [keskilidou1@yahoo.gr](mailto:keskilidou1@yahoo.gr)

**Резюме:** Докладът предлага анализ на динамичните промени в терминологията, използвана за обозначаване на едно от най-скоро идентифицираните психични разстройства в детска възраст, описвано от средата на ХХ в. чрез приет в психиатрията термин за социално оттегляне – „аутизъм“.

Нарушението е признато като самостоятелна диагностична категория през 80-те години на ХХ в., но научните дискусии продължават в следващите десетилетия като трудно постигат консенсус за неговата сложна феноменология. В публикации на учените и в международните медицински класификатори на психичните заболявания се появява разнообразна и недостатъчно диференцирана терминология – „ранен детски аутизъм“, „детския аутизъм“, „аутизъм на Kanner“, „разстройство на Аспергер“, „високо функциониращ аутизъм“, „нетипичен аутизъм“, „генерализирано разстройство на развитието“, „детско дезинтегративно разстройство“ и др. Този факт затруднява както информационния научен обмен, така и диагностичните практики.

Във връзка с търсене на причините е проследена динамиката на научните представите за „аутизъм“, като е предложен анализ на съвременните постижения, особено в невронауките. В съпоставителен план са дискутирани най-новите диагностичните критерии за „аутизъм“ в последните издания на Диагностично-статистическия наръчник за психични разстройства (DSM) и Международната класификация на болестите (ICD). Очертана е линията за постепенно сближаване на изследователските позиции по отношение на сложните, многофункционални причинно-следствени връзки и интеракции между биологичните, психичните и социалните фактори. Обобщава се, че днес вече няма колебание за това, че „разстройство от аутистичния спектър“ е категория невроразвитийно психично нарушение с устойчива ядрена симптоматика, но тя се проявява в изключително широк диапазон и разнообразие на детското поведение.

**Ключови думи:** разстройство от аутистичния спектър (ASD), невроразвитийно нарушение, диагностични критерии, DCH/DSM, МКБ/ICD.

## AUTISTIC SPECTRUM DISORDER – CONTEMPORARY INTERPRETATION

Eleni Keskilidou, PhD student

*Sofia University „St. Kliment Ohridski”*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The report offers an analysis of the dynamic changes in the terminology used to describe one of the most recently identified childhood mental disorders, described since the mid-twentieth century by a term adopted in psychiatry for social withdrawal - „autism“.

The disorder had recognized as an independent diagnostic category in the 1980s, but scientific discussions continued in the following decades, finding it difficult to reach a consensus on its complex phenomenology. Various and insufficiently differentiated terminology appears in the publications of scientists and in international medical classifiers of mental illness - „early childhood autism“, „childhood autism“, „Kanner’s autism“, „Asperger’s disorder“, „highly functioning autism“, „atypical autism“, „generalized developmental disorder“, „childhood disintegrative disorder“, etc. This fact complicates both information exchange and diagnostic practices.

In connection with the search for the causes, the dynamics of the scientific notions of „autism“ are traced, and an analysis of modern achievements is proposed, especially in neuroscience. In comparison, the latest diagnostic criteria for „autism“ are discussed in the latest editions of the Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) and the International Classification of Diseases (ICD). The line for gradual convergence of research positions in terms of complex, multifunctional causal relationships and interactions between biological, mental and social factors has outlined.

It has concluded that today there is no doubt that „Autism Spectrum Disorder“ is a category of neurodevelopmental mental disorder with persistent nuclear symptoms, but it manifests itself in an extremely wide range and variety of children’s behavior.

**Keywords:** Autism spectrum disorder (ASD), neurodevelopmental disorder, diagnostic criteria of ASD, DSM,-ICD

### Introduction

The main purpose of this article is to focus on the dynamic changes in the terminology used to describe one of the most recently identified childhood mental disorders, described since the mid-twentieth century by a term adopted in psychiatry for social withdrawal - “autism”.

The disorder had recognized as an independent diagnostic category in the 1980s, but scientific discussions continued in the following decades, finding it difficult

to reach a consensus on its complex phenomenology. Various and insufficiently differentiated terminology appears in the publications of scientists and in international medical classifiers of mental illness - “early childhood autism”, “childhood autism”, “Kanner’s autism”, “Asperger’s disorder”, “highly functioning autism”, “atypical autism”, “generalized developmental disorder”, “childhood disintegrative disorder”, etc. This fact complicates both information exchange and diagnostic practices.

In connection with the search for the causes, the dynamics of the scientific notions of “autism” are traced, and an analysis of modern achievements is proposed, especially in neuroscience,

### **Etiology and Epidemiology of ASD**

Much research has done to answer the question of what causes autism, but the results are not clear, so a therapeutic approach or successful prenatal screening can be achieved.

The question “what causes autism?” It will probably not be answered easily. There seems to be an overlap of biological and psychological factors, but it will be difficult to reproduce.

There have been several first attempts to explain autism and even to reduce it to psychogenic causes, as early as 1956 (Bettlheim, 1967), who have argued that a type of mother, the “cold mother”, is the causative agent of autism, as it is cold taking it leads to autistic disorder in the child (Happe, 1998; Feinstein, 2010). Reality has shown how wrong this view is and there is no longer any scientific position to accept that a child will become autistic due to the coldness of his mother (Frith, 1994).

The reasoning of the Autism Spectrum Disorders remains a matter for debate. Theories of etiology have been overtaken by psychological, sociological and, until recently, biological factors (Hallmayer et al., 2002). Causes also include factors such as genetic, obstetric complications, vaccines, psychological and even social factors. The involvement of gene causation is based on studies of families with twin children or with more than one child in the autism spectrum, and these studies are directed to the investigation of chromosomes with suspected pathological genes (Lauritsen & Ewald, 2001).

In 1967, Rutter presented at a symposium, for the first time, data from three studies where 7 of the 361 siblings of autistic children also had autism. Frequency between siblings is estimated at around 3%, while in smaller studies such as Baird and August the frequency is estimated at about 5.9%. (Lauritsen & Ewald, 2001). Although the incidence in the same family seems relatively low, the concept of familiarity is still discussed. That is, it is a disorder that seems to run through families but also environmental factors.

There is a relatively growing interest in understanding the neurodevelopmental issues associated with autism and central patterns in the autism phenotype. Among the issues that are being researched are those of limited focus and attention and are grounds for further research in this direction (Elsabbagh, et al, 2013).

It appears that it is now becoming clear that there are genetic risks and early signs of brain development problems that play an important role in the pathogenesis of autism, but it remains difficult to establish stable relationships between risk factors (Raznahan et al., 2013).

Possible causes include perinatal factors, drug use during pregnancy and even maternal bleeding. However, autism has been shown to have a strong genetic component but the number of genes that may be involved remains unclear.

Environmental factors such as mercury and radioactivity have been studied as possible causes, as well as the association of vaccines.

The epidemiological study of autism also presents significant difficulties as the reported frequency varies due to the study conditions. These conditions have to do with the way the diagnosis is made and defined autism. Although it seems somewhat impossible to have a clear and precise number of people with autism, the selection of criteria by which this recording is made gives information both on the number and on the variation of symptoms (Frith, 1994).

The increasing incidence of Autism Spectrum Disorders in the general population is of concern to the scientific community, as its identification creates the need to design policy, therapeutic, educational programs to support people with autism and their families.

According to earlier studies, such as Happe's (1998), "the frequency appears to be 4-10 children per 10,000 births. Wing and Gould (1979) report a frequency of 21 autism in every 10,000 births. Studies carried out later in America, Japan and France respectively show that autism is ubiquitous in the world and is not more common in some societies than in others. (Happe, 1998).

A review of the last twenty-five years has led to an increase in the frequency of Autism Spectrum Disorders. Frequency surveys mainly concern foreigners. According to Solomon and Chung (2012), the US is facing an autism epidemic since in 1980 the incidence was 2-5 children per 10,000, while in 2012 there was an increase, increasing the incidence to 1 in 91 children.

Similar results appear in another study, which found that in America in 1990, autism occurs at 4-5 per 10,000 births, in 2007 to 1 per 150 births, to be recorded in 2009 at 1 per 91 births (Kogan et al., 2008). The causes of this increase, however, remain unclear. It occurs four times more frequently in boys than in girls, whereas Asperger's syndrome is nine times more common in boys (Cumine, Leach & Stevenson, 2000).

In other studies the incidence is between 6 -6.5 per 1000 children (Myers & Johnson, 2007). However, follow-up studies show an increase in the number of people with Autism Spectrum Disorders, such as in Australia, where it is estimated that 62.5 per 10,000 children up to 12 years old have a diagnosis of Autism Spectrum Disorders. (Allen et al., 2013).

In 1994, the DSM-IV reports a frequency of 2-5 people per 10,000, in 2000, the DSM-IV-R raises the frequency to 2-20 people per 10,000. However, in the same year, the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network reports 6.7 people



per 1000. In 2007, the Center for Disease Control and Prevention reports that 1 in 150 children, nine years old, has autism in the US (66 children per 10,000). Finally, according to Autism Speaks (official website for autism), a child is diagnosed with autism every 20 minutes (Gallo, 2010).

The number of children with autism is constantly increasing and therefore it is necessary to educate specialists and society in order to provide information, organization and cooperation (Dolah, Wan Yahaya, Chong, Mohamed, 2012).

Because of the difficulty of establishing the true number of diagnoses, in most studies the proportion of people with Autism Spectrum Disorders cannot be accurately determined. 3-3.7% of families that already have a child with Autism Spectrum Disorders are likely to give birth to a second child (Yeargin-Allsopp & Rice, 2002)

Is there an autism epidemic? The Center for Disease Control and Prevention (DCP) reports a clear increase in Autism Spectrum Disorders. Expert and parent reports call it an „autism epidemic“. Recent DCP reports report that 1 in 110 children 8 years old is on the autism spectrum. The question is: Is there a real increase or are other potential factors, such as improving and developing diagnostic tools, access to health services for more and more families, new diagnostic criteria that include a larger population in the Autism Spectrum Disorders and which affect clinical data?

### **Changes in diagnostic criteria and classification of ASD**

Autism is usually diagnosed in the first three years or even later, although recent research has shown that a first screening at 18 months may be possible. Diachronic studies in infants include some prognostic factors that classify children in high-risk groups. Young children with autism usually fail to communicate through non-verbal ways of showing, unable to follow the eyes of others and do not develop symbolic play. They have also been found to lack facial expressions, social smiles and spontaneous imitation (Zwaigenbaum et al., 2005).

There are weighted rating scales that can detect some high-risk infants at the age of 18 months and help in early diagnosis. These include the Autism Observation Scale for Infants (AOSI), which focuses on children's abilities to respond to their name, social behavior, and imitation. Also, the scale included elements examining basic visual and motor skills (Zwaigenbaum et al., 2005).

The Detection Tools include the Control List based on the Communication and Symbolic Behavioral Developmental Profile, which is a standard tool to evaluate the communication and symbolic potential of children whose functional communication age is between 6 months and 2 years. It can also be used in preschool children whose chronological age is up to 5-6 years if their developmental level is less than 24 months. The purpose of the tool is threefold: (a) to detect children at risk of development delays or disabilities; (b) to evaluate and assess whether a child has delays in social communication, speech (language) symbolic function and c) evaluate the changes recorded in social communication, expression of speech (language) and symbolic function over time (Wetherby & Prizant, 2002).

Another crawling tool is the Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT-R / F) (Robins et al., 2014), which was revised and is a two-step detection tool. It is based on parent reports to assess the risk of Autistic Spectrum Disorder. M-CHAT-R / F is a detection tool for autism that is designed to identify 16 to 30 month old children who need to get a more detailed assessment of possible early signs of Autistic Spectrum Disorder or Developmental Delay.

In summary, detection tools control child development, especially if there is anxiety or if the child is in danger, with the ultimate goal of starting early intervention, which will bring about the greatest possible impact in the areas where the child is lagging behind.

Recent discussions suggest that there is a great deal of disagreement not only about what is autism but also how to describe it and what the terms should be used to describe it. Kenny, Hattersley, Mollins, Buckley and Pellicano (2016) in their research on the terms that the community of stakeholders chooses to describe autism showed the following results: The terms „autism“, „autism spectrum“ and to a lesser extent, the term „Autism Spectrum Disorders“ was the predominantly chosen term. The community of people involved in autism however disagrees with the use of different terms. The term „autistic“ was selected by a significant percentage of adults with autism (61%) and family members or friends (51%) but clearly less than professionals. In contrast, the term „autistic person“ was selected by 49% of professionals and only 28% and 22%, respectively, by the individuals themselves and their family.

Diagnosis of autism has performed by comparing the behavior of the individual with the symptoms described in lists of official diagnostic criteria. The main international diagnostic categories are ICD (International Classification of Diseases), the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, produced by the World Health Organization (1992) and the DSM (Diagnostic and Statistical Manual) the Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association (1994). ICD is widespread in Europe, while DSM is mainly used in the United States. Both systems can used alternately. Diagnostic criteria define and explain what symptoms should be present to give a specific diagnosis.

The current version for the ICD is the 10th (ICD-10). The World Health Organization is in the process of reviewing the 11th ICD. In June 2018, after twenty-six years, the revised version of ICD-11 was released. The ICD-11 was presented at the Assembly of the Health Organization in May 2019 and is expected to take effect from January 2022. During this period, online comments are made by registered members (<http://gcp.network>), and translations are progressing in each country. (Prokopaki, 2019).

There is great variability between the spectrum recognized by the ICD-10. Every person with autism has his / her own personal characteristics. The same skill may vary between children, but also the same child and age. Due to this variability and the difficulty of separating the problems of social interaction, communication and stereotypical behavioral behaviors, it is preferable to use specific tools and instruments that control the autism symptomatology (Howlin, 1998). From clinical experience, it

is observed that individuals often have a combination of autism characteristics and relatively rarely meet all the features of the syndrome themselves. It is more useful to classify based on the level of competence than on the basis of the theoretical categorization in subgroups.

Autism spectrum disorder in the ICD-11 incorporates both childhood autism and Asperger's syndrome from the ICD-10 under a single category characterized by social communication deficits and restricted, repetitive and inflexible patterns of behavior, interests or activities. Guidelines for autism spectrum disorder have been substantially updated to reflect the current literature, including presentations throughout the lifespan. Qualifiers are provided for the extent of impairment in intellectual functioning and functional language abilities to capture the full range of presentations of autism spectrum disorder in a more dimensional manner (Reed M. G., First B. M. et al, 2019).

According to the ICD-11 (World Health Organization, 2018), the Autism Spectrum Disorder is found under tax code 6A02, as distinct disorder, while belonging to the category of neurodevelopmental disorders, a wider group of mental, behavioral and neurodevelopmental disorders, together with others, such as those of mental development, speech or speech development disorders language. Autism Spectrum Disorder in turn includes a variety of codes, each of which corresponds to distinct symptomatology and degree of functionality, in a range from 6A02.0 to 6A02.5, including codes 6A02.Y and 6A02.G The above are used respectively to refer to: «Disorder Autism Spectrum Disorder That Is Not Accompanied By Mental Disorder While characterized by mild form or no functional language deficiency», «Disorder Autism Spectrum Disorder Accompanied By Mental Disorder While characterized by mild or no functional language deficiency», «Disorder Autism Spectrum Disorder Without Mental Disorder, Accompanied by functional language deficit», «Autism Spectrum Disorder without disorder mental development in the absence of functional language», «Autism Spectrum Disorder with mental development disorder and absence of functional language», as well as «other identified Autism Spectrum Disorder» and «other, unspecified Autism Spectrum Disorder».

Until recently, the current version of DSM was the 4th (DSM-IV) and the current version of ICD is the 10th. Although the two lists of diagnostic criteria had some differences, their overall diagnostic approach was similar. Both diagnostic systems defined the same triad of diagnostic symptoms for those in the autism spectrum, with difficulties in social interaction, difficulties, communication and stereotyping, repetitive behaviors, activities and interests.

In 2013, the American Psychiatric Association issues the 5th edition of the DSM, in which the term Diffuse Developmental Disorders in the DSM-IV categorization is replaced by the Autism Spectrum Disorders. A more accurate diagnosis is introduced, replacing the multiple categorization of DSM-IV and DSM-IV-R with a diagnostic category. In all individuals diagnosed with any form of Diffuse Developmental Disorder, the diagnosis of ADD is now established (Gradzinski, Huerta, Lord, 2013).

### Diagnostic Criteria for DSM according to DSM - V (APA, 2013)

In order to diagnose a person should present the criteria (1) (2) (3) as follows:

1. Significant deficits in social communication and interaction as manifested by all of the following:
  - I. Significant deficits in verbal and non-verbal communication used for social interaction;
  - II. Lack of social reciprocity;
  - III. Failure to develop and maintain a binary relationship similar to its developmental stag.
2. Persistent, repetitive behaviors, interests and activities as manifested by at least two of the following:
  - I. Stereotypic and physical or verbal behaviors or unusual sensory behaviors;
  - II. Excessive adherence to routines and ritual behaviors;
  - III. Persistent, steady interests.
3. Symptoms must be present in early childhood (but may not have manifested to an absolute extent until the social requirements exceed the limited capabilities).
4. DSM-V classifies people with ASDs in severity levels, depending on their need for support (Table 1),

Table 1: Level of support for children with Autistic Disorders (DSM-5)

CLASSIFICATION ACCORDING TO THE SEVERITY ASD		
Level of Support.	Level of Deficits in Social communication	Level of Limited repetitive behaviors
Level 3: It needs a lot substantive Support.	Serious deficits in verbal and non verbal verbal social communication which cause serious disorders in the functionality, limited social interaction and minimal social responsiveness to others.	Non-flexible behavior, significant management difficulty of change, or others limited repetitive behaviors which significantly affect the functionality at all areas.
Level 2: In need substantive Support	Significant deficits in speech and non-speech verbal social communication, despite support shows social difficulties, limited social interaction and abnormal or limited reactions to social invitations of others.	Non-flexible behavior, significant management difficulty of change, or others Limited repetitive behaviors frequently apparent so that they are visible to the public observer, which intervene in a variety frames.
Level 1: In need support	Deficits in social communication which even when there is support cause noticeable problems. Difficult to download initiatives for social interaction and obvious examples informal and failed response to the social invitations of others.	Non-flexible behavior interferes with functionality one or more domains. Difficult to transition from one activity to the other. The problems of organization and design prevent it independence.

The organization of the two classifications of mental disorders is substantially similar. There are nineteen ICD-11 disorder categories that do not appear in DSM-5, and seven DSM-5 disorder categories that do not appear in the ICD-11. Comparison the Essential Features section of the ICD-11 Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (CDDG) with the DSM-5 criteria sets for 103 diagnostic entities that appear in both systems. There were rated 20 disorders (19.4%) as having major differences, 42 disorders (40.8%) as having minor definitional differences, 10 disorders (9.7%) as having minor differences due to greater degree of specification in DSM-5, and 31 disorders (30.1%) as essentially identical. Detailed descriptions of the major differences and some of the most important minor differences, with their rationale and related evidence, are provided. The ICD and DSM are now closer than at any time since the ICD-8 and DSM-II. Differences have largely based on the differing priorities and uses of the two diagnostic systems and on differing interpretations of the evidence. Substantively divergent approaches allow for empirical comparisons of validity and utility and can contribute to advances in the field (First B. M., Gaedel W. et al, 2021).

Today there is no doubt that „Autism Spectrum Disorder“ is a subcategory of neurodevelopmental mental disorder with persistent nuclear symptoms in social communication and social interaction across multiple contexts and the presence of restricted, repetitive patterns of behaviour, interests, or activities. These symptoms are present from early childhood and limit or impair everyday functioning.

## BIBLIOGRAPHY

Allen, K. A., Bowles, T. V., & Weber, L. L. (2013). Mothers' and fathers' stress associated with parenting a child with autism spectrum disorder. *Autism Insights*.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, TX: American Psychiatric Publishing.

Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York (The Free Press) 1967.

Cumine, V., Leach, J., Stevenson, G., (2000) Σύνδρομο Aperger. Ένας Πρακτικός Οδηγός για Δασκάλους. Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.

Dolah, J., Yahaya, W. A. J. W., Chong, T. S., & Mohamed, A. R. (2012). Identifying Autism Symptoms using Autism Spectrum Quotient (ASQ): A survey amongst Universiti Sains Malaysia Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*.

Elsabbagh, M., Fernandes, J., Webb, S. J., Dawson, G., Charman, T., Johnson, M. H., & British Autism Study of Infant Siblings Team. (2013). Disengagement of visual attention in infancy is associated with emerging autism in toddlerhood. *Biological Psychiatry*.

Feinstein, A. (2010). *A history of autism, conversations with the pioneers*. UK, Wiley Black Well.

First MB, Gaebel W, Maj M, Stein DJ, (2021). An organization- and category-level comparison of diagnostic requirements for mental disorders in ICD-11 and DSM-5. *World Psychiatry*. 2021.

- Frith, U. (1994). Αυτισμός. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Gallo, Donald P. (2010). Diagnosing Autism Spectrum Disorders. A lifespan perspective. Wiley- Blackwell.
- Grzadzinski, R., Huerta, M., & Lord, C. (2013). DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes. *Molecular autism*.
- Hallmayer, J., Glasson, E. J., Bower, C., Petterson, B., Croen, L., Grether, J., & Risch, N. (2002). On the twin risk in autism. *The American Journal of Human Genetics*.
- Happé, F. (1998). Αυτισμός. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα, Gutenberg.
- Howlin, P. (1998). Psychological and educational treatments for autism. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Kanner, L. (1944). Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*,
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C. & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Shoshan, Y. & McNeerney, E. (1999). Pivotal response intervention II: Preliminary long-term outcome data. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M. & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005–2006. *Pediatrics*.
- Lauritsen, M., & Ewald, H. (2001). The genetics of autism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*.
- Myers, S., Johnson, C. P. (2007). Management of children with autism spectrum disorders. *American Academics of Pediatrics*.
- Raznahan, A., Lenroot, R., Thurm, A., Gozzi, M., Hanley, A., Spence, S. J. ... & Giedd, J. N. (2013). Mapping cortical anatomy in preschool aged children with autism using surface-based morphometry. *NeuroImage*.
- Reed M. Geoffrey, First B. Michael et all (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. – *Worlds Poultry Science Journal*.
- Solomon, A. H. & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. *Family process*.
- Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (2002). *Communication and Symbolic Behavior Scales: Developmental Profile*. Paul H Brookes Publishing Co.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. – *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- World Health Organization. (2013). Autism spectrum disorders & other developmental disorders. From raising awareness to building capacity. Meeting Report, WHO, Geneva, Switzerland.
- Yeargin –Allsopp, M. (2003). *Epidemiology: Understanding How Many People Have an autism spectrum disorder. The exceptional Parent*.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J. & Szatmari, P. (2005).

Behavioral manifestations of autism in the first year of life. International Journal of Developmental Neuroscience.

Προκοπακη, Κ. (2019). ICD-11, είκοσι έξι χρόνια μετά το ICD-10:Αλλαγές στην ψυχιατρική διάγνωση και ταξινόμηση. 24<sup>ο</sup> Ετήσιο Σεμινάριο Συνεχιζόμενης Ιατρικής Εκπαίδευσης Νοσοκομείο «Ο Ευαγγελισμός».

## АДАПТИРАНЕ НА УЧЕБНИЯ МАТЕРИАЛ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Лилия Кисьова, д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

e-mail: [liliq.kisyova@gmail.com](mailto:liliq.kisyova@gmail.com)

**Резюме:** Статията е свързана с представяне на система за съвместно адаптиране на уроци по различни учебни предмети за ученици със специални образователни потребности (СОП), в контекста на работата на екипа за подкрепа на личностното развитие в училище. Ще бъдат представени методи на приобщаващо преподаване и адаптиране на учебното съдържание, модели на сътрудничество в преподаването и адаптирането на учебен материал. Важно е да се отбележи, че разработените от специалисти по различни учебни предмети и специалисти работещи с ученици с различни специални образователни потребности са насочени към тези от обучаващи се, които не покриват гържавните образователно стандарт и работят по индивидуални учебни програми. Целта е да се удовлетворят потребностите на учениците, както и нуждите на учителите от изясняване на особеностите на учениците, за да се улесни процесът на учене. В разработването се ангажира целия екип за подкрепа на личностното развитие в училище, както и родителите или полагащите грижи за ученика и се набляга на научаването като основна цел в образованието на ученика със СОП. Присъстват примерни насоки за адаптиране на учебното съдържание, като е необходимостта от съобразяване с индивидуалните потребности на всеки ученик със СОП.

**Ключови думи:** адаптиране, учебен материал, ученици със специални образователни потребности (СОП)

## ADAPTATION OF THE STUDY MATERIAL FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Liliya Kisyova, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

**Abstract:** This article is related to the presentation of a system for joint adaptation of lessons in different subjects for students with special educational needs (SEN), in the context of the work of the team for support of personal development in school. Methods of inclusive teaching and adaptation of the learning content,



models of cooperation in teaching and adaptation of learning material will be presented. It is important to note that those developed by specialists in different subjects and specialists working with students with different special educational needs are aimed at those students who do not meet state educational standards and work on individual curricula. The aim is to meet the needs of students, as well as the needs of teachers to clarify the characteristics of students in order to facilitate the learning process. The development involves the entire team to support personal development at school, as well as parents or caregivers of the student and emphasizes learning as a major goal in the education of students with SEN. There are sample guidelines for adapting the curriculum, such as the need to take into account the individual needs of each student with SEN.

**Keywords:** adaptation, study material, students with special educational needs (SEN)

Приобщаващото образование в България се реализира на практика след 2016 г. с обсъждането и приемането на Закона за предучилищното и училищното образование, който дава стимул за по-добро разбиране и прилагане на приобщаването. Основната му идея е в общообразователното училище да има място за всички ученици независимо от техните различия спрямо социална среда, увреждане или друго и всички от тях да могат да учат заедно. В сферата на приобщаващото образование работят редица специалисти, всеки от които е необходимо да участва активно в процеса, за да е възможно най-адекватен и отговарящ на нуждите на учениците със СОП. Важен фактор за успех е приемащата среда, в която се случва образователният процес. Тя включва много компоненти, като основните са свързани със заобикалящата среда, екипа за подкрепа на личностното развитие и учениците от училището, адаптирането на учебния материал, социалното благополучие. Трудната задача за обучение на всички заедно е възможна и поради факта, че има възможност учениците със СОП да учат по индивидуална учебна програма, изготвена специално за тях, която е свързана до голяма степен с адаптирането на учебния материал. Целта е да се улесни процесът на научаване и да се подходи адекватно към потребностите на всеки ученик. Основен момент спрямо нуждите и възможностите на обучаваните ученици със СОП са адаптирането на учебен материал, методи на приобщаващо преподаване и модели на сътрудничество в преподаването.

Адаптирането на учебния материал е тема, която ангажира множество специалисти, работещи в сферата на приобщаващото образование. В този процес трябва да бъде ангажиран целият екип за подкрепа на личностното развитие (ЕПАР) в училище, както и родителите или полагащите грижи за ученика, за да бъде възможно най-ефективен процесът на научаване. В начална училищна възраст учениците със специални образователни потребности (СОП) започват

да срещат трудности с научаването на учебния материал, който се изисква да знаят според Държавния образователен стандарт (ДОС). В настоящата статия се представят няколко метода на адаптиране и рамка, която е заложена в методическо ръководство, разработено по проект по Националната програма “Разработване на учебни помагала и на методически ръководства, оценяване и одобряване на проекти на учебни помагала за подпомагане на обучението, организирано в чужбина, на проекти на учебници и на проекти на учебни комплекти” на Министерство на образованието и науката.

Адаптирането на учебното съдържание е изяснено в Наредбата за приобщаващо образование като основна задача на ресурсното подпомагане в чл. 122, ал. (2), т. 1: “адаптиране на учебното съдържание съобразно индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности” (Наредба за приобщаващо образование, 2017). Това не е задължително, когато учениците са със СОП, то се препоръчва за случаите, в които те са на индивидуална учебна програма, но би могло да бъде полезно и при затруднения от страна на всички ученици. Важно е да се отбележи, че то се осъществява чрез съвместно преподаване на различните специалисти заедно. Някои от моделите за съвместно преподаване, описани от Дамянов (2020), са: един преподава, един наблюдава, един подпомага, преподаване в малка група, паралелно преподаване, алтернативно преподаване, екипно преподаване. Всеки от тях си има особености, предимства и недостатъци, но след наблюдението над тях могат да се диференцират характеристики на педагогическата практика, които да бъдат полезни на всички ученици в класната стая. Предимство е да присъстват двама или повече професионалисти в класната стая, за да може основният учител да разчита на подкрепа в обучението, за да се осигурява подкрепа на всички ученици – това може да бъде изпълнено от ресурсен учител или помощник на учителя. Съвместното изготвяне на учебни материали и инструкции за учениците със СОП е изключително важно за усвояването от тях на учебния материал. При наличието на двама учители в клас може да се отговори адекватно на разнообразието от индивидуални образователни потребности. Споделено пространство в класната стая ще доведе до повече дидактични материали и използване на помощни средства (Дамянов, 2020).

Адаптирането на учебния материал е ангажимент на общообразователния учител, ресурсния учител, специалния педагог, терапевта, както и всички останали специалисти от екипа за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР). Целта на адаптирането е успешното научаване на учебния материал от учениците чрез редуциране на съдържанието. “Има два начина да мислим за диференцирането му: (1) като адаптираме това, което преподаваме и искаме учениците да научат; или (2) като адаптираме начина, по който даваме на учениците достъп до това, което им преподаваме и искаме да научат” (Томлинсън, 2018: 164-165).

Много предизвикателства пречат или са непреодолима трудност на учениците със СОП, някои от тях са свързани с “неадаптирането на учебно съдържание, прекомерната употреба на класическата класно-урочна форма, стереотипните нагласи”, което може да бъде преодоляно чрез “участието на емоциите, като пряк път за учене и мотивация” (Кръстев, 2018). Кръстев споделя, че необходимите стъпки за създаване на приобщаваща среда са модернизиране на училищата и премахване на физическите, комуникационните и информационните бариери; достъпност за всички; обучения за учителите, мотивация за това, как се създава приобщаваща образователна среда (нак там). Промените от всяка гледна точка и най-вече адаптирането на учебния материал могат да доведат до много добри резултати при учениците със СОП.

Томлинсън говори и за диференциране на учебното съдържание според потребностите на учениците, като дава три възможни различни подхода при адаптирането:

- диференциране според готовността – което означава предложените материали да са съобразени с текущото ниво на знания, което притежава ученикът;
- диференциране според интересите – което включва идеи и материали, които разширяват интересите на ученика;
- диференциране според профила на учене – това означава да се има предвид индивидуалният начин на учене и урокът да бъде съобразен с него. (Томлинсън, 2018).

При адаптирането на учебния материал се използват определени стратегии, за да може уроците да са адекватни и полезни за учениците. Някои от тях са:

- “използването на разнообразни текстове и ресурсни материали” (Томлинсън, 2018: 167) за подсилване на интересите на учениците и улесняване на знанията, които те придобиват;
- “Използване на “споразумения за учене” (нак там: 168) – “те комбинират усещането за споделени цели с индивидуалната пригодност и самостоятелен формат на работа (нак там: 169);
- “Мини уроци” (нак там) – когато се налага да се повтаря определен учебен материал, за да може всички да го разберат в зависимост от потребностите си;
- “Представяне на урок по различни начини” (Томлинсън, 2018: 170) – тук могат да бъдат включени всякакви различни идеи, презентации, бели дъски, информация от интернет, представяне на различни теории по темата, които да помогнат на учениците да усвоят материала по-лесно;
- “Представяне на разнообразни помощни средства” (нак там) – уроците могат да се организират по различни нива на сложност и в тях да бъдат включени различни уеб сайтове, работа в групи, видеа и проектни

дейности, партньори по четене и звукозапис, схеми за водене на записки, печатни материали с подчертани пасажи, резюмета и основни идеи, ментори съученици или възрастни (Томлинсън, 2018).

Адаптирането на учебното съдържание трябва да се случва съвместно с всички специалисти и с родителите на учениците, за да може всеки един от тях да бъде максимално въввлечен в процеса на обучение на ученика. Необходимо е да има сътрудничество в ЕПАР, за да се постигат възможно най-добри резултати при обучението. Идентифицирани са седем стратегии за съвместно сътрудничество: доброволно участие, рефлексия – участващите да са отворени за самоанализ и самооценка, взаимно уважение и реципрочност, ясна комуникация – обвързана с активно слушане и индивидуално търсене, споделена отговорност за планиране и за резултатност от действията, общи цели – да се направи всичко за постигане на най-добри резултати в работата в интерес на ученика, достатъчно време (нак там).

Характерно за адаптирането на учебния материал е, че трябва да е съобразено с индивидуалните потребности на всеки един ученик. Това означава, че всеки урок може да бъде адаптиран по много и различни начини. В тази част от статията ще представя план за адаптиране на урок, който е специално създаден и използван в Методическото ръководство за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности в първи гимназиален етап, разработено от Дамянов и Колчакова (2021) като част от проект по Националната програма “Разработване на учебни помагала и на методически ръководства, оценяване и одобряване на проекти на учебни помагала за подпомагане на обучението, организирано в чужбина, на проекти на учебници и на проекти на учебни комплекти” на Министерство на образованието и науката (МОН), както и в разработените учебни помагала с уроци. Ръководството е специално публикувано в сайта на МОН заедно с учебно помагало с примерни разработени уроци за всички класове и по всички предмети. Тези материали са свободно достъпни за използване от учители, родители и ученици.

Рамката на урока е полезна от гледна точка на организацията по адаптирането на един урок. Тя съдържа всички необходими компоненти, така че да е достатъчно кратка, но и да изпълнява функцията си да бъде полезна и адекватна за учениците със СОП. В табл. 1 (Дамянов, Колчакова, 2021: 71) са показани компонентите на плана.

Таблица 1

<b>АДАПТИРАН ПЛАН НА УРОК</b>
<b>Име на ученика:</b>
<b>Клас:</b>
<b>Вид на допълнителната подкрепа за личностно развитие:</b>
<b>Предмет:</b>
<b>Тема на урока:</b>
<b>Основно съдържание на урока за ученика:</b>
<b>Ключови думи:</b>
<b>Адаптирани методи на преподаване на основното съдържание:</b>
<b>Времево разпределение:</b>
<b>Групова дейност в класната стая:</b>
<b>Развитие на социални умения, свързани с темата на урока:</b>
<b>Междупредметна връзка:</b>
<b>Дейност на ресурсен учител или друг специалист в урока:</b>
<b>Помощни средства и технологии:</b>
<b>Самостоятелна и домашна работа:</b>

Планът включва основна информация за ученика. Тъй като адаптирането е индивидуално за всеки, тази информация е необходима и няма как да бъде избегната. Темата на урока е тясно свързана с това как ще бъде адаптиран урокът и какви допълнителни материали могат да бъдат използвани за по-добър успех на учащия. Основното съдържание е необходимо да е в рамките на няколко изречения и да е съобразено с индивидуалните знания, умения и потребности на ученика. В този раздел се разяснява каква е основната идея на урока и какво трябва да усвои ученикът като знания според възможностите си. Ключовите думи в адаптирането на уроците са изключително полезни във връзка с овладяването от учениците – някои запомнят само тях и по този начин успяват да запомнят информацията или да си я припомнят, когато им потрябва.

Основен момент са адаптираните методи на преподаване на основното съдържание, където могат да се включат допълнителни материали, специални задачи, съобразени с възможностите на учениците, както и онлайн ресурси. В тази точка е съсредоточена най-основната работа на специалистите при адаптиране. Тук се имат предвид силните страни на ученика и всичките му знания, за да се наблегне на възможното и да се премина към научаване на нови знания.

Времето разпределение е изключително важно за протичането на часа, независимо дали ученикът е на индивидуална програма или посещава училището заедно с всички останали ученици. Тук се има предвид колко време се отделя за предаване на урока, колко за задачи, колко за утвърждаване на знанията и други, в рамките на един учебен час или повече, в зависимост от формата на обучение на ученика.

Груповата дейност в една класна стая е от изключително значение за създаване на добра учебна атмосфера, тя може да бъде под формата на игра или съревнование, може да е свързана с проучване на различни източници и представяне на малки теми или всякакви други алтернативни методи на преподаване, които биха били полезни освен за научаването на урока и на социалната комуникация на учениците. С това е свързана и следващата точка от плана, която е необходима за изграждане на личностните качества на учениците със СОП и успешното функциониране с учебна и социална среда. Междупредметната връзка е от особено значение, за да се разбере как всъщност функционират нещата в реалния свят и колко са свързани, за да има по-лесно научаване.

Следващата точка от плана е свързана с работата на ресурсен учител или друг специалист, който работи с ученика. Тук внимателно може да се помисли за това каква функция може да се даде на специалния педагог, която да е полезна на ученето. Може да бъде преговор и припомняне на основните неща от урока, допълнителни задачи за изпълнение, направа на презентация, четене и разбиране на текст, свързан с урока и всякакви иновативни методи на обучение, свързани с интернет пространството и др.

Помощните средства и технологии са следващата точка от плана за адаптиране на урок, като тук могат да се опишат нещата, които детето използва по принцип в работата си или нови и непознати средства и технологии. В тази част може да се впише използването на компютър, калкулатор, специални софтуери за общуване или за водене на записки, слухови апарати, гържачи за химикал и всякакви други улесняващи процеса на учене на ученика със СОП материали. В точката самостоятелна и домашна работа могат да бъдат включени дейности, които ученикът може да изпълнява самостоятелно у дома, а също и такива, които могат да се разработват със семейството. Това е изключително полезно от гледна точка на научаването, което се случва по естествен начин, и приятно.

Таблица 2

<b>АДАптиРАН ПЛАН НА УРОК</b>
<b>Предмет, клас:</b> Физическо възпитание и спорт, 8 клас
<b>Тема на урока:</b> Народни танци. „За пояс“ – шопско хоро
<b>Основно съдържание на урока за ученика:</b> Шопското хоро „За пояс“ е от шопска област. То е в размер 2/4. Да се изучи хорото и да се играе в час.
<b>Адаптирани методи на преподаване на основното съдържание:</b> <a href="http://www.folklorika.com/forum/viewtopic.php?f=10&amp;t=1219#RS_2013_veselqci_2.mp4">http://www.folklorika.com/forum/viewtopic.php?f=10&amp;t=1219#RS_2013_veselqci_2.mp4</a>
<b>Времево разпределение:</b> 2 учебни часа. 1 учебен час – представяне на хорото и заучаване на движенията му. 1 учебен час – затвърждаване на знанията и игра на хорото.
<b>Групова дейност в класната стая:</b> Активно участие на ученици със СОП индивидуално, в групи по 2 или повече ученици.
<b>Ресурси, които могат да се използват за темата:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bOrNLSJSh6s&amp;ab_channel=%D0%A7%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%94%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%8A%D1%80%D0%94%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B2">https://www.youtube.com/watch?v=bOrNLSJSh6s&amp;ab_channel=%D0%A7%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%94%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%82%D1%8A%D1%80%D0%94%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%B2</a>
<b>Развитие на социални умения, свързани с темата на урока:</b> Приучава се към точност и прилежност на изпълненията; подобряване на координацията на движенията; усвояване на двигателни навици; добиване на увереност в собствените сили и умения
<b>Междупредметна връзка:</b> Биология и здравно образование – как влияе спортът на организма на човека.
<b>Работа у дома и участие на семейството:</b> Един от родителите чрез демонстрация показва на ученика – да се подчертава правилното изпълнение. Един от родителите чрез демонстрация показва на ученика – да се подчертават правилните движения.
<b>Дейност на ресурсен учител или друг специалист в урока:</b> Да се включи в часа за научаване на хорото и то да се практикува. Да се напише доклад и да се направи презентация за пайдушкото хоро.
<b>Спортни уреди и пособия:</b> Не са необходими.
<b>Самостоятелна и домашна работа:</b> Да се потърси в интернет подходящи нагледни материали по темата. Повторения на откритото.

В табл. 2 може да се види план на адаптиран урок по физическо възпитание и спорт за 8. клас. Този план е примерен, разработен е за нуждите на определен ученик, но може да бъде променен и адаптиран според нуждите на други ученици.

Адаптирането на учебния материал за ученици със СОП е сложна и понякога много трудна задача. Особени затруднения срещат общообразователните учители, които не познават особеностите на конкретните деца и уврежданията им. Сложна, но не невъзможна, ако върху изменението работи целият екип за подкрепа на личностното развитие. Понякога общообразователните учители имат по-адекватна представа за способностите и потребностите на конкретно дете, защото прекарват много голяма част от учебното му

Време с него, друг път ресурсните учители, логопедите и психолозите са добре запознати със спецификите на съответното увреждане и могат да помогнат за създаването на качествен адаптиран урок. От трета страна, родителите познават много добре възможностите на своето дете и е хубаво да се включват в процеса на учене.

Поради възникналата ситуация на пандемична обстановка във връзка с Covid-19 през изминалата година се наблюдаваха различни нужди и потребности, но адаптирането на уроците, използването на алтернативни начини на учене и интернет ресурси обогати възможностите за адаптиране на учителите. На тази база и на необходимостта от адаптиране в последната година се разработиха множество ресурси със свободен достъп, които могат да бъдат използвани при работата с всички ученици и специално при тези със СОП. Разработени бяха и учебни помагала, които да помагат в работата с децата. Те са свободно достъпни в сайта на Министерство на образованието и науката.

Всеки ученик със специални образователни потребности има различни нужди и възможности. При работата си с тях специалистите е необходимо да отчитат важноста на поднасянето на учебния материал, за да се стига до успешното научаване на необходимото. На база на изискванията и потребностите на учениците адаптирането на уроците се осъществява, когато ученикът не покрива знанията, отговарящи на държавния образователен стандарт. Необходимо е целият екип да съсредоточи силите си към успешното образование на учениците със СОП, каквато е и основната идея на приобщаващото образование. С общи усилия може да се постигне много и нека развиваме учениците, както и себе си, за едно по-добро бъдеще.

## ЛИТЕРАТУРА

Damianov, K. (2020). Savmestno prepodavane v priobshtavashtoto obrazovanie. Sbornik s dokladi i dobri praktiki ot Natsionalna konferencia "Resursnite uchiteli i savmestnoto prepodavane v priobshtavashtoto obrazovanie", 5-10. [Дамянов, К. (2020). Съвместно преподаване в приобщаващото образование. Сборник с доклади и добри практики от Национална конференция "Ресурсните учители и съвместното преподаване в приобщаващото образование", 5-10.]

Damianov, K., Kolchakova, G. (2021). Metodichesko rykovodstvo za adaptirane na uchebnoto sadarjanie za uchenici sas specialni obrazovatelni potrebnosti v parvi gimnazialen etap. Sofia: Fabrika za knigi. [Дамянов, К., Колчакова, Г. (2021). Методическо ръководство за адаптиране на учебното съдържание за ученици със специални образователни потребности в първи гимназиален етап. София: Фабрика за книги.]

Krastev, A. (2018). Priobshtavashtata sreda kato motivator za uchene sred uchenicite. Nauchni i prakticheski aspekti na priobshtavashtoto obrazovanie, 237-242. [Кръстев, А. (2018). Приобщаващата среда като мотиватор за учене сред учениците. Научни и практически аспекти на приобщаващото образование, 237-242.]



Tomlinsan, K. (2018). Diferentsirano prepodavane v akademichno raznorodni stai. Sofia: Tsentar za priobshtavashto obrazovanie [Томлинсън, К. (2018). Диференцирано преподаване в академично разнородни класни стаи. София: Център за приобщаващо образование.]

Zakon za prediishtnoto i uchilishtno obrazovanie, 2016. [Закон за прегучилищното и училищно образование, 2016.]

Naredba za priobshtavashto obrazovanie, 2017. [Наредба за приобщаващото образование, 2017.]

[https://www.mon.bg/bg/100974?fbclid=IwAR1Wp-qS2e\\_dwgHAIucbXl4dih8z9nwoWBdZgHLf4Bj8Pul4Wg24HoWdQc](https://www.mon.bg/bg/100974?fbclid=IwAR1Wp-qS2e_dwgHAIucbXl4dih8z9nwoWBdZgHLf4Bj8Pul4Wg24HoWdQc) on 14.05.2021

## СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ – АКТУАЛНИ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ ПО ОТНОШЕНИЕ НА РАЗПРОСТРАНЕНИЕ, ЧЕСТОТА И ПРОЯВИ

Теодора Ярмова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата

**Резюме:** Създаването на материала е провокирано от осезаемо растящия брой на децата с нетипично функциониране на устния език, наблюдаваните особености на проява при двата пола и ясно очертаващата се необходимост от ранна специализирана намеса (превенция и терапия). Статията е опит да се синтезира наличната достъпна информация по отношение на честотата и разпространението на специфичните езикови нарушения в световен и национален мащаб. Посочена е и гледната точка на автора по въпроса, подкрепена от резултатите на собствено научно изследване върху лингвистичната компетентност при 100 деца в горна прегучилищна възраст.

**Ключови думи:** специфични езикови нарушения, горна прегучилищна възраст, честота, разпространение, прояви, риск към дислексия

## SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENTS – CURRENT TRENDS AND PERSPECTIVES IN RELATION TO INCIDENCE, PREVALENCE AND MANIFESTATIONS

Teodora Yarmova, PhD Student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The creation of the material is provoked by the significantly growing number of children with atypical functioning of the oral language, the observed features of manifestation in both sexes and the clearly emerging need for early specialized intervention (prevention and therapy). The article is an attempt to synthesize the existing available information regarding the incidence and prevalence of specific language impairment worldwide and nationally. The author's point of view on the issue is also indicated, supported by the results of his own research on linguistic competence in 100 children of upper preschool age.

**Keywords:** specific language impairment, upper preschool age, incidence, prevalence, manifestations, risk of dyslexia

## ВЪВЕДЕНИЕ В КОНЦЕПЦИЯТА НА ПРОБЛЕМА

Езикът е изключително сложно умение, което позволява на хората да концептуализират, кодират и обменят информация чрез посредничеството на конвенционални символи – думи. Той се формира и развива, за да отговаря на нуждите от комуникация във всичките ѝ аспекти. В съвременното общество на услугите комуникацията играе все по-важна роля. Това води и до нарастване на значимостта на проблема с комуникативните нарушения и логопедичната терапия за тяхната корекция и компенсация. Разстройствата на комуникацията имат висока честота и могат да доведат до сериозни последици за засегнатите и техните семейства. Специфичните езикови нарушения са определени като едно от най-честите детски разстройства на развитието.

Нарушенията на овладяването на устния език (специфични езикови нарушения), както терминът предполага, включват лингвистични дефицити, които се отнасят до трудности в използването на езиковата система или несформираност на уменията за разбиране на вербални съобщения. Могат да засягат формата (фонология и граматика), съдържанието (семантика) и функцията (прагматика) на речта; или способността за декодиране, интегриране и организиране на слухово възприета информация.

Ранните езикови умения предсказват индивидуалните различия във фонологичното осъзнаване и знанията за буквите, които на свой ред прогнозира компетентностите за четене. Речта впоследствие има пряко влияние върху писменото декодиране, а трудностите в устния език, освен фонологичната обработка, могат да бъдат допълнителни рискови фактори за дислексия.

Литературно проучване показва липсата на единен референтен стандарт, свързан с езиковите умения на детето, и инструмент за идентифициране на специфични езикови нарушения във всички възрасти. Вместо това езиковата компетентност се свързва и сравнява със съществуващи теории или модели. Оценките за разпространение на нарушенията на речта идват от проучвания, фокусирани върху различните етапи от детското развитие, и използват диференцирани диагностични инструменти и критерии за включване и изключване.

Специфичното езиково нарушение е разстройство на развитието, т.е. ранно състояние. Колкото по-рано се започне интервенция, толкова по-благоприятна ще бъде еволюцията на случаите. Това означава, че осъществяването на ранна диагностика е основа за превантивна терапия и адекватна намеса. Своевременното логопедично въздействие от своя страна предполага намаляване на риска от поява на обучителни трудности в по-късен етап от образованието.

## ТЕОРЕТИЧНА РАМКА

Специфичните езикови нарушения се характеризират с разнообразни прояви, като се обособяват области, които представляват особена трудност при овладяването на речта. В много от случаите вербалните прояви на нарушението са дискретни. Важно е да се отбележи, че лингвистичните умения не са явно разграничени, а между тях има гвупосочна връзка. Компетентностите по отношение на езиковата форма, съдържание и употреба си взаимодействат и образуват динамична система. Възможно е признаците и симптомите да се променят с течение на времето.

Според стандартния диагностичен инструмент за епидемиология, управление на здравето и клинични цели – МКБ-10 – специфичните разстройства в развитието на речта и езика се класифицират в рубриката F80 (ICD-10, 2008). Разстройство на експресивната реч е категория, която е оправдана само в случай, че езиковата експресия е извън рамките на типичното за съответната умствена възраст и функциониране, а невербалният интелект е в границите на нормата. Разстройствата на рецептивната реч освен езиковото декодиране засягат и езиковото кодиране и се характеризират с дефицит във вербално-слуховото внимание (Markova, Stankova, 2015: 80).

Речта търпи постоянна модуляция, докато преминава през развитийните етапи на езиковата онтогенеза. Nicolielo и Rocha (2014) отбелязват, че специфични езикови нарушения се идентифицират, когато има поне 12 месеца забавяне на експресивния език, 6 месеца – на импресивния, разлика от 1 година между ментална и езикова възраст и IQ над 85.

Поради широкото въздействие върху цялостното развитие и факта, че се надграждат във времето, специфичните езикови нарушения имат неблагоприятни последици. Те могат да са особено сериозни, засягайки всички сфери на функциониране.

## АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА

Предложената дискусия върху съвременните изследвания на устния език, чийто акцент са ненормативните прояви във функционирането му, категорично очертава растящия брой деца в предучилищна възраст, при които се наблюдават сходни лингвистични дефицити. Тези нарушения на устния език впоследствие рефлектират върху овладяването на четенето и писането, а при някои деца – и върху математическата способност. Всичко това е основание за приемане на факта, че закъснялото разпознаване на проблема води до необратими последици във всеки следващ етап от развитието на засегнатия не само във фазата на формалното образование, а през целия му живот.

## ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Трудът е част от по-мощно научно-приложно лонгитюдно изследване, проведено в периода януари 2020 – декември 2021 г. Изследван е устният

език при 100 деца от четвърта група на детската градина. Всички те са в последните месеци на горна предучилищна възраст (6–7-годишни). 52 са момчета, а 48 – момичета. Проучени са три езикови области и се проследява процесът по усвояване на лингвистични компетентности, свързани с писмената реч. Фокусът на експеримента е насочен към детерминиране ролята на нарушенията на устния език в горна предучилищна възраст като надежден предиктор със силна прогностична стойност за бъдещи затруднения в овладяването на умения за четене, писане, смятане.

Събирането на експериментални данни за оценка на лингвистичното развитие на децата се осъществява в три етапа за период от две години. В първата фаза посредством тестовани във времето процедури от българската логопедична практика са изследвани три когнитивни области у децата: предпоставки за овладяване на езика (фонемна гнозис и фонологична компетентност), речево разбиране (импресивен език) и речева изява (експресивен език). Идентифицирани са симптоми на нарушения на устния език и са отчетени особеностите на установения езиков дефицит.

Във втория етап се проследява цялостната училищна успеваемост на децата (вече ученици във втори клас), попаднали след първото изследване сред застрашените от специфична дислексия въз основа на трудностите в устния език. Това се постига чрез събиране на информация от учителите за процеса по овладяване на четене и писане.

В третия етап на изследването посредством диктовка на текст се проучва състоянието на писмения език при селектираните ученици на ниво графично кодиране. Отчитат се три основни показателя в писмената продукция – правилно изписване на буквите и техните елементи/четливост, скорост на писане, брой грешки в текста.

Изследването дава отговори на основни въпроси, свързани с трудностите при овладяване на писмения език. Същевременно формулира изводи и очертава препоръки, които е необходимо да инициират промяна по отношение на съществуващата в България логопедична практика, а именно:

- липса на ранна диагностика (в горна предучилищна възраст) на развитието на писмената реч;
  - логопедично терапевтиране, тясно насочено само към езиковия дефицит;
  - модел на рехабилитация на комуникативните нарушения, при който отсъства превенция на обучителни трудности.
- Като резултат се очаква това изследване да допринесе за:
- въвеждане на стандартизирана методика за ранна оценка и превенция на риска от специфична дислексия;
  - смяна на тенденцията дислексия да се установява и терапевтира едва след началното оgramотияване;
  - ограничаване на растящия брой ученици, диагностицирани със специфични нарушения на писмения език, и на броя функционално неграмотни млади хора.

## РЕЗУЛТАТИ

Във връзка с идеята на настоящия доклад обект на внимание са резултатите от първия етап на изследването и заключенията от анализа на постиженията на децата в него. От получените данни става ясно, че 81 от изследваните 100 деца са неинтактни, а при 19 деца е налице нетипично лингвистично функциониране. Като дял от цялата съвкупност изследвани деца тези със специфични езикови нарушения представляват 19%. Т.е. според настоящото емпирично изследване при 19 на всеки 100 деца в горна предучилищна възраст се отчитат дефицити, свързани с речта.

От сравнението на резултатите на неинтактните деца и тези на децата със специфични езикови нарушения е видно, че различието между двете групи е статистически значимо. Това ясно изразено разграничение води до заключението, че между двете групи има видима разлика по отношение на функционирането на устния език. Ниските постижения (интензитетът на проява на лингвистичните затруднения) при засегнатите деца са с висока идентификационна стойност. При повечето изследвани с регистрирани дефицити в сферата на устния език трудностите са явни, а диагностицирането им – лесно реализуемо.

При съпоставка на доказателствената роля на трите отделни изследвани лингвистични области за наличие на специфични езикови нарушения става ясно, че:

- при 68% от децата с индикации за езиков дефицит трудностите в експресивната реч имат водеща роля;
- при 26% основно влияние имат предпоставките за овладяване на езика - фонемна гнозис и фонологична компетентност;
- при 5% от децата няма главен източник на лингвистични трудности (резултатите в областта на експресивния език и предпоставките за овладяване на реч са еквивалентни);
- повечето деца, попадащи в групата на носителите на специфични езикови нарушения, дават сравнително добър резултат по отношение на импресивната реч, някои дори много добър – средният бал в тази лингвистична област е най-висок.

От резултатите става ясно, че най-засегнати при езиков дефицит са експресивните речевни умения. Следващата лингвистична сфера, която страда при наличие на специфично езиково нарушение, са предпоставките за овладяване на езика. Тук трябва да се отбележи, че по-големи трудности се наблюдават при задачите за проучване на състоянието на фонемния гнозис, отколкото при тези – изследващи фонологичното познание. Следователно двете предпоставки имат различна доказателствена стойност в разглежданата възраст, като водеща е перцепцията за говорни звукове.

От изследването освен това се вижда, че резултатите от пробата за оценка на фонемна гнозис са твърде разнообразни и противоречиви в глобален

аспект – при всички 100 деца. При някои от изследваните, числящи се с общия си бал точки към групата на неинтактните деца, резултатът от задачата за диференциране на срички с близки фонетични контрасти е много нисък. Това обаче не е повлияло особено на постиженията по отношение на фонологичното познание. Интересен е фактът, че трудности в областта на някоя от двете проучвани предпоставки за овладяване на езика (фонемен гнозис, фонологично познание) водят неминуемо и до по-нисък резултат при експресивния език. Последното твърдение може да се тълкува двупосочно: лошото представяне при генерирането на реч е свързано и със слаби постижения по отношение на предпоставките за овладяване на езика.

При изчисляване на приноса на всяка от трите изследвани лингвистични области върху крайния резултат стойностите показват, че:

- ако детето е по-успешно в една езикова област, то е по-успешно и в друга/и област/и;
- върху реалния бал най-голямо е съвместното влияние на предпоставките за овладяване на език (фонемен гнозис, фонологична компетентност) и експресивната реч (морфология, синтаксис, лексика). На второ място, е чистото влияние на предпоставките за овладяване на език. На трето – чистото влияние на експресивната реч;
- сумирането на трите изследвани лингвистични области (предпоставки за овладяване на езика, импресивна реч и експресивен език) за получаване на реалния бал е оправдано.

По отношение на разпределението на специфичните езикови нарушения между половете – оказва се, че представянето е почти равномерно. От всички засегнати – 47% са момичета, а 53% – момчета, т. е. съотношението е 1:1,1 в полза за момчетата.

Анализът на данните от изследването сочи, че различието между постиженията на момичетата и тези на момчетата не е статистически значимо. Но ако се разгледат индивидуалните резултати на децата с езиков дефицит по отношение на изследваните области, се вижда, че и при двата пола най-засегната е експресивната реч, а най-съхранена – импресивната. Различие се наблюдава по отношение на предпоставките за овладяване на език. Броят на момичетата както с много високи, така и с много ниски постижения в сферата на фонемния гнозис и фонологичното познание надвишава този на момчетата въпреки превеса на вторите в общия брой засегнати. Т.е. специфичните езикови нарушения при женския пол най-силно засягат перцепцията за говорни звукове и познанията за линейната структура на езика, което се демонстрира чрез твърде големия диапазон от лингвистични умения или липса на такива.

## ДИСКУСИЯ И ИЗВОДИ

Според някои автори нарушенията на развитието на устния език са най-често срещаното детско разстройство (Prelock et al., 2008), но и най-слабо установимото (Sices et al., 2003). Изследвания сочат, че между 7 и 8% от децата, които тръгват на детска градина, са засегнати, като приблизително 2% повече са момчета (Tomblin et al., 1997). В предучилищна възраст около 8–12% от децата имат нарушения на речта (Owens et al., 2003), като отново преобладава числеността на момчетата. Според други автори специфичните нарушения на езика обхващат 6–15% от децата, когато са идентифицирани чрез формална норма – референтно тестване с проби, базирани на популацията (Law et al., 2000). Някои изследователи сочат, че приблизително 2% от децата имат нарушения на речта, които са тежки според клиничните стандарти (Raghavan & Committee Members, 2016). Възможно е разликата в цифрите да се дължи на обхванатата статистическа съвкупност, като по-голямата сума включва и забавеното лингвистично развитие от функционален тип, а по-малкото число показва само езиковите нарушения с органична патология. Възможно е обаче вариациите да са резултат както от различия в диагностичните критерии, така и от възрастта на изследваните деца.

Kesuma и кол. (2014) установяват в Палембанг, Индонезия, разпространение 12,9% на специфичните езикови нарушения при деца в предучилищна възраст. В това число разстройството на експресивния език засяга 10,2% от децата, на рецептивния – 0,5%, а нарушенията на устния език от смесен тип – 2,2%. Според същите автори езиковият дефицит е най-широкоразпространеното нарушение на развитието в предучилищна възраст, което може да причини сериозни последици върху познавателното и психо-социалното развитие. Освен това те правят връзка между езиковите нарушения и други разстройства на развитието като трудности при овладяване на грамотност, психични и поведенчески отклонения.

В проучване на Saeed, Abdulaziz & AL-Daboob (2018) установената честота на специфичните езикови нарушения сред децата на възраст под седем години в Америка е 11,9%. Пак там е открита значителна връзка между закъснялото речево развитие и „рисковия фактор“ пол, както и асоциация със семейната история и среда, с наличието на пренатални проблеми, с типа нервна система. Интересен е фактът, че авторите не свързват нарушеното овладяване на устния език с прекомерното гледане на телевизия. Споменатите учени предполагат, че децата с езикови нарушения на развитието са изложени на висок риск от последващи академични и социални трудности, и поведенчески проблеми. Изтъква се, че ранното идентифициране и намеса (пог 7-годишна възраст) могат да подобрят постиженията на засегнатите. Освен това авторите намират значителни различия по отношение на езиковите компетентности и сред децата с лингвистично развитие в норма, което може да е препратка към твърде разнообразната налична информация относно



разпространението на специфичните езикови нарушения. Silva et al. (2013) съобщават за честота на речевия дефицит при деца в Бразилия на възраст от две до седем години, варираща от 2,3 до 19%.

В Обединеното кралство според Dharmalingam et al. (2015) езиковият дефицит сред децата е с проява между 1 и 19%. Оценката на разпространението и планирането на терапия е затруднена заради липсата на консенсус относно ключовите критерии за диагностициране (Bishop, 2014). При постъпване в училище приблизително 1,7 деца във всеки клас от 25 ученици са с езиково нарушение, достатъчно тежко, за да попречи на академичните им постижения (Norbury et al., 2016). Разстройствата на речта са проблем за общественото здраве (Law, Reilly & Snow, 2013), свързан с повишен риск от неуспех в училище (Tomblin, 2008), лоши резултати при заетостта (Conti-Ramsden & Durkin, 2012), социални, емоционални и поведенчески проблеми (Yew & O'Kearney, 2013).

Международната литература сочи, че 10–20% от 2–3-годишните деца имат забавено или нарушено развитие на речта (Rescorla & Achenbach, 2002). Според Hanssen & Hansén (2018) специфичните езикови нарушения представляват най-разпространените специални образователни потребности в много страни. Същите автори считат, че в международен аспект между 4 и 10% от децата в предучилищна възраст (5–6-годишни) са носители на разстройството. Идентифицирането им е затруднено заради проблеми, свързани с диагностичните ориентири и дебатите за съществуващите критерии.

Обобщена епидемиологична информация относно честотата на проява на специфичните езикови нарушения в Европа липсва. За България – в изследване, извършено през 2010 г. в няколко училища на територията на гр. София, Младенова (Mladenova, 2010) установява у 31% от учениците в начален етап прояви на езиков дефицит. Съотношението между половете според нея е 2,8:1 с превес на момчетата.

По отношение на половото разпределение на децата с лингвистичен дефицит също няма еднозначна информация. Цифрите се движат между малко над 1 и 4 – за момчетата, срещу 1 за момчетата. Авторите са единодушни обаче, че по-засегнат е мъжкият пол. В тази връзка може да се спомене мнението на Vikingstad и кол., че при жените по-често е налице двустранно езиково представителство в полукълбата на главния мозък и те се справят по-добре с езикови задачи (Vikingstad et al., 2000).

Проучвания сред голям брой национални езици на деца със специфични езикови нарушения разкриват различни симптоми, повечето от които отразяват слабостите в граматичното кодиране и фонологичната краткосрочна памет (Leonard, 2014). Относителните силни и слаби страни на засегнатите деца са повлияни от характеристиките на основния език. Симптомите на лингвистичния дефицит имат обща линия: всички области на особена слабост съответстват на езикови детайли, които са сравнително трудни за усвояване, дори от децата с типично речево развитие.

Етиологичните фактори, които водят до речеви разстройства, все още не са известни и дори типичните лингвистични характеристики се различават в зависимост от езика (Laasonen et al., 2018). Hurford (2008) изяснява, че езиковите механизми се оформят от поколение на поколение, а като продукт на еволюцията и нейното взаимодействие със социалните механизми усвояването на езика се влияе от генетични фактори.

Въпреки че специфичните езикови нарушения се диагностицират най-често в детска възраст, свързаните с това трудности не са ограничени до този период на развитие. Лингвистичният дефицит често води до дислексия (Pennington & Bishop, 2009) и може да продължи да ограничава социалните, академичните и професионалните дейности на засегнатия дори след юношеството и до зряла възраст. Проучване сред ученици установява, че по-лошите вербални умения са свързани с повишени нива на по-късно престъпно поведение (Manninen, 2013). Всичко това подчертава дългосрочния риск за социална маргинализация, свързан със специфичните езикови нарушения.

### ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наличните данни в международната специализирана литература относно разпространението на специфичните езикови нарушения варират в широк диапазон. Това се дължи на изследваната възраст, специфичните характеристики на съответния език и особеностите на използваните идентификационни критерии. Въпреки различията, в световен и в национален мащаб ясно се очертава заплашителният растеж на броя на диагностицираните със специфични езикови нарушения деца. Този факт заедно с високият риск при засегнатите от последващи трудности при овладяването на грамотност са сигурен знак за нуждата от допълнителни усилия по посока на превенция и ранна диагностика на специфичните разстройства в развитието на речта и езика.

### ЛИТЕРАТУРА

- Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems: Terminology for children with language problems. – *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415, doi:10.1111/1460-6984.12101
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Postschool educational and employment experiences of young people with Specific Language Disorder. – *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 43(4), 507-520, doi:10.1044 / 0161-1461
- Dharmalingam, A., Raghupathy, N., Kumar, R. (2015) Cross-sectional study on language assessment of speech delay in children 0-6 years. – *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 14(11), Ver. V, 47-50, e-ISSN: 2279-0853, p-ISSN: 2279-0861
- Hanssen, N. & Hansén S.-E. (2018). Special education needs activities for children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *Education Inquiry*, 9(2), 172-192, doi:10.1080/20004508.2017.1380486

Hurford, J. (2008). The evolution of human communication and language. – In: P. D'Ettorre and D. Hughes (Eds.), *Sociobiology of Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 249-264). New York: Oxford University Press.

ICD-10. (2008). Version: 2019. Retrieved on 05.04.2021 from <https://icd.who.int>

Kesuma, Y., Rismarini, R., Theodorus, T., Azhar, M. (2014). Association between specific language impairment and behavioral disorders among preschool children. – *Pediatrica Indonesiana*, 54(1), [doi:10.14238/pi54.1.2014.22-7](https://doi.org/10.14238/pi54.1.2014.22-7)

Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuuttila, P., Leminen, M., Lajunen, H.-R., Heinonen, K., Pesonen, A.-K., Bailey, T., Pothos, E., Kujala, T., Leppanen, P., Bartlett, C., Geneid, A., Lauronen, L., Service, E., Kunnari, S., Arkkila, E. (2018). Understanding developmental language disorder - the Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): a study protocol. – *BMC Psychology*, 6(24), [doi:10.1186/s40359-018-0222-7](https://doi.org/10.1186/s40359-018-0222-7)

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. – *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165-188. [doi:10.1080/136828200247133](https://doi.org/10.1080/136828200247133)

Law, J., Reilly, S. & Snow, P. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: A new direction for the speech and language therapy profession: Child speech, language and communication need in the context of public health. – *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 486-496, [doi:10.1111 / 1460-6984.12027](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12027)

Leonard, L. (2014). Specific Language Impairment Across Languages. – *Child Development Perspectives*, 8(1), 1-5, [doi:10.1111 / cdep.12053](https://doi.org/10.1111/cdep.12053)

Manninen, M. (2013). Reform school adolescents: psychiatric symptoms and prognosis. Helsinki: University of Helsinki.

Markova, R., Stankova, M. (2015). Vrazka mezhdur spetsifichni ezikovi narushenia i povedencheski problemi pri detsa v preduchilishtna vazrast. – V: Sbornik dokladi ot Nauchna konferentsia „Komunikativni i emotsionalno-povedencheski narushenia“, Redkolegia: V. Boyanova, M. Stankova, Zh. Vinarova (80-88). Sofia: NBU. [Маркова, Р., Станкова, М. (2015). Връзка между специфични езикови нарушения и поведенчески проблеми при деца в предучилищна възраст. – В: Сборник доклади от Научна конференция „Комункативни и емоционално-поведенчески нарушения“. Регколегия: В. Боянова, М. Станкова, Ж. Винарова (80-88). София: НБУ.]

Mladenova, I. (2010). Ezikova kompetentnost i proyavi na ezikov deficit v nachalna uchilishtna vazrast. Retrieved on 06.04.2021 from <https://logoped-detskipsiholog.alle.bg> [Младенова, И. (2010). Езикова компетентност и прояви на езиков дефицит в начална училищна възраст. Retrieved on 06.04.2021 from <https://logoped-detskipsiholog.alle.bg>]

Nicoliello, A. & Rocha, S. (2014). Phonological processing in subjects with specific language impairment. *Revista: CEFAC*.

Norbury, N., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. – *The Journal of Child Psychology*

and Psychiatry, 57(11), 1247-1257, doi:10.1111/jcpp.12573

Owens, P., Thompson, J., Elixhauser, A., & Ryan, K. (2003). Care of Children and Adolescents in U.S. Hospitals. HCUP Fact Book No. 4; Publication No. 04-0004. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality. Retrieved from HCUP Fact Books.

Pennington, B., Bishop, D. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. – Annual Review of Psychology, 60, 283-306. doi:10.1146 / annurev.psych.60.110707.163548

Prelock, P., Hutchins, T. & Glascoe, F. (2008). Speech-Language Impairment: How to Identify the Most Common and Least Diagnosed Disability of Childhood. – Medscape Journal of Medicine, 10(6), 136. Retrieved from NCBI.

Raghavan, R. & Committee Members. (2016). Childhood Speech and Language Disorders in the General U.S. Population. – In: S. Rosenbaum & P. Simon (Eds.), Speech and Language Disorders in Children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program (pp. 43-80). Washington: National Academies Press.

Rescorla, L. & Achenbach, T. (2002). Use of the language development survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. – Journal of Speech Language & Hearing Research, 45(4), 733-743, doi:10.1044 / 1092-4388 (2002/059)

Saeed, H., Abdulaziz, B., AL-Daboon, S. (2018). Prevalence and Risk Factors of Primary Speech and Language Delay in Children Less than Seven Years of Age. – Journal of Community Medicine and Health Education, 8(2), 608. doi:10.4172/2161-0711.1000608

Sices, L., Feudtner, C., McLaughlin, J., Drotar, D. & Williams, M. (2003). How Do Primary Care Physicians Identify Young Children with Developmental Delays? A National Survey. – Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 24(6), 409-417. doi:10.1097/00004703-200312000-00002

Silva, G., Couto, M., Molini-Avejonas, D. (2013). Risk factors identification in children with speech disorders: Pilot study. – Cudas, 25(5), 456-462, doi:10.1590/S2317-17822013000500010

Tomblin, J. (2008). Validating diagnostic standards for specific language disorder using adolescent outcomes. In C. Norbury, J. Tomblin & D. Bishop (Eds), Understanding developmental language disorders (pp. 93-117). Hove, UK: Psychology Press.

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. – Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40(6), 1245-1260. doi:10.1044/jslhr.4006.1245

Vikingstad, E., George, K., Johnson, A., & Cao, Y. (2000). Cortical language lateralization in right handed normal subjects using functional magnetic resonance imaging. – Journal of Neurological Sciences, 175(1), 17-27. doi:10.1016/s0022-510x(00)00269-0

Yew, S. & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language disorders: Meta-analyses of controlled prospective studies: SLI and emotional and behavioural disorders. – Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(5), 516-524, doi:10.1111 / jcpp.12009

## ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Цветелина Гечева, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Логопедия“

e-mail: [cvetivg@abv.bg](mailto:cvetivg@abv.bg)

**Резюме:** Правилното диагностициране и терапевтиране на децата със специфично езиково нарушение има голямо значение за своевременното преодоляване на езиковите дефицити, които могат да доведат до обучителни трудности в училищна възраст. Докладът разглежда характеристиките на специфичните езикови нарушения и в частност на езиковото декодиране; връзката на езика като висша психична функция с другите когнитивни способности и отражението на дефицитите в езиковото декодиране върху възможността за извличане на информация и умозакljučения; разбирането на различни синтактични конструкции; връзката на нарушеното езиково декодиране с фонологичната памет и езекутивните функции.

**Ключови думи:** специфично езиково нарушение, езиково декодиране, разбиране

## SPECIFICS OF LANGUAGE DECODING IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS

Tsvetelina Gecheva, PhD Student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The topic of decoding language messages in children with specific language disorders is of great importance for professionals who work with this group of children on the one hand due to the significant increase in the number of children with this disorder in recent years and on the other - the need for accessible education for all children. Adequate diagnosis and treatment of the disorder is also important for the education of school-age children, as these deficits could lead to learning difficulties. The report examines the characteristics of specific language disorders and in particular language decoding; the connection of language as a higher mental function with other cognitive abilities and the

impact of deficits in language decoding on the ability to extract information and inferences; understanding different syntactic constructions; the connection of impaired language decoding with phonological memory and executive functions.

**Keywords:** specific language impairment, language decoding, comprehension

### Въведение

Темата за езиковите нарушения на развитието е изключително актуална поради увеличаващия се брой деца с този вид нарушения (Тогорова, 2005). От голяма важност е започването на своевременно адекватна терапия, която да им помогне да преодолее езиковите дефицити.

Тези нарушения стават обект на изследване сравнително късно. В миналото са били причислявани към други нарушения, разглеждани като аналог на придобитите езиковите нарушения при възрастни и са оставали встрани от вниманието на специалистите. С развитието на възможностите на науката, намаляването на детската смъртност и осигуряването на достъпно образование за децата привличат все повече внимание и стават обект на повече изследвания (Ценова, 2009).

Нарушенията в езиковото развитие се означават с различни термини в различните теоретични модели. В източноевропейската школа се използват термините алалия и общо недоразвитие на речта. Утвърдените термини в западноевропейската и англосаксонската школа са дисфазия и специфични езикови нарушения (Тогорова, 2014).

### Характеристика на специфичните езиковите нарушения

„Специфичните езикови нарушения са подкатегория на езиковите нарушения на развитието, сравнително нов концепт, чиято дефиниция е: нехомогенни първични нарушения в развитието на говоримия език, простиращи се върху отделните му компоненти и в двете му дименсии (генериране и разбиране на вербална информация с трудно доказуем органичен произход“ (Ценова, 2009: 165).

Специфичните езикови нарушения на развитието се разглеждат като проблем при деца в предучилищна възраст. Основните признаци, които насочват към съществуването им, са по-късното проговаряне на децата и езиково развитие, което не отговаря на съответната възраст, и характерни грешки в речевата продукция. Тези деца не са хомогенна група и различните симптоми на нарушението могат да се проявяват в различна степен. При част от децата се наблюдават трудности в разбирането на езиковите съобщения (Кремер, 2010).

Същият автор отбелязва, че изоставането в речта често включва проблеми с разбирането на някои понятия, като време и пространство.

Трудности с разбирането може да създаде всичко, което не е конкретно и непосредствено. Това в каква степен едно дете с езиково нарушение има трудности с разбирането зависи от неговата календарна възраст – специфичните езикови нарушения се проявяват най-интензивно в по-ранна възраст – колкото по-голямо е детето, толкова по-малки ще са трудностите му в разбирането на речта. В по-ранен етап от развитието трудностите са свързани с разбирането на значителна част от речта. С натрупването на по-голям активен и пасивен речник и развитието на общата езикова способност може да очакваме трудности при разбирането на по-сложни граматични конструкции и изречения, абстрактни понятия, предлози, пространствени отношения. И при експресивната и импресивната реч на децата с нарушено езиково развитие очакваме езиковата способност да се развива със закономерностите на нормалното езиково развитие, но със закъснение за съответната възраст.

При нарушеното езиково развитие може да се наблюдава автономност в процесирането на отделните компоненти на езика. Загълбоченият лингвистичен анализ показва, че езиковото изоставане не е равномерно в отделните компоненти на езика. При езиковите нарушения на развитието се наблюдават фонологична, граматична, семантична и прагматична недостатъчност, като всяка от тях може да е доминираща. При изследването на езиковото декодиране е необходимо да се избягват процедури, при които се очакват вербални отговори поради факта, че при езиковите нарушения е нарушена и експресивната реч, а това може да доведе до неправилен отговор (Ценова 2009).

Цялостното речево развитие и в частност езиковото е свързано със сформирането на другите психически процеси като внимание, памет, мислене, въображение. Овладяването на езика е свързано с изграждането на навици за овладяване на езиковата система и на езиковата норма. Системата на езика включва общите словообразуващи лексични и граматични закономерности на езика, а нормата представлява конкретната реализация на тези възможности, която се определя и зависи от обективното формиране на езиковата традиция (Коркинова-Стрезова, Кърпачева-Тасева, 1993).

### **Особености на декодирането при деца със специфични езикови нарушения**

Разбирането на речта става средство за опознаване на света, за настоящето, миналото и бъдещето. В процеса на слушането се усъвършенстват различни психични процеси и качества на детето като уменията да се съсредоточава, да запомня чутата реч и да извлича информация от нея (Стрезова, Тасева, 1993).

Нарушенията в импресивната реч при децата със специфични езикови нарушения могат да се изразяват в съдържанието и употребата на езика, което води до проблеми с разбирането на речта. Може да се наблюдават

нарушения на слуховия и съответно на фонемния гнозис, които рефлектират върху езиковата компетентност (Ценова, 2009).

При много деца с нарушено езиково развитие се наблюдава дефицит при разбирането на съобщения. Според James Montgomery (1995a) в някои случаи тези дефицити са свързани с недоразвита езикова компетентност, а в други – е нарушена цялостната способност за преработка на информацията. Изследване на автора показва, че при тези деца са налице намалена скорост на лингвистичната преработка и по-малък обем на фонологичната работна памет.

Друго изследване на същия автор (Montgomery, 1995b) проследява влиянието на фонологичната работна памет върху разбирането на изречения при деца със специфично езиково нарушение. Установена е положителна корелация в представянето на децата при изпълнението на двете задачи (повторението на псевдогуми и разбирането на изречения). При тези резултати според автора може да се предположи, че децата със специфично езиково нарушение имат намален капацитет на работната фонологична памет, поради което имат трудности с разбирането на изречения.

Оттук можем да заключим, че дори да не са налице очевидни трудности с разбирането на семантиката и прагматиката на речта намалената фонологична памет води до ограничено разбиране на езиковите единици и влошава възможностите за езиково декодиране. Трябва да се има предвид и връзката на езиковата компетентност с другите когнитивни функции като внимание, памет, абстрактно мислене, които имат важна роля при комплексната оценка на езиковите възможности.

Проучване на Kiara Marton и Richard G. Shwarz (2003) изследва взаимодействието между работната памет и разбирането на езикови съобщения при деца със специфично езиково нарушение. Фокусът на изследването е върху сложни задачи, свързани с работната памет, които включват повторение на псевдогуми и разбиране на изречения (използват се изречения, които се различават по дължина и синтактична сложност). Децата със специфично езиково нарушение показват намален капацитет на преработка на езиковите съобщения и на вниманието в сравнение с техните връстници (отнася се за деца на 7 г.). При различните задачи с повтаряне на псевдогуми децата със специфично езиково нарушение показват затруднение по-скоро в симултанната преработка, отколкото трудности в кодирането и анализа на фонологичната структура на псевдогумите. Освен това синтактичната сложност има по-голямо значение за резултатите при представянето на децата от дължината на изречението.

Псевдогумите могат да предизвикват затруднение при децата със специфично езиково нарушение, туй като в тях не се съдържа семантичен смисъл. Семантиката на езика е засегната значително по-слабо при тях, докато фонологичните и граматичните грешки са по-често срещани (Ценова, 2009). С това може да се обясни значението на синтактичната структура на изреченията за тяхното разбиране. Нарушенията в симултанната преработка,



както и на другите ментални процеси, могат да се очакват, като се има предвид, че езикът като висша психична функция е пряко свързан с другите психични функции и мисловни процеси и те трябва да се разглеждат като обща и еднно функционираща система.

Възможностите за декодиране при деца със специфично езиково нарушение се изследват от M. Bishop и C. Adams (1992). Изследването включва задаване на въпроси към устно представена история или разказ по серия картини. Половината от въпросите са точни и изискват от детето да си спомни детайла, който е споменат или показан изрично в историята. Останалите въпроси изискват да се направи извод за това, което не е било директно показано или посочено. Децата със специфично езиково нарушение не са се справили с тази част. Заключениеето от изследването е, че децата със специфично езиково нарушение имат проблем в конструирането на общото представяне от последователни твърдения.

Изследването на възможностите за езиково декодиране посредством задаване на въпроси към устно разказани истории ни дава информация за това каква част от речта може да разбере детето, какво е състоянието на паметта, вниманието, мисленето и какви трудности може да има поради езиковата недостатъчност в учебния процес.

Друго изследване (Shulz, Friedmann, 2011) проверява разбирането на въпроси с въпросителни местоимения (which, who questions от английски) и въпроси към подлога или допълнението (subject, object questions) при 28 деца на възраст между 9 и 12 г., говорещи иврит, и контролна група от деца в норма на възраст 9–10 г. Използвани са три задачи с избиране на картини. Децата със специфично езиково нарушение с преобладаващи синтактични нарушения са показали сериозен дефицит в разбирането на изречения с въпросителното местоимение „кой“ и са допуснали различни грешки. Всички са се представили значително по-зле от децата в контролната група, като са разбирали по-добре въпросите към подлога от въпросите към допълнението и въпроси с „кой“ по-добре от въпроси с „кое“.

Тези резултати доказват предполагаемия дефицит в разбирането на въпросителни изречения при деца с преобладаващо синтактично езиково нарушение. Според авторите на изследването този дефицит е свързан с придаването на тематична роля на елемента, който се заменя от въпроса в отговора.

Във втората част на изследването са включени различни видове езикови нарушения, като е сравнено разбирането при деца със синтактично, семантично и прагматично нарушение. Резултатите показват, че докато децата със синтактично нарушение имат значителен дефицит при разбирането на въпроси с въпросителни местоимения, децата със семантично и прагматично езиково нарушение нямат трудности при разбирането им.

Според Janice Johnson и Juan Pascual-Leone децата със специфично езиково нарушение имат ограничения в езиковата преработка, но механизмите,

свързани с нея, не са добре дефинирани и изследвани достатъчно. Авторите изследват процесите, които са в основата на ограничения капацитет на обработка на езиковите съобщения при деца със специфично езиково нарушение – капацитет на вниманието и две специфични езекутивни функции – смяна и актуализиране. Изследваните деца са на възраст от 7 до 12 години. Резултатите от изследването показват цялостни групови разлики в измерването на тези ментални функции и подкрепят предположението, че вниманието е тясно свързано и оказва влияние върху езиковата компетентност, но тази връзка е относителна и може да се актуализира.

Изследване на Courtney Karasinski и Sussan Ellis Weismer (2010) проследява възможността на юноши (ученици в осми клас) с различни когнитивни и езикови способности, включително и група участници със специфично езиково нарушение, да правят умозаклучения от слухово възприети разкази. Заедно с езика и невербалните способности се изследва и ролята на вербалната работната памет в изграждането на умозаклучения.

Резултатите показват, че разбирането на имплицитна информация и изграждането на умозаклучения от получената информация са трудни за погротстващите, които показват недостатъчно разбиране на езика и имат дефицити във вербалната работна памет и изграждането на общи познания за света. Работната памет играе голяма роля не само при запомнянето на краткотрайна информация и извличането на важни факти от текстове, което е ключово за определяне на способностите и резултатите при обучение, дори за интелигентността. Също така може да има важна роля за самосъзнанието и формирането на общи представи за света.

Тодорова (2005) отбелязва връзката между овладяването на училищните умения и езиковия дефицит. Според автора в голяма част от случаите децата със специфични езикови нарушения израстват като деца с дислексия. Нарушенията в ранното езиково развитие се свързват с училищни трудности в по-късна възраст. Езиковите нарушения могат да доведат до дефицити в абстрактното мислене и формирането на понятия. Може да се наблюдава несъответствие като бавен темп на вътрешната реч и бързия ритъм на говорната продукция (Матанова, 2001).

### Заклучение

Прегледът на научните материали по темата показва продължителни затруднения при обработката на вербална информация при деца със специфично езиково нарушение в училищна възраст. Могат да бъдат използвани различни процедури за изследване на способността за езиково декодиране, които да разкрият различните количествени и качествени характеристики на проблема.

Дефицитите при обработката на вербални съобщения не трябва да бъдат пренебрегвани, тъй като могат да окажат влияние върху познавателните способности, включително върху способността за учене. Намаленият капацитет

на работната памет създава затруднения на децата при запомнянето и разбирането на нова информация, при правенето на изводи и умозаключения от слухово възприета реч, трудности при конструирането на последователни твърдения. Това показва негативна тенденция за продължителни езикови дефицити в училищна възраст. Езикът като част от висшите мисловни процеси трябва да се разглежда като част от тях и да се има предвид ролята му за цялостното изграждане на личността на индивида, развитието му, самооценката и реализацията в обществото.

Специфичните езикови нарушения се приемат предимно като проблем на ранната детска възраст, като се акцентира върху късното проговаряне и трудностите, които децата изпитват при продуцирането на езикови съобщения. В по-ранна възраст впечатление прави изоставането в езиковото развитие на децата от връстниците им, но когато тези ясно забележими дефицити са сравнително компенсирани, остават трудностите в езиковата обработка на информация.

Необходимо е да се обърне повече внимание на методите за изследване на езиковото декодиране при децата със специфично езиково нарушение и да се проучат по-задълбочено особеностите и характеристиките на процеса на декодиране при тях – както в ранна, така и в по-късна училищна възраст. Това ще даде възможност на специалистите да извършват по-прецизна диагностика, за да могат да преценят по-добре нуждите им и да структурират логопедичната терапия максимално ефективно. И не на последно място не трябва да се забравя необходимостта от пълноценно личностно и социално функциониране на децата със специфично езиково нарушение и необходимостта им да бъдат пълноценни членове на обществото.

## ЛИТЕРАТУРА

Kremer, J.-M. (2010). Narusheniya na rechta. Sofia: LTR. [Кремер, Ж.-М. (2010). Нарушения на речта. София: ЛЦР.]

Matanova, V. (2001). Disleksiya. Sofia: Sofi-R. [Матанова, В. (2001). Дислексия. София: Софи-Р.]

Strezova, P., Taseva, I. (1993). Formirane na ustnata i pismenata rech u detsa s obshto rechevo nedorazvitie. Sofia: ET Arka-Pravda Miteva. [Стрезова, П., Тасева, И. (1993). Формиране на устната и писмената реч у деца с общо речево недоразвитие. София: ET Арка-Правда Митева.]

Todorova, E. (2005). Diagnostika na ezikov defitsit pri disleksiya. Sofia: LTR. Тодорова, Е. (2005). Диагностика на езиков дефицит при дислексия. София: ЛЦР.]

Todorova, E. (2014). Diferencirane na simptomite na nepravilno funkcionirashta fonologichna ezikova sistema ot proqвите na artikulacionna disfunkciy. Sofia: NBU. [Тодорова, Е. (2014). Диференциране на симптомите на неправилно функционираща фонологична езикова система от проявите на артикулационна дисфункция. София: НБУ.]

Tsenova, TS. (2009). Logopediya. Sofia: Radarprint. [Ценова, Ц. (2009). Логонегия. София: Рагарпринт.]

#### Интернет източници

Bishop, M., Adams, C. (1992). Comprehension Problems in Children With Specific Language Impairment. – Journal of Speech, Language and Hearing Research, 35(1), 4-238. doi: 10.1044/3501119

Johnson, Janise, Pasqual-Leone, Juan. (2006). Processing Limitations in Children with Specific Language Impairment: The Role of Executive Function. Child Development, 77(6), 1521-1866. doi: 10.1111/14678624200600976

Karasinski, Courtney, Weismer, Sussan. (2010). Comprehension of Inferences in Discourse Processing by Adolescents With and Without Language Impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53(5), 1268-1279. doi: 10.1044/1092438828200909000629

Marton, Kiara, Shwarz, G., Richard. (2003). Working Memory Capacity and Language Processes in Children with Specific Language Impairment. – Journal of Speech, Language and Hearing Research, 46 (5), 1138-1153. doi: 10.1044/10924388282003/08929

Montgomery, W., James. (1995a). Examination of phonological working memory in specifically language-impaired children. – Applied Psycholinguistics, 16(4). 355 – 378. Retrieved from <https://www.cambridge.org>

Montgomery, W., James. (1995b) Sentence Comprehension in Children With Specific Language Impairment: The Role of Phonological Working Memory. – Journal of Speech, Language and Hearing Research, 38(1), 187-199. doi: 10.1044/3801187

Shulz, P., Friedmann, N. (2011). Which questions are most difficult to understand?: The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. – Specific Language Impairment, 121(3), 222-566. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com>

Retrieved from <http://ebox.nbu.bg>

## ОНТОГЕНЕЗА НА ЕЗИКА И ФАКТОРИ, СВЪРЗАНИ С ИЗОСТАВАНЕТО В РАННОТО ЕЗИКОВО РАЗВИТИЕ ПРИ ДЕТЕТО

Цветелина Гечева, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Катедра „Логопедия“  
e-mail: [cvetivg@abv.bg](mailto:cvetivg@abv.bg)

**Резюме:** Познаването на основните етапи в ранното детско езиково развитие от раждането на детето и довербалния период до добре развитата възможност за самостоятелно изразяване и разбиране е от ключово значение за навременната диагностика и терапия на езиковите нарушения. Докладът разглежда етапите, през които преминава детето в овладяването на езика, признаци, които могат да индикират проблеми в езиковото развитие, външни фактори на средата, които също имат значение при формирането на езиковите способности в ранна детска възраст и възможности за стимулирането на детското езиково развитие като превенция на езиковите нарушения.

**Ключови думи:** онтогенеза на езика, ранно езиково развитие, езикови нарушения

## ONTOGENESIS OF LANGUAGE AND FACTORS RELATED TO THE DELAY IN THE EARLY SPEECH DEVELOPMENT IN THE CHILD

Tsvetelina Gecheva, PhD Student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** Knowledge of the main stages in the early childhood language development from the birth of the child and the preverbal period to the well-developed opportunity for self-expression and understanding is crucial for the timely diagnosis and therapy of language disorders. The report examines the stages the child goes through in mastering the language, signs that may indicate problems in language development, external environmental factors that are also important in the formation of language skills in early childhood and opportunities to stimulate children's language development as a prevention of language impairments.

**Keywords:** ontogenesis of language, early language development, language impairments

## Въведение

Оценката на ранното езиково развитие и определяне на езиковите способности на детето като норма или патология за съответния възрастов етап е изключително важно умение за специалистите, работещи с деца с речеви нарушения. Е. Тодорова отбелязва увеличаващия се брой деца с езикови нарушения през последните години (Тодорова, 2005). За да осигурим на децата с езикови нарушения качествена диагностика и терапия, е необходимо познаване в детайли на етапите, през които преминава детето при естественото овладяване на езика, и своевременно да търсим причините и обстоятелствата, които могат да доведат до изоставане в езиковото развитие. Целта на теоретичното проучване е да се очертаят основните етапи, през които преминава детето в овладяването на езика, и да се определят и анализират причините, свързани със средата, в която се отглежда детето през първите години от живота си, които водят до изоставане в езиковото развитие

Процесът на езиково развитие зависи от индивидуалните характеристики на детето, средата, в която се отглежда, общите му когнитивни възможности, но има определени особености, които се приемат за общи при езиковото развитие на по-голямата част от децата. Съществуват различни периодизации на детското езиково развитие, които се основават на наблюдения, дневници със записки, експериментални проучвания (Ценова, 2008).

Езиковото развитие при децата е в тясна взаимовръзка с комуникативното и познавателно развитие и от степента им на развитие съответно зависи овладяването на прагматиката, синтаксиса и семантиката в най-ранните детски изказвания. Още преди края на първата година детето може да класифицира обектите според ролята им в събитията, като различава движещи се обекти, подвижни обекти, места, хората, на които децата подават обекти (реципиенти), обекти, които се използват като инструменти за постигането на определени цели (прибори за хранене например). В периода на ранно детско езиково развитие е налице разлика между обема на пасивния и активния речник, като това съотношение може да достигне до 2:1 в полза на пасивния речник (Стойнова, 2010: 18).

Същият автор отбелязва, че на възраст между 12 и 18 месеца повечето деца разбират до няколко десетки гуми и произнасят около половината. Към края на тази възраст децата могат да бъдат определени като ранни или късни говорители. Ранните говорители се характеризират с бързо езиково развитие. При тях първите комбинации от гуми се появяват на около 16–18 месеца. Късните говорители увеличават речника си по-бавно, като нараства предимно пасивният им речник и първите гуми се забавят с 6–8 месеца. Комбинирането на гуми започва, когато в активния речник на детето има около 50 гуми и около 100 гуми в пасивния.

Има различни теории, свързани с процеса на овладяване на езика от детето. Те могат общо да се разделят в две групи в зависимост от подхода,

който използват. Според привържениците на теорията за имитационния принцип детето слуша как говорят възрастните, имитира ги и така се учи да говори. Трябва да се отбележи обаче, че малкото дете използва някои езикови форми и структури, които не заимства от езика на възрастните. Като недостатък на тази теория може да отбележим, че се акцентира изцяло върху влиянието на средата и се пренебрегват индивидуалните способности на детето. Друга теория се основава на творческия принцип и приема, че детето не учи езика на възрастните, а изгражда своя езикова система. При този подход се акцентира изцяло върху творческата активност на детето, като не се взимат под внимание езиковата среда и значението на целенасочените занимания с детето (Даскалова, 2003).

Ролята на пограждането при овладяването на езика от малкото дете се отбелязва и от Рамачангран (по Василева, 2018). Всички знания и умения на човешката култура се предават между хората чрез език и пограждане. Пограждането зависи от способността да може да бъде видяна една ситуация от гледната точка на друг човек, да бъде разбрано неговото психично състояние. Следователно езикът се основава на пограждане и не би могъл да бъде усвоен от децата по друг път на научаване.

Следващата таблица (по Agin, 2003) показва характеристиките на нормалното детско езиково развитие и особености, които могат да са индикация за проблем.

Таблица 1 Нормално езиково развитие и признаци на комуникативно нарушение

<b>CLASSIFICATION ACCORDING TO THE SEVERITY ASD Нормално езиково развитие и признаци на комуникативно нарушение</b>	
Характеристики на нормално езиково развитие.	Признаци за възможен проблем
<p><b>През първите три месеца при бебето</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• гледа към възрастните, които се грижат за него</li> <li>• заслушва се като отговор на звук (особено реч)</li> <li>• усмихва се или гука, когато му се усмихват или му говорят</li> <li>• плаче по различен начин, когато е уморено, гладно или изпитва болка</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем през първите три месеца</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• липса на внимание и интерес към другите хора</li> <li>• липса на интерес към звуци</li> <li>• липса на интерес към заобикалящата го среда</li> <li>• плачът не се различава, когато е уморено, гладно или изпитва болка</li> </ul>
<p><b>Типично развитие от 3 до 6 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• фиксира погледа си върху лица</li> <li>• отговаря на името си като търси гласа</li> <li>• идентифицира локацията на звука (обръща се към източника на звука/говорителя)</li> <li>• гука, бълби, смее се</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем на 6 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не може да се фокусира; лесно се превъзбужда</li> <li>• липса на реакция на звуци: не гледа към източника на звука/говорителя</li> <li>• липса на интерес към хора и обекти</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Типично развитие от 6 до 9 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• имитира вокализации</li> <li>• наслаждава се на игри със социално взаимодействие, ръководени от възрастния</li> <li>• има различни вокализации за различни емоционални състояния</li> <li>• разпознава близки хора</li> <li>• имитира познати звуци и действия</li> <li>• повтаря срички, вокална игра с вариации в тона и комбинации със звукове, които звучат като гуми</li> <li>• плаче, когато родителят напусне стаята (9 м.)</li> <li>• откликва на нежен говор и заобикалящите звуци</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Признаци за проблем на 9 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• изглежда, че общуването не му носи удоволствие</li> <li>• липса на връзка с възрастните (липса на очен контакт и реципрочност при социални игри)</li> <li>• липса на бълбене или бълбене само с няколко/без съгласни</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Типично развитие от 9 до 12 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• привлича внимание посредством вокализации</li> <li>• клати глава за отрицание, отблъсква нежелани обекти</li> <li>• маха за довиждане</li> <li>• координира действия между обекти и възрастни (гледа ту към възрастния ту към желанния обект)</li> <li>• имитира нови звуци/действия</li> <li>• показва последователни модели на повтарящо се бълбене, продуцира вокализации, които звучат като първи гуми (мама, тата)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Признаци за проблем на 12 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• лесно се разстройва от звуци, които не разстройват другите</li> <li>• може да гледа към желан обект, но не индикира ясно, че го иска</li> <li>• липса на последователни модели за повтарящо се бълбене (мамама, бабаба)</li> <li>• липса на реакция, индикираща разбиране на гуми или комуникативни жестове (например игнорира жест с ръка за „ела тук“)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Типично развитие от 12 до 18 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• привлича внимание: вокално, физически, възможно е и с използването на гума („мамо“)</li> <li>• появяват се първите гуми</li> <li>• показва на възрастния, че може да прави неща за него (като да включи спряна играчка)</li> <li>• когато не иска нещо, казва „не“, клати глава, премества се, избутва обекти</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Признаци за проблем на 18 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• липса на комуникативни жестове</li> <li>• не прави опити да имитира или спонтанно да продуцира отделни гуми</li> <li>• не е наистина в комуникацията (например може да иска помощ от възрастния, като му посочи предмет, но ако възрастният не реагира веднага, то се отказва)</li> <li>• ограничен пасивен речник (разбира по-малко от 50 гуми без жестове или в определен контекст)</li> <li>• ограничен активен речник (казва по-малко от 10 гуми)</li> <li>• липса на увеличение на гумите в речника за 6-месечен период от 12 до 18 м.</li> </ul>



<p><b>Типично развитие от 18 до 24 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• използва предимно гуми за комуникация</li> <li>• започва да използва комбинации от две гуми: първите комбинации обикновено са запомнени форми и се използват при различен контекст (например детето казва „колата на татко“ всяка сутрин, когато бащата излиза от къщата)</li> <li>• по-късните комбинации (около 24 м.) включват повече вариации и значение</li> <li>• на 24 м. детето използва поне 50 гуми, които са разбираеми за възрастните</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем на 24 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• разчита на жестове за комуникация без вербализация</li> <li>• ограничен активен речник (по-малко от 50 гуми)</li> <li>• не използва комбинации от две гуми</li> <li>• ограничена продукция на съгласни звукове</li> <li>• неразбираема реч в голяма степен</li> </ul>
<p><b>Типично развитие от 24 до 36 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• може да участва в кратък диалог</li> <li>• води целенасочен разговор</li> <li>• говори си, когато играе сам</li> <li>• изразява емоции</li> <li>• започва да използва езика по въображаеми начини</li> <li>• започва да предоставя описателни подробности, с които да подпомогне разбирането на слушателя</li> <li>• разбира едноактови и двуактови инструкции</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем на 36 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• реч без комуникативна цел</li> <li>• неспособност за разбиране на езика, освен ако речта не е опростена, бавна и включва жестове</li> </ul>
<p><b>Типично развитие от 36 до 48 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подобряват се уменията за слушане</li> <li>• може да води разговор, като използва правилно граматичните правила</li> <li>• използва местоимения</li> <li>• използва езика за ситуации, в които се преструва (играе роли и игри с другите)</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем на 48 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• речевата продукция е в телеграфен стил, не се спазват граматичните правила</li> <li>• често използва „ъ?“ , когато не разбира</li> <li>• ограничен речников запас</li> <li>• често изрази на фрустрация в комуникативните ситуации</li> <li>• субституции на местоимения</li> </ul>
<p><b>Типично развитие от 48 до 60 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• може да обясни как се използват обектите</li> <li>• може да говори за минали, бъдещи и въображаеми събития</li> <li>• участва в дълги, детайлни разговори</li> <li>• хората извън семейството разбират по-голямата част от това, което казва</li> </ul>	<p><b>Признаци за проблем на 60 м.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• трудности при намирането на гуми, когато трябва да обясни как се използват обектите</li> <li>• невъзможност да преразкаже истории или ясно да свързва скорошни събития</li> <li>• изреченията изглеждат неорганизиран и е трудно да се разбере смисълът им</li> <li>• само членовете на семейството разбират какво казва</li> </ul>

Има различни класификации на ранното детско развитие, като всички отбелязват най-важните етапи, през които преминава детето, и до известна степен се припокриват, но предимството на представената тук таблица е, че ясно сравнява и разграничава типичното развитие на езика при детето и нехарактерните за възрастта прояви, при които следва да се потърси специалист.

Факторите за ранно детско развитие могат да бъдат благоприятни и неблагоприятни. Ще разгледаме само факторите на външната среда, върху които можем да влияем с повишаване на информираността на родителите и с ранни интервенции при установени проблеми, включващи и програми за работа в домашна среда.

Можем да очакваме при семейства с по-нисък социален статус децата да са с повишен риск от изоставане в езиковото си развитие поради недостатъчна и адекватна стимулация за възрастта на детето, както и неподходящ дневен режим. Проучване по темата (Vernon-Feagans, Lynne, et al., 2011) показва, че рисков фактори като бедност и образование на родителите са тясно свързани с ранното детско езиково развитие. Авторите отбелязват, че все пак не са достатъчно изследвани тези рискови фактори в комбинация с ежедневните преживявания на децата, които може да са от решаващо значение за разбирането на вариацията в ранните езикови способности. Фактори като образованието на майката, ниският стандарт на живот, общата дезорганизираност на средата, в която живее детето, и липсата на благоприятни стимули за езиково развитие, се свързват с изразени различия в пасивния и активния речник на децата на възраст от 36 месеца.

Качеството на общуване с детето, включително привързаността и сигурността, които то изпитва, са важен фактор при формирането на езиковата компетентност. Лонгитудно изследване, което проследява езиковото развитие при деца от една до три години по отношение на тези показателни, включително семеен социален статус, психосоциално функциониране на майката, показва, че качеството на взаимодействие с детето играе важна роля в детското езиково развитие (Collen et al., 2008).

Споделеното внимание също има голяма роля при развитието на езиковите способности. Стимулира ученето на нови думи, помага на детето да разбере правилата на общуване и поставя началото на диалогичната реч. Дългите периоди на споделено внимание между възрастните и децата в ежедневието се определят като фактор с голямо значение за усвояването на езика. Когато обаче възрастните насочват (наставяват) вниманието и поведението на детето или темата на общуването, ефектът е отрицателен (Tomasello, 1988).

Излагането на телевизия и други електронни устройства в ранна детска възраст (под 3 г.) е неблагоприятен фактор с голямо значение не само за ранното езиково развитие на детето, но и за цялостното му когнитивно развитие (Mendelsohn et al., 2008). Има данни, че излагането на екранно въздействие при малки деца се свързва с повишен риск от разстройство от аутистичния

спектър или подобни на аутизъм симптоми (Karen et al., 2020). През последните години значително се увеличи разнообразието от телевизионни програми за деца. Родителите в желанието си да имат повече свободно време използват телевизията и други електронни устройства като един вид „детегледачки“. Повечето от тях вероятно не осъзнават негативните последици от включването на екранно време в детския режим, но също така са погведени и по заблуждаващите наименования на детските предавания, които ги определят като образователни. Въпреки че в много от тях наистина са вложени подобни концепции, те по същество няма как да бъдат образователни за деца в ранна детска възраст и да имат положителен ефект върху езиковото им развитие поради факта, че отсъстват основните предпоставки, необходими на детето да усвоява нови знания в тази възраст – споделено внимание, социално взаимодействие, учене чрез игра, комуникацията в определен социален контекст. Трябва да се отбележи и претоварването на сетивната система с твърде силни стимули, което важи особено за деца под една година.

### Заклучение

Ранното детско езиково развитие е изключително динамичен и интензивен процес, който се влияе от различни фактори на средата, в която живее детето като ангажираността на възрастните към детето, наличието или отсъствието на подходящи за възрастта стимули, пълноценно общуване и качествено взаимодействие, включващо споделено внимание, излагането на електронни устройства. Ролята на възрастния в този процес е от решаващо значение за изграждането на езиковата способност. Неблагоприятните социални фактори могат да окажат изключително голямо влияние върху формирането на езиковите способности през първите три години и могат да имат дългосточни негативни последици и в по-късна училищна възраст, свързани със способността за учене, вниманието и като цяло с когнитивните способности.

Необходимо е родителите да са запознати с основните етапи в езиковото развитие при децата, за да могат да потърсят своевременно специалист при необходимост. Необходими са скрининги за оценка на езиковото развитие при деца под 3 години (стандартизирани изследвания за диагностика на ранното езиково развитие), тъй като повечето родители търсят специалист, когато са изчаквали максимално дълго детето им да достигне езиковите умения, характерни за съответната възраст. Отложеното във времето начало на терапията не влияе благоприятно върху резултатите.

Необходими са повече проучвания за нагласите на българските родители по отношение на отглеждането на децата в съвременното, в което живеем. През последните десетилетия животът се е променил значително, а това е довело и до сериозни промени в начина на отглеждането на децата (например все по-голямото навлизане на технологиите в живота на децата от ранна детска възраст).

В заключение можем да отбележим, че информирането на родителите и подпомагането им с правилни насоки и съвети е от особена важност при ранната превенция на проблемите в езиковото развитие и е особено актуален и значим проблем за съвременната логопедия.

## ЛИТЕРАТУРА

- Agin, M., Geng, L. New York. (2003). *The Late Talker*: St. Martin's Press .
- Vasileva, N. (2018). *Detska nevropsikhologiya*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Василева, Н. (2018). *Детска невронпсихология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Daskalova, F. (2003). *Psiholingvistika*. Sofia: Daniela Ubenova. [Даскалова, Ф. (2003). *Психолингвистика*. София: Даниела Убенова.]
- Stoyanova, Y. (2010). *Diagnostika i preventsiya na ezika 3-4*. Sofia: LTR. [Стоянова, Ю. (2010). *Диагностика и превенция на езика 3-4*. София: ЛЦР.]
- Todorova, E. (2005.) *Diagnostika na ezikov defitsit pri disleksiya*. Sofia: LTR. [Тодорова, Е. (2005). *Диагностика на езиков дефицит при дислексия*. София: ЛЦР]
- Tsenova, TS. (2008). *Osnovi na logopediyata*: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Ценова, Ц. (2008) *Основни на логопедията*: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

## Интернет източници

- Colleen, et al. (2008). Environmental influences on early language development. – The context of social risk *Development and Psychopathology Review*, 2(2), 127-149. Retrieved from <https://www.cambridge.org>
- Frankel, K., et al. (2020). Association of Early-Life Social and Digital Media Experiences With Development of Autism Spectrum Disorder–Like Symptoms *JAMA Pediatrics*. Retrieved from <https://jamanetwork.com>
- Mendelsohn, A., et al. (2008). Infant Television and Video Exposure Associated With Limited Parent-Child Verbal Interactions in Low Socioeconomic Status Households *JAMA Pediatrics*. Retrieved from <https://jamanetwork.com>
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development *Language Sciences, Review*, 10(1), 69-88. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com>
- Vernon-Feagan, L., et al. (2003). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. – *Early Childhood Research Quarterly Review* 27(3), 339-351. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com>

## ФОНОЛОГИЧЕН И АРТИКУЛАЦИОНЕН АНАЛИЗ НА РЕЧТА НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Цветомира Бойчева<sup>1</sup>, ас., Миглена Симонска<sup>2</sup>, доц. г-р

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Категра „Логопедия“

e-mail: [tvetomira.boycheva@swu.bg](mailto:tvetomira.boycheva@swu.bg)<sup>1</sup>

e-mail: [miglana\\_simonska@swu.bg](mailto:miglana_simonska@swu.bg)<sup>2</sup>

**Резюме:** Докладът представя анализ на фонологичните и артикулационните грешки при деца в предучилищна възраст. Първата стъпка в идентифицирането на комуникативно нарушение е в диагностиката му, която се явява и основен етап в процеса на изготвяне на терапевтична програма за работа върху поставения проблем.

В последните години се наблюдават промени в езиковото развитие при децата – проговарянето се характеризира с по-късно начало, експресивната реч е бедна, наблюдават се разнообразни грешки спрямо компонентите на езиковата система – форма, съдържание и употреба. Поради тази причина е полезно и актуално да се правят проучвания в тази област. Възможността да се представят настоящите данни се осъществи чрез провеждане на изследване, включващо три области на изследване – на ниво гума, на ниво повторение на изречения и на ниво генериране на собствена реч по картина. Целта на докладта е да представи резултатите от направеното проучване на речта на децата в конкретна възрастова група, като даде информация за моделите грешки, типични и нетипични за възрастта на участниците в проучването.

**Ключови думи:** диагностика, фонология, артикулация, езиково развитие

## PHONOLOGICAL AND ARTICULATION ANALYSES IN SPEECH-LANGUAGE PRODUCTION IN CHILDREN AT PRE-SCHOOL AGE

Tsvetomira Boycheva<sup>1</sup>, Asst., Miglena Simonska<sup>2</sup>, Assoc. Prof., PhD

South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad

**Abstract:** The article presents an analysis of phonological and articulatory errors in preschool children. The first step of identifying a disorder is in its diagnosis, which is a major stage in the process of preparing a therapeutic program to work on the problem. In recent years, there have been changes in language development

in children - speaking is characterized by a delayed start, expressive speech is poor and with various errors in the components of the language system - form, content and use. For this reason, it is useful and up-to-date to conduct research in this area. To present the data the authors seen an opportunity to conduct a study by including three areas of research - at the level of words, at the level of sentence repetition and at the level of generating own speech from a picture. The aim of the article is to present the results of the study of children's speech in a specific age group, and present information about the patterns of errors, typical and atypical for the age of the participants in the study.

**Keywords:** assessment, phonology, articulation, speech-language development

### Въведение

Фонологията като част от езиковата система определя функционирането на говорните звукове в езика, изучава функционирането на фонемите в речта, ролята им в езика, тяхната дистрибуция и съчетаемост. Щерева (2012) отбелязва, че децата развиват имплицитно фонологично познание, което им дава възможност да определят кои гуми са част от рогния им език, да самокоригират говорните си грешки и да разграничат допустимите от недопустимите варианти на изговорените гуми. Тодорова (2016) констатира, че ако фонологичната система е нарушена или не е изградена, фината дискриминация на акустично сходните фонемии страда, както и взаимоотношенията между тях. Фонологичното разстройство е едно от най-разпространените нарушения в детска възраст, като данните за разпространението му варират в диапазона от 7 до 11% за деца на петгодишна възраст (Law et al, 2000). Фонологичните нарушения са най-често срещаните в детска възраст. Те повлияват както на разбираемостта на речта на детето, така и на имплицитното знание за звуковата система на езика. На първо място е нуждата от стандартизирани езикови и в частност фонологични норми, отнасящи се до рогния език, нужни за диагностицирането на фонологични процеси. Това ще даде възможност на логопедите да поставят коректна диагноза и да разработят конкретни и целенасочени терапевтични програми.

В практиката на българските логопеди се предлагат инструменти за изследване на артикулация и фонология. Такива са: "Изследване на артикулацията и фонологията в детска възраст" (Георгиева, 2004), "Тест за изследване на фонологично развитие на деца" (Ignatova et al, 2015), „Протокол за оценка на артикулацията на деца в предучилищна и начална училищна възраст“ (Тодорова, 2018). Делева (2019) апробира тест за изследване на артикулацията и фонологията на извадка от 80 деца.

В световен аспект съществуват разнообразни тестове за изследване на езиковото развитие в детска възраст, които включват изследване на

артикулацията и фонологията, като се позовават на нормативни данни и дават възможност да се оценят комуникативните умения на детето в прегучилищна възраст. Някои от тях са Arizona Articulation and Phonology Scale™ (Eisenberg & Hitchcock, 2010; DeVeney, 2019; Sasisekaran, 2014), Bankson-Bernthal Test of Phonology (Ingram & Ingram, 2001; Eisenberg & Hitchcock, 2010; Gray, 2004), Clinical Assessment of Articulation and Phonology (Kirk & Vigeland, 2014; Eisenberg & Hitchcock, 2010; DeVeney, 2019), Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology (Kirk & Vigeland, 2014; Eisenberg & Hitchcock, 2010), Hodson Assessment of Phonological Patterns-3rd edition (Gregg & Yairi, 2012; Eisenberg & Hitchcock, 2010; DeVeney, 2019; Sasisekaran, 2014) и още много други.

Cohen и Anderson (2011) доклаждат за изследвания на фонологията при деца в прегучилищна възраст, като използват нормативни данни, извлечени от продукцията на ниво дума (single word production). Овладяването на звуковете на речта, извлечени от модели на свързана реч, описва и Shriberg (1993). При анализирането на фонологията на децата е нужно да бъдат извършени анализи както на ниво дума, така и на процес на разговор (Stoel-Gammon, 1988). Stoel-Gammon & Williams (2013) използват списък с думи, чийто фокус пада върху моделите фонологични грешки в речта на детето, и уточняват, че използвайки данни от спонтанни проби и тестове на ниво дума, изследователите и терапевтите могат да получат сравнително пълна картина на фонологичната система на детето. Стоянова (2014) описва рега на поява на сегментите в българския език, като се води от универсалните тенденции, описани в научни източници, както и от фонологичните процеси в ранното езиково овладяване – субституция, елизия, епентеза, метатеза, редупликация и т.н., и уточнява, че в генерирането на гадена дума могат да се комбинират няколко фонологични процеса. Авторката установява тясната връзка между фонологичното развитие и усвояването на лексикалните и морфосинтактичните характеристики на езика, проследявайки усвояването на звуковата система.

### Методу

За целта на настоящото изследване бе създаден авторски тест, който да анализира фонологичното и артикулационното развитие на деца в прегучилищна възраст. Тестът обхваща всички съгласните фонемни. Целта е да се разграничат децата с типично фонологично развитие от тези със забавено фонологично развитие. Тестовата методика анализира резултатите на децата на три нива: първо – назоваване на съществителни имена по картина, второ – повторна реч на изречения, и трето ниво – спонтанната реч на изследваните деца.

„Субтест 1 – съществителни имена“ съдържа 96 съществителни имена, високочестотни, визуално представени чрез картинен стимулен материал. Картинните стимули съдържат думи с различна дължина и сричкова структура

и обхващат конкретни фонемни сегменти и консонантни клъстери.

„Субтест 2 – повторение на изречения“ е задача за повторение на изречения, чиято дължина и сложност се променят. Изреченията са десет, а целта на задачата е да се измери максималната повторена фраза на детето, както и да анализира фонологичните и артикулационните грешки, допуснати от детето на ниво гума.

„Субтест 3 – генериране на изречения“ съдържа 15 картини с действия, чрез които децата да генерират собствено изказване. Тази задача дава възможност да се извлекат таргетни гуми, чийто анализ да представи информация за фонологичните и артикулационните грешки, както и да ориентира изследователите за особеностите в продукцията на собствената, спонтанна реч на детето.

Това е пилотно изследване, проведено в периода февруари–март 2021 г. Броят на участниците, отговарящи на критерия за включване в анализа на данни, е петдесет и шест (56). Двадесет и четири (42,9%) са момчета, а тридесет и две (67,1%) са момичета. Възрастта на участниците в месеци е между 63 и 74. Данните са анализирани чрез SPSS статистическа програма.

### Резултати

За да се анализират резултатите от проведеното изследване, бе необходимо да се определи норма в частта за фонологичния анализ. При назоваване на съществителни гуми по картина най-често децата правят грешка от вида субституция на звук (98,6 т.), елизия на звук (66,4 т.), елизия на сричка (48,3 т.), елизия на струпани съгласни в сричка (48,3 т.) и метатеза на ниво звук (35,8 т.).

Таблица 1. Общо фонологични грешки

N	Valid	56
	Missing	0
Mean		5,3036
Std. Deviation		7,56047
Minimum		0,00
Maximum		41,00

Средният сумарен бал на изследваните деца в частта на ниво фонология е 5,30. Видно е, че има деца, които не са допуснали нито една фонологична грешка. Това са 26,8% от всички изследвани.

Най-ниският резултат, който едно от децата е получило, е 41 т. Това означава, че детето с най-нисък резултат е допуснало 41 фонологични грешки.

Като резултат от направения анализ бихме могли да отбележим, че 50 (89,3%) от децата, администрирани с теста, попадат в границите на нормата, а тестът идентифицира 6 от тях (10,7%) с резултат, който е под нормата.



Същият анализ беше направен и за определяне на норма в частта за артикулационен анализ. Всички деца (100% от извадката) демонстрират нарушение от типа билабиален ламбдацизъм – частичен в твърда позиция.

Таблица 2. Общо артикулационни грешки

N	Valid	56
	Missing	0
Mean		21,0893
Std. Deviation		7,11791
Minimum		18,00
Maximum		55,00

Всички изследвани деца са допуснали артикулационна грешка при произношение на звук Л в твърда позиция. От направения анализ на ниво артикулация е видно, че 5 от децата (8,9%) освен билабиален ламбдацизъм в твърда позиция демонстрират и неправилна артикулация на сонорен звук (Р). Едно от тези пет деца (1,8%) демонстрира артикулационно нарушение от вида парасигматизъм, както и ламбдацизъм в мека позиция. Всичките пет деца са на възраст между 70 и 74 месеца. Детето, което демонстрира най-голям брой устойчиви артикулационни грешки, е на 71 месеца.

На ниво „субтест 2 – повторна реч“ децата имат за задача да повторят 10 изречения, съдържащи различен брой срички.

Таблица 3. Средна дължина на повторната реч

		Средна дължина на повторната реч (гуми)	Средна дължина на повторната реч (срички)
N	Valid	56	56
	Missing	0	0
Mean		4,3625	8,9357
Std. Deviation		0,58202	1,11786
Minimum		1,10	3,00
Maximum		4,50	9,20

Данните от табл. 3 сочат, че дължината на повторната реч при децата от изследваната група варира между 1,10–4,50 гуми или 3,00–9,20 срички в изречение. Средната дължина на повторната реч при изследваните деца е 4,36 гуми за изречение, или 8,94 срички за изречение. Грешките, които децата допускат в този субтест, на ниво дума са: елизия на звук (23 т.), субституция на звук (7 т.), елизия на срички (7 т.), елизия на струпани съгласни в сричка (7 т.)

Таблица 4. Средна дължина на повторна реч при деца с фонологични нарушения

Norma		Средна дължина на повторната реч (гуми)	Средна дължина на повторната реч (срички)
норма	Mean	4,4960	9,1920
	N	50	50
	Std. Deviation	0,01979	0,03959
	Minimum	4,40	9,00
	Maximum	4,50	9,20
пог норма (фонологични нарушения)	Mean	3,2500	6,8000
	N	6	6
	Std. Deviation	1,43492	2,75681
	Minimum	1,10	3,00
	Maximum	4,50	9,20
Total	Mean	4,3625	8,9357
	N	56	56
	Std. Deviation	0,58202	1,11786
	Minimum	1,10	3,00
	Maximum	4,50	9,20

В табл. 4 е отбелязана средната дължина на повторната реч при децата с фонологични нарушения (3,25 гуми или 6,80 срички). Тя е по-малка от средната дължина на изказването при децата в норма (4,50 гуми или 9,19 срички). От този анализ става ясно, че максималната дължина на фразата при децата с фонологични нарушения е по-къса от тази при децата в норма.

На ниво „субтест 3 – генериране на изречения“ се изследва генериране на собствена реч по картина.

Таблица 5. Средна дължина на генерираното изказване

		Средна дължина на генерираното изказване (гуми)	Средна дължина на генерираното изказване (срички)
N	Valid	56	56
	Missing	0	0
Mean		5,4179	11,8083
Std. Deviation		1,66098	2,95302
Minimum		1,53	5,13
Maximum		10,20	20,47

Генерираното изказване при децата от изследваната група варира между 1,53–0,20 гуми, или 5,13–20,47 срички (табл. 5).

Средната гължина на генерираното изказване при изследваната група деца е 5,42 гуми на изказване, или 11,81 срички на изказване. Грешките, които децата допускат на ниво таргетна гума, извлечена от собствено изказване, са както следва: субституция на звук (9 т.), елизия на звук (16 т.), елизия на срички (23 т.), елизия на струпани съгласни в сричка (16 т.)

Таблица 6. Средна гължина на генерираното изказване при деца с фонологичен дефицит

Norma		Средна гължина на генерираното изказване (гуми)	Средна гължина на генерираното изказване (срички)
норма	Mean	5,6373	12,1813
	N	50	50
	Std. Deviation	1,55790	2,77168
	Minimum	3,33	8,13
	Maximum	10,20	20,47
под норма (фонологични нарушения)	Mean	3,5889	8,7000
	N	6	6
	Std. Deviation	1,43754	2,76639
	Minimum	1,53	5,13
	Maximum	5,67	13,07
Total	Mean	5,4179	11,8083
	N	56	56
	Std. Deviation	1,66098	2,95302
	Minimum	1,53	5,13
	Maximum	10,20	20,47

В табл. 6 е отразена средната гължина на генерираното изказване при децата с фонологични нарушения (3,59 гуми, или 8,70 срички), която е по-малка от средната гължина на изказването при децата в норма (5,64 гуми, или 12,18 срички).

Тези данни ни провокираха да измерим корелацията между средната гължина на повторната реч и средната гължина на генерираното изказване.

Таблица 7. Корелационен анализ 1

		Средна дължина на повторната реч (гуми)	Средна дължина на генерираното изказване (гуми)
Средна дължина на повторната реч (гуми)	Pearson Correlation	1	0,412**
	Sig. (2-tailed)		0,002
	N	56	56
Средна дължина на генерираното изказване (гуми)	Pearson Correlation	0,412**	1
	Sig. (2-tailed)	0,002	
	N	56	56

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Проведеният корелационен анализ показва, че съществува статистически значима правопрпорционална средна по сила връзка между средната дължина на повторната реч (измерена в гуми) и средната дължина на генерираното изказване (измерено в гуми). Равнището на значимост sig. = 0.002 < 0.01 и Pearson Correlation = 0.412 (средна по сила правопрпорционална връзка). Това означава, че колкото повече гуми успее да повтори детето в частта „повторна реч“, толкова повече гуми може да се очаква да генерира в частта „генериране на изречение“.

Таблица 8. Корелационен анализ 2

		Средна дължина на повторната реч (гуми)	Средна дължина на генерираното изказване (гуми)
Средна дължина на повторната реч (срички)	Pearson Correlation	1	0,401**
	Sig. (2-tailed)		0,002
	N	56	56
Средна дължина на генерираното изказване (срички)	Pearson Correlation	0,401**	1
	Sig. (2-tailed)	0,002	
	N	56	56

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

От проведения корелационен анализ е видно, че съществува статистически значима правопрпорционална средна по сила връзка между средната гължина на повторната реч (измерена в срички) и средната гължина на генерираното изказване (измерено в срички). Равнището на значимост  $\text{sig.} = 0.002 < 0.01$  и  $\text{Pearson Correlation} = 0.401$  (средна по сила правопрпорционална връзка). Това означава, че колкото повече срички успее да повтори детето в частта „повторна реч“, толкова повече срички може да се очаква да генерира в частта „генериране на изречение“.

### Изводи

- Фонологичните грешки, които децата допускат най-често, са: субституция на звук, елизия на звук, метатеза на звук, елизия на сричка, елизия на струпани съгласни в сричка.
- Всички изследвани деца (56) са идентифицирани с артикулационно нарушение от типа билабиален ламбдацизъм в твърда позиция.
- Пет от изследваните деца освен билабиален ламбдацизъм в твърда позиция демонстрират и ротацизъм. Едно от тези пет деца демонстрира и артикулационно нарушение от вида парасигматизъм, както и ламбдацизъм в мека позиция.
- Измервайки корелацията между средната гължина на повторната реч и средната гължина на генерираното изказване, анализът доказва, че колкото повече гуги успее да повтори детето в частта „повторна реч“, толкова повече гуги може да се очаква да генерира в частта „генериране на изречение“.

### Дискусия

Тема на дискусията е резултатът, получен на ниво артикулация. Всички деца са диагностицирани с билабиален ламбдацизъм в твърда позиция. Нужно е да бъдат направени допълнителни проучвания на по-голям брой деца и при подобен категоричен резултат би възникнал въпросът дали това артикулационно нарушение би могло да се приеме за норма.

След направения фонологичен анализ на децата, чиято възраст е между пет и шест години, прави впечатление, че резултатите на шест от тях попадат под нормата за теста. Тези деца проявяват забавяне във фонологичното си развитие и нуждата от логопедична интервенция на този етап е от изключително значение за предотвратяване на негативни последици за развитието им. Тази методика би могла да послужи за превенция, за диагностика на грешките в речта на децата на ниво фонология и артикулация, за изготвяне на подходяща логопедична терапия и за последваща ре-оценка при прилагането ѝ.

## Заклучение

За всички видове оценки и диагностични методики е важна отправната точка – нормата. Това е базата, която е нужна за създаването на един валиден и надежден инструмент за оценка на фонологични процеси при български деца, като в резултат тестът да разграничи типично развиващите се деца от онези с нарушена фонологична система. Най-добрите терапевтични интервенции могат да бъдат постигнати чрез резултати от добре планирана и правилно извършена оценка на фонологията и артикулацията, а това е от изключително значение за посоката на ефективната терапия в детска възраст.

## ЛИТЕРАТУРА

Boyadzhieva-Deleva, E. (2019). *Formulyari v pomosht na logopedichnata praktika*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [Бояджиева-Делева, Е. (2019). *Формуляри в помощ на логопедичната практика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Georgieva A. (2004). *Izsledvane na artikulatsiyata i fonologiyata v detska vazrast*. Rakovodstvo za izsledvane na deteto, chast II. Sofiya: Veda Slovena – ZHG. [Георгиева А. (2004). *Изследване на артикулацията и фонологията в детска възраст*. Ръководство за изследване на детето, част II. София: Веда Словена – ЖГ.]

Stoyanova, Yu. (2014). *Ovladyavane na parviya ezik: rannite stadii*. Spisanie na Sofiiskiia Universitet za elektronno obuchenie, 2014/2, 3-29. [Стойанова, Ю. (2014). *Овладяване на първия език: ранните етапи*. Списание на Софийския университет за електронно обучение, 2014/2, 3-29.]

Todorova, E. (2016). *Spetsifichni narusheniya za sposobnostta za uchene*. Sofiya: izd. na Nov Balgarski Universitet. [Тодорова, Е. (2016). *Специфични нарушения за способността за учене*. София: Изд. на Нов български университет.]

Todorova, E. (2018). *Artikulatsionni narusheniya*. Rakovodstvo za terapiya. Sofiya: izd. na Nov Balgarski Universitet. [Тодорова Е. (2018). *Артикулационни нарушения*. Ръководство за терапия. София: Изд. на Нов български университет.]

Shtereva, K. (2012). *Fonologichnoto osaznavane na deteto /preventsia na disleksiya/*. Sofiya: Glossa terapi. [Щерева, К. (2012). *Фонологичното осъзнаване на детето / превенция на дислексия/*. София: Глосса терапи.]

Cohen, W. & Anderson, C. (2011). Identification of phonological processes in preschool children's single-word productions. – *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(4), 481–488. doi:10.1111/j.1460-6984.2011.00011.x.

Combiths, P. N., Barlow, J. A. & Sanchez, E. (2019). Quantifying phonological knowledge in children with phonological disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1–14. doi:10.1080/02699206.2019.1584247.

DeVeney, S. (2019). Clinical Challenges: Assessing Toddler Speech Sound Productions. *Seminars in Speech and Language*, 40(02), 081–093. doi: 10.1055/s-0039-1677759.

Eisenberg, C. & Hitchcock, E. (2010). Using Standardized Tests to Inventory Consonant and Vowel Production: A Comparison of 11 Tests of Articulation and Phonology. *Language, speech and hearing services in school*, vol. 41, 488–503. doi:10.1044/0161-1461(2009/08-0125).

Gray, S. (2004). Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment: Predictors and Poor Learners. – *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, 1117–1132. doi:10.1044/1092-4388(2004/083).

Gregg, A. & Yairi, E. (2012). Disfluency patterns and phonological skills near stuttering onset. – *Journal of Communication Disorders*, vol.45, issue 6, 426–438. doi:10.1016/j.jcomdis.2012.08.001.

Ignatova, D., Marinova-Todd, S., Stemberger, J. P. & Bernhardt, B. M. (2015). Phonological Development Test for Bulgarian Children Updated Version, licenced by Barbara May Bernhardt under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/speech-assessments>.

Ingram, D. & Ingram, K. (2001). A Whole-Word Approach to Phonological Analysis and Intervention. – *Language Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 32, 271–283. doi:10.1044/0161-1461(2001/024).

Kirk, C. & Vigeland, L. (2014). A Psychometric Review of Norm-Referenced Tests Used to Assess Phonological Error Patterns. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 45(4), 365. doi:10.1044/2014\_lshss-13-0053.

Law, J., Boyle, J. & Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. – *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165–188. doi:10.1080/136828200247133.

Ryan, B. P. (2001). A longitudinal study of articulation, language, rate, and fluency of 22 preschool children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 107–127. doi:10.1016/s0094-730x(01)00095-x.

Sasisekaran, J. (2014). Exploring the Link between Stuttering and Phonology: A Review and Implications for Treatment. *Seminars in Speech and Language*, 35(02), 095–113. doi:10.1055/s-0034-1371754.

Shriberg, L. D. (1993). Four New Speech and Prosody-Voice Measures for Genetics Research and Other Studies in Developmental Phonological Disorders. – *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 36(1), 105. doi:10.1044/jshr.3601.105.

Stoel-Gammon, C. & Williams, A. L. (2013). Early phonological development: Creating an assessment test. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(4), 278–286. doi:10.3109/02699206.2013.766764.

Stoel-Gammon, C. (1988). Prelinguistic vocalizations of hearing- impaired and normally hearing subjects: a comparison of consonant inventories. – *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 302–315. doi: 10.1044/jshd.5303.302.

**ЕФЕКТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛИТЕ  
И СЕМЕЙСТВОТО В ПОДКРЕПА  
НА ДЕТСКОТО РАЗВИТИЕ**

**EFFECTIVE INTERACTION WITH PARENTS  
AND FAMILY FOR PROMOTION  
OF CHILD DEVELOPMENT**



## МОДЕЛИ НА РОДИТЕЛСКО ПОВЕДЕНИЕ И ВЛИЯНИЕТО ИМ ВЪРХУ ДЕЦАТА

Габриела Валентинова-Методиева, докторант

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

*Факултет по науки за образованието и изкуствата*

*Частно средно училище с немски език „Вега“, гр. София*

*e-mail: lp\_gabi@abv.bg*

**Резюме:** Теоретичната обосновка на проблемната област представя възгледи на автори относно ролята на семейното възпитание за формирането на личността на децата в процеса на ранна социализация от гледна точка на влиянието на моделите на родителско поведение и методите на възпитание. В практико-приложен план са представени резултати, свързани с ориентацията на родители на 6-9 годишни деца относно (само)оценката на възпитателния стил, внушаващите позиции и методите на възпитание в зависимост от внушаващите позиции. Анализът на данните и изводите сочат, че болшинството от родителите определят своя възпитателен стил като авторитетен и смятат, че отношенията с децата им са хармонични и че общуват с тях пълноценно. В този контекст, най-разпространените методи на възпитателно влияние са беседата и убеждаването относно стимулирането на борбеност и стремеж за постигане на целите. Като противоречива тенденция в ориентацията на респондентите се открояват представите относно стимулирането на самостоятелността, от една страна и липсата на готовност да позволяват на децата си да вземат решения, от друга.

**Ключови думи:** модели на родителско поведение, методи на възпитание, семейство, общуване

## MODELS OF PARENTAL BEHAVIOR AND INFLUENCE ON CHILDREN

Gabriela Valentinova-Methodieva, PhD Student

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The theoretical substantiation of the problem area presents the views of authors on the role of family education in the formation of children's personality in the process of early socialization in terms of the influence of patterns of

parental behavior and methods of education. The practical plan presents results related to the orientations of parents of 6-9 year old children regarding the (self) assessment of the upbringing style, the suggested positions and the methods of upbringing depending on the suggested positions. His analysis of the data and the conclusions show that the majority of parents define their parenting style as an authority and believe that the relationship with their children is harmonious and that they communicate with them completely. In this context, the most common methods of perceiving the impact of the session and persuasion on stimulating the struggle and the pursuit of goals. A contradictory trend in the orientation of the respondents is the perception of the stimulation of independent activity, on the one hand, and the lack of readiness to allow children to make decisions, on the other hand.

**Keywords:** patterns of parental behavior, methods of education, family, communication

Влиянието на семейството е само един, но съществен аспект от факторите за социализация. Именно чрез него децата усвояват отрано компоненти на глобалната култура на обществото, както и моралните ценности, етническите стереотипи и религиозните традиции на семейната субкултура (Пенев, 2013).

Поведението на родителите и възпитанието на децата се променят както хронологически, така и в зависимост от културните традиции.

В зависимост от социалните обстоятелства, убежденията и жизнените ценности на семейството децата се възпитават по различен начин и в рамките на една и съща култура. Възпитателният стил на родителите се определя от професионалната и обществената им ангажираност, структурата на семейството, материалната му обезпеченост. Децата възприемат различни социални роли, жизненни ценности и навици (нак там).

Възпитанието включва преди всичко целенасочените съзнателни действия за формиране личността на детето, а социализацията се извършва и чрез спонтанни въздействия на средата. Ранната социализация в първите години от живота на детето протича най-успешно в семейството. Взаимната любов е основно условие за ефективност на семейното възпитание, тя предполага обич и разбиране на детето, уважение на личността и зачитане на правата и автономията му.

Според проф. Г. Пиръв „спечелването“ на авторитет пред детето е крайно деликатна и отговорна задача, включваща следните доминанти: хуманно отношение; зачитане на личността на детето; създаване на благоприятен психологически климат за непреднамерено общуване и въздействие, оптимизиращ възпитателното влияние в значително по-голяма степен от „планираните“ прояви на родителите; ролята на личния пример;

постигане на съответствие между потребностите, желанията и интересите на детето и амбициите и очакванията на родителите; приемане на взаимни отговорности от родители и деца, „уравновесяване“ на степенята на доминиране и подчиненост между тях като обща стратегия и в зависимост от конкретните ситуации.

Съществуват методи за възпитание, които биха били много полезни за повишаването на житейско-педагогическата култура на родителите, отразени в книгата на Пенка Костова – „Семейно възпитание“ (1997): методи за въздействие върху съзнанието, чувствата и волята; методи за организиране на дейността и формиране на опит за обществено поведение; методи за регулиране, коригиране и стимулиране на поведението и дейността на детето.

Отрицателната оценка на поведението, изразена чрез ограничение, порицание, заплаха, забрана, наказание, е свързана с неприятни преживявания. Но тя е необходима и полезна, когато е обоснована, умерена, справедлива, не унижава детето, съобразена е с характера на постъпката, спомага за преосмисляне и коригиране на поведението.

В доклада представяме част от резултатите, свързани с анкетно проучване на представите на родителите 6–9-годишни деца относно моделите на родителско поведение и внушаваните позиции на децата.

Изследването се проведе в периода 15.08.2019-15.11.2019 г. с 300 родители на деца на 6–9-годишна възраст. Използвах платформата Гугъл формс, както и традиционния начин за присъствено попълване на анкетни карти.

*Показатели в анкетната карта:*

- Социологически данни: пол; възраст; семейно положение; образование; професионална ангажираност; населено място; възраст на детето; детето посещава детска градина/училище;
- Самооценка на възпитателния стил;
- Внушавани позиции на децата;
- Методи на възпитание в зависимост от внушаваните позиции.

*Показателите, въпросите и предлаганите отговори в анкетата са авторско дело на проф. дн Радослав Пенев.*

### **Представяне и анализ на резултатите (Само)оценка на възпитателния стил**

Моделите на родителско поведение (възпитателен стил) могат да се оценят както в контекста на отделните характеристики на поведението на родителите към децата, така и комплексно като определен вид възпитателен стил. **В каква степен са Ви присъщи твърденията в таблицата?**

ТВЪРДЕНИЯ	СТЕПЕНИ		
	Ниска	Средна	Висока
1. Не налагам строги ограничения и физически наказания на детето /децата/ си	36.6%	31.6%	31.9%
2. Общувам пълноценно и се разбирам с детето си	4%	29.8%	66.2%
3. Приемам, обичам и се доверявам на детето си.	2%	16.9%	81.1%
4. Детето ми е независимо, зряло и уверено в себе си.	11.3%	64.5%	24.3%
5. Детето ми е активно, любознателно и общително.	2.7%	33.2%	64.1%
6. Детето ми умее да се ориентира и адаптира в различни ситуации.	5.3%	53.2%	41.5%
7. Детето ми се подчинява на моите изисквания.	13.2%	66.2%	20.5%
8. Оказвам положително въздействие върху развитието на детето си.	1%	38.9%	60.1%
9. Между нас съществува равностойност и сътрудничество.	5%	48.2%	46.8%

Таблица 1. (Само)оценка на възпитателния стил

От този въпрос стигам до извода, че родителите оценяват възпитателния си стил като „високо равнище“.

Интересни са процентите на твърдение 1 – „Не налагам строги ограничения и физически наказания на детето /децата/ си“ – 36,6%, или най-ниска степен, което означава, че физически наказания и забрани се практикуват в немалка степен. По-скоро се надявам въпросът да не е разбран заради двойно полученото се отрицание.

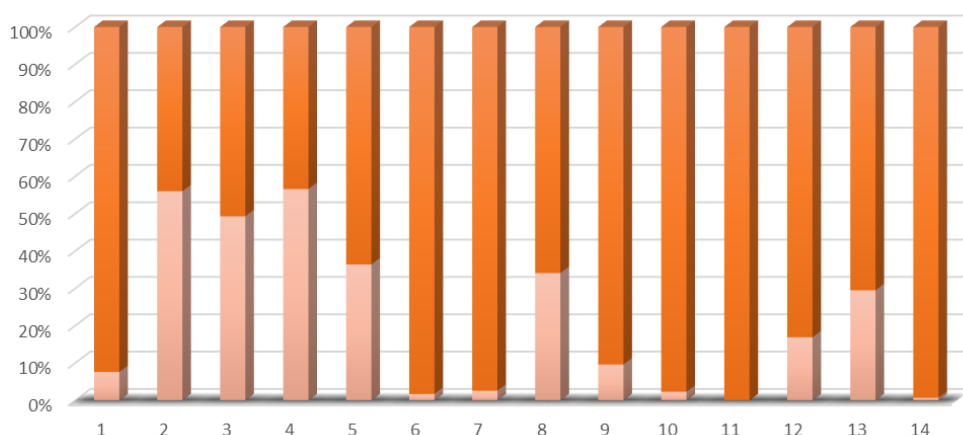
Висок процент са получили предложенията „Общувам пълноценно и се разбирам с детето си“ и „Приемам, обичам и се доверявам на детето си“. Тук ме учудва фактът, че има подадени отговори с ниска степен – цели 4%.

„Детето ми е независимо, зряло и уверено в себе си“ получава средна оценка. Предполагам, че тук за ключова дума е взета думата „зряло“, а в тази възраст малко деца могат да бъдат определени като такива.

„Детето ми умее да се ориентира и адаптира в различни ситуации“ и „Детето ми се подчинява на моите изисквания“ също са със средна оценка. В тази възраст децата трудно се отделят от родителите си и са недоверчиви, а както разбрахме, за родителите е важно да изградят у децата качеството „комуникативност“.

Интересно е, че „Детето ми се подчинява на моите изисквания“ и „Между нас съществува равностойност и сътрудничество“ са със средно ниво. Трудно е да се постигне хармония и контрол едновременно. Изисква се „подчиняване“, а в следващия момент се търси равнопоставеност. Тогава се губи авторитетът на родителя. Той се стреми едновременно да дава указания и да бъде приятел. А би ли изпълнил указания, за да постигне равнопоставеност?

### Внушавани позиции на децата Кои от позициите, свързани с развитието на детето Ви, се стараете да му внушавате?



Фиг. 1. Внушавани позиции на децата

#### Резултати: Сенценции и внушавани позиции

1. Ако ме слушаш, ще успееш в живота! – 7,6%
  2. Ако уважаваш хората и те ще те уважават! – 56%
  3. Стреми се да отстояваш собственото си мнение! – 49,3%
  4. За да успееш в живота, трябва да умееш да се бориш! – 56,6%
  5. Трябва да умееш да общуваш с другите хора! – 36,4%
  6. Не се съобразявай с другите! – 1,7%
  7. Винаги слушай и изпълнявай изискванията на възрастните! – 2,6%
  8. Ще ти помагам винаги! – 34,1%
  9. Прави това, което смяташ за нужно! – 9,6%
  10. Няма нужда да обръщаш внимание на другите! – 2,3%
  11. Всички средства са позволени! – 0%
  12. Съобразявай се с другите хора! – 16,9%
  13. Помагай на другите! – 29,5%
  14. Не се колебай да предизвикваш другите! – 0,7%
- С най-висок процент са предложенията „Ако уважаваш хората, и те ще

те уважават!“ (56%) и „За да успееш в живота, трябва да умееш да се бориш“ (56,6%), „Стреми се да отстояваш собственото си мнение!“ (49,3%), които показват, че родителите в най-голяма степен очакват от децата уважение, достойнство и борбеност. С високи стойности са и предложенията „Трябва да умееш да общуваш с другите хора“ (36,4%) и „Ще ти помагам винаги!“ (34,1%) – демонстрират едновременно общителност и потиснатост.

„Съобразявай се с другите хора!“ (16,9%) и „Помагай на другите!“ (29,5%) отговарят за качествата разбирателство и хуманност и съм изненадана от ниските проценти тук. Най-малко посочвани са „Ако ме слушаш, ще успееш в живота“ (7,6%), „Не се съобразявай с другите“ (1,7%), „Прави това, което смяташ за нужно“ (9,6%), „Винаги слушай и изпълнявай изискванията на възрастните“ (2,6%), „Няма нужда да обръщаш внимание на другите“ (2,3%), „Не се колебай да предизвикваш другите“ (0,7%), свързани съответно със зависимост между деца и родители, инициативност, пренебрежение, пасивност, скованост, конфликтност. Родителите не са готови да оставят децата си да вземат решения. Това е във връзка с доверието. Ако оставят децата да вземат решения за малки неща и се допитват до тяхното мнение, може би ще успеят да доразвият равнопоставеност. С 0% е предложението „Всички средства са позволени“. Респондентите се разграничават напълно от агресивно поведение, което може да възникне, ако позволят всякакви средства за постигане на целите. Разбира се, може да се разбира и по друг начин, в зависимост от ситуацията. Може би родителите са твърде консервативни?.

### Методи на възпитание в зависимост от внушаваните позиции По какъв начин се стремите да формирате тези позиции?



Фиг. 2. Методи на възпитание в зависимост от внушаваните позиции

## Резултати: Методи на възпитание в зависимост от внушаваните позиции

1. Беседи и убеждаване – 72,1%
2. Контролиране на действията и поведението – 18,9%
3. Натиск и заплахи – 0,7%
4. Наказания – 1,7%
5. Задоволяване на потребностите и капризите на детето – 5%
6. Предоставяне на възможности за самостоятелност – 61,5%
7. Личен пример – 73,8%
8. Провокиране на ситуации, в които детето „изпробва“ себе си – 21,8%
9. Обещания и награди – 11,3%
10. Предоставяне на пълна свобода – 4,7%
11. Детето няма нужда от специално отношение – 2,7%
12. Други – 2,7%

Най-използваните методи са „Беседа и убеждаване“ (72,1%) – индуктивна техника, „Личен пример“ (73,8%) и „Предоставяне на възможност за самостоятелност“ (61,5%) – демонстриране на доверие към детето и предоставяне на възможност за самостоятелност. Преди да проведа анкетата, предполагам, че „Личен пример“ ще бъде с най-висок процент. Децата подражават на възрастните – на родителите, учителите/педагозите. Съответно личният пример е основен метод.

Тук ме учуди високият процент на предложението „Предоставяне на възможност за самостоятелност“. В предишните въпроси ясно се виждаше (оглед на дадените отговори), че родителите не са склонни към това да разрешават самостоятелност на децата си. С 11,3% е предложението „Обещания и награди“, а с 21,8% е „Провокиране на ситуации, в които детето „изпробва себе си“ – метод, позволяващ на децата сами да усвояват опит. С ниски проценти са „Натиск и заплахи“ (0,7%) – потискане на детето, „Наказания“ (1,7%), „Задоволяване на потребностите и капризите на детето“ (5%) – жертвоготовност на родителя по отношение на детето, „Предоставяне на пълна свобода“ – либералистичен подход (4,7%), „Детето няма нужда от специално отношение“ – демонстриране на безразличие, незаинтересованост, индиферентност (2,7%). Не мисля, че респондентите са били напълно откровени. Тъй като съм начален учител, практиката често ме сблъсква с изречения от типа „Снощи ме наказаха, защото...“. Често ги питам дали това е резултатно и дали пак ще постъпят така след наказанието. Отговорът е, че наказанието не ги плаши. Че могат да издържат една вечер без телевизор или телефон, но важното е, че са постигнали онова, което са искали. Възниква въпросът – „Трябва ли тогава наказанието да бъде в по-голяма степен или въобще да не се използва като метод?“. Според мен добре е да бъдат избрани само няколко метода, за да не се губи авторитетът на родителя при усетено колебание. Стигам до извода, че родителите са много колебливи в отговорите си. Едновременно искат да контролират децата си, но и да бъдат равноправни с тях. Някъде там се губи връзката помежду им.

## Изводи

15. По-голяма част от анкетираните са жени. Най-много са респондентите на възраст между 30 и 45 години и са представители на нуклеарното семейство. Почти всички родители са с висше образование. Малка част са безработни, останалите поравно са разделени в частния и държавния сектор. Повечето са от столицата или от големи градове. По-голяма част от децата на респондентите посещават училище, но пък най-многобройни са шестгодишните.
16. Родителите смятат, че отношенията с децата им са хармонични. Въпреки това има колебания между две родителски роли – тази на налагащия волята си родител и тази на либералния.
17. По-голяма част от родителите смятат, че децата им трябва да се борят, за да постигнат целите си, и трябва да бъдат уважавани от хората.
18. Голям процент от родителите възпитават децата си чрез беседа и убеждаване, както и с личен пример. Много от тях смятат, че е добре да оставят на децата си възможността да вземат самостоятелни решения. В центъра на възпитателния процес в семейството е детето. Родителите следва да познават закономерностите на неговото развитие, възрастовите особености, индивидуалните особености и способности, за да създават необходимите условия и да прилагат подходящи подходи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ivanov, I. (1974). *Semia, obshtestvo i socializacia individa: Leningrad: Nauka.* [Иванов, И. (1974). *Семья, общество и социализация индивида: Ленинград: Наука.*]
- Kostova, P. (1997). *Semeino vuzpitanie. Veliko Tarnovo: Abagar.* [Костова, П. (1997). *Семейно Възпитание. Велико Търново: Абагар.*]
- Krusteva, A. (1987). *Prez stenite na nashia dom. Sofia: Narodna prosveta.* [Кръстева, А. (1987). *През стените на нашия дом. София: Народна просвета.*]
- Penev, R. (2013). *Teoria i tehnologia na semeinoto vazpitanie. Purva chast. Sofia: Veda Slovena, 13-18.* [Пенев, Р. (2013). *Теория и технология на семейното възпитание. Първа част. София: Веда Словена-ЖГ, 13-18.*]
- Piriov, G. (1999). *Psihologia na semeivtvoto. Sofia: Veda Slovena.* [Пирьов, Г. (1999). *Психология на семейството. София: Веда Словена-ЖГ.*]



## СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДКРЕПА И ПОТРЕБНОСТ ОТ КОНСУЛТИРАНЕ НА РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Елена Заркова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

e-mail: [eli.penkova@gmail.com](mailto:eli.penkova@gmail.com)

**Резюме:** Родителите, отглеждащи деца в предучилищна възраст, се сблъскват с много проблеми, които засягат благополучието и значително намаляват развитието и възпитанието на детето. Сложните въпроси, които стоят пред тях, са от различно естество: икономически, комуникативни, проблеми с обучението на детето и липсата на социално-педагогическа компетентност. С много от казусите родителите не могат да се справят сами. Те прибегват до помощта на специалист и в повечето случаи той е социален педагог. Социалнопедагогическата подкрепа е специален вид социалнопедагогическа дейност, насочена към идентифициране и решаване на проблемите на детето с цел реализиране и защита на правото му на пълноценно развитие и образование. Основната цел на специалиста при работата му с едно такова семейство е да се насърчи социалната адаптация и рехабилитация на семейството. Социалният работник действа като посредник между медицинския, педагогическия персонал и семейството и помага да се установи контакт с другите рогнини. Консултантът индиректно (т.е. чрез индивидуални интервюта и консултации) постига ефект на психологическа подкрепа в семейството, като действа върху чувствата на съмнение и страх, които пречат на контрола над ситуацията. Съществува сложно противоречие между потребностите на родителите, отглеждащи дете в този период, и решенията на важните им психолого-педагогически проблеми, а от друга страна, недостатъчно проучената ефективност на прилаганите технологии и тяхната интегрираност в практиката.

**Ключови думи:** социален педагог, социалнопедагогическа помощ за семейства, предучилищна възраст

## SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT AND THE NEED TO ADVISE PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN

Elena Zarkova, PhD student  
*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

**Abstract:** Parents raising preschool children face many problems that affect their well-being and significantly reduce their child's development and upbringing. The complex issues they face are of different nature: economic, communicative, problems with the child's education and lack of socio-pedagogical competence. Socio-pedagogical support is a special type of socio-pedagogical activity aimed at identifying and solving the child's problems in order to realize and protect his right to full development and education. Many of the cases cannot be dealt with by the parents alone. They seek the help of a specialist and in most cases he is a social educator. The main goal of the specialist in his work with such a family is to promote social adaptation and rehabilitation of the family. The social worker acts as an intermediary between the medical and pedagogical staff and the family and helps to establish contact with other relatives. The counselor indirectly (ie through individual interviews and consultations) achieves the effect of psychological support in the family by acting on the feelings of doubt and fear that interfere with control over the situation. There is a complex contradiction between the needs of parents raising a child in this period and the solutions to their important psychological and pedagogical problems, and on the other hand, the insufficiently studied effectiveness of the applied technologies and their integration into practice.

**Keywords:** social work and counseling, helping process. preschool age

В доклада е разгледан проблемът за организацията в процеса на социалнопедагогическото консултиране на родителите, предложена е класификация на организационните форми на самообразованието им, уточнено е съдържанието на педагогическата подкрепа. Обосновава се необходимостта от загълбачено изследване на процеса на професионално обучение на специалисти в областта на социалното и педагогическо съветване, разкриват се теоретичните предпоставки за изследване на социалните проблеми на съвременното детство, определят се посоките и условията за включване на родителите за получаване на нови знания за състоянието на детството и връзката му със социалния свят. Проблемите, свързани с ранните аспекти на детското развитие, с консултирането на родителите в прегучилищните образователни институции, особено с индивидуалното консултиране, са слабо обхванати и изследванията по този въпрос са

недостатъчни. От една страна, индивидуалното консултиране в детската градина като една от формите на работа на социалния педагог включва взаимодействие с възрастните, които са в пряк контакт с детето. От друга страна, родителите често се страхуват да се консултират с психолога в детската градина, опасявайки се от диагностицирането на предполагаем проблем с детето и влиянието на допълнителната подкрепа върху развитието и бъдещата му социализация. Всичко, казано по-горе, ни позволява да заключим, че в съвременната педагогическа наука и практика съществува обективна необходимост от разработване на теоретични и научно-методически основи на педагогическата подкрепа и нуждата от самообразование на родителите, което определя избора на темата и формулирането на проблема, както и неговата актуалност. Според Н. Бояджиева „семейството на XXI век променя своята структура и форми, пренарежда ценности и функции, но създаването и отглеждането на децата остават, за щастие, основната му цел. Родителите са все по-тревожни, неуверени и неподготвени да осъществят своята възпитателна роля и да изградят авторитета си пред децата. Те компенсират това с повишени очаквания към училището и учителите, към които не само делегират отговорности, но и все по-често развиват мнителност, недоверие, които могат да ескалират до враждебност и агресия при разминаване със свръхопеканията“ ( Бояджиева, 2018).

Понякога човек през целия си живот използва стратегия, която е придобил още в ранното си детство. Тя, разбира се, може да се променя, ако в хода на жизнения си опит той е усвоил и други форми за саморегулация. Съвременните научни изследвания в областта на социологията, педагогиката, психологията и медицината показват, че в България във връзка с неблагоприятната икономическа и екологична ситуация, ниската култура на семейно планиране, както и влошаването на здравето на жените в детородна възраст, значително нараства броят на социално неприспособените деца в предучилищна възраст. През този период се поставят основите на личността – тенденции, черти на характера, които ще се формират и развиват в течение на живота, и се извършва усвояването на моралните норми. Животът на децата през този период търпи кардинални променени. Детето се оказва в напълно нова за него среда. То е принудено да следва набор от определени правила, да контактува и да взаимодейства с много възрастни, юноши и връстници. По този начин се променя и се изгражда ролята му в социалния живот, обективната самооценка, утвърждават се нови модели на поведение и позиция по отношение на заобикалящата го среда.

Обект на изследването в доклада е процесът на социална и педагогическа подкрепа на родителите на деца в предучилищна възраст. Предмет на изследването е съдържанието и технологията на социалнопедагогическа подкрепа на родители на деца в предучилищна възраст. Методите включват: събиране на социалнопедагогически данни за семейството, въпросници за

родителите и близките на детето, наблюдение на поведението на малкото дете. Моделът е изграден на основата на съдържанието и общите принципи на социалнопедагогическия процес, традиционно разглеждани в социалната педагогика. Той е разработен в съответствие със законите на емоционалното развитие на децата от предучилищна възраст и отчита съвременните психологически и педагогически подходи, както и специфичните отклонения, съпътстващи емоционалния дефицит на децата в предучилищна възраст. Безспорно един от най-важните фактори за социално въздействие, специфични за социалната среда, е влиянието на семейството върху цялостното физическо, психическо и социално развитие на детето. Следва да се отбележи, че някои родители, загрижени за проблемите, които срещат при отглеждането на своите деца, се опитват да намерят решение на тях сами. Те активно участват и се ангажират в създаването на сдружения за родители, фондации, центрове за благотворителност и социално партньорство. Все пак въпреки значителния ръст на такива неправителствени организации през последните години по-голяма част от родителите остават пасивни към решаването на проблемите на техните деца. В тази връзка особено значение придобива проблемът за създаване на подходяща психологическа и образователна помощ на тези семейства. На първо място би следвало да определим и да идентифицираме типичните проблеми и трудности, пред които са изправени родителите в процеса по отглеждане и възпитаване на дете в предучилищна възраст. Да се разкрие необходимостта от конкретна социалнопедагогическа помощ и насоката към адекватна и подходяща за конкретните нужди на семейството подкрепа. Разработване и експериментално тестване на ефективността на технологията на социално-педагогическото консултиране на детето от предучилищна възраст.

При консултирането на родители социалният педагог се опира на общуването, за да влияе положително върху потребността от смисъл в живота. Консултантската беседа завършва с обобщение, обсъждат се въпроси, отнасящи се до следващи отношения на родителя със социалния педагог (планиране на среща). Напоследък доби широка популярност методът на Томас Гордън (Гордън, 2010), базиран на книгата му "Parent Effectiveness Training". Едно от практическите умения на модела „Гордън“ за подобряване на комуникацията в семейството например е „активното слушане“ на чувствата на детето. В научната литература има много възгледи за семейното консултиране и съветване. Влияние върху идеите оказват както националните традиции, така също и развитието на науката и практиката на конкретната общественоекономическа и политическа ситуация (исторически и съвременен обществен аспект) в отделната страна, избраният научен подход (духовно-научен, феноменологичен, емпирично-аналитичен, системен и пр.), идеологическата позиция на родителите (либерална, социалдемократическа и пр.). Един цялостен модел на социалнопедагогическа помощ би могъл да бъде въведен

В практиката на регионалните и общинските служби и центрoвете за обществена подкрепа за ранно детско развитие на децата от предучилищна възраст и техните родители, което би допринесло за подобряване на дейността на специалистите за развитие и разработването на методи за оптимизиране на отношенията в семейството. Разработването на подобен модел и въвеждането му в практиката на регионалните и общинските служби и центрoве би било единствено в полза на родителите и децата при структурирането на вътрешнофамилните образователни отношения като условие за формиране и програмиране на индивидуалната образователна траектория на детето. В основата си тази подкрепа трябва да се основава на принципа на колективно споделената отговорност на децата и родителите им при избора и изпълнението на стратегията за семейно образование, която осигурява максимално субективно участието на децата в решаването на въпроси, свързани с тяхното благополучие и здраве.

Адекватната социалнопедагогическа подкрепа на децата в предучилищна възраст и техните родители допринася за подобряване на дейността на специалистите по развитието на разработването на методи за оптимизиране на взаимоотношенията в семейство. Въпреки това в семейната среда дори образованието може да се деформира, когато родителите са болни, водят неморален живот, нямат педагогическа култура и т.н. Според Н. В. Верещагина (2009), когато организираме консултиране с родители на деца, трябва да вземем предвид редица особености на личната им сфера, като се подчертават следните позиции: мотивацията за контакт със специалиста, отношението на родителите към съветника, позицията на родителите при обсъждането на проблема, както и възможността за промяна на житейските нагласи на родителите в процеса на консултиране. Трябва да се отбележи, че следните характеристики се отнасят до родители на деца с проблеми в развитието (нарушен интелект, реч, слух и др.)

Feldstein (2011) определя детството като особен социален феномен, който има определен период от време. В момента съществуват структурни промени в обществото, свързани с навлизането на различни интерактивни средства за информация, мултикултурни и нетрадиционни семейни отношения, сложни междуличностни връзки, чието преплитане дава възможност да се твърди, че в социалното развитие се случва нещо фундаментално, което би могло да определя модерното общество като „бурно“ (Фукията, 2017).

Семейството е и първата социална среда на детето. Учените идентифицират различни семейни функции. Една от тях е възпроизводствената функция (от лат. Self – размножаване, отглеждане, производство на потомство), която се дължи на необходимостта да се продължи човешкият род. В тази ситуация проблемът с осигуряването на професионална педагогическа помощ на родителите се фокусира върху приоритета на саморазвитие на възрастните за създаване на условия за повишаване на тяхната готовност за самообразование, което

им позволява непрекъснато да подобряват родителската си компетентност, докато детето расте. Правото на родителите да получават такава подкрепа е установено от закона. В тази връзка най-ефективната педагогическа помощ за съвременното семейство измества фокуса на организацията на родителското образование:

- от образование и обучение на родителите до педагогическа подкрепа;
- дискусия с родители за това какви качества и умения трябва да се формират у детето (как да му се въздействат, как да се възпитава др.), за да търсят отговори за това какво възрастните могат да променят в себе си за благосъстоянието на децата си, обогатяване на родителите с „полezni“ психологически и педагогически знания, насочени към насърчаване на тяхната информираност при изпълнение на техните родителски функции, развитие на готовност и способности до отражение на техните действия, самоанализ и самопознание на себе си в ролята на родител. Подходът към организирането на образованието на родителите е включен в комплексната образователна програма за предучилищно образование „Светът на откритията“ с научен ръководител Л. Г. Питърсън (2012). Това е модел, включващ, организационно-педагогически условия и технологии, показатели за ефективност в процеса на педагогическа подкрепа за самообразование на родителя в условия за предучилищна образователна организация. Този модел е успял научно да обоснове и изясни процеса по самообразование на родителите. Самата тенденция за увеличаване на ролята на семейството в решаването на проблеми с възпитанието и образованието на децата, както отбелязват изследователите, се появява още през 60-те години на миналия век. От една страна, те изпитват затруднения при избора на подходящи образователни и възпитателни средства за въздействие върху децата си, а от друга страна, те са придружени от дълбоки вътрешни психологически проблеми, обусловени от особеностите на семейните отношения. Именно това не им позволява да организират оптимално междуличностните отношения на своите деца в обществото, включвайки ги пълноценно в системата на социалните отношения. По отношение на семейство, отглеждащо дете в предучилищна възраст, подкрепата е холистичен процес, в рамките на който се извършват помощ, подкрепа, обучение и корекция на социалнопедагогическите дейности на родителите, насочени към осигуряване на подходящите им грижи, стимулиране на развитие и образование. Технологията на социалнопедагогическа подкрепа на родители, отглеждащи дете в предучилищна възраст, включва следните етапи:
- Диагностичен, оценка и прогнозиране, моделиране и проектиране на начини за преодоляване на (възникващи) проблеми и трудности;
- изпълнение на подходящите дейности за родителите в ситуация на нужда;
- оценка на ефективността на социалната и педагогическа подкрепа;
- Специалистите са длъжни, ако е възможно, да идентифицират семейните

проблеми, неконструктивните форми на взаимоотношения в ранните етапи, техните причини и да предотвратяват подобни явления. Най-често обаче социалната и педагогическата подкрепа на приемните семейства са свързани с решаването на специфичен проблем на семейството, възрастните и детето (De Moses, 1979).

Водещо място в развитието на проблема за психологическото консултиране в съвременната наука заема работата на Р. Кочюнас. В своя труд „Основи на психологическото консултиране“ (Кочюнас, 1999) авторът определя социалнопедагогическото консултиране като относително нова област на психологическата практика, възникнала от психотерапията в сложен отговор на нуждата от хора без клинични разстройства, но търсещи психологическа помощ. Авторът представя следното определение за консултирането и съветването: консултирането е професионално отношение на квалифициран консултант към клиент, което обикновено се представя като „човек-човек“, въпреки че понякога в него участват повече от двама души. В този случай целта на консултирането е да помогне на клиентите да разберат какво се случва в тяхното жизнено пространство и да постигнат смислено целта си въз основа на информиран избор при разрешаване на емоционални и междуличностни проблеми.

Има много подобни определения и всички те включват няколко ключови момента:

1. Консултирането помага на човек да избира и действа самостоятелно;
2. Консултирането помага да се научат нови поведения;
3. Консултирането допринася за личностното развитие;
4. Консултирането подчертава отговорността на клиента, т.е. признава се, че независим, отговорен човек е в състояние да взема независими решения при подходящи обстоятелства и консултантът създава условия, които насърчават волевото поведение на клиента;

Сред най-често срещаните проблеми и трудности на деца от предучилищна възраст могат да се обобщят следните:

- скритата природа на много хронични, наследствени заболявания;- непознаване от родителите на възрастови норми за развитието на децата и в резултат на това, за „отклонения“ в развитието (когнитивна и емоционално-волева сфера);
- незаконосъобразност на изискванията на родителите към децата;
- неадекватно отношение на родителите към прояви на независимост и инициативност на децата;
- подценяване на значението на личните форми на общуване и игрова дейност;
- проблеми в развитието (несъответствие между индивидуалните показатели за развитие и очакваните);
- проблеми с вниманието;
- семейни проблеми;

Специалистът е принуден да диференцира съдържанието на исканията, за да определи възможността за непряко разрешаване на трудностите на детето. В тази връзка нека анализираме основните видове „реални“ искания за психологическа помощ от родители и други членове на семейството, за да можем да се справим с проблемите на детето. Най-честите казуси, с които се сблъскват социалният педагог при работата с родителите на деца в предучилищното детство, са проблеми: как да подготвят децата за училище, липса на заинтересованост към проблемите на децата, инфантилна амнезия, дезорганизираност, липса на независимост, агресивност, повишена възбудимост или плахост, страх.

Основните желания на родителите, които идват за консултация със социалния психолог, включват следните области:

- „информационно-познавателна“ – когато родителите се опитват да преодолеят липсата на общи познания за законите на детското развитие или да изяснят някои аспекти на знанията, получени от всякакви информационни източници;
- „ресурс“ – когато родителите се опитват да определят с помощта на специалист степенята на развитие на определени важни личностни качества и свойства;
- „проблематична“ – когато родителите се опитват да се уверят, че детето е „нормално“

И така, можем да обобщим, че нуждата на родителите от съветване и консултиране има няколко основни насоки:

1. проблеми, свързани с отглеждането на децата;
2. проблеми, породени от трудности в емоционалната и личната сфера;
3. проблеми, свързани с отношенията родител-дете;

Сега действащите центрове за обществена подкрепа са фокусирани върху социалнопедагогическото сътрудничество, насочено към увеличаване на ролята на семейството за преодоляване на проблеми, които значително влияят върху развитието и възпитанието на детето.

Семейството и детското заведение моделират процеса на взаимодействие, изслушвайки взаимните предложения и гледни точки, обменяйки информация, очаквайки знания един от друг, както и усвояването на редица умения за планиране и вземане на решения заедно. Следователно успехът на децата зависи от правата, отговорностите и ресурсите на семейството и семейния консултант. Индивидуално психологопедагогическо консултиране в условията на предучилищните детски заведения има превантивен и образователен характер.

Обобщено можем да кажем, че индивидуалната консултативна работа с родители на деца в предучилищна възраст е коренно различна от тази, извършвана от психолозите и социалните педагози в следващите етапи от детството на детето. Тя може да бъде осигурена, ако:



1. Социалнопедагогическата подкрепа е насочена към повишаване както на социалния статус на самото семейство, така и на неговия педагогически потенциал, влиянието на неговата роля в стимулиране на подходящо развитие и възпитание на детето;
2. Фокусът и интензивността на педагогическата подкрепа се осъществяват, като се вземат предвид развитието на социално-културната среда на семейството, характерът на детето и проблемите, които възникват с неговото развитие и възпитание.

Спецификата се крие във факта, че в процеса на консултиране се отчита само това, което се идентифицира като релевантно за решаването на основната задача на социалнопедагогическата подкрепа. Обобщено бихме могли да подчертаем, че консултирането решава конкретни консултативни задачи, свързани с цялостния анализ на условията за развитие и възпитание на детето, диагностика на възрастовата и индивидуална характеристика на неговата когнитивна дейност и личност, изготвяне на психологически и педагогически препоръки и условна прогноза за развитието на детето. Значителна част от проблемите, които съставляват съдържанието на индивидуалните консултации на родители на деца в предучилищна възраст, се отнася до проблемите на комуникацията и взаимоотношенията в семейството. За съжаление често родителите нямат мотивация да работят по семейните казуси, за тях е по-лесно да бъдат в позиция на „жалбоподатели“. Като правило в такива случаи предмет на работа стават личните проблеми на възрастните. Първоначално родителите идват с искане за определяне на нивото на развитие на психичните процеси, а по време на разговора се регистрират и се определят проблемите на взаимоотношенията в семейството.

Психологическата подкрепа е важно звено в социалнопедагогическата помощ на родителите на деца от предучилищна възраст. Основната цел на тази подкрепа е увеличаване на чувствителността на родителите към проблемите на децата, намаляване на емоционалния дискомфорт, формиране у родителите на адекватни идеи за развитие на потенциала на техните деца, оптимизиране на педагогическия капацитет на родителите. Необходимо е всеки родител на първо място да се научи да приема детето си такова, каквото е, да се научи да общува с него, да бъде чувствителен към неговите потребности, нужди и желания, тъй като възпитателната работа на родителите в семейството е преди всичко самообразование. Ефективното ранно въздействие до голяма степен намалява вторичните увреждания, а сътрудничеството между консултанта и родителите е предпоставка за успешното корекционно-възпитателно въздействие и развитие на детето. Не всички родители успяват да приложат напълно целия комплекс от възможни способности за въздействие върху детето. Най-значимата задача на специалистите в предучилищна възраст е да съчетаят в себе си хуманно отношение към родителите и децата на първо място, като една изконна

ценност на съвременния човек. Това понятие включва не само материално богатство, свобода от нужда и лишения, а и способността на индивида да съумее да осигури за себе си и своето семейство достоен живот, но също така и благоприятен социалнопсихологически климат, чувството на любов и подкрепа. Именно тези ресурси дават защита, а емоционалното и сплотено семейство се справя с житейските трудности и предизвикателства. Както е казал Джон Ленън: „Когато бях на пет, мама винаги ми казваше, че щастието е ключът към живота. Когато тръгнах на училище, ме попитаха какъв искам да стана, когато порасна. Аз отговорих „щастлив“. Те ми казаха, че не разбирам задачата, а аз им казах, че не разбират живота“ (Lennon, 1973).

## ЛИТЕРАТУРА

Bojadjieva, N. (2018). Novite pedagogicheski paradigmi i vsaimodeistviето s detsa i roditeli v obrazovaniето. – Pedagogika, 90 (1), 121-128. [Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. – Педагогика, 90 (1), 121-128.]

De Moses, L. (2000). Psychohistory. Rostov-on-Don: Phoenix, 176

Feldstein D.I. (2011). A Changing Child in Changing World: Psychological and Educational Problems of the New School. Psychology in Russia: State of the Art, 383-396

Gordan, T. (2010). Trenirane na uspechni roditeli. Sofia: Kolibri. [Гордън, Т. (2010). Трениране на успешни родители. София: Колибри.]

Hunter, D. (2012). The John Lennon Letters Hardcover – Little, Brown and Company

Kochjunas, P. (1999). Osnovoi psihologicheskogo konsultirovaniya. Moskva: Akademicheskii projekt. [Кочюнас, Р. (1999). Основы психологического консультирования. Москва: "Академический проект".]

Pitarsan, L., Likova, I.A. (2012). Priblizitelna osnovna obchtoobrazovatelna programa „Svetat na otkritiata“. Moskva: Tsvetnoi mir. [Питърсън, Л., И.А. Лукова. (2012). Приблизителна основна общообразователна програма „Светът на откритията“. Москва: Цветной мир.]

Tsilmak, O. (2021). Classification of Professionally Important Abilities and Skills of a Counseling Psychologist. – Journal of Lumen, 12(1).doi.org/10.18662/brain/12.1/187

<https://www.goodreads.com/quotes/282517-when-i-was-5-years-old-my-mother-always-told> (Accessed on 20.05.2021)

Verechagina, N.V. (2009). Osobenosti rabotoy s semey i konsultirovaniya roditeli detei s osobimi obrasovatel'nami potrebnoyami. Doskol'naja pedagogika, 29-33. [Верещагина, Н.В. (2009). Особенности работы с семьей и консультирования родителей детей с особыми образовательными потребностями. Дошкольная педагогика, 29–33.]

## РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ: РОДИТЕЛСКО ВЛИЯНИЕ И ТРАДИЦИИ

Мария Кириакопулу, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [mkyriakop73@yahoo.gr](mailto:mkyriakop73@yahoo.gr)

**Резюме:** Родителите са първите хора, които влияят на детето още от раждането му и тяхната роля в обучението и развитието на поведението е много важна. Според Penteri & Petrogiannis (2013) участието на родителите и училищните резултати са основно измерение на отношенията между училище и семейство, което отразява социалната среда и социалните ценности. Участието на родителите насърчава социалното, емоционалното и академичното развитие на децата и създава рамката за училищната готовност, умственото развитие и училищния успех (Larocque et al, 2011). „Микросистемата“, включваща семейство, квартал и общност, до голяма степен оформя техните социални взаимодействия. Според Demir & Kok (2012) ценностите са най-важните критерии, които придават значение на социокултурните елементи на обществото. Те са полезни и търсещи за човек и група, които се научават да различават „доброто и лошото“, „правилното и грешното“ чрез социални правила, обичаи и традиции. Обществото определя тези ценности, които се придават на семействата. Специфичните културни характеристики на обществото, в които учениците със СОП живеят и израстват, влияят върху тяхната идентичност и концепция за себе си. Културният контекст, в който се развиват, семейната структура и родителските практики оказват значително влияние върху видовете социално взаимодействие и съответно върху тяхното когнитивно развитие. Може да се обобщи, че качествените взаимоотношения между „ученик със СОП – родител – училище – общество“ заедно с творческа ангажираност и сътрудничество водят до по-добри условия на живот за всички тях.

**Ключови думи:** участие на родителите, ученици със специални образователни потребности (СОП), юношество, социална среда, традиции

## THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: PARENTAL INFLUENCE AND TRADITION

**Maria Kyriakopoulou, PhD student**

*Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

*Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** Parents are the first significant persons that influence a child from birth and their role to students' with SEN learning and behavioral development is very important. According to Penteri & Petrogiannis (2013) parental involvement and school performance are fundamental dimensions of the school-family relationship that reflect to social environment and social values. Parental involvement promotes children's social, emotional and academic development, contributing to lesson skills and creating frameworks for school readiness, mental development and school success (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). The "micro system" including family, neighborhood and community largely shapes their social interactions. Demir & Kok (2012) mention that values is the most important criteria that give meaning to socio-cultural elements of the society. They are useful and demandable for an individual and a group that learn to distinguish between "the good and the bad", "the right and the wrong" through social rules, customs and traditions. Society defines those values attached importance by families. Specific cultural characteristics of the society that students with Special Educational Needs (SEN) live and grow up affect their identity and self-concept. The cultural context in which they develop, family structure and parenting practices significantly influence the types of social interaction and, respectively, their cognitive development. In other words, the quality student with SEN -parent-school-society-relationship along with a creative engagement and cooperation among each other result in better conditions of life for all of them.

**Keywords:** parental involvement, students with Special Educational Needs (SEN), adolescence, social environment, tradition

### Introduction

The main purpose of this article is to focus on fundamental contribution of parents from birth to adulthood to inclusion of their children with SEN (UNESCO, 2005) as far as it concerns their academic evolution including their learning, emotional and behavioral development and cultural identity. Family consists the first system students live, grow up, imitate and learn and everything it has offered or omitted reflects on their behavior, especially during adolescence. Much emphasis is given

on the fact that family, education and society are complex and living organisms whose members are in constant interdependence and interaction. Consequently, any external or internal change can lead to imbalances. Under that point of view, holistic approach to the development of learning skills of students with SEN includes those procedures that interact each other and mutate, so that family, educational and social environment achieve communication channels and alternatives of independent living.

### **Importance of parental involvement**

Nature of each special educational need, cognitive level, age, language level, behavioral issues, habits of the student, any common line that the school follows, cultural context the students live, all those are factors that affect effective teaching and learning during all grades of academic evolution of students with SEN. However, family is the fundamental system they grow up, live and learn that may help the most to their learning and behavioral development. It is a safe basis of upbringing that may protect from worse conditions, reactions and choices offering solutions to their problems (Lightfoot, Cole & Cole, 2014).

Findings of primary research reveal the importance of parental role in their children performance. Parental involvement in education is related to parameters such as help with homework, supervision and communication with children, communication with school staff, participation in school activities, involvement in important school decisions (Epstein, 1995). The factors that influence parental involvement have many dimensions, as it may depend on the demands and opportunities given by school, could be related to parental perceptions and abilities, such as their educational and financial level or the time they can devote to their children or could be related to teachers or children themselves (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Larocque, Kleiman, & Darling (2011) mention that parental involvement promotes children's social, emotional and academic development and contributes to acquisition of lesson skills creating frameworks for school readiness, mental development and school success. Besides, Gonida, & Urban (2007) stress the role of parental influence on student motivation and academic behavior. Brantdt (2006, p.43) examines the legal, psychological, and cultural issues relevant to understanding antisocial behavior in adolescence and recognizes that relationships with supportive adults as well as accumulative successful experiences for which the child or adolescent receives positive feedback can serve "a protective factor". In fact, Otani (2019) concludes empirically that the existence of a dialogue between parent and child and the discussion about grades, studies and what happens in the daily life of the school directly affect school performance. In addition, Li, Hu, Ge, & Auden (2019) find that school success is influenced by parental expectations, home teaching and supervision. On the other hand, Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating (2009) mention that paternal involvement is indirectly related to school performance, that boys are more pressured by both parents, while for girls the support and encouragement of the

mother brings better results, concluding that both the parent and the individuality of the child affect school performance. At the same time, Niia, Almqvist, Brunnberg, & Granlund (2015) find that teachers communicate particularly and more often with parents of children who are not motivated and show reduced interest in school, so their involvement is negatively related to school performance.

Furthermore, Llamas & Tuazon (2016) empirically recognize the importance of the parent's active presence in school with practices that encourage the child to observe in the classroom, to be involved in school programs and classroom activities, in order to help the whole educational community. Besides, they emphasize the importance of school policy as a mediator in cooperation between society, school, parent and student. Finally, having their acceptance and involvement promotes consistency across all environments and assists in the generalization and maintenance of skills acquired at school (Fitzpatrick, 2009; Lynch & Irvine, 2009). Consequently, parental involvement and school performance consist dimensions of the school-family relationship that have reflection to social environment and social values (Penteri & Petrogiannis, 2013).

### **Reflection of family problems on teenagers with SEN**

Adolescence is an important developmental stage for shaping mental health trajectories and childhood family environment represents a vital link for understanding them. However, lack of parental monitoring is independently associated with more emotional and behavioural difficulties and many problems of adolescents with SEN have their roots in the kind of childhood of they have experienced (Bakker, Ormel, Verhulst, & Oldehinkel, 2012).

On the other hand, according to Solomon & Chung (2012) parents need a sustainable work-family balance. However, any social problems like global health crisis, the lockdown because of COVID-19 pandemic with its consequent economic crisis, unemployment, poverty, drugs, all kinds of violence, drink or stress in the marital subsystem may cause a consequent lack of a secure family base and that can be emotionally destabilizing for adolescents. Following that, marriages are less stable and cohabitation and divorce widespread, while adolescents have difficult experiences to be in divorce family (Bakker et al, 2012). Furthermore, more parents are now bringing up children alone, mothers are much more likely to work and, in a "fast-moving, fast-changing workplace", the pressures of work for all parents have hugely increased and childcare of a child with SEN has become more complicated (Supratman, 2015).

All the above condition may prove that problem behavior is a further symptom of what is going on in the family. Growing up in an unpredictable family environment has long-lasting negative mental health effects. Childhood family instability is associated with more mental health problems during adolescence either internalizing or externalizing (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Children from risky families experience disruptions in their physiologic neuroendocrine functioning, especially in response to stress and develop deficits in emotion processing, social competence, and behavioral self-regulation (Bakker et al, 2012). On the other hand, Palmer (2007) argues that the

way that many students are now brought up is preventing them from developing good cognitive, speech and motor skills. They may have parents or carers unable to exercise appropriate control that may as well have experienced similar problems as a child or may have poor mental health. Consequently, difficulties in the family environment become more complicated and how family members handle the whole situation.

We conclude that many of the problems have their roots in the kind of childhood which many of the pupils in schools now experience. Family conditions and parenting have had adverse effects on children as there are changes in the structure, ethics and purpose of family. Parents with cooperation of school and social services have to withstand difficulties and manage to survive, as nature of teenagers with SEN poses significant challenges to the affected population and their families.

### **Family values and social conscience**

The value of parental involvement and specific cultural characteristics of each family are reflected on students' with SEN identity and self-concept. Within the family context various functions are performed that prepare teenagers understand life in society and grow independent. The cultural context in which they develop, family structure and parenting practices significantly influence the types of social interaction and, respectively, their cognitive development (Lück, 2014). The "micro system" including family, neighborhood and community largely shapes their social interactions. Demir & Kok (2012) mention that values are the most important criteria that give meaning to socio-cultural elements of the society. They are useful and demandable for an individual and a group that learn to distinguish between "the good and the bad", "the right and the wrong" through social rules, customs and traditions.

Social learning processes operate through the students' perceptions of their parents' values and that values transmission is facilitated by between-parent value agreement. Parental attitudes, beliefs, and values have been suggested to affect students' academic development. Focusing on the transmission of academic values, research showed associations of parents' and their offspring's academic values and attitudes (Gniewosz & Noack, 2012; Lück, 2014).

### **Family identity and tradition**

Parenting practices aim not only at the survival, protection of children's health, acquisition of skills and supplies in order to become economically productive adults, but also at the acquisition of basic cultural values of the community (Lightfoot, Cole & Cole, 2014, p. 486). Consequently, the style of parenting practice and parental involvement differs from culture to culture, as there are different cultural perceptions of education and different contact with other cultural groups, contexts or nationalities. In fact, family ethos, values, norms and their culture have impact on their children (Lück, 2014). Besides, according to Coleman (1994) strong relationships, like family-child, can have positive effects contributing a form of social capital that is of value to children's academic success. That means that there is a positive relation between

social capital and student achievement (Goddard, 2003).

More specifically, specific cultural characteristics of the society that students with Special Educational Needs (SEN) live and grow up affect their identity and self-concept. Under that point of view, tradition is quintessentially a mode of understanding the importance and worth of these practices as well as the medium by which they are shaped and transmitted across the generations. Tradition, thus conceived, is one means whereby continuity is conferred upon experience, and whereby the past is able to speak to the present. Besides, tradition crystallize around the history and culture of particular institutions or groups in society and are crucial to both moral deliberation and action, and to the manner in which allegiance is related to authority. As such, they help to bind people together, sometimes in a way that borders on a form of social control. They therefore provide some of the most significant symbolic materials for the formation of identity, both at the individual and collective level (Halpin, Edwards, George & Jones, 2000; Lück, 2014).

### **Family tradition orientates Education**

As tradition plays a central role in family identity, the whole procedure is reflected on the construction of teachers' professional and schools' institutional identities. For example, local tradition may help students learn their heritage and come up with things they may not have in their daily life, especially in urban areas, where students have no contact with primary production in agriculture, animal husbandry, apiculture or fishing. There is taking place in education a reinvention of established and very familiar pedagogic and school traditions alongside the creation and emergence of new ones. It is important parents in co-operation with school integrate tradition with personalized experiential projects adapted to mental level and perception of students with SEN. They could get in touch with the way production of local products like the process of production of wine, soap, oil products, not only for financial reasons, but in order to enable each student learn and respect nature and social environment. On the other hand, Hannon, Faas & O' Sullivan (2017) propose widening the educational capabilities of socio-economically disadvantaged students through a model of social and cultural capital development.

### **Conclusion**

Family environment is the nucleus that serves as a role model for students with SEN who may have co morbidity, health and lifestyle problems may carry good and bad behaviors of their parents as well as their entire religious, cultural, spiritual and national heritage (Lück, 2015). In fact, family, school and social environment are systems that interact and reflect each other having positive, negative, direct or indirect impact on the progress of these students. Consequently, it is obvious that the quality student with SEN-parent-school-society-relationship along with a creative engagement and cooperation among them result in better conditions of life for all that lead to inclusion (UNESCO, 2005).



## BIBLIOGRAPHY

- Bakker, M. P., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2012). Childhood family instability and mental health problems during late adolescence: A test of two mediation models-the TRAILS study. – *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(2), 166-176. doi:10.1080/15374416.2012.651990
- Brantdt, D., E. (2006). *Delinquency, development and antisocial policy*, Yale University Press
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*. Harvard University press
- Demir, K. & Kok, A. (2012). Students' families and family values. – *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 501-506. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.688
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. – *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701. Available at: <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/218509027?accountid=16059>
- Fitzpatrick, M. (2009). *Defeating Autism, a damaging delusion*. London and New York: Routledge, p. 165
- Gniewosz, B. & Noack, P. (2012). The role of between-parent values agreement in parent-to-child transmission of academic values. – *Journal of adolescence*, 35(4), 809-821. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.007
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74. <https://doi.org/10.3102/01623737025001059>
- Gonida, E. N. & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the Special Issue. – *European Journal of Psychology of Education*, 3-6. <https://www.jstor.org/stable/23421713>
- Halpin, D., Moore, A., Edwards, G., George, R. & Jones, C. (2000). Maintaining, reconstructing and creating tradition in education. – *Oxford Review of Education*, 26(2), 133-144. <https://doi.org/10.1080/713688531>
- Hannon, C., Faas, D. & O'Sullivan, K. (2017). Widening the educational capabilities of socio-economically disadvantaged students through a model of social and cultural capital development. – *British Educational Research Journal*, 43(6), 1225-1245. <https://doi.org/10.1002/berj.3309>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. – *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122 doi: 10.1080/10459880903472876
- Llamas, A.V. & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools. – *International Journal of Educational Science and Research*, 6(1):69-78. Available at: <https://www.academia.edu/23703434>
- Li, Y., Hu, T., Ge, T., & Auden, E. (2019). The relationship between home-based parental involvement, parental educational expectation and academic performance of middle school students in mainland china: A mediation analysis of cognitive ability. – *International Journal of Educational Research*, 97, 139-153. doi:10.1016/j.ijer.2019.08.003

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *The development of children*, Athens: Gutenberg  
Lück, D. (2014). Editorial on the special issue "Family Values and Family Norms. What Impact Does Culture Have on Familial and Generative Behaviour?". – *Comparative Population Studies*, 39(3) doi: [10.12765/CPoS-2014-12en](https://doi.org/10.12765/CPoS-2014-12en)

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>

Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., Granlund, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. – *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315. doi:[10.1080/00313831.2014.904421](https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904421)

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all* Paris: UNESCO  
Otani, M. (2019). Relationships between parental involvement and adolescents' academic achievement and aspiration. – *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182. doi:[10.1016/j.ijer.2019.01.005](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.005)

Palmer, S. (2007). Detoxing childhood. – *Education Review*, Vol. 20 Issue 1, p23-27, 5p

Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013) School-family connection and the issue of cooperation between them: A critical presentation of basic theoretical models. – *Research in Education*, 1 (1), 2-26. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. – *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57

Available at: <https://search-proquest-com.proxy.eap.gr/docview/224371570?accountid=16059>

Solomon, A. H. & Chung, B. (2012). Understanding autism: How family therapists can support parents of children with autism spectrum disorders. – *Family process*, 51(2), 250-264. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01399.x>

Supratman, L. P. (2015). Teenagers self concept from divorce family. – *Jurnal Penelitian Komunikasi*, 18(2) doi:[10.20422/jpk.v18i2.42](https://doi.org/10.20422/jpk.v18i2.42)

## СИБЛИНГИ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ТЯХНАТА РОЛЯ В СЕМЕЙСТВОТО

Полина Даскалова-Петкова, докторант  
Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [daskalova.poli@gmail.com](mailto:daskalova.poli@gmail.com)

**Резюме:** В доклада акцентът е поставен върху ролята на сиблингите на деца със специални образователни потребности в семейството. Разгледани са литературни източници, които поставят проблема за различните очаквания и отговорности, които тези деца поемат, в сравнение с братята и сестрите на деца с типично развитие. Представени са проучвания на нагласите на родители на деца със специални потребности към идеята да имат второ дете. Целта на доклада е да даде различен поглед към братята и сестрите на деца със специални нужди, като изясни тяхната ролята в семейството.

**Ключови думи:** сиблинзи, братя и сестри, специални потребности, семейство

## SIBLINGS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THEIR ROLE IN THE FAMILY

Polina Daskalova-Petkova, PhD student  
Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The article focuses on the role of siblings of children with special educational needs in the family. Literary sources are considered, which pose the problem of the different expectations towards these children and the different responsibilities they take on, compared to the siblings of normal children. Studies of the attitudes of parents of children with special needs to the idea of having a second child are presented.

The purpose of the report is to give a different view of the siblings of children with special needs, clarifying their different roles from those of normal children.

**Keywords:** siblings, brothers and sisters, special needs, family

## Увод

Раждането на дете се свързва с позитивно преживяване, бленуван и чакан момент от родителите. Всеки бъдещ родител има своя представа за това какъв родител ще бъде и какво ще бъде детето му. Изграждането на подобни представи е вид подготовка и начин, чрез който човек мислено изгражда представа за промяната, която му предстои, ставайки родител. Когато обаче детето се роди с нарушения в развитието, предизвикателствата пред родителите се повишават значително. В настоящия доклад ще обърнем внимание на едно от тях, свързано с желанието за следващо дете, след като в семейството вече има едно, което е със специални потребности. Целта на текста е да се разгледат трудностите, с които родителите и братът или сестрата на детето с нарушения в развитието се изправят. Ще обърнем внимание на ролята на братата или сестрата от гледна точка на семейното функциониране.

### Семейството от гледна точка на семейната терапия

В структурната семейна терапия основоположникът ѝ Салвадор Минучин разглежда семейството като система със своя собствена структура. Тази система е организирана от набор от взаимоотношения и функционира по определени характерни начини. В тази структура са важни не отделните елементи (членове на семейството), а отношенията между тях. Минучин описва понятието „граница“ като правила, които показват кой каква функция изпълнява в семейството (Minuchin & Fishman, 1981). Спазването на правилата очертава ролите и подсистемите. Подсистемите са онези части от цялата система, които изпълняват определени функции или процеси в системата като цяло. Всяка система съществува като част от по-голяма такава и съдържа части от по-малка система. Всяко семейство се състои от редица съжителстващи си подсистеми. Съпругът и съпругата са диада, която представлява подсистема, както и диадите майка–дете, баща–дете, дете–дете. Подсистемите могат да бъдат разгледани по генерации (майка и баща), по пол (майка и гъщеря), по функциониране (родителска роля), по интереси (интелектуални занимания). Във всяка система се упражняват различни нива на власт, усвояват се различни умения и се възлагат различни отговорности. Един и същ член на семейството се намира едновременно в няколко подсистеми и ролята, отговорностите и поведението му във всяка една от тях са различни. Така например по-големият брат може да има властова позиция в подсистемата брат–сестра, но трябва да отстъпи тази водеща позиция, когато взаимодейства с родителите си (Goldenberg & Goldenberg, 2008).

Най-трайните подсистеми са съпругеска, родителска и системата дете–дете, която може да бъде брат–сестра, брат–брат или сестра–сестра (Goldenberg & Goldenberg, 2008). В чуждоезичната литература, а все по-често и у нас последната се назовава с английския термин “sibling” (превод от

английски език “sibling” – брат или сестра). В настоящия доклад терминът ще бъде използван като чуждица сиблинг, употребена в превода на български език на МКБ-10 по този начин (МКБ-10, 2003).

Сиблинговата система представлява първата социална група от връстници за едно дете. Връзките между братя и сестри обикновено са най-дълготрайните, които правим. Чрез участието си в тази система детето научава модели на договаряне, сътрудничество, състезание, взаимна подкрепа, изгражда модел на привързаност, който прилага на по-късен етап към приятелите. Междоличностните умения, усъвършенствани тук, влияят на по-късните връзки в училище или на работното място (Goldenberg & Goldenberg, 2008).

Погледнато в исторически план, първородният син получава наследствено ключова роля. Има случаи в митологията и религията, когато по-късно роденият син изпреварва първородния и тогава „естественият“ ред е нарушен. Когато таква разбъркване се случи, има опасност да се наруши Аз-концепцията на по-възрастния брат, а по-младият да остане с чувство на хронична вина. Дори днес повечето родители копнеят за син, който да продължи рода (фамилното име). Въпреки значителния социален напредък от гледна точка на равенство между половете, син, роден след дъщеря, представя обръщане на традиционния социален ред и дъщерите не се оценяват еднакво във всички семейства.

Сиблингите от един пол имат специална връзка – често те се идентифицират един с друг. Понякога те могат да бъдат толкова еднакви, че да установят индивидуалността си се превръща в предизвикателство за тях. Две жени, които израстват заедно, могат да бъдат по-близки, но и по-ревниви една към друга. Двама мъже могат да бъдат по-конкурентни. От друга страна, да имаш сиблинг от противоположния пол е добро предимство в живота, тъй като се научаваш как да се разбираш и да съжителстваш с противоположния пол. Когато пък има трето дете, то може да бъде буфер между двамата.

От гледна точка на реда на раждане по-малкото, както и по-голямото дете имат уникална роля в семейството, която не се променя във времето. По-малкото дете се чувства под опека на по-големия си брат/сестра, както и на родителите си. За по-голямото дете се предполага, че ще помага на родителите в грижите за по-малкото, а от друга страна пък, от по-малкото се очаква да се грижи за родителите, когато те остаряят.

Когато обаче в едно семейство едното дете е със специални потребности, а другото не е, разбиранията за реда на раждане, пол, наследство и роли се променят. Ако първото дете е с нарушение, второто, макар и по-малко, в даден момент поема част от грижите за по-големия си брат или сестра. Родителите, гласно или не, разчитат на по-малкото си дете да бъде по-отговорно и въввлечено в грижите към по-голямото. По отношение на пол, ако при брат и сестра с типично развитие се предполага, че братът ще бъде закрилник на сестрата,

В случай че той е със специфични потребности, ролите ще бъдат разменени, макар и разбиранята за пол да предполагат друго. Ако наследството от гледна точка на имущество се предава по линия на първородния син, в случай че той е с нарушение в развитието, регът ще бъде разменен. По отношение на грижата за възрастните родители очакването, че по-малкото дете ще я поеме, отпада, в случай че то е със специални потребности, и ще се прехвърли на „здравото дете“.

Друго понятие, което Минучин описва, са начините на свързване между членовете в семейството. Той разграничава различен тип коалиции, при които част от членовете се свързват един с друг срещу трети при наличие на явен или скрит конфликт (Minuchin & Fishman, 1981). Ние смятаме, че когато говорим за семейните отношения в семейство с дете със специални нужди и друго типично развиващо се дете, в някои случаи родителите и детето със специални нужди са в коалиция. Тази коалиция обаче не е породена от конфликт с детето с типично развитие, а е коалиция с обща цел – подобряване на състоянието на детето със специални нужди. Това свързване на част от семейните членове обаче може да доведе до описан от Минучин симптом, който се появява при наличието на коалиции у този, срещу когото е тя. В нашия случай симптом се проявява при част от братята/сестрите на деца със специални потребности. Симптомът може да е под формата на поведенчески проблем. Това проявление, от една страна, е средство, а от друга, следствие на организацията в системата. Пример за средство е случай, когато здравото дете чрез поведенчески проблем се опитва да насочи вниманието на своите родители към себе си. От друга страна, то може да иска да отклони вниманието им от своя брат или сестра със специални нужди поради ревност или друга причина. Симптомът може да бъде и следствие, когато липсва достатъчна свързаност между типично развиващото се дете и неговите родители или неговия брат/сестра. Причините тревожността или друг вид емоционален проблем да се проявяват като симптом са това, че детето с типично развитие има свой жизнен цикъл, свои предизвикателства и задачи за решаване, за които има нужда от подкрепата на своите родители или на своя брат/сестра, когато става въпрос за дейности, свързани със субсистемата дете-дете.

### **Изследвания за нагласите на родители на деца със специални образователни потребности да имат второ дете и влиянието на специалните потребности върху детето с типично развитие**

През 1972. Франсис Гросман (Frances Grossman) прави мащабно проучване, включващо сиблинги в колежанска възраст, озаглавено „Братя и сестри на изоставащи деца“ (“Brothers and sisters of Retarded Children”). Участниците посочват, че говоренето с техните родители за нарушението на техния брат или сестра е толкова трудно, колкото и говоренето за секс. Едно от заключенията на Гросман е, че чувствата и поведението на братята и

сестрите до голяма степен са огледални на начина, по който родителите се справят със специалните потребности. Родители, които могат да говорят свободно, помагат на децата си да разбират своите собствени емоции по-добре (Naseef, 1997).

Гласът на сиблинга на детето със специални потребности изразява различни нива на негодувание, ревност, разочарование и състрадание. Паралелно с родителите, братята и сестрите преминават през скръб, свързана със загубата на типично развиващ се брат или сестра, с когото да споделят детски дейности. Сложността на емоциите се улавя в цитат от есе на сиблинг на дете с аутизъм, част от книгата на Robert Naseef и Cindy N. Ariel "Voices from the Spectrum: Parents, Grandparents, Siblings, People with Autism, and Professionals Share Their Wisdom": „Аутизмът на брат ми ми пречи наистина да го харесвам като приятел или всъщност да го оценявам. Въпреки че създава трудности, има и положителни страни. Въпреки всичко той ми е брат и аз го обичам“ (Naseef & Ariel, 2005).

Често родители, които имат дете със специални потребности, не знаят как да говорят за това с другото дете в семейството. Те имат притеснения как детето с нарушение в развитието ще повлияе на „здравото дете“. Според американско изследване, направено между 1970 и 1995г. за влиянието на детето със специални потребности върху развитието на типично развиващото се дете, малко над 60% от анкетираните родители посочват негативен ефект от гледна точка на социални компетентности, нарушения в комуникативните възможности, емоционални прояви, проблеми в училище. 37,2% посочват положително влияние, а според 1,7% няма риск за влияние (Williams, 1997).

От гледна точка на системното мислене за семейството наличието на тема „табу“, в каквато нарушението може да се превърне, със сигурност повлиява негативно върху всички членове, а оттам и върху динамиката на цялото семейство. Ако сиблингът без специфични потребности е изолиран от своите родители по отношение на разговорите за състоянието на своя брат/сестра, той ще се превърне в страничен наблюдател на собственото си семейство. За него ще остане възможността да „гадае“ каква е реалната семейна обстановка и да търси своята роля в нея. Когато детето със специални нужди е център на вниманието и е прекалено обгрижвано, типично развиващото се дете остава неоснователно игнорирано и е възможно да развие симптом под формата на емоционален проблем (Matanova & Todorova, 2013).

У нас изследване за нагласите на родители към възможността да имат второ дете след първо със специални потребности е направено през 2015 г. от Фондация „Деца с проблеми в развитието“. Анкетирани са 30 семейства, от които 8 нямат второ дете, но имат желание да имат. Тези резултати са позитивни по няколко причини. От една страна, родителите смятат, че детето със специални потребности не би повлияло негативно на детето

с типично развитие. От друга страна, стои вярването, че второто дете ще помогне в развитието на детето със специални нужди (Фондация „Деца с проблем в развитието“, 2015).

В много случаи, когато в семейството се появи дете с нарушения в развитието, различни специалисти съветват родителите да имат още деца в най-скоро време. Разбирането е, че развитието на детето със специални нужди ще се повлияе положително, когато има брат или сестра с типично развитие. От друга страна, ние считаме, че родителите ще имат възможността да изпълнят ролята си така, както първоначално са си я представяли, преди да разберат, че детето им е със специални потребности и ще им се наложи да променят цялостно вижданията си за бъдещето. Реакцията на родителите при подобен съвет е разнопосочна поради няколко причини. Преживели шока от новината, че детето им има нарушение в развитието си, много родители се страхуват от вероятността и следващото им дете да бъде със специфични нужди. За някои процентът вероятност, независимо какъв е той, е твърде висок риск, докато за други пък вероятността да имат дете без затруднения в развитието изглежда по-голяма и не биха искали да пропуснат тази възможност. Братът/сестрата на детето със специални потребности ще бъде най-близкият пример, който то да следва и първият източник към социализацията с връстници. От тук обаче следва и различната му/ѝ роля. Още преди раждането си към него/нея вече са насочени надежди, отговорности и очаквания.

В следващата таблица са отразени възможни проблеми, с които родителите и братята/сестрите на деца с нарушения в развитието се сблъскват през различните жизненни цикли от живота на детето със специални потребности.

Таблица 1. Възможни проблеми, с които се сблъскват родителите и братята и сестрите на различните етапи от жизнения цикъл на индивида със специални потребности (Heward & Orlansky, 1988).

Жизнен етап	Родители	Сиблинги
Ранно детство 0-5 години	Получаване на точна диагноза. Информирание на роднини, братя и сестри. Намиране на услуги. Изясняване на лична идеология, която да ръководи вземането на решения. Справяне с проблемите на стигмата. Идентифициране на положителни приноси на специалните потребности.	По-малко родителско време и енергия за нуждите на братята и сестрите. Чувство на ревност заради по-малкото внимание. Страхове, свързани с недостатъчни разбирания за специалните нужди.



<p>Началноучилищна Възраст 6-12 години</p>	<p>Установяване на рутини за изпълнение на семейни функции. Приспособяване емоционално към образователните последици. Изясняване на въпросите за интегрирането спрямо настъпяването в клас. Участие в обсъждане на индивидуални образователни програми. Намиране на обществени ресурси. Организиране на извънкласни дейности.</p>	<p>Разделяне на отговорността на нужди от физическа помощ. Ограничени семейни ресурси за отгид и почивка. Информирание на приятели и учители. Евентуална загриженост за превъзхождане от страна на по-младия сиблинг. Въпроси за интегрирането в едно и също училище. Нужда от основна информация за специалните потребности.</p>
<p>Юношеска възраст 13-21 години</p>	<p>Адаптиране емоционално към възможна хронификация на състоянието. Идентифициране на проблеми с възникващата сексуалност. Разглеждане на възможна изолация и отхвърляне от връстници. Планиране на кариерно/ професионално развитие. Организиране на дейности за свободното време. Справяне с физическа и емоционална промяна в пубертета. Планиране на последващо образование.</p>	<p>Свърхидентификация с брата или сестрата. По-добро разбиране на различията в хората. Влияние на специалните нужди върху избора на кариера. Справяне с евентуална стигма и смущение. Участие в групи за подкрепа на братя и сестри.</p>
<p>Зряла възраст наг 21 години</p>	<p>Планиране на евентуална нужда от настойничество. Разглеждане на необходимостта от подходящо пребиваване за възрастни. Емоционално приспособяване към всички последици от зависимостта за възрастни. Справяне с необходимостта от социализация извън семейството за човек със специални нужди. Инициране на избор на кариера или професионално ориентиране.</p>	<p>Възможни проблеми с отговорността за финансова подкрепа. Разглеждане на опасения относно генетични последици. Запознаване на нови роднини със специалните потребности. Нужда от информация за възможностите за кариера/ живот. Възможни проблеми с настойничеството.</p>

От представената таблица виждаме, че във всички етапи от жизнения цикъл както родителите, така и сиблингът имат своите предизвикателства, свързани с детето/възрастния със специални нужди. Допускаме, че в различните държави проблемите могат да се променят или допълнят в зависимост от социалната политика, икономическото положение, здравната система и други фактори, влияещи на живота и грижите за дете/възрастен със специални потребности. Въпреки тези различия обаче е необходима грижа за цялото семейство и поглед към „голямата картина“. Това би бил успешен подход за подкрепа и работа с всички членове на семейството, съобразен едновременно с индивидуалните им потребности и със семейните процеси.

### Заклучение

Семейството е система, в която всички отделни членове взаимно си влияят и цялостният процес влияе на отделните членове. Погледнато от тази гледна точка, появата на дете със специални потребности неминуемо ще се отрази на другото дете в семейството. Братът/сестрата на дете със специални потребности е натоварен с очаквания и отговорности, които не бива да се пренебрегват. Ролята му не е типичната за брат или сестра и това поражда потребност от подкрепа, насочена към неговите индивидуални потребности, не по-малко значима от тази за останалите членове на семейството.

### ЛИТЕРАТУРА

- Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2008), Family therapy: An overview, Seventh edition, Belmont, USA, Thomson Higher Education
- Heward, W. L. & Orlansky, M. D. (1988). Exceptional children, Third edition. United States of America: The Ohio State University
- Matanova, V. & Todorova, E. (2013). Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните potrebnosti na detsata i uchenitsite, Bugaria, Institut za psihichno zdrave i razvitie. [Матанова, В. & Тодорова, Е. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. България, Институт за психично здраве и развитие.]
- Minuchin S. & Fishman H. (1981), Family therapy techniques, United States of America, Cambridge Mass: Harvard university Press
- МКБ-10, Mezhdunarodna statisticheska klasifikatsia na bolestite i problemite, svarzani sas zdraveto, Deseta revizia, Tom 1 (2003), Svetovna zdravna organizatsia, Zheneva. [МКБ-10, Международна статистическа класификация на болестите и проблемите, свързани със здравето, Десета ревизия, Том 1 (2003), Световна здравна организация, Женева.]
- Naseef, R. A. (1997). Special children, challenged parents (The struggles and rewards of raising a child with a disability). Canada, A Birch Lane Press book
- Naseef, R. A. & Ariel, C. N. (2005), Voices from the Spectrum: Parents, Grandparents, Siblings, People with Autism, and Professionals Share Their Wisdom, London, Jessica Kingsley Publishers

### Уебстраници

Fondatsia „Detsa s problem v razvitiето“ (2015). Proekt „Da spodelim s vasheto semeystvo“ [Фондация „Деца с проблем в развитието“ (2015). Проект „Да споделим с Вашето семейство“]. [https://projectchild.dpkids.org/wp-content/uploads/2013/12/2015-09-25-%D0%94%D0%9E%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94\\_bg.pdf](https://projectchild.dpkids.org/wp-content/uploads/2013/12/2015-09-25-%D0%94%D0%9E%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94_bg.pdf), гостъп на 16.04.2021г

Williams P.D. (1997). Siblings and pediatric chronic illness: a review of the literature doi:10.1016/s0020-7489(97)00019-9; <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20121579/> гостъп на 16.04.2021г.

## ИЗГРАЖДАНЕ НА МЕТОДОЛОГИЧЕН ПОДХОД ЗА ПОДКРЕПА НА РОДИТЕЛИ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ – ГРУПА ЗА ПОДКРЕПА И ВЗАИМОПОМОЩ

Полина Даскалова-Петкова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [daskalova.poli@gmail.com](mailto:daskalova.poli@gmail.com)

**Резюме:** В доклада се разглеждат резултати от анкетно проучване, което цели да проследи нагласите на родители на деца със специални образователни потребности към ползите и желанието им за участие в групи за подкрепа и взаимопомощ. Чрез анализ на резултатите в доклада са направени изводи относно нагласите на родителите към подобен вид подкрепа като част от работата с децата им, както и като вид подкрепа за цялото семейство. Целта на анкетата и на доклада е да постави акцент върху значимостта на работата с родителите като един от основните подходи към развитието на детето със специални образователни потребности. Наша хипотеза е, че участието в групата за подкрепа и взаимопомощ на родители би повлияло положително както върху родителите, така и върху семейната среда и състоянието на детето със специални образователни потребности.

**Ключови думи:** родители, деца, специални образователни потребности, група за подкрепа, взаимопомощ

## BUILDING A METHODOLOGICAL APPROACH TO SUPPORT PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS – SUPPORT GROUPS

Polina Daskalova-Petkova, PhD student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The article examines the results of a survey that aims to track the attitudes of parents of children with special educational needs towards the use and willingness to participate in support groups. Through an analysis of the results, the report draws conclusions about the attitudes of parents towards this type of assistance as part of the work with their children, as well as a type of support for the whole family. The purpose of the survey and the report is to emphasize

the importance of working with parents as one of the main approaches to the development of the child with special educational needs. Our hypothesis is that participation in the group for support and mutual assistance of parents would have a positive impact on parents, family environment, and the condition of the child with special educational needs.

**Keywords:** parents, children, special needs, support groups, mutual aid

### Увод

В България няма точна статистика за броя деца със специални образователни потребности. Предполагаемият им брой е 32 000 (Unicef, 2021). Ако приемем, че всяко дете има по двама родители, това са 64 000 родители на деца със специални потребности у нас. Въпреки немалкия си брой тези родители често се чувстват изолирани и самотни. Една от причините за това е, че у нас работата на специалистите е насочена основно към децата с нарушения в развитието. Към настоящия момент образователната система е приобщаваща по отношение на включването на децата със специални потребности в класната стая на масовото училище и социализацията им сред връстници и обществото като цяло. Тази посока на развитие на системата е необходима, но не по-малко важно е включването на родителите и намирането на методи за подкрепа на цялото семейство. Родителите все още изглеждат като неравен участник в процеса на обучение и развитие на детето си, а в същото време именно те изпитват най-големи трудности поради нарушенията, които то има. Поради тази причина целта на настоящия доклад е да представи възможност за изграждане на метод за подкрепа на родителите на деца със специални образователни потребности и да анализира данни от анкетно проучване на нагласите и потребностите им към участие в групи за подкрепа и взаимопомощ.

### Реакции към появата на дете с нарушения в развитието

Раждането на дете се свързва с положителни емоции и представи за красиво бъдеще. Родителите, още преди да видят детето си, мислено изграждат образ за него и за живота си след появата му. Представят си как ще споделят с него своите хобита, мечти и стремежи. В семействата, в които детето се оказва със специални образователни потребности, тези първоначални нагласи се променят изцяло. Към обичайния стрес, свързан с появата на детето, пред тези родители се появяват и допълнителни фактори за тревожност поради неясни прогнози за здравето и развитието на тяхното дете. Начинът, по който специалистите съобщават новината, че детето има нарушения в развитието си, може да повлияе на способността на родителите да приемат и да се адаптират към неочакваното събитие. Ако в

родилното отделение или на следващ етап при разпознаване на специалните потребности специалистите говорят положително за детето и за неговите възможности за развитие, това ще помогне и на родителите да приемат детето си по този начин. Д-р Кен Моузес, психолог, който работи с родители на деца с нарушения в развитието, казва: „Единственото нещо, което човек може да загуби в живота, е мечта. Вие не губите миналото, само бъдещето... мечтата, фантазията, илюзията или проекцията на бъдещето“ (National MPS society, 2017). Детето е част от бъдещето, представите за него винаги са в бъдеще време. Разбирайки, че бъдещето им ще е различно поради нарушения в развитието на детето им, родителите често трябва да преминат етап на „скърбене“ за „нормалното“ си дете, което са загубили след установяване на нарушението. Някои автори сравняват преживяванията на родителите, които разбират, че детето им има проблем в развитието, с емоциите при загуба на близък човек (Calandra, et al., 1992). Скърбенето за „нормалното“ дете преминава през етапите на скърбене, описани от швейцарския психиатър Елизабет Кюблер-Рос – отричане, гняв, договаряне, депресия, приемане (Kubler-Ros, Elizabeth, 2018). По какъв начин родителят ще премине през тези етапи, до голяма степен зависи от подкрепата, която ще получи. Ничии представи за детето му не включват то да бъде със специални потребности. Когато наличието на затруднения стане факт, реакциите могат да бъдат различни и е важно родители, близки и специалисти да знаем, че каквито и да са те, не можем да ги определим като правилни или грешни.

Културните реакции към хората с нарушения в развитието са разнообразни както към настоящия момент, така и в миналото. Съдба, духовни или религиозни причини, социално табу, карма, форма на многообразие са само част от начините, по които културите приемат или са приемали хората със специални потребности. Обобщено казано, у нас се вярва, че нарушенията в развитието могат да бъдат идентифицирани и повлияни научно. Причините и начините за въздействие се търсят и създават от специалисти в различни научни области.

Родителите на деца със специални потребности не са хомогенна група. Всеки родител преживява нарушенията на детето си по различен начин, дори тези в едно и също семейство. Някои родители са израснали със сиблинг или друг близък роднина със задръжки в развитието и се чувстват по-подготвени при отглеждането на своето дете с нарушение. Други имат фамилна подкрепа, но има и самотни родители, което допълнително усложнява ситуацията. Независимо от характеристиката на семейната среда, отглеждането на дете с нарушения в развитието може да доведе до стрес и трудности, поради които родителите да се чувстват самотни и изолирани. Непрекъснатите срещи с лекари и различни специалисти, ежедневните трудности с хранене, обличане, сън, ходене до тоалетна, превозване на дете със специални потребности правят родителските преживявания значително по-сложни и натоварващи. Съвсем естествено

и реакциите на родителите могат да бъдат различни. Разпознаването им ще помогне на специалните педагози и на други специалисти, работещи със семейства с деца с нарушения в развитието, да се ориентират бързо в семейната обстановка и да намерят подходящ подход за подкрепа както на родителите, така и на самото дете. Част от възможните реакции на родителите, описвани най-често в литературата, са: объркване, отчаяние, бягство, бунт/агресивно поведение, силно протезиране, занемаряване, отхвърляне, реалистично отношение (Радулов, 1996).

Сложността в разпознаването на родителските реакции е голяма, но и показва силната необходимост от подкрепа за тези семейства. Доскоро родители и специалисти сякаш бяха в различни „отбори“, макар че имат еднаква съща цел – подобряване състоянието на детето. Именно заради това родителите трябва да бъдат включени като ценна част от екипа, който работи за развитието на възможностите на детето със специални нужди. Родителят най-добре познава своето дете. Той познава историята на неговото развитие, индивидуалните му характеристики, поведението му в различни ситуации. Със своето „естествено знание“ той може да има неотменима роля при откриване на най-добрия подход към детето и метод за развитие на способностите му (Naseef, 1997). Специалистите имат академични познания и професионален опит. Знанията и уменията на двете страни могат да се допълнят така, че да сформират екип, който да работи по индивидуализиран и ефективен начин в полза на конкретното дете.

### **Влияние на нарушението върху семейната динамика**

Животът с дете със специални потребности повлиява дълбоко върху взаимоотношенията в цялото семейство – тези на родителите, родител-дете, сиблингите, както и връзките с други членове на разширеното семейството (Barnett, et al., 2003). Връзката между родителите може да се разпадне на физическо, емоционално, социално и финансово ниво. Някои семейства се сближават в резултат на появата на дете с нарушения, други обаче стават нефункционални. Семейният стрес оказва значително влияние върху детето със специални потребности, което често е уязвимо поради липса на защитни механизми, умения за справяне и саморегулация (пак там). Необходимо е да се проучат характеристиките и да се открият ресурсите за справяне на семейството, така че то да успее да запази целостта си, да намери хармония в отношенията и да създаде нов начин на функциониране в новите условия на семейство с дете със затруднения в развитието. С оглед на това намирането на подходящ метод за подкрепа на родителите в комбинация със специализираната работа с детето ще повиши ресурсите на цялото семейство и ще даде възможност за по-доброто развитие на способностите на детето.

## Групата за взаимопомощ като метод за подкрепа на родители на деца със специални потребности

Има много причини, поради които родители на деца със специални потребности могат да потърсят емоционална подкрепа. Новината, че детето ти има нарушения в развитието, може да бъде опустошителна и много трудна за приемане. Справянето с допълнителните грижи, които едно дете със специални потребности изисква, финансовите притеснения, обясненията към разширеното семейство за това какви са особеностите в отглеждането на детето и търсенето на подкрепа от там са част от предизвикателствата, с които се сблъскват родителите на деца с нарушения в развитието. Търсенето на добри специалисти, правилна терапия и рехабилитация може да се превърне в едно безкрайно лутане, което да обезкуражи родителите.

Един от методите за подкрепа на семейства с деца със специални потребности са поддържащи групи. Те могат да се осъществяват от родителски организации, извънучилищни служби за ранно въздействие, специализирани центрове за подкрепа. Числеността на тези групи се разглежда от 5 до 20 участници. За по-голяма ефективност се счита по-малобройна група. С участието на специалист родителите споделят своя опит, свързан с отглеждането на дете с нарушения в развитието (Рагулов, 1996). Чрез взаимно споделяне, даване на обратни връзки и насоки от специалист родителите достигат до намиране на решения в трудните ситуации, в които се намират. Успяват да разширят кръгозора си, да погледнат семейството си от друг ъгъл, чрез подкрепата на останалите членове в групата. Разговорите с хора в подобна ситуация помагат на семействата да излязат от изолацията, в която са усещали, че се намират. Откриват различни механизми за справяне чрез историите на другите членове и могат да опитат да ги приложат в своето семейство.

Групите за родители могат да бъдат от различен тип – за емоционална подкрепа или с по-прагматична насоченост. Те могат да бъдат на местно ниво или национално, дори международно. Могат да бъдат с различна тематика – да разглеждат правата на децата и възрастните със специални потребности, да търсят добри практики за професионалното им развитие и/или социализация, да търсят подкрепа за членовете на семействата. Могат да бъдат специализирани за конкретно състояние, например за родители на деца с детска церебрална парализа. Групите могат да се провеждат присъствено, но също така и онлайн, което би позволило участие на родители с различно местоположение.

Групата за подкрепа и взаимопомощ, която е обект на настоящия доклад, е за емоционална подкрепа. Въпреки това ние мислим, че чрез участието си родителите биха могли да намерят и практически решения на лични казуси, чрез споделяне и получаване на обратна връзка от родители в сходна ситуация. При предварително търсене не открихме у нас да се



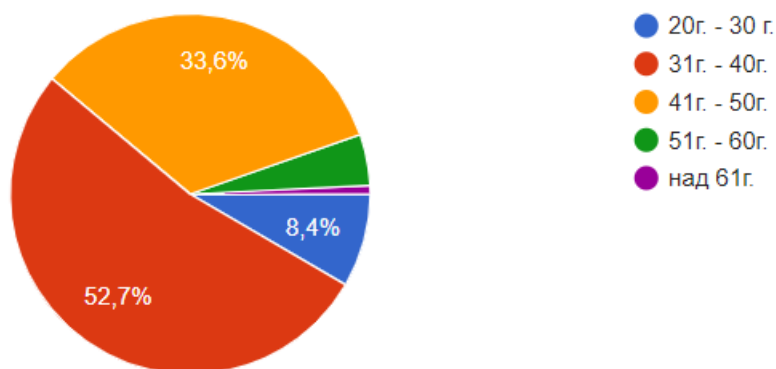
организирант подобни групи към момента на проучването. Този подход за работа с родители е практика в много страни. Наша хипотеза е, че ефектът от организирането им влияе положително както на динамиката в семейството, така и на по-доброто цялостно развитие на децата със специални потребности.

### **Описание на проучване относно нагласите на родители към участието им в група за подкрепа и взаимопомощ**

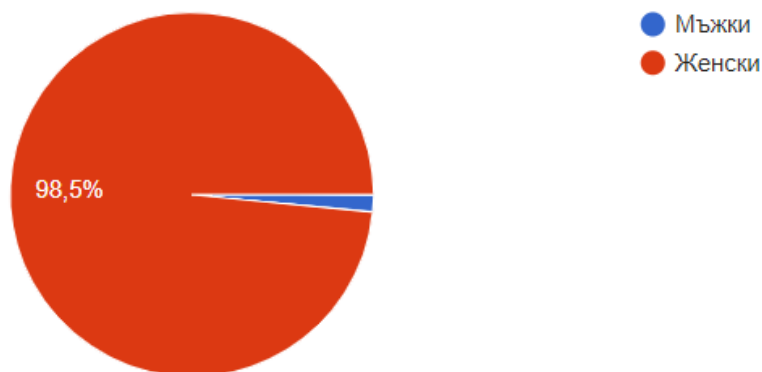
Целта на проучването е да събере информация за нагласите на родителите на деца със специални образователни потребности към групите за подкрепа и взаимопомощ. Обект на изследването са родителите на деца с нарушения в развитието. Методът на проучване е чрез анкета. Задачите, които екипът ни си поставя, е да събере данни и да ги анализира. В случай че те потвърдят хипотезата ни, че такъв метод за подкрепа е необходим за родителите, на следващ етап да изградим методологичен подход за подкрепа на родители на деца със специални образователни потребности, под формата на група за подкрепа и взаимопомощ.

В анкетното проучване участие взеха 132 родители на деца със специални образователни потребности. Анкетата е разпространена чрез социални мрежи, както и в училища със съдействието на специалисти, работещи с деца с нарушения в развитието и техните родители. Периодът на попълване е 30.04–13.05.2021г. Участието в проучването е анонимно и доброволно. Участниците предварително са запознати с целите на проучването.

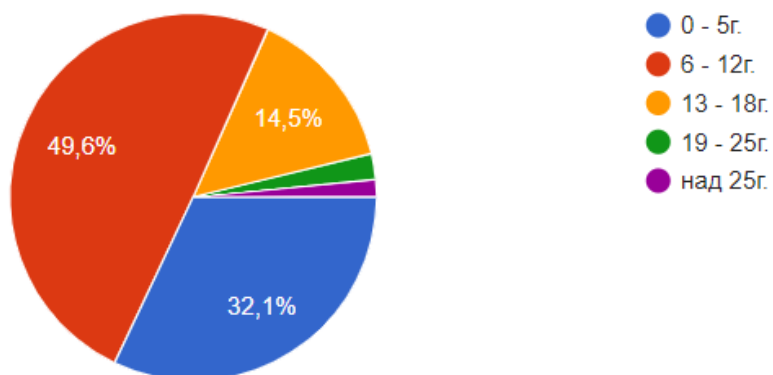
### **Въпроси и резултати от анкетното проучване:**



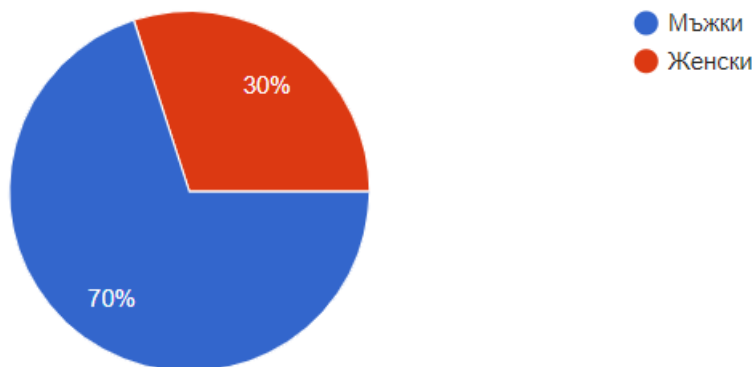
1. Вашата възраст е:



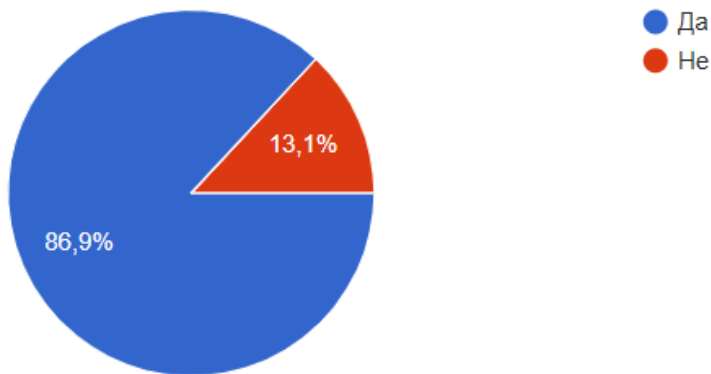
2. Вашият пол е:



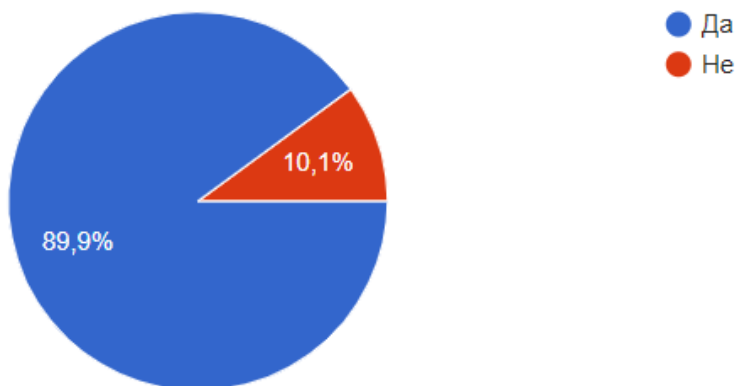
3. Възрастта на вашето дете със специални образователни потребности е:



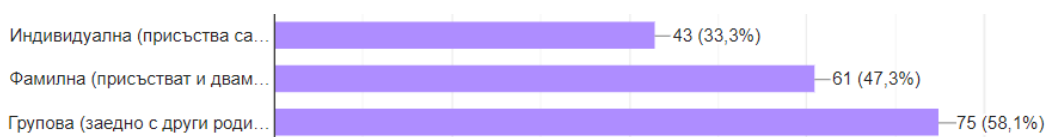
4. Полът на вашето дете със специални образователни потребности е:



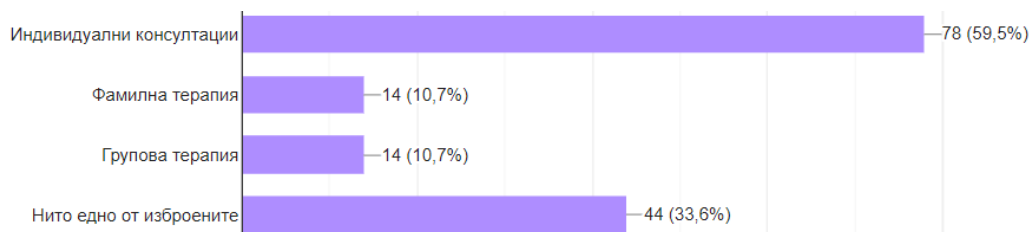
5. Имате ли необходимост от участие в група за подкрепа и взаимопомощ на родители?



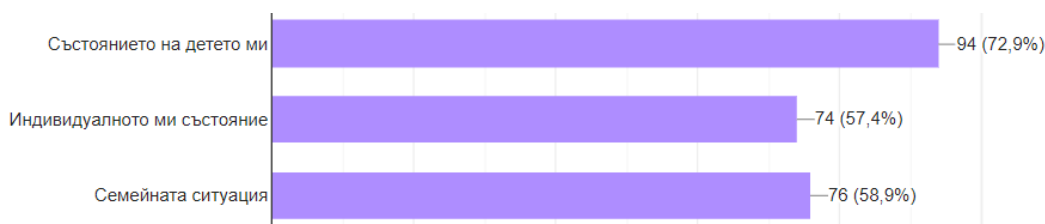
6. Смятате ли, че и двамата родители е полезно да участват в група за подкрепа и взаимопомощ?



7. Каква форма на подкрепа предпочитате?(възможен е повече от 1 отговор)



#### 8. До момента вие сте посещавали: (възможен е повече от 1 отговор)



#### 9. Според вас участието в група за подкрепа и взаимопомощ ще окаже позитивно влияние върху: (възможен е повече от 1 отговор)

### Анализ на резултатите от анкетното проучване

Общият брой участници в проучването е 132 души. 98,5% от тях са жени. Тази голяма разлика в резултата по признак „пол“ е очаквана, тъй като в България поради културни, икономически и други фактори майката е родителят, който е по-ангажиран в ежедневните дейности на детето си със специални потребности.

Най-голям брой, 49,6% (65 души) от участниците в анкетата, имат дете със специални образователни потребности на възраст 6–12 години. От тях 46 души посочват, че имат необходимост от посещаване на група за подкрепа и взаимопомощ. За този резултат можем да предположим, че родители на деца в предучилищна и начална училищна възраст се сблъскват с повече трудности поради факта, че детето ще постъпи или е в начален етап на образование. Именно това е моментът, в който нарушенията в развитието дават своето най-голямо отражение както върху усвояване на академични знания, така от гледна точка на адаптацията и социализацията на децата. От друга страна погледнато, това е и етапът на промените в поведението на детето поради приближаващия пубертет. Следващата група родители са на деца на възраст от 0–5 години. 32,1% (42 души), от които 39 души посочват, че биха

посещавали група за подкрепа. В периода на тази ранна възраст обикновено родителите разбират, че детето им има нарушения в развитието си. Това е чувствителен момент, в който родителите преминават през различни етапи на своята емоционалност, реакциите им са многообразни и необходимостта от подкрепа е голяма.

86,9% от анкетираните родители посочват, че имат необходимост от участие в група за подкрепа и взаимопомощ. Този процент е категоричен показател, че разгледаната и предложена форма на подкрепа би била приложима и търсена като метод за подкрепа на семействата от посочената група. Именно този показател е основният, който потвърждава хипотезата на екипа на проучването.

89,9% посочват, че и двамата родители е полезно да участват в групата за подкрепа и взаимопомощ. Въпреки високия превес на участниците от женски пол в анкетното проучване (98,5%), този резултат показва неотменимата роля и на двамата родители в отглеждането на дете със специални потребности. Макар че към момента майките изглеждат по-активни, те изразяват необходимост от включване и на бащите към процеса по подкрепа на семейството.

58,1% (75 души) от анкетираните родители посочват групата за подкрепа и взаимопомощ като най-предпочитана подкрепа. На следващо място 47,3% (61 души) поставят фамилната терапия, а 33,3% (43 души) отбелязват индивидуалната подкрепа. Тези резултати показват, че родителите имат необходимост от подкрепа за цялото семейство, както и че взаимната подкрепа между семейства в сходна ситуация е значима за тях.

72,9% (94 души) от родителите смятат, че участието им в група за подкрепа и взаимопомощ ще подобри състоянието на детето им. От тези резултати можем да направим извода, че връзката между семейната ситуация и развитието на детето е видима и разбираема за родителите, което е и наша хипотеза. От друга страна, 58,9% (76 души) от тях отбелязват, че участието им ще повлияе положително и върху семейната ситуация, а 57,4% (74 души) вярват, че и индивидуалното им състояние ще се подобри. Тези нагласи към групите за подкрепа и взаимопомощ показват широкия обхват на възможности, които организирането на подобни групи, може да даде както на родителите, така и на специалистите.

### **Заклучение**

Изводите, които можем да направим от направеното анкетно проучване, са, че родителите на деца със специални образователни потребности имат необходимост от участие в група за подкрепа и взаимопомощ. Те виждат както индивидуални ползи за себе си и своето дете, така и положително влияние за цялото семейство. Връзката между подкрепата за родителите и състоянието на детето с нарушения в развитието, е видима за участниците в проучването, което беше и наша хипотеза преди анализа на резултатите.

Екипът ни смята, че данните от направеното проучване са добра основа и мотивация за изграждане на методологичен подход за подкрепа на родители на деца със специални образователни потребности под формата на група за подкрепа и взаимопомощ.

## ЛИТЕРАТУРА

Kyubler-Ros, E. (2018). Za smartta i umiraneto, Kibeа. [Кюблер-Рос, Е. За смъртта и умирането, Кибеа.]

Naseef, R. A. (1997). Special children, challenged parents (The struggles and rewards of raising a child with a disability), Canada, A Birch Lane Press book.

Radulov, Vl. (1996). Detsata sas spetsialni pedagogicheski nuzhdi v uchilishteto i obshtestvoto, Burgas: Dars. [Радулов, Вл. (1996). Децата със специални педагогически нужди в училището и обществото. Бургас: Дарс.]

## Уебстраници

Barnett, D., M. Clements, M. Kaplan-Estrin, J. Fialka. (2003). Building New Dreams: Supporting Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs, Infants and Young Children, Vol. 16, No. 3, p. 184–200, Lippincott Williams & Wilkins, Inc, [https://www.researchgate.net/publication/232219058\\_Building\\_New\\_Dreams\\_Supporting\\_Parents'\\_Adaptation\\_to\\_Their\\_Child\\_With\\_Special\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/232219058_Building_New_Dreams_Supporting_Parents'_Adaptation_to_Their_Child_With_Special_Needs), гостъп на 11.05.2021г.

Calandra, C., Finocchiaro, G., Raciti, L., and Alberti, A. (1992). Grief elaboration in families with handicapped member. Ann. Ist. Super Sanita 28(2), 269–271, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1476349/>, гостъп на 11.05.2021г.

Emotional responses to the diagnosis of Mps and related diseases. (2017). National MPS society, [https://mpssociety.org/wp-content/uploads/2017/04/Emotional\\_Responses\\_to\\_Diagnosis\\_2-06-2.pdf](https://mpssociety.org/wp-content/uploads/2017/04/Emotional_Responses_to_Diagnosis_2-06-2.pdf), гостъп на 11.05.2021г.

Moses, Ken, PhD. The Impact of Childhood Disability: The Parent's Struggle (1987). <https://www.pediatricservices.com/prof/prof-15.htm>, гостъп на 11.05.2021г.  
<https://www.unicef.org/bulgaria/>, гостъп на 11.05.2021г.

## „ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ДУХОВЕ“ НА РОДИТЕЛИТЕ

Радослав Пенев, проф. дн.

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [r.penev@uni-sofia.bg](mailto:r.penev@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Защо възрастните и децата не се разбират? Кои са причините за това? Защо децата не слушат и какво се „крие“ зад непослушанието? „Страдат“ ли родителите от възпитателни заблуди? Докладът представя част от тематика и технология, свързани с процеса „педагогическо образование на родителите“. В конкретика, предмет на публикацията е упражнението „Педагогическите духове на родителите“ и неговата оценка от потребителите – родители, педагогически специалисти и студенти педагози. Локализацията на упражнението е част от образователното съдържание и технологията на обучение в модула „Семантика на позитивното родителство“, модел за педагогическо образование на родители „Компас за родители“ – изпълнение на дейности и упражнения от потребителите и усвояване на подкрепяща информация в контекста на „влизането в роля“, поставяне на мястото на „другия“ и опити за мнения, оценки и разсъждения от негова гледна точка. В практико-приложен план упражнението е реализирано чрез обучение на студенти педагози в рамките на дисциплините „Педагогическо образование на родителите“ и „Интерактивни образователни технологии за родители“, обучение на педагогически специалисти в курсове за следдипломна квалификация и обучение на родители във форми за оптимизиране на тяхната педагогическа култура чрез проекти на Министерството на образованието и науката и СУ „Св. Климент Охридски“.

**Ключови думи:** педагогическо образование на родителите; „педагогически духове“ на родителите; „компас за родители“

## “PEDAGOGICAL SPIRITS” OF THE PARENTS

Radoslav Penev, Prof. D.Sc.

Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** Why do adults and children not understand each other? What are the reasons for this? Why don't children listen and what is “hidden” behind disobedience? Do parents “suffer” from educational delusions? The report presents part of

the topics and technology related to the process of “pedagogical education of parents”. Specifically, the subject of the publication is the exercise “Pedagogical spirits of parents”, and its evaluation by users - parents, teachers and students - teachers. The localization of the exercise is part of the educational content and training technology in the module “Semantics of Positive Parenting”, a model for pedagogical education of parents “Compass for parents” - implementation of activities and exercises by users and assimilation of supporting information in the context of “entry in a role”, putting in the place of “the other” and trying to get opinions, assessments and reasoning from his point of view. In practical terms, the exercise is realized through training of students - pedagogues within the disciplines “Pedagogical education of parents” and “Interactive educational technologies for parents”, training of pedagogical specialists in postgraduate courses and training of parents in forms of optimization. of their pedagogical culture through projects of the Ministry of Education and Science and Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

**Keywords:** pedagogical education of parents; the “pedagogical spirits” of the parents; “Parent Compass”

### Увод

Взаимоотношенията с децата ни играят определяща роля в процеса на тяхното развитие и социализация в план на усвояване на първичен жизнен опит, познания за обкръжаващата среда, умения за общуване с другите. Те са в основата на взаимодействието на детето с широката социална среда като овладени и усвоявани начини за изследване и опознаване на света, социално адекватно или проблемно поведение, личностно развитие и компетентност за преодоляване на тревожност и стресови ситуации. Именно в нашите семейства децата ни получават своите първи представи и ценностни ориентации за добро и зло, обич и омраза, радост и тъга, приятелство и уважение, отговорност и справедливост, възприемане или отрицание на ценности и морални инстанции.

Всекидневието с децата ни е провокирано от много проблеми, породени от избора на технология за позитивно възпитателно влияние, както и от невидимите психологически проблеми във взаимоотношенията, плод на нашите и техните съзнателни и подсъзнателни очаквания, намерения, позиции, решения и действия.

### Терминология и методически параметри

В настоящата публикация представяме част от тематика и технология, свързани с процеса „педагогическо образование на родителите“, което дефинираме като „обучение на родителите как да възпитават децата си“ (Пенев, 2014: 94).

Основният принцип, определящ актуалността на педагогическото образование, е този, че родителите са първите и най-влиятелни възпитатели



на своите деца.

Педагогическото образование на родителите е систематично провеждана и теоретично обоснована програма (групов и индивидуален вариант), целта на която е предаване на знания и формиране на съответстващи представи и навици у участниците в различни области на семейното възпитание.

- Образователната философия в работата с родителите акцентира върху личностното формиране на детето чрез ефективизиране на тяхната житейско-педагогическа култура. Основната характеристика на образователния процес е интеракцията, която впоследствие трябва да се транслира във взаимоотношенията „родител–дете“ (Пенев, 2014)
- В конкретика, предмет на доклада е упражнението „Педагогическите духове на родителите“ и неговата оценка от потребителите – родители, педагогически специалисти и студенти педагози.

Понятието „педагогически духове“ е формулирано от австрийския психоаналитик и психолог Helmuth Figdor (2000) и трябва да се възприема като (само)заблуди на възрастните във възпитанието на децата вследствие на техните вътрешни конфликти и неумението(нежеланието) им за позитивно възпитание. Конкретните „педагогически духове“ също са дефинирани от него, с допълнение от автора на публикацията на въвеждащите въпроси и подкрепящата информация.

Локализацията на упражнението е част от образователното съдържание и технологията на обучение в модула „Семантика на позитивното родителство“, модел за педагогическо образование на родители „Компас за родители“ (Пенев, 2014) – изпълнение на дейности и упражнения от потребителите и усвояване на подкрепяща информация в контекста на „влизането в роля“, поставяне на мястото на „другия“ и опити за мнения, оценки и разсъждения от негова гледна точка. Модулът включва темите „Моят възпитателен стил“, „Уникалните черти на моето дете“, „Защо (понякога) не разбираме?“, „Педагогическите духове на родители и учители“, „Защо (понякога) децата не ни слушат?“, „Как (да) контролираме детето?“, „Семейният парламент“, „Параметри на дисциплината“. В практико-приложен план упражнението е реализирано чрез обучение на студенти педагози в рамките на дисциплините „Педагогическо образование на родителите“ и „Интерактивни образователни технологии за родители“, обучение на педагогически специалисти в курсове за продължаваща квалификация и обучение на родители във форми за оптимизиране на тяхната педагогическа култура чрез проекти на Министерството на образованието и науката и СУ „Св. Климент Охридски“.

### Технология

Защо възрастните и децата не се разбират? Кои са причините за това? Защо децата не слушат и какво се крие зад непослушанието? Страдат ли родителите от възпитателни заблуди?

Кои от твърденията изразяват Вашите ориентации и действия? Опитайте се да формулирате собствените си заблуди в отношенията с детето си.

Твърдения	Избор	
	Вярно	Грешно
1. Аз съм добра майка (добър баща) и заради детето се отказвам от личния си живот.		
2. Не се чувствам добре, но детето не трябва да забелязва това.		
3. Ако върша всичко правилно, между нас никога няма да има конфликти.		
4. Достатъчно е да обясня правилно и детето ще пази ред.		
5. Детето ходи с удоволствие на детска градина.		
6. Ако с детето ми всичко е наред, учителката никога няма да му се кара.		
7. Братята и сестрите трябва задължително да се обичат.		
8. Ако майката (бащата) истински обича детето, тя (той) никога няма да се откъсне от него.		
9. Детето ми не страда от конфликтите със съпруга(та) ми, защото не показва отношение към тях.		
10. Детето ми не страда от развода, защото не показва отношение към него.		
Други: .....		

Таблица 1. Потенциални педагогически гухове

### Информация

„Педагогическите гухове“ са послания, които на пръв поглед изглеждат логични, но всъщност невинаги желанието на възрастните да бъдат идеални педагози води до възпитаването на идеални деца.

Тези заблуди и съветите към съвестта на децата провокират обратни резултати, защото моралното осъждане неминуемо поражда съпротива.

„Вдигнатият педагогически показалец“ за рационално поведение е следствие от вътрешните конфликти на възрастните, които излизат на повърхността като чувства за вина, безпомощност и наранена гордост.

Изразяват се в драматични възпитателни акции на жертвоготовност, отказ от личен живот и самоуспокоение от правилното възпитание.

„Аз съм добра майка (добър баща) и заради детето се отказвам от личния си живот!“

Подобна самоотверженост довежда родителя до оплаквания от живота и от детската неблагодарност, а самото дете – до чувство за вина относно жертвите, направени в негова чест.

*„Не се чувствам добре, но детето не трябва да забелязва това!“*

Това е израз на лошо самочувствие, което детето винаги усеща. Разумното обяснение на ситуацията е значително по-удачен вариант на поведение.

*„Ако върша всичко правилно, между нас никога няма да има конфликти!“*

Непосилна отговорност, защото няма взаимоотношения и възпитание без натиск, авторитет и наказания, както няма идеални хора и едностранно общуване. Осъзнавайки тази илюзия, родителят разбира колко много желания на детето не е в състояние да изпълни и колко много болка му причинява.

*„Достатъчно е да обясня правилно и детето ще пази рег!“*

Такива деца няма. По природа те са хаотични, инициативни и любознателни. Не обясненията, а създадената система от правила и указания ще улесни друга характерна особеност на децата – традиционализма.

*„Детето ходи с удоволствие в детската градина и в училището!“*

Ако родителят мисли така, той потиска в себе си истината, че посещенията там не са само от съображения за успешно развитие, а са свързани и с житейски обстоятелства – професионална ангажираност, липса на време, нежелание да се занимава с детето, потребност от почивка. Това е подсъзнателно оправдание, че детето никога няма да страда, разделяйки се всяка сутрин с любимите си хора.

*„Ако с детето ми всичко е наред, учителката никога няма да му се кара!“*

Всичко обаче зависи от самата учителка, детето и конкретната ситуация. Отсъствието на проблеми не е показател за благополучието на човека или групата, тъйъв е уменията за разрешаването им.

*„Братята и сестрите трябва задължително да се обичат!“*

Това не е вярно, защото конкуренцията между децата в семейството е неизбежна и това е нормално явление. Важна е не липсата на ревност между братята и сестрите, а уменията им за адекватно общуване, което подлежи на обучение.

*„Ако майката (бащата) истински обича детето, тя (той) никога няма да се откъсне от него!“*

Този „дух“ скрива факта, че чувствата могат да бъдат не само положителни, но и агресивни. Потискането на подобен вид чувства е защита, свързана с бягство от действителността, отхвърляне на очевидни неща и отказ от отговорност.

*„Детето не страда от конфликтите със съпруга(та)ми, защото не показва отношение към тях!“*

Външното поведение на детето винаги е синоним на неговото вътрешно състояние. Караниците между родителите са показател за промяна на ценностите на семейството и детето ги възприема като заплаха за своя

свят. Неговата пасивна позиция е продиктувана от разбирането, че ако се намеси, нещата могат да станат още по-лоши.

*„Детето ми не страда от развода, защото не показва отношение към него!“.*  
Невъзможно е обаче разгялата с любим човек да се преживява равнодушно

### Допълнителна информация

Alice Miller (2018), швейцарски психолог и психотерапевт, дефинира понятието „отровна педагогика“, издигаща послушанието, прилежанието, чистотата и контрола над емоциите и желанията като най-висши свои ценности. Децата се възприемат като добри и добродетелни, когато мислят и се гържат така, както са научени и когато са покорни, кротки, мили и отзивчиви, резултат от приложението на правилата на „отровната педагогика“, които създават зависими деца. Родителите смятат, че винаги са прави, че отрано трябва да пречупят детската воля, да определят кое е добро и зло, да потискат жизнеутвърждаващите чувства на децата си, защото са заплаха за авторитаризма им. В проективен план на детското развитие това води до послушание на всяка цена, ниско самочувствие, престорена благодарност, липса на привързаност, потиснат стремеж за отмъщение, негативна жизнена позиция спрямо социалната среда.

### Заключение

Парадоксално е, но тези „педагогически духове на родителите“, отнесени към периода на детството, проектират магическа идеализация на родителя като всесилно и всемогъщо същество, защото представата на децата за родителите се създава от самите родители, т.е. колкото повече едно дете е било пренебрегвано, толкова повече то идеализира своето семейство и родителите си и начина, по който е било възпитавано (фантазна връзка).

Защитното обожествяване на родителите същевременно създава условия за насаждане на срам у детето. Ако родителите го обиждат и нанаяват, то ще приеме вината и ще стане лошо, за да си осигури стабилна защита. Веднъж създадени, тези защитни модели се задействат автоматично и подсъзнателно и впоследствие детето пренася своя наранен и преобразен Аз в своето ново семейство, където започва да прилага правилата, към които е привикнало.

Така според Alice Miller (2018) отровната педагогика се предава от поколение на поколение като „много ценни знания“.

В контекста на отношението на потребителите към упражнението и подкрепящата информация са налице следните оценки (скала от 1 до 5 – висока оценка): родители – 4,4; педагогически специалисти – 4,6; студенти – 4,8. Това означава, че актуалността на педагогическото образование на родителите е базисен компонент във взаимодействието „образователни институции – семейство“.

## ЛИТЕРАТУРА

Miller, A. (2018). *Dramata na nadarenoto dete i tarseneto na istinskia As*. Sofia: Kritika i humanisam. ISBN 9789545872174. [Милер, А. Драмата на надареното дете и търсенето на истинския Аз. София: Критика и хуманизъм. ISBN 9789545872174.]

Penev, R. (2013). *Kompas sa roditeli*. Sofia: IK D. Ubenova. ISBN 978-954-791-169-7. [Пенев, Р. Компас за родители. София: ИК Д. Убенова. ISBN 978-954-791-169-7.]

Penev, R. (2014). *Optimisacia na vsaimodeistvieto „detska gradina - semeistvo“*. Sofia: IK D. Ubenova. ISBN 978-954-791-170-3. [Пенев, Р. Оптимизация на взаимодействиеето „детска градина – семейство“. София: ИК Д. Убенова. ISBN 978-954-791-170-3.]

Figdor, H. (2000). *Psixoanaliticheskaia pedagogika*. Moskva: Isd. Instituta Psihoterapii. ISBN 5-89939-008-5. [Фигдор, Г. Психоаналитическая педагогика. Москва: Изд. Института психотерапии. ISBN 5-89939-008-5.]

## СЪВМЕСТНИ ПРОЕКТНИ ДЕЙНОСТИ С АКТИВНОТО УЧАСТИЕ НА РОДИТЕЛИ, УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Светла Петкова

*старши начален учител, магистър по начална училищна педагогика*

*НУ „Отец Паусий“, Гара Елин Пелин*

*e-mail: [sgg1605@abv.bg](mailto:sgg1605@abv.bg)*

**Резюме:** Успехът на образованието е съвместен между родителите, учителите и учениците. Всички те гледат в една посока – към по-добро бъдеще, което би се постигнало с успешно образование. Съвместните проекти между трите страни биха донесли преимущества за всички, споделеност, взаимна помощ и удовлетвореност. Гледайки напред, към по-добро бъдеще и реализация за самите ученици, родителите са част от техния училищен живот, помагайки им, а учителите получават удовлетвореност от труда си. Взаимната помощ по съвместни дейности ще ангажира учениците, учителите и техните родители към образование, което ще изгради стойностни и проспериращи млади хора.

**Ключови думи:** съвместни проектни дейности, ученици, учители, родители, начално училище, сътрудничество

## JOINT PROJECT ACTIVITIES WITH THE ACTIVE PARTICIPATION OF PARENTS, STUDENTS AND TEACHERS IN PRIMARY SCHOOL

Svetla Petkova

*Senior Primary Teacher, Master Primary School Pedagogy*

*NU “Otets Paisiy”, Elin Pelin Station*

**Abstract:** The success of education is shared between parents, teachers and students. They all look in the same direction for a better future, which would be achieved with a successful education. Joint projects between the three countries would bring benefits for all, sharing, mutual assistance and satisfaction. Looking ahead to a better future and fulfillment for the students themselves, parents are part of their school life, helping them, and teachers are satisfied with their work. Mutual assistance through joint activities will engage students, teachers and their parents in education that will build valuable and prosperous young people.

**Keywords:** joint project activities, students, teachers, parents, primary school, cooperation

## Въведение

За пръв път в действащия вече Закон за предучилищното и училищното образование (ЗАКОН за предучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., чл. 2, ал. 2) родителите са назовани като участници в образователния процес. Доброто взаимодействие между **родители, ученици и учители** е определящо за успешното реализиране на учениците. За да бъде резултатно образованието на **учениците**, би следвало активно да бъдат включени:

- образователните институции;
- учителите;
- родителите;
- учениците;

Оформянето на децата като личности обвързва всички, които в различна степен са свързани с отглеждането и възпитанието им. Пряко ангажирани с този процес са **родителите и учителите** и затова е важно тяхното свързване в **сътрудничество**.

**Целта на доклада** е да се представят някои идеи за **сътрудничество** между учители и родители, както и вече осъществени такива **съвместни дейности** с активното участие на **родители, ученици и учители**, с които се предопределя успехът на изграждане на успешни млади хора.

Представените в доклада реализирани проектни дейности, както и предложените в него бъдещи такива, които са предназначени за осъществяване в началното училище, имат следната насоченост: изграждане на екологична и гражданска компетентност; формиране на умения за разпознаване, справяне и недопускане на агресия във взаимоотношенията на учениците в училище; стимулиране на взаимодействието и привличане на родителите като активни участници в образователния процес.

Според Гюров (2008) „основна характеристика на образователния процес е интеракцията, която впоследствие трябва да се транслира във взаимоотношенията родител – дете“. **Училището** е житейска среда за детето с огромно значение за неговото „остойностяване“. Училището не е място само за изпитване и проверка на знанията, а място за учене и творене, за отношения с връстниците, за израстване и себепознание, за социално и психично развитие. **Сътрудничеството** на семейството и училището е социална необходимост, тъй като в него хората се изграждат като личности от най-ранна възраст. Попкочев (2011) твърди, че смисълът на **сътрудничеството семейство–училище** (смыслева цел) е да се създаде:

- среда, която е най-благоприятна за стимулиране и насочване на индивидуалното и социалното развитие;
- среда, която е нормална за щастлив и обогатяващ детето, родителите и учителите живот;

Същият автор определя и следните функции на **сътрудничеството училище–семейство**:

- Информационната функция има за предмет взаимно опознаване на двете страни;
- Конструктивната функция има за цел формирането, обогатяването и развитието на педагогическия мироглед на родителите, подобряване на педагогическата им грамотност и култура;
- Социалната функция се изразява чрез публичност на получените резултати от обучението и възпитанието на погроставащите и чрез сътрудничеството им. Въвличането на **родителите** като активни участници в училищния живот на децата им би спомогнало за по-стабилна връзка между **родител – учител – училище** в посока на доверие, уважение и толерантност между трите страни.

**Родителската роля** съгражда основите на детето чрез безусловното му приемане като човешко същество, което с течение на времето поема своя път на самостоятелен човек. По тази причина **родителят** не е контролор по пътя на детето си, а наставник, опора, модел.

Според Н. Петрова (2010) родителят е първото човешко същество, с което детето изгражда връзка и затова всички бъдещи връзки ще са белязани от начина, по който е създадена и функционира връзката му с **родителя**. М. Люлюшев (1996) определя възпитанието като исторически обособено социално явление, което има три главни цели:

- Съхраняване на познанието и развитие на социокултурата;
- Оцеляване на човешкия индивид и човечеството;
- Усъвършенстване на надбиологичните функции на хората.

Водещите идеи на съвременните педагогически парадигми в началото на нашия век произтичат от промяната в обществото, социалните структури, формите на семейството и **партньорските взаимоотношения**, самото училище и очакванията от него като институция, на децата и възрастните при взаимодействието в триадата „**деца – родители – учители**“. Напълно съгласна съм с думите на министъра на образованието и науката – Кр. Вълчев, който споделя при откриване на конференцията на тема „Партньорство училище – родители“, 2018, следното: „Като родител знам, че без доверие в учителите няма да има добро образование и няма да успеем да възпитаем децата ни. Дори и да сме по-знаещи и по-критични, отколкото преди, ние не трябва да забравяме, че сме съюзници, че имаме обща мисия, че учителите са професионални педагози и понякога може да знаят по-добре от нас кое е добро за децата ни.“

Целта на съвместните дейности е да се увеличат инициативността и активната позиция на родителите към работата на класа и на училището, което би довело до положителни резултати и за трите страни – родители, ученици и учители.

Според Н. Бояджиева (2018) се наблюдават редица промени в следните аспекти:

- промени в структурата и функционирането на семейството, между членовете, в отношението към образователните институции и очакванията към тях



(в детската градина, училището и дори в университета), промени в ролите и нагласите на **родителите** към самите себе си и в очакванията и желанията за наследниците им;

- промени в очакванията на децата към обществото, **училището, учителите** и връстниците, към семейството и **родителите**, от една страна, и към **училището и учителите**, от друга, както и генерални промени у самите деца, тяхното личностно развитие и адаптация в новия век в съвършено различната информационна и комуникационна среда на „нет“-поколението;
- промени в **училището** като институция, на очакванията към него, на нови отговорности и роля в подготовката за бъдещето, във взаимоотношенията със социума, в търсенето и поощряването на обществено съдействие;
- промени в облика, статуса и нагласите на учителите, които търпят съществени трансформации на търсене на своята педагогическа идентичност, удовлетвореност от труда и утвърждаване на своя авторитет; променя се и старият режим на форми и организация на труд и на свободното време, които проникват във всекидневието на всички социални и възрастови групи.

Новият режим често влиза в противоречие с доминиращите морални норми в обществото. В случай че са пренебрегнати и потиснати, те стават източник на безразличие, отегчение и песимизъм, които лесно се разпространяват сред все по-широки слоеве от населението. Новият информационен век променя същността, типа на комуникация и традиционните форми на общуване, а човешките взаимоотношения между **учители и ученици** в новата педагогическа парадигма заемат първостепенно значение пред техническите и други средства – промени в самата същност субект - субектните отношения и роли при възпитанието, когато **родителите и учителите** също се учат от децата и учениците си, акцентът е върху вътрешния свят, върху чувствата и емоциите, приоритета на самосъзнанието, самоанализа, които раждат постижения.

Според проф. Р. Пенев (2017) **„личностното формиране** на детето изисква търсене на оптимални измерения не само в рамките на организирания образователно-възпитателен процес, но и в семейството като елемент на социалната структура, социална група (еднопосочност и разнопосочност на интересите на семейството и обществото), и преди всичко като възпитателна среда. Социализиращата стойност на семейната атмосфера е значима, защото поставя детето в различни по характер взаимоотношения, които, усвоени чрез подражание и идентификация, рефлексират и извън фамилната институция.“

**Според цитираните автори** при настоящите промени в обществото – социалните структури, формите на семейството и партньорските взаимоотношения, триадата **„деца – родители – учители“** се оформя като един *добър и ефективен начин за съвместяване на ползотворна цел за създаване на успешни личности.*

### Реализирани проектни дейности в началното училище

В НУ „Отец Паусий“, с. Гара Елин Пелин, бе осъществена съвместна дейност между **учители, ученици и родители в проекта „Обичам моето чисто училище“** за осъзнаване на важността на хигиената и чистотата, която започва да се формира от ранна детска възраст. Проектът беше свързан с екологията и чистотата – привички, на които следва да се научат **учениците в началното училище**. Съвместната дейност включваше почистване на двора на училището, засаждане на гръвчета и цветя, боядисване на оградата и парпетите на училището. Участие взеха всички ученици от 1.-4. клас, придружени от родителите си, както и класните ръководители. Работата и задачите бяха разпределени в рамките на една седмица за отделните класове.

#### **Извършени дейности по проекта:**

- Почистване на училищния двор;
- Подрязване на сухите клони и храсти;
- Облагорождане на тревните площи;
- Засаждане на цветя;
- Засаждане на гръвчета;
- Боядисване на оградата и парпетите на терасите на училището.

Важна част от обучението и възпитанието на децата е създаване на навици за хигиена и чистота. Създаването на хигиенни навици към общите части на училището допринася за образованието на учениците и тяхното отношение към природата.

Предвидените проектни дейности имаха за цел:

- да създадат по-благоприятна среда за възпитание и игри на децата;
  - да бъде изградено положително отношение на малките ученици към околната среда – почвата, водата, флората и фауната;
  - повишаване на екологичната култура на учениците чрез участие с доброволен труд на родителската общност и педагогическия персонал
- Успешната реализация на **съвместната проектна дейност между родители, ученици и учители** създаде предпоставка за подобряване на околната среда и екологичната обстановка, сред която растат и се възпитават децата в училище.

Добре подгържаните зелени площи са важни и за градското биоразнообразие като част от решаването на проблемите, свързани с опазването на околната среда. Необходимо е да се създават навици чрез показаното от страна на **учители и родители** с цел образование на **учениците** в екологични норми и чистота.

Добре подгържаните зелени площи са важни и за градското биоразнообразие като част от решаването на проблемите, свързани с опазването на околната среда. Необходимо е да се създават навици чрез показаното от страна на **учители и родители** с цел образование на **учениците** в екологични норми и чистота.

Безспорно **училището** е място, където децата съвместно могат да придобият първите си познания по екология. Зелената наука за разлика от други науки не е теоретична, а има изцяло практическа насоченост. Това е и една от причините децата лесно и бързо да възприемат информацията, която трябва да научат и усвоят. Личният пример е най-важен, особено когато е даден от **родители и учители**. Има поговорка, че всеки от нас трябва да засади поне едно гръвче в живота си. И съвместната работа по засаждането дава

отличен пример на малките ученици.

Също така като продължение на проекта беше създаден **клуб „Обичам моето чисто училище“**, който допринесе за насърчаване на поддържането на чистотата и реда в училище.

**Целите** на клуба **„Обичам моето чисто училище“** бяха следните:

- **Привличане на родителите** като партньори и участници в училищните инициативи;
- Намалване на напрежението във взаимоотношенията **ученик – родител – учител**;
- Създаване на **умения** за работа в екип.

Друг вид **съвместен проект** между учители, ученици и родители, осъществен в НУ „Отец Паусий“, с. Гара Елин Пелин, е **„Четене през свободното време“**. Учениците от училището се включиха с голямо желание в проекта, виждайки, че и техните **родители** участват. Родителите, учениците и учителите четеха заедно, обсъждаха прочетеното и препоръчваха любимите си книги за период от една седмица както през първия, така и през втория учебен срок на учебната 2020/2021 г. Това беше стимул и пример за децата, особено за първокласниците, които по това време се учеха да четат, да прекарват свободното си време с книга в ръка. Децата, които от ранна възраст четат книги, непрекъснато доразвиват своите езикови умения. Интересът към четенето и способностите за него не са заложили по рождение – те трябва да се създават и постоянно да се развиват. Важна роля в този процес имат както **учителите**, така и **родителите**. Необходимо е обмислено принципно единство на двете страни – **семейство и училище**, единство, което произтича от правилното разбиране на целите и задачите на обучението и възпитанието. **Смисълът на взаимодействието семейство–училище** е да се създаде такава среда, която е най-благоприятна за стимулиране и насочване на индивидуалното и социално развитие. Четенето започва вкъщи, дълго преди децата да тръгнат на училище. Малките читатели усещат как възрастните се отнасят към четенето. Ако им се покаже, че четенето е приятно изживяване, тогава децата също ще погледнат на четенето по този начин. **Родителите** играят ключова роля за това децата им да заобичат книгите.

В периода на началната училищна възраст **учениците** проявяват интерес към книгите и обичат да четат. Затвърждаването на този интерес зависи както от училището, така и от семейната среда. Наличието на домашна библиотека е определящо за пробуждане на желание за четене у ученика. Семействата, които по различни причини нямат домашна библиотека, може успешно да стимулират у своите деца интерес към четенето чрез ползване на книги от обществените библиотеки.

**Училището** трябва да приобщава семейството към задачите на училищното обучение и да отвори вратите на класната стая за общи дейности и съвместно търсене на пътищата за преодоляване на трудностите при четене. За да се

преодолее функционалната неграмотност, трябва се обърне внимание на създаването на инициативи, посветени на насърчаване на четенето от най-ранна възраст. В училище могат да се създадат съвместни дейности за размяна на книги между учениците. Това би стимулирало техния интерес към книгите, както и би ги обогатило чрез прочетените от тях книги. Една такава ежегодна инициатива в НУ „Отец Паусий“, с. Гара Елин Пелин, посветена на книгите, е „**Седмица на четенето**“, която се провежда веднъж през първия учебен срок и веднъж през втория учебен срок за учениците от 1.–4. клас. Интересното тук е, че задачите за учениците са различни във всеки ден от седмицата. Това разнообразие от дейности поддържа интереса на децата и те се включват и подготвят за тях с голямо желание. Дейностите включват: костюмиране като любими герои; представяне на читателски дневници; рисунки и приложения; марафон за правилно и бързо четене; написване на стихотворение или приказка.

### Идеи за бъдещи проектни дейности

Един такъв **съвместен проект** би могъл да бъде създаването на читателски клуб „**Да прочетем нова книга с мама и татко**“. Този **проект** би допринесъл за насърчаване на четенето не само на **учениците**, но и на техните **родители**. Разбира се, в случая родителите дават личен пример за четенето на литература. Мотивацията от страна на родителите е начин, по който ученикът избира посоката на своето поведение и дейност.

#### **Цели на читателския клуб могат да бъдат:**

- **Привличане на родителите** като партньори и участници в училищните инициативи;
- Намаляване на напрежението във взаимоотношенията **ученик – родител – учител**;
- Създаване на умения за работа в екип;
- Стимулиране на детското творчество чрез осмисляне на свободното време;
- Подобряване на микроклимата в класа и в семейството

#### **Дейности на клуба могат да са:**

- Четене вкъщи – децата споделят впечатления от прочетеното в училище и четат вкъщи заедно с родителите;
- Библиотека на класа в класната стая – практиката да оставяш книга на публично място да влезе и в класната стая. Учениците да носят книги от вкъщи и да ги поставят в шкаф, от който всяко дете да може да си вземе желаната книга и да почете от нея или да я разгледа;
- Съчетаване на четене и рисуване чрез създаване на рисунка на любим момент от книга.
- Отбелязване на празниците на литературата и четенето – през учебната година се отбелязват празниците: 2 април – Международен ден на детската книга; 23 април – Световен ден на книгата; 24 май – Ден

на българската просвета и култура и на славянската писменост.

Друго **предложение за съвместна дейност между ученици, учители и родители** е свързано с наболялата тема за агресивното поведение на учениците. Под формата на клубна дейност „**Не бъди агресивен**“ се цели да се покаже на учениците, че агресивността е изключително лош порок и начин на поведение. Училищният тормоз и агресивно поведение се изразяват в обиди, подигравки, блъскане, удряне, взимане насилствено на пари и други подобни действия. Тормозът между връстници е много подценяван и често остава невидим за обществото, но той е една от най-тежките травми, които едно дете може да преживее в училище. Вербалната агресия е най-разпространената форма на агресия сред учениците и от гледна точка на самите ученици. Тук е мястото на **родителите**, за да дадат личен пример със своето неагресивно поведение в семействата си. За изпълнението на тази съвместна дейност може да бъдат направени беседи и презентации, извънучилищни мероприятия, клубна дейност.

**Клубната дейност да се изразява във:**

- Написването на кратък разказ за това как малките **ученици** виждат света без агресия на насилие. За същия следва да включват и своите **родители**, които да им разяснят допълнително за вредата от агресията и нейното разрушително влияние върху човешката психика и поведение.
- Създаването на картина за това каква е представата на учениците за свят без насилие.

За изпълнението на тази **съвместна дейност с помощта на учителите и родителите** малките ученици могат да създадат плакати, които да опишат начините на реакция при конкретна агресивна ситуация и евентуален модел на поведение. Използването на игри, творчески задачи и обсъждане на казуси помага на **учениците** да споделят и дискутират някои чувствителни проблеми.

Превенцията на насилието в училищата е грижа на всички – **родители, учители и ученици**. С разиграването на няколко игри по време на клубните сбирки учениците могат да **осмислят проблема за насилието в училище и да придобият увереност за реакция срещу насилието**.

Примерен въпросник за превенция на насилието в училище:

Подготвени копия на въпросника, който учениците – участници в краткото проучване, да попълнят. Въпроси:

1. Някой някога обижда ли те е в училище? Да/Не/Не са ме обиждали
2. Ако да, колко често се е случвало това?
  - Веднъж на месец или по-рядко Да/Не
  - Веднъж на месец или по-често Да/Не
  - Веднъж седмично Да/Не
  - По-често от веднъж седмично Да/Не

Разрешаваме конфликт без насилие чрез дискусия по темата за насилието. Какво представлява, в какви форми може да се прояви, насърчаване на **учениците** да помислят не само за физическо, но и за вербално насилие, заплаха и тормоз.

Децата трябва да разберат, че насилието в **училище** или извън него може да бъде спряно, ако те говорят с **учителите, с родителите** или друг възрастен. В случай че забележат признаци или чуят за някой от техните съученици, който проявява насилие, или ако имат причина да се съмняват, че става дума за планирано насилие, те трябва да са сигурни, че трябва да говорят. След **училище** могат да продължат темата в **семейството** си.

Примерни стъпки към доброта и разбирателство.

**Учениците** сами да опишат писмено какви са според тях начините за справяне с агресивно поведение и конфликти ситуации.

Друг вид **съвместна дейност между ученици, родители и учители** е изработката на продукти, предназначени за базар в училище, с което се подпомага гагена кауза. Например:

- Изработка на картички по различни празнични поводи - Първа пролет, Коледа, Великден и др.;
- Изработка на мартеници;
- Изработка на сувенири.

С продажбата на създадените от **учениците и техните родители** продукти да се закупят необходими за училището помощни материали или събраните средства се дават с благотворителна цел.

Освен това подходящ начин за **Включване на родители в училищните дейности** е и общото празнуване на гаген празник – например Великден. Чрез създаване на работилница „**Шарено Великденско яйце**“ **деца и родители** могат да подготвят и пресъздават обичаи и традиции, свързани с Великден:

- Боядисване на яйца;
- Търсене на яйца в двора на училището.

Това е повод да се превърне **училището** в желана територия от цялото семейство, в която да има съвместни игри и забавления.

Усъвършенстването на начините на **сътрудничество между учителите и родителите** трябва да се прилага системно в педагогическата практика. Всички възможности за включване на семейства в образованието на децата създават изцяло нова учебна среда. Необходима е промяна в нагласите и осъзнаване важността на **активното родителско участие в съвместни проектни дейности с учители и ученици в началното училище. По този начин, чрез примера на по-възрастните, децата ще получат мотивация за по-добра бъдеща успеваемост в училище и в живота.**

Доброто **партньорство** е най-благогатната среда за обучението и възпитанието на децата и учениците. Изградено върху доверие, уважение и грижа за изграждането на младия човек, то носи огромен положителен заряд. Семейството и училището като институции със своите субекти са в постоянно динамично взаимодействие помежду си и са в пряка зависимост от ценностните парадигми на общественения порядък, който те възпроизвеждат посредством отглеждането, възпитанието и подготовката на подрастващото поколение.

В този ред на мисли е важно изграждането на **съвместни проекти**, които биха подпомогнали изграждането на стойностно бъдеще за младите поколения.

### Заключение

Успешната реализация на **съвместни проекти между учители, ученици и родители** е начин за достигане на общата цел към създаване на качествено реализиращи се млади хора. **Единственият начин за продължаване на това начинание е доусъвършенстване на тези съвместни дейности между ученици, учители и родители.**

Дагените идеи в доклада са бъдещи начинания, които биха могли да се доразвиват и прилагат в началното училище. Образованието трябва да бъде резултатно и ефективно. Чрез **съвместните дейности между учители, ученици и родители** образованието се превръща в кауза за създаване на добавена стойност към регулярните учебни дейности. Подпомагането чрез различни проекти дейности засилва връзката между **учениците, учителите и родителите** и създава условия за успешното реализиране на дейности, които допринасят за по-добра бъдеща успеваемост на учениците. Д. Стоянова (Стоянова, 2012) определя семейството като първото обществено стъпало в живота на всеки индивид и неговата роля като микросреда, в която се извършва социалното формиране на индивида, е несъмнена, тъй като характерът и спецификата на семейното възпитание задават поведенческите модели, необходими на детето при връзката му с широкия социум.

**Взаимодействието в триадата „деца – родители – учители“** е фундаментална при изграждането на образователния процес и предопределя успеха на изграждане на успешни млади хора.

### ЛИТЕРАТУРА

Boyadzhieva, N. (2018). Novite pedagogicheski paradigmi i vzaimodeystviето s detsa i roditeli v obrazovaniето. – Pedagogika, godina ХС, кн. 1, Sofia, 121–128. [Бояджиева, Н. (2018). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. – Педагогика, год. ХС, кн. 1, София, 121–128.]

Gurov, D. i dr. (2008). Modeli na pedagogichеско vzaimodeystvie semeystvo – detska gradina. Sofia: Prosveta. [Гюров, Д. и др. (2008). Модели на педагогическо взаимодействие семейство – детска градина. София: Просвета.]

Lyulyushev, M. i kolektiv, (1996). Istoria na pedagogikata, V. Tarnovo. [Люлюшев, М. и кол. (1996). История на педагогиката. В. Търново.]

Penev, R. (2017) Pedagogichеско obrazovanie na roditelite. Avtoreferat / Radoslav Penev.; Pedagogical education of parents, 2017, posl. dostap na 31.05.2021 g. [Пенев, Р. (2017). Педагогическо образование на родителите: Автореферат / Радослав Пенев.; Pedagogical education of parents, 2017, посл. достъп на 31.05.2021 г.]

Petrova, N., Staneva, Ya. (2010). Narachnik za roditeli. Sofia: ISDP [Петрова, Н., Станева, Я. (2010). Наръчник за родители. София: ИСПД.]

Popkochev, Tr. (2011) Satrudnichestvo semeystvo-uchilishte. – V: sb. „Lichnostno razvitie na uchenitsite v savremennoto obshtestvo” (tom V), posl. dostap na 29.05.2021 g. [Попкочев, Тр. (2011) Сътрудничество семейство-училище – В: сб. „Личностно развитие на учениците в съвременното общество” (том V), посл. достъп на 29.05.2021 г.]

Stoyanova, D. ( 2012). Savremennoto balgarsko semeystvo kato vazpitatelna sreda, <http://www.sustz.com/journal/Volumell/Number8/Papers/DesislavaStoyanova.pdf>, posl. dostap na 25.04.2021 g. [Стоянова, Д. (2012). Съвременното българско семейство като възпитателна среда, <http://www.sustz.com/journal/Volumell/Number8/Papers/DesislavaStoyanova.pdf>, посл. достъп на 25.04.2021 г.]

ZAKON za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g., izm. i dop. br. 98 ot 9.12.2016 g., v sila ot 1.01.2017 g., izm. br. 105 ot 30.12.2016 g., v sila ot 1.01.2017 g., br. 58 ot 18.07.2017 g., v sila ot 18.07.2017 g.-posl. dostap na 24.06.2021 g [ЗАКОН за прегучилищното 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 30.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г., посл. достъп на 24.06.2021 г.]



## РОДИТЕЛЯТ – АКТИВЕН УЧАСТНИК В ТЕРАПИЯТА НА ДЕТЕТО СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Теодора Ярмова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
ОУ „Иван Вазов“, гр. Смолян  
e-mail: [kejka@abv.bg](mailto:kejka@abv.bg)

**Резюме:** Докладът обобщава информация от логопедичната практика относно участието на близък за детето възрастен в терапията на специфични езикови нарушения. Вниманието е насочено към ролята на родителя като ко-терапевт, който целенасочено подкрепя детското речево развитие. Дори га е необходимо още известно време, за га се осъзнае важноста на съвместната работа между логопед и родители за ефективно въздействие върху лингвистичните затруднения на детето, първата стъпка ще е направена, ако семействата на засегнатите се ръководят в ежедневието си от няколко принципа.

**Ключови думи:** специфични езикови нарушения, езикова терапия, родителят/родителите, активен участник

## THE PARENT – AN ACTIVE PARTICIPANT IN THE THERAPY OF THE CHILD WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

Teodora Yaramova, PhD Student

Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The report summarizes information from speech therapy practice on the participation of a relative close to the child in the treatment of specific language disorders. Attention is focused on the role of the parent as a co-therapist who purposefully supports the child's speech development. Even if it takes some time to realize the importance of working together between a speech therapist and parents to effectively influence the child's linguistic difficulties, the first step will be taken if the families of those affected are guided in their daily lives by several principles.

**Keywords:** specific language impairments, linguistic therapy, the parent(s), active participant

## Предистория

В съвременната логопедична теория съществуват противоречиви мнения и доктрини относно нарушенията на устния език както по отношение на глобалната им класификация, така и при разграничаването на отделни подкатегории синдроми. Нарушенията на устния език с ранно начало са резултат от недоразвитие или неправилно функциониране на церебрални области, участващи в генерирането или разбирането на вербални съобщения. Те могат да бъдат първични или да съществуват коморбидно с други патологични отклонения. Първичните, т.нар. специфични езикови нарушения, предполагат само лингвистичен дефицит, който не е придружен или причинен от интелектуално, сензорно, психично, первазивно или друго медицинско състояние. В много случаи причината не е известна, но е възможно диагностицираните да имат фамилна история.

Специфичните езикови нарушения са определяни в специализираната литература като едно от най-честите детски разстройства на развитието. Засегнатите демонстрират лингвистичен дефицит по отношение на осъзнаването и продукцията на реч. Компрометирани в различна степен са всички области на езиковата система: форма, съдържание и употреба.

Консенсус няма и относно етиологията на специфичните езикови нарушения. Все повече доказателства сочат генетична основа (SLI Consortium, 2004; Bishop, Adams & Norbury, 2006), най-вече в случаите на експресивен лингвистичен дефицит (Kovas et al., 2005). Не трябва обаче да се пренебрегва и ролята на обкръжаващата среда – социално-икономическа, социално-психологическа, образование и нагласи на родителите. Все още не е категорично изяснено възможно ли е средата, в която се отглежда, възпитава и развива детето, да е причина или тя само медира в ранна възраст индивидуалните личностни предразположености към езикови трудности. Доказателствата подкрепят най-вече кумулативния модел на риска (Pennington & Bishop, 2009; Whitehouse et al., 2014), като подчертават, че податливостта към нарушения на езика е резултат от взаимодействието между генетични и фактори на околната среда (Newbury & Monaco, 2010).

Основен инструмент за преодоляване на дефицитите на устния език при детето е осъществяването на целенасочена логопедична терапия. Тя в повечето случаи е дългосрочна и когнитивно ориентирана. Корекционно-терапевтичната работа включва формиране на различни лингвистични компетентности по отношение на фонологичното осъзнаване, граматичното езиково функциониране, лексикалната осведоменост и речевата прагматика. Освен това е необходима работа по автоматизация и развитие на усвоените умения. От съществено значение са и процедурите, насочени към създаване на предпоставки и готовност у детето за овладяване на писмена реч.

## Мотив

По гумите на Miller (2011) през последните двайсет години езиковата терапия търпи трансформация и от базирана на установени общоприети парадигми тя преминава към основано на теорията социално обучение. Това предполага, че децата учат най-ефективно, когато възприемат информацията в социален контекст. Ситуативното усвояване на речевите правила е от решаващо значение за овладяването и развитието на адаптивна езикова способност. В този смисъл осъществяването на организирано лингвистично въздействие от значим възрастен в обичайната за детето среда е по-вероятно да бъде ефективно в дългосрочен план, отколкото реализирането на планирана специфична терапия, ръководена единствено от специалист логопед.

Включването на родителите не само за прогължаване на работата на логопеда в домашни условия, но и като участници в осъществяването на езиковата терапия (особено при по-малки деца), е предпоставка за постигане на оптимални и устойчиви резултати с детето. Ангажирането на близък възрастен, запознат с особеностите на детското езиково развитие и информиран по отношение на методите за терапевтично въздействие, би довело до по-мощни и трайни постижения.

## Цел

Статията насочва вниманието към ролята на родителя като ко-терапевт на детето със специфични езикови нарушения, който целенасочено подкрепя или насочва детското речево развитие. В световната логопедична практика съвместната работа с родители по време на езиковото терапевтиране на децата им има дълга история.

## Метод

Авторът на настоящия доклад обобщава лични наблюдения от пряката си логопедична практика с деца и ученици и синтезира наличната информация по темата. Извършеният литературен обзор доказва липсата на данни относно ефективността на родителското участие в терапията на специфични езикови нарушения, но са налични резултати от проучвания, които подчертават ролята на родителите като важни сътрудници и дори партньори на терапевта (Rvachew & Nowak, 2001; Tyler & Tolbert, 2002; Ray, 2002).

## Резултати от проучването

От литературния преглед по темата става ясно, че интервенциите за деца със специфични езикови нарушения могат да се извършват пряко от самите специалисти логопеди или непряко – чрез активното ангажиране на родителите. Освен това терапията може да се осъществява в различен контекст – при предоставяне на подкрепа за личностно развитие в детската градина/училището, по линия на частните практики или в условията на

домашната среда. Има дори примери, при които целенасоченото въздействие се извършва чрез връстници в училище (Law, Dennis & Charlton, 2017).

Директните интервенции се фокусират върху индивидуалната или груповата езикова терапия в зависимост от нуждите и възрастта на детето с комуникативни (лингвистични) нарушения. Те са обвързани със съответните професионални познания, умения, подготовка на терапевта и специализиран операционен инструментариум. При целенасоченото логопедично въздействие, организирано в рамките на групова работа, се смята, че децата се възползват от възможностите да си взаимодействат и да се учат едно от друго.

С порастването на детето се видоизменя и езиковата терапия – преминава се към по-функционален подход. Интервенциите се насочват към овладяване на умения, които са най-ползени в съответния етап на развитие и обучение. Акцентът в подхода от изрични инструкции се измества в посока метакогнитивно ниво. Riches (2013) освен това предполага, че процесът на произнасяне увеличава шансовете детето да модифицира езика си. Според него ключът към всяка намеса е провокирането на мотивация у детето да говори.

Изключително важно е в процеса на логопедично въздействие да се прилага и рационална психотерапия. Психологичният принцип включва системни поощрения, оказване на подкрепа за справяне с неувереността у детето, болезнените емоции и съмненията в собствените способности или преодоляване на речевия негативизъм. Всичко това заедно с предварително планираната научно обоснована, системно провеждана логопедична работа, осъществена в тандем с родителите и учителите, неминуемо води до по-бързи, по-мощни и устойчиви резултати по отношение на лингвистичното функциониране на детето. Езикът може да се преподава целенасочено, а пропуските в речевите умения могат да бъдат запълнени чрез обучение и инструкции (Law, Dennis & Charlton, 2017).

Индириктните интервенции представляват естествен процес, в който възрастният (близък на детето и приеман като съществен елемент и необходимо условие от заобикалящата среда) е активен участник в ежедневните дейности на малкия човек и ценен партньор, опосредстващ и улесняващ комуникацията. Чрез развитие и разгръщане на взаимодействието между родител и дете се създава оптимална комуникативна среда, която формира, обогатява, подобрява и усъвършенства уменията за емоционално общуване.

В повечето случаи поканата към родителите да вземат активно, мотивирано и информирано (след подготовка и демонстрация от страна на логопеда) участие в процеса по преодоляване на речевите затруднения на детето идва от страна на специалиста и отразява неговите предпочитания и стил на работа. За осведомеността на засегнатите семейства по отношение на цялостното детско развитие, в частност и на езиковото, в съвременния дигитален свят допринася широкото разпространение на информационните технологии. Достъпът до информация е неограничен, а комуникацията между потребители и професионалисти е бърза и ефективна. Свободното използване

на интернет ускорява обмена на данни с родителите относно прилагането на езиковата терапия.

По отношение на честотата, интензивността и продължителността на целенасочените занимания с детето в домашни условия е трудно да се дадат препоръки за оптимална натовареност. С цел разширяване на лексикалния инвентар на езика е необходимо детето да чува реч, като препоръката е то да се излага на влиянието на „жив“ речеви модел и да е активен вербален участник в контекста на ситуацията. Когато целите са фокусирани върху фонологичното или граматично езиково функциониране и задачите са строго специфични, е необходимо интензивността на лингвистичните процедури да има превес над продължителността.

Екипната работа по посока постигане най-добрия интерес на детето (в това число оптимално езиково и говорно развитие) включва специалисти, работещи с него, родители/близки и учители. Логопедите, освен пряката работа с детето, могат да предоставят актуална информация за лингвистичния статус, да дават адекватни съвети или да изготвят подходяща програма за целенасочено въздействие в условията на домашната среда или училището. Родителите от своя страна биха могли да следят за съответствието на усвоените от детето компетентности с очакваните за конкретната възраст умения; да се обърнат към специалист за консултация, ако имат въпроси или съмнения относно развитието на детето; да съдействат при изпълнението на изготвената от логопеда програма.

Прави впечатление негативната тенденция по отношение на осъществяването на контакт и комуникация между родители и деца в процеса на растеж и развитие на последните. Намаленият интензитет на пълноценно общуване е предпоставка не само за трудности в езиковото функциониране, но и за липса на социални умения, наличие на негативни поведенчески прояви и риск от емоционална незрялост. Неподходящият модел на семейни взаимоотношения е еднакво пагубен за детето, както и липсващият такъв (в това число отсъствие на доверие и подкрепа към детето, целенасочено стимулиране на неговото развитие, общи семейни занимания с детето и споделена с възрастен игра, водене на емоционално подплатен диалог с постигнато и от двете страни споделено и интерактивно внимание, включване на детето като пълноправен член на семейството – със своите права, но и задължения).

## Изводи

Процесът на терапия засяга не само детето със специфични езикови нарушения, но и цялото негово семейство. Въпреки твърде разнообразните традиции в интервенционната практиката в различните страни, широко признато е значението на косвените подходи и по-специално на тези, фокусирани върху родителите (Law et al., 2019). Индиректната терапия в ранните години

обикновено се провежда от родителите, а в по-късна възраст и от учителите. Участието на близък възрастен в терапията е изключително полезно. Изследванията показват, че децата се повлияват най-много, а резултатите са трайни, когато родителите са активни и ангажирани участници в процеса.

Децата усвояват езика чрез взаимодействие (с родителите, с други възрастни, с деца). Висшите корови функции гнозис, праксис и език не могат да се развиват без специфично обучение, което в първите години се извършва от семейството (Aleksandrova, 2020). През ранното детство количеството и качеството на речта, която детето чува в условията на домашната среда (а по-късно и в детската градина и училището), определят езиково му развитие. Качеството на вербалното общуване между родител и дете по време на игра и четене на книга стимулира езиковото развитие, подобрява експресивната и рецептивната реч, повишава училищната готовност.

Специалисти, работещи с деца в ранна детска възраст, обръщат внимание на тревожна тенденция. Ежедневно нараства броят на децата, при които вследствие на прекомерното излагане на екранно влияние се наблюдава изоставане в психичното им развитие и говора, както и пагубно въздействие върху образуването на мозъчната кора, формирането и функционирането на централната нервна система (Savov, Kapcheva, 2021). Темповете на неврологично, психично и гвигателно развитие оказват силно влияние върху развитието на говора и езиковите способности на детето (Aleksandrova, 2018).

Дигиталните технологии правят възрастните по-недостъпни за взаимодействие с децата. Емоционалната достъпност на значимия близък човек е основна движеща сила за детския мозък, от която съвременният родител постепенно лишава децата си (Prudey, 2019). Електронните устройства изместват и споделената игра на открито, а децата все по-трудно общуват пълноценно и все по-често социалните им умения са недоразвити.

### Преглед на споделен опит

Широко базираната терапия е модел за целенасочено логопедично въздействие, при който родителите са включени като активни участници в терапевтичния процес (Bowen & Cripples, 2004). Подходът цели: формиране у детето от близък възрастен на конкретни умения и навици, насочване на детското внимание върху речта, развитие на слуховата способност и вербалната перцепция, изпълнение на метаезикови задачи (с насоки, дадени от терапевта). Стимулите често се повтарят многократно с цел моделиране на речеви умения. Залага се на това, че повторението улеснява детето, а практиката подсилва стимула. Вниманието на детето се насочва към структурата и съдържанието на речта, а нивото на сложност обикновено е малко над възможностите му, така че да стимулира неговото развитие.

Смята се, че при децата с речеви разстройства визуалните възприятия са по-чувствителни в сравнение със слуховата обработка. Поради тази причина

зрителната информация от и за околния свят има превес, а зрителните умения се използват за компенсиране на сетивните и експресивните трудности. Този факт е основа, на която стъпват специалисти и педагози, но родителите също биха могли в домашна среда да зложат на визуалното представяне на информацията (чрез употреба на нагледни помощни средства, визуално опосредствани слухови материали и др.).

Много родители използват водещото значение на визуалния перцептивен канал, за да прехвърлят активната роля в процеса по овладяване на езикови умения на екрана (телевизор, телефон, таблет или компютър), без да осъзнават ефекта от това като мащаб и посока на действие върху детския мозък. Savov и Kancheva (2021) дискутират невровизуални изследвания на cerebruma при деца със „синдром на екранното време“, които установяват, че редовното и прекомерно въздействие на премизващите кадри води до сериозни нарушения в структурата и функциите на крайния мозък на детето.

Освен това Aleksandrova (2018) твърди, че детето притежава вродена способност да разпознава емоции. То учи по подражание, а екранният герой за него е по-атрактивен от реалния пример. Има детски предавания, филми, формати, които предлагат множество агресивни модели на поведение. Изложено на влиянието им и без необходимия опит да различава социално приемливото от асоциалното поведение, детето приема за нормална демонстрацията на превъзходство, насилието и егоцентризма. Емоционалното общуване с възрастен е важно не само заради примера на поведенчески и речеви модели, които детето заимства. Ценно е самото качествено взаимодействие между родител и дете като метод за осъществяване на езикова терапия в неформални условия.

Основен инструмент за пълноценно позитивно взаимодействие, постигане на удовлетворение и удоволствие за детето е играта – реална, ефективна, споделена. Превръща се в тенденция фактът съвременните деца да са материално презадоволени и в същото време да изпитват липса на емоционален комфорт. Огромният избор от играчки не заменя контакта със значимите възрастни, а балансът в играта според Aleksandrova (2018) идва от емоционалната стойност, която тя носи и за двете страни.

### Приноси

Дори да е необходимо още известно време, за да се осъзнае важността на съвместната работа между логопед и родители за ефективно въздействие върху речевите затруднения на детето, първата стъпка ще е направена, ако семействата на засегнатите се ръководят в ежедневието си от следните принципи:

- Живата/реална игра, емоционалното общуване и непосредственият контакт очи в очи са най-мощният инструмент за позитивно въздействие върху езиковата компетентност и говорните умения на детето. В контекста на езиковите нарушения – като терапия, но и като превенция,

осъществявани в домашни условия от близките на детето – четенето на книги развива езика и говора, визуалните възприятия и дори мануалния праксис (с разлистването на страниците). Освен това колкото по-често и повече детето е излагано на експозицията на печат, толкова по-малка е вероятността за риск от обучителни трудности в училищна възраст.

- Подобрването на фините движения има значение не само за физическото развитие на детето, но и за неговото езиково и интелектуално функциониране. Уменията за манипулиране с пръстите на ръцете са в тясна връзка с езиковата способност. Ако развитието на мануалната моторика изостава, общото речево развитие също се задръжва (Vasileva, 2017). В ролята си на домашен терапевт и с глобална цел оптимизиране на лингвистичната компетентност родителите могат да насочат играта на детето към дейности, развиващи мануалния праксис. Такива са: играта с дребни играчки, моделирането, нанизването, вгнездяването, рязането, апликирането, рисуването, очертаването, мацкането и късането на хартия, хващането, закопчаването, връзването, храненето и пр.
- За да се развие фонологичното познание (което при децата със специфични езикови нарушения е ограничено), е необходимо да се формират ясни представи за фонологичните правила на езика, линейната структура и ритмичния рисунък на думата (Tsenova, 2019). Детските песни са ритмични, а думите в тях се запомнят бързо. Tsenova (2014) посочва, че чрез музиката се стимулира развитието на слуховите възприятия, движенията в танците подобряват двигателната активност, точността и координацията на моторните актове, а съвкупно двете подпомагат развитието на ритмовия гнозис и формирането на представа за словесния ритъм, отразен в устната и кодирани в писмената реч. Развитието на усет към ритма също е важен етап в осъзнаване на фонологичната структура на езика. Разпознаването и възпроизвеждането на рими в песни и стихове за деца е полезно и приятно занимание, което родителите, в ролята си на домашни терапевти, могат лесно да реализират.
- За всички деца (не само за тези с езикови нарушения) освен споделено емоционално общуване със значимите близки е важно и наличието на здравословни условия на живот. Без оптимално изграден дневен режим е невъзможно пълноценното езиково, емоционално и психично функциониране на детето, както и неговото оптимално физическо развитие. Удовлетворяването на жизненоважните потребности на детето от достатъчно сън, питателна храна, активно бодърстване и игра (най-вече с връстници), както и от чист въздух, слънце и движение, е фундамент, който осигурява нормалното протичане на цялостното детско развитие.



## ЛИТЕРАТУРА

Aleksandrova, I. (2018). Umno bebe: Patevoditel za rannoto detsko razvitiе. Sofia: Siela Norma. [Александрова, И. (2018). Умно бебе: Пътеводител за ранното детско развитие. София: Сиела Норма.]

Bishop, D., Adams, C. & Norbury, C. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins. – *Genes, Brain and Behaviour*, 5(2), 158-169, doi:10.1111/j.1601-183X.2005.00148.x

Bowen, C. & Cupples, L. (2004). The role of families in optimizing phonological therapy outcomes. – *Child Language Teaching and Therapy*, 20(3), 245-260, doi:10.1191/0265659004ct274oa

Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M., Oliver, B., Dale, P., Bishop, D., Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development: the etiology of language skills in 4.5-year-old twins. – *Child Development*, 76(3), 632-651, doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00868.x

Law, J., Dennis, J. & Charlton, J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. – *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1, Art. No.: CD012490, doi:10.1002/14651858

Law, J., Levickis, P., Rodríguez-Ortiz, I., Matić, A., Lyons, R., Messarra, C., Hreich, E., Stankova, M. (2019). Working with the parents and families of children with developmental language disorders: An international perspective. – *Journal of Communication Disorders*, 82, doi:10.1016/j.jcomdis.2019.105922

Miller, P. (2011). *Theories of Developmental Psychology*. 5th Edition. New York (NY): Worth Publishers

Newbury, D. & Monaco, A. (2010). Genetic advances in the study of speech and language disorders. – *Neuron*, 68(2-13), 309-320. doi:10.1016/j.neuron.2010.10.001

Pennington, B. & Bishop, D. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. – *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163548

Ray, J. (2002). Treating phonological disorders in a multilingual child: a case study. – *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(3), 305-315, doi:10.1044/1058-0360(2002/035)

Riches, N. (2013). Treating the passive in children with specific language impairment: a usage-based approach. – *Child Language Teaching & Therapy*, 29(2), 155-169, doi:10.1177/0265659012466667

Rvachew, S. & Nowak, M. (2001). The effect of target selection strategy on phonological learning. – *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(3), 610-623, doi:10.1044 / 1092-4388 (2001/050)

SLI Consortium (2004). (Specific Language Impairment Consortium) Highly significant linkage to the SLI1 locus in an expanded sample of individuals affected by specific language impairment (SLI). – *American Journal of Human Genetics*, 74(6), 1225-1238, doi:10.1086/421529

Tsenova, Ts. (2014). *Prakticheskо rаkovodstvo po logoritmichna terapiа*. Sofia: DiMaks. [Ценова, Ц. (2014). *Практическо ръководство по логоритмична терапия*. София: ДиМакс.]

Tsenova, Ts. (2019). *Logopedia: Opisaniе, diagnostika i terapiа na komunukativnite narusheniа*. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Ценова, Ц. (2019). *Логопедия: Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]

Tyler, A. & Tolbert, L. (2002). Speech-language assessment in the clinical setting. Special forum on phonology. – American Journal of Speech-Language Pathology, 11(3), 215-220, doi:10.1044/1058-0360(2002/022)

Whitehouse, A., Shelton, W., Ing, C., & Newnham, J. (2014). Prenatal, perinatal, and neonatal risk factors for specific language impairment: A prospective pregnancy cohort study. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57(4), 1418-1427. doi:10.1044/2014\_JSLHR-L13-0186

Aleksandrova, I. (2020): Александрова, И. (2020). 5 причини за забавяне в детското развитие и 5+ начина да се справим. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3bwEOxk> [Aleksandrova, I. (2020). 5 prichini za zabavyane v detskoto razvitie I 5+ nachina da se spravim. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3bwEOxk>]

Vasileva, V. (2017): Василева, В. (2017). Развитие на фината моторика при деца до 6 години. Roditel.BG. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3bqa80w> [Vasileva, V. (2017). Razvitie na finata motorika pri detsa do 6 godini. Roditel.BG. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3bqa80w>]

Prudey, V. (2019): Пругей, В. (2019). Не знаят как да учат, не знаят как да чакат и не издържат на скука. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3wdSaXb> [Prudey, V. (2019). Ne znayat kak da uchat, ne znayat kak da chakat i ne izdarzhat na skuka. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3wdSaXb>]

Savov, B., Kancheva, K. (2021): Савов, Б., Кънчева, К. (2021). Детски специалисти с тревожни данни: Все повече деца изостават в развитието си заради прекомерно гледане на телевизия. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3ygtjUv> [Savov, B., Kancheva, K. (2021). Detski spetsialisti s trevozhni dannii. Vse poveche detsa izostavat v razvitiето si zaradi prekomerno gledane na televizia. Retrieved on 15 May 2021 from <https://bit.ly/3ygtjUv>]

**МУЗИКА И ПЕДАГОГИКА –  
ИНОВАЦИИ И ТРАДИЦИИ**

**MUSIC AND PEDAGOGY –  
INNOVATIONS AND TRADITIONS**

## РОЛЯТА НА ЕМОЦИОНАЛНИЯ СЛУХ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ГОВОРНИЯ И ПЕВЧЕСКИЯ ГЛАС В ИНДИВИДУАЛНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Даниела Станкова<sup>1</sup>, докторант, Марина Драгомирецкая<sup>2</sup>, докторант  
СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категора „Предучилищна и медийна педагогика“  
Училище за певци “D Stars”  
e-mail: [dstarsds@gmail.com](mailto:dstarsds@gmail.com)<sup>1</sup>  
e-mail: [marina.dragom@gmail.com](mailto:marina.dragom@gmail.com)<sup>2</sup>

**Резюме:** Целта на настоящия доклад е да разгледа често срещани проблеми по отношение на неточното интонироване, артикулацията, дикцията и функцията на дихателния апарат. Формирането на емоционален слух у децата във вокално-педагогическата работа на музикалния педагог в училищна и извънучилищна среда се разглежда като фундаментално средство в работата по изложените проблеми. Описана е специфична методическа последователност, подходяща както за групово, така и за индивидуална работа с деца в училищна възраст, които посещават музикално-театрални ателиета и школи.

**Ключови думи:** сговор, пеене, музикален слух, музика, емоции

## THE ROLE OF EMOTIONAL HEARING FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND SINGING VOICE IN INDIVIDUAL PEDAGOGICAL PRACTICE

Daniela Stankova<sup>1</sup>, PhD student, Marina Dragomiretzkaya<sup>2</sup>, PhD student  
Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Educational Studies and the Arts  
“D Stars” Singers’ School

**Abstract:** The purpose of this Report is to consider common problems regarding inaccurate intonation, articulation, diction and function of the respiratory system. The formation of children's emotional hearing in the vocal-pedagogical work of the music teacher in school and out-of-school environment is considered a fundamental tool in the work on the presented problems. The Report describes a specific methodological sequence, suitable for both group and individual work with school-age children who attend music and theater workshops and schools.

**Keywords:** speech, singing, musical hearing, music, emotions

*Музиката е длъжна да говори с езика на сърцето.*

Сергей Рахманинов

Човешкият глас е най-съвършеният и същевременно най-деликатният музикален инструмент. Той е сложен феномен, който е свързан не само с работата на определени мускули, но и с целия психофизичен апарат на човека. Емоционалното състояние и настроението определено имат огромно влияние върху него. В медицината има случаи, когато гласът изчезва при наличие на абсолютно здрав гласов апарат – в резултат на силен стрес. Всяко възбуждане се отразява както на дишането, така и на звуковъзпроизвеждането. Често накъсаното дишане, предизвикано от някаква емоция, прави гласа нестабилен и дрезгав.

Гласовата дейност на човека започва от момента на неговото раждане, т.е. – от първия, носещ рефлексен характер, вик на детето. Едуард Чарели характеризира различните стадии на развитие на човешкия глас по следния начин:

- Първи стадий (раждането, плачът на детето) – гласът е резултат на вродените рефлексни движения.
- Втори стадий – гласът е средство за общуване и съзнателна реч. Речевият акт представлява съвкупност от двигателни процеси.
- Трети стадий – усъвършенстването на човешкия глас. Гласът придобива звучност, сила, височина, тембър. Този трети стадий отговаря на работата върху гласовата постановка с цел постигане на съвършенство в гласово-говорното общуване, което е много необходимо за актьорската и вокална работа (Чарели, 2009).

Слухът е ключов орган за формиране на речевите способности. До навършване на 3-месечна възраст слуховата част от мозъчната кора, която има отношение към формирането на речта, става по-съвършена и развита. Дотогава главно трептят ръбовете на гласовите гънки. По-нататъшното формиране на гласа при деца в предучилищна и училищна възраст се характеризира с осезаемо разширяване на обхвата. Гласът става звучен, въпреки че има наличие на малко обертонове в него, обхватът все още си остава ограничен и преобладава главното звучене. Най-големите промени в гласа се случват по време на пубертета или през т.нар. мутационен период. При момчетата се наблюдава във възраст от 13 до 19 години, а при момичетата – от 11 до 15 години. При всеки този период е строго индивидуален, тъй като се наблюдава бърз растеж на ларинкса, гласовите гънки се увеличават по дължина и ширина, стават по-дебели и настъпва преходът от трептенето на ръбовете към трептенето по цялата им маса. Увеличават се обемът на фаринкса, езика, а напрежението в артикулационните мускули нараства.

Гласът на всеки човек е индивидуален и въпреки приликите в анатомичната структура и физиологията на фонацията няма абсолютно еднакви гласове. Някои от тях са гърлени, други – носови, трети – глухи. Често са груби или

неясни. Всеки човек има свои особености в устройството на речево-гласовия апарат: твърдо небце, зъби, език, разлика в дебелината и гължината на гласовите гънки, както и свои черепни особености – кухини с различен размер, които оказват влияние върху резонаторите на гласа.

Спецификата на гласа е преди всичко в неговата уникалност без значение дали той е нисък или висок, мъжки, женски или детски. Всеки човек носи свой собствен отличителен тембър на гласа, мекота и звучност, с които природата го е дарила.

Когато вокалният педагог е спомогнал за моделирането на гласа по отношение на мелодичност, подвижност, чистота на интонацията и добра артикулация в съчетание с емоционален слух има наличие на разпознаваем говорен или певчески глас.

Още преди да се научи да говори, да задава въпроси и да разбира отговорите им, детето възприема речта на околните, които илюстрират думите си с действия и така му помагат да разбере смисъла на посланието, като свърже думата с действие или предмет. Участието на слуха в развитието на детето е повече от очевидно. Според проф. Веселина Раева речевият слух позволява да се различават звукове, речеви съзвучия и да се възприема правилно речта. Но освен транслирането на съответни понятия и термини, носещи определено когнитивно значение, при което се осъществява логическа връзка дума – предмет и дума – действие, за правилното разбиране на речта от изключително значение е и изграждането на умение да се разкодира емоционалната съставляваща, която е толкова важна, че е в състояние дори да преобърне коренно смисъла на дадено послание и да му придаде значение понякога с абсолютно противоположен знак. В живата диалогична реч винаги присъства емоционален контекст, който определя отношението на говорещия към предмета на разговора и в частност – към личността на събеседника. Именно емоцията диктува нашето възприятие и отношение към околния свят. Тя е чувство, което мотивира, организира и направлява възприятието, мисленето и действието. Мотивацията на една или друга постъпка и поведение мобилизира енергията на човека и го подбужда към действие (Раева, 2016).

За да можем да мотивираме нашите ученици както в общото им музикално певческо развитие, което разглеждаме като елемент от цялостното личностно изграждане на детето, така и по-конкретно за преодоляването на определени недостатъци и дефекти в артикулацията, интониранието и липсата на изразителност при пеене, ние целенасочено и системно работим върху развитието и на емоционалния им слух. За ролята на този вид слух се заговаря още през 80-те години на миналия век, когато руският учен Владимир Петрович Морозов въвежда понятието и разработва основите на теорията за емоционалния слух. Той го разглежда като способност да се определя емоционалното състояние на говорещия или пеещия от звука на гласа му. В музикалното изкуство „емоционално ухо“ е способността за

адекватно възприемане и интерпретиране на фини емоционални нюанси на музикалните звуци.

В теоретичен план в своето изследване „Язык эмоций и эмоциональный слух“ Морозов определя емоционалния слух като сензорно-перцептивна част от невербалната комуникационна система, специализирана за адекватна оценка на емоционалната информация в звукова форма. Чрез речевия слух човек възприема словесното съдържание, чрез музикалния слух – възприема, запомня и възпроизвежда музикалното съдържание, а чрез емоционалния слух – изобразява емоционалните нюанси на говорния и певческия глас (Морозов, 2017).

За получаване на обективна информация относно ефективността на използваните методи и оценка на разработената методика на обучение бе организиран и проведен педагогически експеримент с цел проверка на хипотезата, че емоционалният слух играе важна роля в развитието на говорния и певческия глас. Педагогическото изследване бе проведено в рамките на 6 месеца в началото на учебната 2020/2021 г. с 5 ученици от училище за певци „D Stars“ на възраст от 8 до 12 години. Занятията са индивидуални, а цикличността е два пъти седмично, като времетраенето на 1 учебен час е 45 минути.

### Начален констатиращ експеримент

Този експеримент има диагностицираща функция и целта е да се установи нивото на обучаемите и техните умения. Участниците нямат предварителна музикална подготовка и притежават различна степен на развитие на музикални способности. Данните от проверката ни дават основание да приложим в процеса на работа с обучаемите подходяща и ефективна специално разработена методика, съответстваща на констатиран проблем.

Таблица 1

	Лагов усет	Метроритмичен усет	Артикулационни проблеми	Качества на гласа	Емоционален слух
Ученик 1	Възпроизвежда точно след едно прослушване	Възпроизвежда точно	„Л“ - Ленив език и стегната челюст	Глух звук	Х
Ученик 2	Интонира с неточности	Колебае се	„Р“ – ленив език	Носов звук	Х
Ученик 3	Не интонира точно	Възпроизвежда точно	Х	Ясен, звънлив глас	Артистизъм в гласа

Ученик 4	Открива посоката на мелодичното движение, но не може да повтори	Не възпроизвежда метроритмичното последование	Х	Плътен, богат на обертонове глас	Артистизъм в гласа
Ученик 5	Възпроизвежда точно след три прослушвания	Допуска метроритмични грешки	Шипящи съгласни – „С“, „Ш“, „З“, „Ж“	Груб, гърлен звук	Х

### Обучаващ експеримент

Започва се с резонаторен комплекс, който цели да активира резонаторните кухини и да подготви различните регистри за работа. След това се пристъпва към дихателни упражнения, насочени към активирането на диафрагмата и коремните мускули, както и физически комплекс за подготовка на мускулите на цялото тяло. Следващи етапи са изпълняването на упражнения, отнасящи се към интонацията и насочени към общата работа на слуховия и гласовия апарат и тяхното синхронизиране и комплекс за изграждане и развиване на вокална техника. Накрая се завършва със серия от артикулационни упражнения, които са последна фаза, преди да започне същинската работа по индивидуалния песенен репертоар на всеки ученик. За да се ангажира по-сериозно вниманието на ученика и за постигането на по-бърз и задоволителен резултат, говорните и певческите упражнения се съчетават с емоционалната съставляваща и по-конкретно – чрез активното участие и на емоционалния слух.

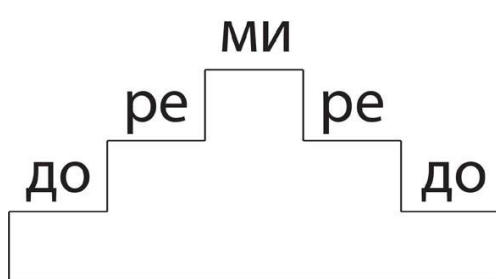
#### Примерен комплекс:

Упражнение 1 – Положение на тялото изправено, с крака разтворени с разстояние, равно на ширината на раменете. Възпроизвеждане на „М“, „Н“, „В“ във възходяща и низходяща посока, в рамките на чиста октава с гласанго и с динамика - *p, f, crescendo and decrescendo*.

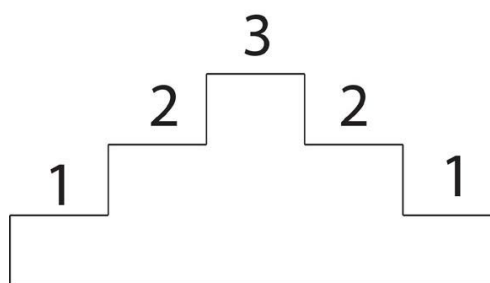
Упражнение 2 – Самомасаж на лицевата мускулатура с потупващи и поглаждащи движения, вдишване през нос и издишване, беззвучно през уста, плавно и спокойно.

Упражнение 3 – Възприемане, запаметяване и възпроизвеждане на три последователни степени в мажор и минор с помощта на нотната стълбца, цифрите, Би Бе Ба Бо Бу, И Е А О У, онагледени графично. Прибавяме и задача, свързана с различни емоционални състояния – мелодичната последователност да се изпълни с учудване, с недоволство и с ентусиазъм.

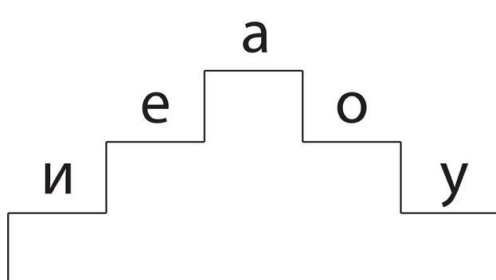




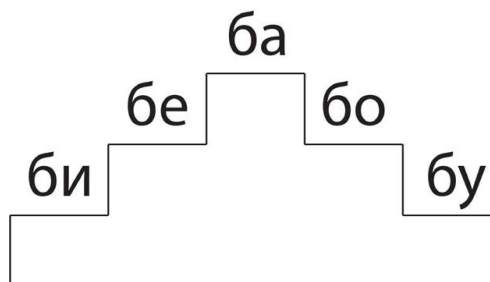
Фиг. 1.



Фиг. 2.



Фиг. 3.



Фиг. 4.

**Упражнение 4** – По зададен звуков модел, в размер 4/4, изпълняваме физическо упражнение за координация на тялото спрямо метроритмиката, която чуваме – клякаме на всяко първо време или подскачаме на всяко второ време и гр.

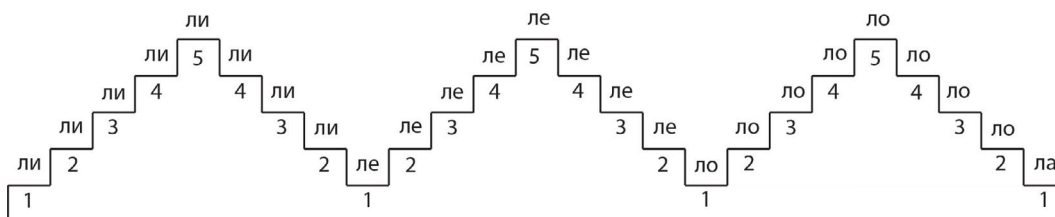
**Упражнение 5** – Положение на тялото легнало, на равна повърхност. В областта на коремните мускули поставяме книга с максимално количество страници. Вдишваме плавно през носа за 4 времена, задържаме 4 времена и издишваме, броейки до 15, 20, 25, с еднакво темпо и сила на звука.

**Упражнение 6** – Изпълняваме упражнение 5 в същата последователност, като към броенето прибавяме произволно възпроизведен тон в зона на комфорт, като се стараем да запазим интонационна стабилност.

**Упражнение 7** – Работа с коркова тапа за преодоляване на проблеми, свързани с говорни дефекти, положение и място на език. Изговаряне на гуми, започващи с шипящи съгласни, като се стремим да ги отделяме: С-грага, С-тон, Ш-пага, З-урна, Ж-аба, за да контролираме максимално изтичащия със звука въздух.

**Упражнение 8** – тРРРак, тРРРок, тРРРук, тРРРек, тРРРик, тРРРък; бРРРак, бРРРок, бРРРук, бРРРек, бРРРик, бРРРък; фРРРак, фРРРок, фРРРук, фРРРек, фРРРик, фРРРък; кРРРак, кРРРок, кРРРук, кРРРек, кРРРик, кРРРък. Освобождение на езика по цялата му дължина и вибриране на върха без натиск и напрежение. Възпроизвежда се весело, тъжно, с динамика.

**Упражнение 9** – Лилилили....., лелелеле....., лолололо....., ла – изпълнява се в мелодична последователност до чиста квинта и обратно, в бързо темпо, ядосано и емоционално неутрално. Челюстта е свободна, езикът трябва да се „отлепи“, да е лек и пъргав и да се движи самостоятелно.



Фиг. 5

**Упражнение 10** – Изговаряне на фрази с максимална сила на гласа, в различни регистри и в различни емоционални състояния – тъжно, весело, плачливо, неутрално и др. – „I’m a singer!“, „Hey, you!“, „I’m a good singer!“ и др.

**Упражнение 11** – Изпяване на скороговорката „Без палец ръка, без кутренце крака, без ум във глава“ върху един тон с различни артистични задачи, с цел ясна дикция, стабилизиране на интонацията и артистизъм в гласа.

**Упражнение 12** – Работа върху загадения песенен репертоар с поставени актьорски задачи, които се изпълняват на момента – превъплъщение в различни образи и търсене на характерност в гласа.

### Заключителен оценъчен експеримент

За успешното протичане на експерименталната работа към всеки ученик се прилага строго индивидуален подход съобразно конкретните данни и условия. В хода на експеримента, при подбор на упражненията, с методическа последователност следвахме основното педагогическо изискване за плавно преминаване от лесно към по-трудно. Отчетените резултати говорят за ефективността на приложената методика.

Таблица 2

	Лагов усет	Метроритмичен усет	Артикулационни проблеми	Качества на гласа	Емоционален слух
Ученик 1	Няма изменение	Няма изменение	Свободна челюст, пъргав език. Преодоляно „Л“	Ясно звучене	Поява на артистизъм в гласа
Ученик 2	Възпроизвежда точно след две прослушвания	Възпроизвежда точно	Пъргав език, значително подобрение на „Р“	Значително подобрение	Поява на артистизъм в гласа
Ученик 3	Значително подобрение	Няма изменение	Х	Няма изменение	Няма изменение
Ученик 4	Възпроизвежда кратки постепенни мелодични фрази	Значително подобрение	Х	Няма изменение	Няма изменение
Ученик 5	Възпроизвежда точно след едно прослушване	Възпроизвежда точно	Значително подобрение	Значително подобрение	Поява на артистизъм в гласа

В основата на педагогическата дейност са психологическите принципи за въздействие върху емоционалността на учениците и индивидуалният подход е от особено значение за постигане на поставените цели. От изключителна важност е установената близост и доверие между двамата участници в процеса на обучението – така се поставя основата на дълбока емоционална връзка между преподавател и ученик, изключително важна за постигане на творчески резултати. Използваната методическа последователност изгражда навици, организираност, води до спокойствие в работния процес, спомага за подобряване на концентрацията, а мотивационният подход стимулира учениците за активното им участие в обучителния процес.

### ЛИТЕРАТУРА

Garsia, M. (1959). Shkola za peene – chast purva i vtora. Sofia: Nauka i izkustvo. [Гарсия, М. (1959). Школа за пеене – част първа и втора. София: Наука и изкуство.]

Morozov, Vl. (2017). Yazik i emotzionalnii sluh. Izbrannie trudi, Kogito center. [Морозов, Вл. (2017). Язык и эмоциональный слух. Избранные труды, Когито-Центр.]

Raeva, V. (2016). Kulturologichni aspekti na stzenichnata rech. Emotzionalen sluh. Varna: Ongal. [Раева, В. (2016). Культурологични аспекти на сценичната реч. Емоционален слух. Варна: Онгъл.]

Chareli, E. M. (2009). Massage i gimnastika golosovogo apparata. Ekaterinburg: Tipografiya Uralski centre akademicheskogo obslujivanie. [Чарели, Е. М. (2009). Массаж и гимнастика голосового аппарат. Екатеринбург: Типография “Уральский центр академического обслуживания”.]

Yanchovska, V. P. (2015). Roliata na tembroyiya sluh za izgrajdane na obrazovatelna nauchna stepen “doktor”. Avtoreferat na disertacionen trud za prisujdane na obrazovatelna stepen “doktor”, Akademiya za muzikalno, tanzovo i izobrazitelno izkustvo, Plovdiv. [Янчовска, В. П. (2015). Ролята на тембровия слух за изграждане на музиканта-изпълнител. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна научна степен “доктор”, Академия за музикално, танцово и изобразително изкуство. Пловдив.]

## НЯКОИ АСПЕКТИ НА ВОКАЛНАТА ДЖАЗ ИМПРОВИЗАЦИЯ В АМЕРИКА ОТ 20-ТЕ ДО 60-ТЕ ГОДИНИ НА МИНАЛИЯ ВЕК

Десислава Тилева, гл.ас. д-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [ditileva@uni-sofia.bg](mailto:ditileva@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Импровизацията във вокалния джаз се формира на основата на вариационни средства. В статията се проследява нейното развитие посредством няколко изпълнения на “Baby Won’t You Please Come Home” в периода между 20-те и 60-те години на миналия век и по-точно как и в каква степен негърското блус звукоизвличане, вариационните похвати и парафразата се прилагат в различните интерпретации.

**Ключови думи:** импровизация, вокален джаз, джаз интерпретация

## SOME ASPECTS OF THE VOCAL JAZZ IMPROVISATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA FROM THE 20-IES UNTIL THE 60-IES OF THE LAST CENTURY

Desislava Tileva, Chief Assistant Dr.

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The improvisation in vocal jazz is formed on the basis of variation means. The article traces its development through several performances on “Baby Won’t You Please Come Home” in the period from 20-ies to 60-ies of the last century. It tracks how and to what extent, the specific African American blues singing, the variational technique and the paraphrase apply in different interpretations.

**Keywords:** improvisation, vocal jazz, jazz interpretation

Джазът се ражда в края на XIX в. в Ню Орлиънс, щата Луизиана. Градът е основан през 1718 г. от французина Жан-Батист Лемоан. До началото на XIX в. преминава под окупацията на испанците, французите, англичаните и се включва окончателно в границите на САЩ през 1803 г. Така Ню Орлиънс придобива самобитна екзотична културна и социална атмосфера, обединяваща

етнос, обичаи и религии на различни раси и националности с произход от два континента – Европа и Африка. Развлечения, празненства и паради са съществена част от живота в града, където музиката е главен участник. Музикалният живот обединява белите и черните жители на града. Част от ежедневието са уличните духови оркестри, известни като *marshing bands*, които шестват из града по различни поводи – погребения, сватби и увеселения. Танцовите оркестри – другият главен участник в музикалния живот на Ню Орлиънс – са били предимно от черни музиканти, които свирят на празненства и на бялото, и на афроамериканското население, а понякога в съставите на оркестрите се включват музиканти от двете раси. Така на баловете на бялото население се изпълняват популярни за деня песни, включително и такива от минстрелни представления, известни арии от опери и оперети, валсове, маршове и др., т.е. музика, чиито традиции водят към западноевропейската музикална култура. Музиката на афроамериканското население включва типичните за неговия фолклор жанрове като блус, *work songs* (трудови песни), рагтайм и др., пропити с африкански наследствени черти. Съществено място в социалния и културния живот на Ню Орлиънс заема и една уникална по рода си прослойка – креолите. Това е образована общност от мулати с френски произход, съхраняваща ревностно френските традиции. Много от креолите пращат потомците си в Париж, където да получат своето образование. Креолите се гордеят с културата и наследството си и настойчиво подчертават, че не са негри. Музиката, която слушат, изпълняват и танцуват, е в духа на европейските традиции – полка, кадрил, валс и др. След Гражданската война креолите са лишени от престижните си длъжности, заемани дотогава, както и от средствата за съществуване, като по този начин насилствено са приобщени към афроамериканското население. Няколко десетилетия по-късно те ще изиграят съществена роля в развитието и популяризирането на ранния и класическия джаз.

Съжителството на различните социални прослойки създава условия за взаимно асимилиране на два различни по произход типа музикална култура – европейска и африканска. Основният фактор за формирането на джаза е асимилацията на европейските музикални средства от афроамериканците и съчетаването им с африкански изпълнителски похвати. Първоначално таква взаимопроникване се наблюдава в изпълнителската практика на чернокожите музиканти от уличните духови оркестри, които поднасят специфична интерпретация на популярни за времето си мелодии. Изпълнението на тази музика – западноевропейска по произход – е изградено със средствата на афроамериканския фолклор. Най-типични от тях са: инфлексия<sup>1</sup>, блу тонове<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> inflection (англ.) – специфичен начин на интонироване, моделиране на звука и неговата динамика при говор или пеене, достигане на даден тон чрез приплъзване, обикновено във възходяща посока.

<sup>2</sup> blue notes (англ.) – най-често III, V и VII степен на дадена мажорна тоналност, които се изпълняват леко понижени, с  $\frac{1}{4}$  до  $\frac{1}{2}$  тон.

глизандо<sup>3</sup>, блус скала, синкопиран ритъм, оф-бийт пулсация<sup>4</sup>, колективна импровизация и др. Така в съчетаването на средствата на европейската мажор-минорна система и принадлежащата ѝ хармония с изброените афроамерикански фолклорни белези в хода на времето се формира джаз интерпретацията. А тя от своя страна носи своя джаз идиом, т.е. съчетание от определени изразни средства, което дава джазов дух на композицията. Много от популярните за деня мелодии зазвучават по нов начин в интерпретацията на негърските духови оркестри. Тази нова концепция на изпълнение формира джаз стилистиката. Репертоарът на изпълнителите в новото музикално изкуство се изгражда както от популярната музика на белите, така и от известни образци на афроамериканския фолклор – блус мелодии, разтайм пиеси, минстрелни песни, които също представляват своеобразен синтез на музикални изразни средства, наследени от африканската и западноевропейската музикална култура.

Джазът като наследник на афроамериканския фолклор се утвърждава като импровизационно изкуство. От една страна, импровизационното начало се проявява като вариране на мелодията, от друга, като основна промяна на интонационния ѝ облик. Много типично за ранния джаз е двата метода да се изпълняват едновременно от няколко музиканти. В такъв случай става дума за колективна импровизация, чиито корени също ще ни отведат до фолклора на различни африкански племена.

Джазът има и друго основно проявление, което привлича фокуса на внимание едва през 20-те години на миналия век – вокалния джаз. Дотогава джаз вокалистите, в повечето случаи жени, са се изявявали и в други стилове. Част от тях са били основно блус певици, други – солисти в минстрелните представления. Вероятно техните джаз изпълнения са се ограничавали само до изпяване на основната мелодия без по-нататъшно импровизиране в песента. Най-ранните образци на вокален джаз, достигнали до нас, са от началото на 20-те г. на XX в. В тях импровизацията също липсва. Нейният зачатък може да се търси в онези вокални изпълнения, в които са включени споменатите по-горе музикални изразни средства на афроамериканския фолклор. И по-конкретно, интонационните прийоми и средства. Посредством тях интерпретацията придобива импровизационен характер. С течение на времето интонационният облик на мелодията във вокалните изпълнения все повече се променя. В много от тях навлиза употребата на вариационни средства, а други могат да се разглеждат като парафраза.

Ще разгледаме няколко изпълнения на композицията “Baby Won’t You Please Come Home” в период от 40 години и по-конкретно, проследявайки както характерното вокално звукоизличане, така и развитието на импровизационното

<sup>3</sup> glissando (итал.) – приплъзване от една тонова височина към друга.

<sup>4</sup> offbeat (англ.) – пулсация в размер 4/4, в която акцентите са на слабите метрични времена (второ и четвърто).

начало в отделните интерпретации. Някои от тях са нотирани, за да се покаже нагледно изграждането на мелодичната линия в различните изпълнения.

**Оригиналната мелодия на песента:**

**Baby, Won't You Please Come Home** 1

Words and Music by CHARLES WARFIELD  
and CLARENCE WILLIAMS

Moderate Blues (♩ = 100)

Ba - by won't you please come home, 'cause your mam - ma's all a lone. I have tried in vain, nev - er no more to call your name. When you left, you broke my heart be - cause I nev - er thought we'd part. Ev - 'ry hour in the day, you will hear me say, ba - by won't you please come home. Da - dy needs Mam - ma, ba - by won't you please come home.

Като отправна точка е взето изпълнението на Беси Смит от 1923 г. Певицата се придържа в общи линии към оригиналната мелодия, развивайки амбитуса ѝ до квинта.

Импровизация по отношение на мелодичния профил почти не се наблюдава. Тя се изразява в звукоизвличането и прилагането на типичните негърски вокални похвати инфлексия, ръмжащи тонове, блутонове, глisanдо и гр.

Още в първия такт на припева повторението на първия тон се изпълнява с инфлексия, а квинтовият низходящ скок е изпълнен с глисанго. До края на песента изпълнението е изградено с блутонове и инфлексии, особено при повторението на високите тонове.

Bessie Smith  
"Baby Won't You Please Come Home"

ЛЕГЕНДА :  
и. тонове с инфлексия  
♩ блутонове

Bridge - 1:05

Тромбонистът Джак Тийгардън (Jack Teagarden) заедно с Ол Старс Биг Бенг (All Stars Big Band) представя пиесата в двойно по-бързо темпо в диксиленд стил. Диксиленд хронологично е първият стил, с който джазът набира популярност и се утвърждава като музикално изкуство. Неговият разцвет е през 20-те г. на XX в. Стилът е с танцувален характер. Това е музиката на модерния по това време танц чарлстон. Джак Тийгардън е един от ярките представители на диксиленда. В неговото вокално изпълнение мелодията е съвсем различна в сравнение с първообраза. Между отделните фрази тромбонистът възражда нови мотиви, напомнящи оркестрови рифове<sup>5</sup>, като по този начин създава впечатление за диалог между солист и оркестър. Изброените компоненти определят интерпретацията на творбата като парафраза. Записът на песента е от 1948 г.

Jack Teagarden § All Stars Big Band (1948)  
"Baby Won't You Please Come Home"

2:30 min.

<sup>5</sup> riff (англ) – композиционен похват, характерен за аранжиментите на биг бендовете. Той представлява остинатен мелодичен или акордов мотив, изпълняван от брас секцията между фразите на темата или на импровизацията.



Били Холидей записва песента през 1959 г. в суинг вариант с оркестъра на Рей Елис (Ray Ellis). Суинг е стил в джаза, който се формира в края на 20-те г. и добива популярност през 30-те г. на миналия век. Също като диксиленда това е музика, предназначена за танцуване. За разлика от малките групи от 5-7 музиканти (комбо групите), типични за диксиленда, този стил е създаден за по-големи формации, известни като биг бендове. Типично за стила е умереното темпо и точкуваната пулсация, която придава танцувалния характер на музиката. През 30-те години голяма популярност добива и американският мюзикъл. Вокалната стилистика, характерна за този жанр, повлиява в известна степен на джаз певците. Тя се доближава до школуваното оперетно пеене, където негърското звукоизвличане минава на заден план, но не се изоставя напълно, особено от чернокожите изпълнители. Стилът на Били Холидей по нищо не напомня школувания тип пеене, но типичните негърски звукови ефекти, както и елементите на блуса тук липсват. Останало е само интонирането с глисанди и инфлексии. Тук импровизационното начало се отнася до новата мелодична линия, изградена в съвършено различен ритъм, с който се създава усещане за двойно по-бавно темпо. Всичко това се наблюдава в третия хорус, който е във форма период. Тук мелодията е изложена в двойна аугментация, амбитусът ѝ е разширен до ундецима. Интонационната линия е съвършено различна. Само финалните тонове на фразите от първото полуизречение, с изключение на първата от тях, напомнят за темата.

Billie Holiday  
 "Baby Won't You Please Come Home"  
 III -ти хорус (след оркестровия)



"Baby Won't You Please Come Home" е включена и в албума на Елла Фитцджералд "Ella In Hollywood", 1961. В изпълнението се наблюдава свободно орнаментиране на мелодията, като се използват блу тонове и елементи от блус скалата. Изобилстват също и мелодични фигурации, дублиращи хармоничното развитие. С други думи, варирането е основното средство за импровизация. Не е за пренебрегване и фактът, че вариационният принцип във вокалното изпълнение е основният фактор в драматургичното изграждане на

композицията. Изпълнението е в два хоруса<sup>6</sup>, първият от които е с по-спокоен характер. Градацията на напрежението във втория хорус и отвеждането до кулминацията са постигнати посредством принципа на вариране на мелодията и постепенното интонационно отдалечаване от първообраза ѝ с приближаване края на композицията.

Песента добива съвършено различен облик в интерпретацията на Сара Воон в албума "Sarah+2" от 1962 г. Тук импровизацията преминава през различни стилове, темпа и тоналности, съгласявайки по този начин емоционалния заряд, който достига своята кулминация посредством галопиращо бибоп темпо. Успокоението настъпва с провеждането на последния хорус в блус стил. Това изпълнение е ярък пример за използване на парафразата като едно от основните средства във вокалната джаз интерпретация. Началото на мелодията певицата поставя с типичния блу тон върху III степен, който придава особена изтънченост на изпълнението. Във втори хорус първите четири такта от темата са изградени върху един-единствен тон – похват, широко използван от инструменталистите, наричан итерация (iteration). Тази импровизационна техника се наблюдава и по-нататък в хоруса, който певицата завършва с цялостно низходящо провеждане на блус скала. Последният, трети хорус, протичащ в двойно по-бързо темпо, е споменатата кулминация в песента, където ведно с отдалечаване от мелодията се наблюдава и импровизационно третиране на ритмичния поток. Втората половина на хоруса е изграден върху блус пулсация в по-бавно темпо, която освобождава напрежението. За разпръскването на емоционалния заряд допринася и импровизаторската фантазия на Сара Воон, която включва мотивно раздробяване на темата в съчетание с аугментация. Всичко това логично довежда до успокояване в края на творбата.

В заключение може да се каже, че импровизацията във вокалния джаз се формира на основата на вариационни средства. Към тях се добавят и някои похвати, характерни за блус стилистиката, която категорично и трайно навлиза в различни аспекти на джаза – като форма, хармония, блус скала и др. Блусът дава на джаза също така и звукоизвличането като средство за интонационно обновяване на темата. С течение на годините вариационността прераства в парафраза, в която се включват средства като смяна на темпо, метрум, а също и на различни джаз стилове. Същевременно вариационните средства за импровизация до голяма степен се изоставят. Интонационният профил на импровизацията много често по нищо не напомня на темата, както видяхме в изпълнението на Джек Тийгартън и Били Холидей. Обективно погледнато, вокалните джаз импровизатори започват все повече да черпят средства от импровизаторския опит на инструменталистите, което става съвсем очевидно с раждането на скат техниката<sup>7</sup> в края на 20-те години, за чийто

<sup>6</sup> chorus (англ.) – отделно провеждане на темата или на цялата песен/пиеса.

<sup>7</sup> scat (англ.) – вокален стил в джаза, в който се използват срички без определен смисъл,

създател се смята Луис Армстронг – неслучайно инструменталист. Неговата идея за такъв похват във вокалната импровизация се развива най-вече през 50-те и 60-те години, когато най-ярки представители на развитата се вокална импровизационна скат техника са именно Елла Фицджералд и Сара Воон. Оттук нататък предстои стремглаво развитие на вокалното импровизационно изпълнителство, черпещо с пълни шепи от опита на джаз инструменталистите, прилагайки нови техники и демонстрирайки впечатляваща виртуозност и голямо импровизационно майсторство.

## ЛИТЕРАТУРА

Asriel, A. (1982). Jazz-analizi i aspekti. Sofia: Musika.[Азриел, А. (1982). Джаз-анализи и аспекти. София: Музика.]

Kolier, D.L. (1984). Stanovlenie jazza. Moskva: Raduga. [Коллиер, Д. Л. (1984). Становление джаза. Москва: Рагуза.]

Hitchcock, H. W. (1974). Music in the United States – A Historical Introduction. Englewood Cliffs: „Prentice-Hall Inc“.

Tanner, P. O., W., Megill, D. W., Gerow, M. (1992). Jazz (seventh edition). Dubuque: Wm.C.Brown Publishers.

Jack Teagarden & All Stars Big Band (1948):

[https://www.youtube.com/watch?v=OdWzyHZZEtI&ab\\_channel=jaywilton](https://www.youtube.com/watch?v=OdWzyHZZEtI&ab_channel=jaywilton) – от 2:27 минута

Billie Holiday, 'Last Recordings', Ray Ellis and his Orchestra(1959):

[https://www.youtube.com/watch?v=OdWzyHZZEtI&ab\\_channel=jaywilton](https://www.youtube.com/watch?v=OdWzyHZZEtI&ab_channel=jaywilton)

Ella Fitzgerald,“Ella In Hollywood”(1961):

<https://www.youtube.com/watch?v=O8ZLOWYOZnQ> om 0:50 минута

Sarah Vaughan,“Sarah+2” (1962):

<https://www.youtube.com/watch?v=CAONWafMTEQ>

---

камо средство за импровизация. Например шу-би-гу-ба-гей-я.

## ТЕАТЪР И МУЗИКА В РАННОТО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ – ЕДНА ДОБРА СТРАТЕГИЯ ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ

Елена Ватралова, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [elenavratralova@abv.bg](mailto:elenavratralova@abv.bg)

**Резюме:** Един от най-важните аспекти в преподаването на чужд език на деца в предучилищна възраст е създаването на непринудена, вълнуваща и творческа учебна атмосфера. Настоящата статия изследва някои образователни стратегии, базирани на използването на драма техники и музикални миниатюри, характерни за музикалния театър като жанр в ранното чуждоезиково обучение. Целта е да се коментират полезни практики, които помагат да се преподава чуждият език по интересен и творчески начин. Обучението на деца в предучилищна възраст е предизвикателство, тъй като възможностите за концентрация на децата са ограничени и учебните дейности може да не предизвикат интереса им. Театърът и музиката са атрактивни техники на преподаване, които не само влияят на мотивацията на децата да усвояват по забавен и достъпен начин произношението, лексиката, граматическите структури и ритъма на езика, но и ги фокусират, което е предпоставка за активно учене.

**Ключови думи:** активно учене, творческа среда, театър, музика, ранно чуждоезиково обучение

## THEATER AND MUSIC IN EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION – ONE GOOD STRATEGY FOR ACTIVE LEARNING

Elena Vratralova, PhD student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** One of the most important aspects of teaching foreign language to preschool children is creating a relaxed, exciting and creative learning atmosphere. This article explores some educational strategies based on the use of drama techniques and musical miniatures typical of musical theater as a genre in early foreign language learning. The aim is to comment on useful practices that help to teach a foreign language in an interesting and creative way. The education of

preschool children is a challenge, as children's opportunities for concentration are limited and learning activities may not arouse their interest. Theater and music are attractive teaching techniques that not only influence children's motivation to learn the pronunciation, vocabulary, grammatical structures and rhythm of the language in a fun and accessible way, but also keep them focus ed , which is a prerequisite for active learning.

**Keywords:** active learning, creative environment, theater, music, early foreign language education

От Всички изкуства театърът и музиката ангажират и привличат децата най-пълноценно: интелектуално, емоционално, физически, вербално и социално. Като участници децата се превъплъщават в различни роли, като по този начин стават по-чувствителни и съпричастни към проблемите и ценностите на другите хора, различни от тях самите. В същото време се учат да работят в екип, тъй като и театърът, и музиката са колективни и социални изкуства, при които отделната личност има значение за постигане на общото цяло. Като зрители децата активно съпреживяват заедно с героите случващото се на сцената. Чрез непосредствеността и емоционалността на въздействие на тези две изкуства най-силно се осъществява взаимодействието между общуване и художествено преживяване.

Съвременната методика за преподаване на чужди езици в детската градина предлага широк спектър от концепции, методики и технологии – както традиционни, така и новаторски. Преподавателите по чужд език правят своя избор в зависимост от целите на обучението, контингента и индивидуалните особености на обучаваните, продължителността и интензивността на учебния курс и други условия.

При това всяка една от методиките и системите на обучение има своите предимства и недостатъци. Разнообразието от подходи, гледни точки, експерименти и новаторски търсения в областта на чуждоезиковото обучение не е случайно. То е предопределено от духа на новото време, в което глобализацията е реалност, поставяща нови изисквания към съвременното езиково образование.

Ефективността на обучението в предучилищна възраст зависи от много фактори, основен от които е мотивацията, активността в процеса на обучението. Настоящата статия е част от изследване, целящо да създаде, апробира и предложи за приложение методически модел за преподаване на чужд език в детската градина, базиран на широко използване на грама техники и музикални миниатюри. Една от основните цели на изследването е да установи дали прилагането на творчески грама техники и дейности, свързани с музика в обучението по чужд език в детската градина, водят до по-добри резултати

по отношение на усвояването на лексиката, граматическите структури, произношението, ритъма и интонацията в сравнение с традиционните методи на преподаване. Ще се коментират конкретни практики, които помагат да се преподава чуждият език по интересен и творчески начин. Всеки опитен преподавател може да потвърди, че обучението на деца в предучилищна възраст е предизвикателство, тъй като възможностите им за концентрация са ограничени и учебните дейности може да не предизвикат интереса им и да не постигнат очакваните резултати. Театърът и музиката са атрактивни техники на преподаване, които не само влияят на мотивацията на децата да усвояват по забавен и достъпен начин чуждия език, но и ги ангажират физически, интелектуално и емоционално, което е предпоставка за активно учене.

Теорията за активното учене води началото си от теорията за конструктивизма, който е основа на интерактивното обучение. Активното учене е процес, който поставя ученика в центъра на обучението. Фокусът пада върху това *как* учащият се обучава, а не просто *какво* трябва да научи. Учениците се стимулират да „участват и да мислят активно“, вместо да „получават наготово“ знания от преподаващия. Добрите учители не просто „преподават“ знания, те предизвикват учениците си да мислят и да стигнат сами до познание, надграждайки знанията, които вече притежават. В този смисъл чрез активното учене децата играят първостепенна роля в собственото си обучение, като трупат знания и прилагат наученото, възползвайки се от възможностите, предоставени от преподавателя им.

### **ЗА ПОЛЗАТА ОТ ПРИЛАГАНЕТО НА ИЗКУСТВА КАТО ПОЛЕЗНИ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

На първо място е необходимо да се дефинира смисълът на „изкуства“, тъй като по-често учителите използват само рисуване и приложни дейности в обучението по чужд език в опит да интегрират изкуствата. А в действителност възможностите са много повече. Артобучението включва четири отделни области, всяка с отделен набор от образователни възможности. Това са танц, грама, музика и визуални изкуства. Ще отделим повече внимание на грамата и музиката от тези области и ще предложим идеи за интеграция.

Включването на изкуства в обучението на малките деца допринася за развитието на умения, включително в областта на четенето и математиката, както и усвояването на езика. В своето изследване, посветено на ползите от изкуствата върху постиженията на учениците, С. Рупърт (Ruppert, 2006) установява, че „някои форми на обучение по изкуства подобряват и допълват основните умения за четене, езиково развитие и умения за писане. В същото изследване той обяснява как танцът се използва за развиване на готовност за четене при много малки деца, а изучаването на музика става база за формиране на езикови умения. Предоставянето на възможности за интегриране на изкуствата в обучението в детската градина като цяло и в

частност в чуждоезиковото обучение предоставя следните ползи:

- подпомагат развитието на множество интелегентности
- развиват висши мисловни умения
- формират мултикултурна толерантност
- способстват развитието на самоуважение и самочувствие
- повишават мотивацията чрез положителни емоционални реакции при ученето
- създават позитивна творческа среда чрез регулирането на различни обучителни стратегии

Защо трябва да включим изкуствата в обучението на деца колкото се може по-рано? Според Райт (Wright, 2003) децата обсебват и опознават света с всички сетива, те буквално „гледат, пипат и слушат“, докато опознават заобикалящата ги среда. Затова е добре дизайнът на учебните програми да включва дейности, които насърчават децата да визуализират, свободно да изразяват своите идеи и мисли и да ги споделят с другите. Добре структурираната учебна програма, включваща изкуства, може да помогне на децата да открият логически връзки и да подобряват изразяването и усвояването на знания и умения чрез творческата игра. Изкуството е важно средство за себеизразяване (пак там).

### **ТЕОРИИ И МЕТОДИ НА ПРЕПОДАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК, БАЗИРАНИ НА МУЗИКА И ДВИЖЕНИЯ**

Редица изследвания от началото на миналия век и практически доказали ползата си методиките на преподаване водят до извода, че за да се подобри обучението по чужд език, трябва да се прилагат подходи, които максимално да улесняват и подпомагат процеса на развитие чрез имитация на „ритъма“ на речта и тялото, присъщи на носителите на изучавания език. През 20-те години на XX в. Хауърд Палмър /1877–1949/, известен английски лингвист, специалист в сферата на фонетиката и изследовател и пионер в преподаването и изучаването на английския език, в книгата си „Английски език чрез движения“ /"English through actions", 1925/ описва своите изследвания и създадения от него „Устен метод“ / Oral Method/ на преподаване, базиран на принципа „въпрос–отговор“ или както той го дефинира „стимул–реакция“. Този метод е модифициран вариант на „Директния метод“ на преподаване, като е насочен към усъвършенстване преимуществено на говорните умения. Палмър го публикува за първи път в Япония като методическо ръководство за учители, преподаващи английски език, като предлага универсални модели, които успешно биха могли да бъдат приспособени за целите на обучението по всеки друг чужд език. В това изследване авторът проследява и дефинира фазите на асимилиране на езика-цел, като ги разделя условно на:

- фаза на възприемане /Perception/ – когато обучаващите се акустично възприемат езика, без да се поставят пред тях изисквания, нито да разбират смисъла на думите, нито да ги възпроизвеждат;

- фаза на разпознаване / Recognition/ – при която обучаващите се могат чрез асоциация или визуализация от страна на преподавателя да отгатнат смисъла на езиковите единици или структури;
- фаза на имитация / Imitation/ – това е моментът, когато обучаващият се е в състояние точно да възпроизведе отделна дума или израз по предварително зададен от преподавателя модел или да фиксира в паметта си наученото чрез повторение;
- фаза на практическо приложение /Reproduction/ – когато прилага наученото на практика.

Друга модификация на „Директния метод“ на преподаване е възникналият през втората половина на ХХ в. сугестопедичен метод, създаден от българския лекар,, невролог и психолог проф. Георги Лозанов. Сугестопедията е метод, чрез който знанията се преподават с помощта на изкуствата, посредством подходящи неманипулативни внушения. По този начин в една позитивна и преградополагаща среда без напрежение и усилия се възприема огромен обем информация. Методът е прилаган успешно в България през 60-те и 70-те години на миналия век, като резултатите са поразителни. За съжаление сугестопедията се радва на повече последователи по света, отколкото в България през последните години, особено след като през 1978 г. ЮНЕСКО препоръчва метода като особено успешен в изучаването на чужди езици . Сугестопедичният модел включва девет основни характеристики:

- Използва внушението, за да отхвърли у обучаващите се чувството, че няма да се справят;
- Предполага релаксираща, комфортна среда, с приглушено осветление и тиха музика, които да улеснят учебния процес;
- Провокира въображението на обучаващите се, приемайки нова самоличност или роля, да следват указанията на преподавателя, използвайки интензивно езика-цел;
- Допуска обясняване на някои граматически правила, без да допуска продължителна дискусия;
- Допуска превода на някои думи или изрази на майчиния език с цел прецизиране на значението им на езика-цел;
- Осъществява комуникационния процес на съзнателно и подсъзнателно ниво. На съзнателно ниво се възприема лингвистичната информация. Музикалният фон на подсъзнателно ниво, улеснява възприемането на диалога или текста, който се възпроизвежда;
- Интегрира музиката, песните и някои грама техник като основни средства за преподаване;
- Акцентът в преподаването пада върху съдържанието. Към грешките на учениците се подхожда толерантно, но учителят винаги употребява правилната граматическа форма;
- Постиженията на учениците не се оценяват директно чрез тестове,



а индиректно в процеса на реалното прилагане на наученото в ролеви игри, драматизации, скетчове и др.

Целта е да отпадне стресът от класическия модел учител–ученик–изпитване, обучаемите да се чувстват свободни, защото при стрес ученето става неприятно задължение. Идеята на сугестопедията също така е да се предизвика любопитство, положително емоционално отношение към изучаваните теми. Сугестопедията е особено подходяща за децата, защото те по-трудно задържат интереса и вниманието си от възрастните. Дейности, каквито са пеенето, танцът, драматизациите и различните ролеви игри позволяват на учащите се да се фокусират предимно върху комуникативната страна на езика, а не толкова върху лингвистичната. Преглед изискванията на Европейската езикова рамка за чуждоезиково обучение, както и необходимостта от прилагането на една оптимизирана система за преподаване на езици, се допуска, че моделът на Г. Лозанов е високоефективен за усвояване на разговорния език. Въпреки че до момента не дава очакваните резултати за овладяване на пълна езикова компетентност (не предлага необходимото обучение по писмен чужд език), той може да бъде успешно комбиниран с други методи. Възниква въпросът за създаването на един оптимизиран модел за обучение, който да може да удовлетвори потребностите на различни социални и възрастови групи, както и да бъдат изготвени учебни материали, съобразени с принципите и законите на сугестопедията.

### МУЗИКА И ЕЗИК

Още в най-ранна възраст, като плачат или се опитват да артикулират, децата съзнателно или не експериментират някои елементи на речта, свързани с прозодията, каквито са интонация, пауза, тембър и ударение. Loewy (2004: 61) твърди, че „музиката на речта е най-ранното измерение на езика, което децата използват и разбират”. Бебешкото бърборене въвежда гуми с конструкции „съгласни–гласни–съгласни“, които семантично са разположени като в музикални фрази. Реалното произнасяне и формиране на фрази и изречения настъпват скоро след това. Музиката съдържа автентичен, неформален език, който е естествен за ухото. Песните в този смисъл предлагат ценни ресурси, които развиват способностите на учениците за слушане, говорене, четене (Saricoban, 2000). Изследване на Университета в Единбург (Ludke, Ferreira, & Overy, 2013) установява, че възрастните, които учат чужд език, като изпяват гуми или кратки фрази, се справят два пъти по-успешно с употребата им в говорния език впоследствие спрямо тези, които учат езика по класическия начин. Смята се, че техниката, изискваща повторение на предварително записан и изпят текст, формира силна връзка на музиката с паметта. Това проучване предоставя първите експериментални доказателства, че методът тип „чувам и повтарям“ може да подпомогне изучаването на чужди езици и „отваря вратата“ за бъдещи изследвания в тази област. Използването на музика на английски

като чужд език в учебния процес (Lynch, 2006) показва, че тя може да подобри уменията за слушане с разбиране при изучаващите, като ги „срещне“ с нова лексика, изрази, идиоми и произношение (Mora, 2000). Същият изследовател твърди, че словесната практика, асоциирана с информация, получена чрез музика, води до по-добри резултати при запаметяването. „Изпяването“ на новите фрази води до намаляване на тревожността у ученика, а звукът на езика-цел, съчетан с музика, ще се съхрани в дългосрочната музикална памет и ще бъде по-достъпен за упражняване, запаметяване и възпроизвеждане. В същото изследване Мора (2000) твърди, че повторението е един от основните начини, по които мозъкът помни наученото. Тя описва защо мелодичният подход е особено удачен: „Музиката на речта оказва влияние не само върху произношението на изучаващите чужд език, но и върху целия им процес на усвояване“ (Mora, 2000: 148). Редица изследвания (Daniels, 2003; Natasa, 2002) отгавна са доказали ползата от музиката в езиковото обучение на малки деца. Те установяват, че ранните, положителни и съобразени с детската възраст музикални преживявания оказват забележително въздействие върху усвояването на втори език, особено по отношение на произношението, речника, смисловото и емоционално възприемане. Много често децата запаметяват бързо текста на дадена песен и го съхраняват за дълго в паметта си, въпреки че значението на не всички гуми им е ясно. „Чрез използването на песни, рими и музика децата могат да съхранят много по-големи количества информация“ (Ortis, 2008: 207). Някои изследователи предлагат езикът да се разглежда не в познавателен контекст, а в музикален, като го дефинират като „Музикални етапи на речта“ (Loewy, 2004). Музиката притежава разнообразен речник, който лесно може да бъде адаптиран към съответната възраст или степен на развитие. Тя е богата на фрази и изразни средства, които ще подготвят децата за същинския език. Чрез музиката се усвоява граматиката, а много песни биха могли да се използват и като граматически упражнения (Saricoban & Metin, 2010). Редица проучвания потвърждават, че децата могат да имитират ритъма и музикалните контури на езика много преди да могат изобщо да артикулират гуми. Пак там се твърди, че музикалните аспекти на езика, интонация, паузите, ударенията и тембъра са онези музикални единици, на базата на които по-късно се формират фонемите, съгласните и гласните звуци на езика (Mora, 2000).

### **ДВИЖЕНИЕ /ТАНЦ/ И ЕЗИК**

Използването на танцови движения под музикален съпровод и песни в обучението по чужд език в детската градина дава възможност на децата да изследват езиковите и концептуалните аспекти на езика-цел, преподаван им в процеса на обучение, без да се концентрират върху механиката му. Слушането и възпроизвеждането на музика може да създадат представа за това как езикът звучи много преди обучаващият се да е научил значението ѝ или преди да е осъзнал приложението на дадена лексикална единица или израз в речта.

Филмираните мюзикъли, и по-точно текстовете на песните в тях, са добър източник на гуми и фрази, които децата запомнят, докато се забавляват. Слушайки и припявайки, децата по един забавен и непосредствен начин подобряват и усъвършенстват произношението си. 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 езикът на тялото, жестовете и изразенията на лицето, както и вербалните аспекти (интонация, ритъм, ударение, 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. Малките деца имат нагледно-образно мислене и учат най-продуктивно, когато новите знания се онагледяват. Музиката и движенията /танцът/ насърчават активното участие в развитието на речника и подпомагат формирането на умения и представи. Думите, описващи движението, са основна част от езика. Следователно обогатяването на пасивния речник, свързан с движенията на тялото и отделните му части, води до обогатяване на общия речник на детето.

### ТЕАТЪТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

#### ■ СЪЩНОСТ И ПРИЛОЖЕНИЕ НА ТВОРЧЕСКАТА ДРАМА

Театърът, или още както се дефинира грама в образователна среда, представлява художествен процес под формата на игра, който позволява на учениците да изследват, да откриват, да говорят, да общуват, да приемат, отхвърлят и разбират заобикалящия ги свят. Творческата грама е алтернативна театрална техника, използвана с образователна цел. Тя се ръководи винаги от опитен инструктор или преподавател и помага на децата да придобиват нови знания, да практикуват и усъвършенстват наученото, да работят върху социалните си умения чрез театрални игри и импровизации в непринудена и творческа среда. В крайна сметка творческата грама е нестандартен подход към обучението, който ангажира въображението, усъвършенства концентрацията и сетивното познание в театрална среда. Следват някои от техниките, които могат да се използват за целите на обучението чрез творческа грама:

- *Пантомима* – форма на невербална комуникация, чрез която може да се каже много, само с участие на езика на тялото;
- *Импровизация* – предварително планирани ситуации, при които действието и диалогът са спонтанни и не са предварително формулирани;
- *Ролеви игри* – при тях участващите пресъздават реални житейски ситуации, превъплъщавайки се в различни роли по предварителен сценарий;

- *Импровизации за упражнение на сетивната памет* – включват упражнения, целящи усъвършенстване на петте сетива – зрение, обоняние, звук, допир и вкус. Тези упражнения се използват и за усъвършенстване на звуковите и зрителните възприятия;
- *Емоции* – чрез тези упражнения децата се учат да изразяват и осъзнават емоциите си. Упражненията са под формата на ролеви игри, които предполагат безопасна среда, където децата да изследват своите собствени емоции, както и емоциите на другите;
- *Импровизации по литературни образи* – дават представа за приликите и разликите между хората като физика, култура, възраст, религия и етническа принадлежност. Чрез тези импровизации, пресъздавайки герои от литературата, децата могат да опознаят различни образи;
- *Диалози* – чрез диалозите децата изразяват своите мисли, идеи и чувства; И най-накрая, с *драматизациите по приказки* децата участват в пресъздаването на театрални проекти по приказки, които сами са измислили, които харесват или които са чули преди това, прочетени от учител или у дома.

В подкрепа на гореизложеното в методически план ще бъдат предложени някои примери за творчески грама игри с познавателни, социални и емоционално-художествени общообразователни характеристики в обучението по английски език. Изборът на език е предопределен от факта, че той е най-широко разпространен и предпочитан от родителите избор като допълнителна дейност в детските градини. Приложените примери спокойно биха могли да бъдат пригодени за целите на обучението по всеки друг чужд език, както и успешно интегрирани в учебните програми по задължителните образователни направления. Повечето от тези примерни предложения за учебно съдържание на базата на грама техники са с голям възрастов диапазон. Опитният преподавател с лекота би могъл да ги реструктурира според възрастта и индивидуалните особености на възпитаниците си, както и да импровизира, променяйки съдържанието им.

- *Драматизация по приказка*

При използване на адаптирани приказки в чуждоезиковото обучение се следват няколко основни положения за работа с литературния текст, които са свързани с целта да се постигне максимална активност от страна на децата. Приказният текст задължително трябва да е съобразен с езиковите възможности на децата с оглед на последователното и логично усвояване на новата лексика. По време на педагогическото взаимодействие новите езикови знания се възприемат системно и целенасочено чрез ключови думи, насочващи въпроси, обяснения и примери. Необходимо е да се създаде атрактивна интерактивна среда, която да поддържа и запази интереса на децата, но и да позволи свободна изява на всяко едно от тях. Когато децата почувстват персонажите на произведението като близки, сродни на техните очаквания и интереси, се забелязва желание да се припознаят в героите и да пресътворят поведението им. Подбира се кратка приказка с лесна фабула и кратки, повтарящи се реплики. Безопасността

В класната стая налага създаването на предварителна организация и ясни правила. Това е задължително условие, целящо да предотврати инциденти при визуализацията на сцени, предполагащи физически сблъсък. Редица театрални техники /особено в областта на пантомимата/ предлагат богат набор от възможности тези сцени да се изпълняват без пряк физически контакт, като същевременно останат привлекателни за децата и източник на забавление.

- Музикален фон

Съгласно теоретичните постановки при метода на сугестопедията музикалният фон, върху който учителят разказва историята за драматизация, играе съществена роля при асоцииране на чутото и видяното с конкретни звуци или шумове. За тази цел от музикалното изкуство могат да се подберат инструментални пиеси с ясно изразен звукоизобразителен характер. Музикално-звуковият фон провокира детското въображение, особено когато трябва да се открие какво изобразява музиката – погскоци на зайче, хлопатара на овчицата, полюшването на цветето, гъжговните капки, „реенето“ на облака в небесната шир, скърцаща врата, конски тропот. Тази дейност би могла да се подпомогне от различни предмети или материали като част от реквизит, стимулиращ активността на децата да ги комбинират по начин, изобразяващ образа, който те си представят, слушайки мелодиите или звуците. Задавайки въпроса „Какво ви разказва музиката?“, учителят открива, че веднага отключва детското въображение и малчуганите с радост се заслушват и очакват да „разгадаят разказа“ на инструменталната мелодия. Децата получават свобода да възпроизведат тези звуци, а учителят – задачата да „дирижира“ процеса, – показвайки по-силна или по-тиха динамика, и накрая да прекъсне звуците като диригент на оркестър. По такъв начин може визуално и слухово да се „озвучи“ всяка отделна илюстрация от книгата. При повторен прочит на приказката звуците се възпроизвеждат автоматично, с разгръщането на страниците. (При по-малки деца учителят трябва да дава знак за прекъсване, но при по-големите деца това се случва автоматично с отгръщането на следващата страница.) Така историята може да се „разкаже“ само със звуци.

- Наративна пантомима

Това е проста дейност, за която би могла да се използва всяка история, независимо дали е от книга, или не. Дейността не предполага взаимодействие между децата. Докато учителят чете или разказва историята, всяко дете само за себе си „я изпълнява“. Тази дейност не предполага употребата на звуков фон или някакъв вид реквизит, който би разконцентрирал децата. Всяко дете просто пресъздава физическите движения на главния герой от историята, концентрирайки се върху петте сетива.

- ДА БОЯДИСАМЕ КУТИЯТА /PAINTING THE BOX/ – тази техника изисква достатъчно място за всяко дете, така че като разпери ръце, да не докосва никой друг. Децата седят удобно на земята. Музикалният фон е

препоръчителен, но трябва да е инструментален и да носи спокойствие /класическата инструментална музика дава чудесни възможности/.

Като съпровожда обясненията с жестове, учителят предлага на децата да си представят, че са в малка кутия. Тя е малка, защото не могат да се изправят, но достатъчно голяма, за да им е удобно. В ръката си имат четка за рисуване, а в краката си – голяма кутия с боя. Кутията е много тежка, а боята е вълшебна, защото променя цвета си. Всеки път, когато потопят четката в боята, тя рисува и оцветява в различен цвят. Учителят предлага на всяко дете внимателно да боядиса вътрешността на кутията си с вълшебната боя. Докато оцветяват, децата назовават цветовете, с които боядисват тавана и пода, лявата и дясната страна на кутията, както и ъглите. Накрая на играта всеки трябва „да нарисува“ въображаема врата, през която да излезе извън кутията. Тази игра би могла да намери приложение при теми като „My House“, „Parts Of the Body“, „Left and Right, Up and Down“ и др.

#### ■ СЕЗОНИТЕ И ВРЕМЕТО / SEASONS AND WEATHER/

Тази игра спомага за изграждане на логически връзки между променящите се сезони и ежедневието на децата. В началото преподавателят в беседа приканва децата да назоват четирите сезона, като помислят и споделят някои дейности или събития, които се случват през точно определен сезон. Очакваните отговори са, че тръгват на детска градина, събират есенни листа и т.н. през есента; плуват, ходят на море през лятото; карат колело, садят цветя в градината и т.н., през пролетта; карат ски, кънки, правят снежни човечи, замерват се със снежни топку и т.н., през зимата. Разговорът продължава с метеорологичните условия през всеки сезон (слънце, гръмотевични бури, горещина през лятото, мъгла, урагани, хладно през есента, сняг, киша, леген вятър през зимата, топъл гъжд през пролетта.) Втора стъпка: Всичко гореспоменато трябва визуално да се изиграе. Учителят предлага тема, напр. Fall/ Autumn . При команда „Autumn !“ децата имитират листопад, гъжд, събиране на реколта и т.н. По аналогичен начин играта се повтаря и с другите сезони.

#### ■ ФИЗИЧЕСКА ПАНТОМИМА /Physical pantomime/

##### ▶ Моментални илюстрации

Би могла да се използва всяка една детска книга с картинки, с тази разлика, че докато чете или разказва историята, учителят не илюстрира текста. Идеята е да се даде възможност на децата сами да визуализират историята, като всеки изобрази това, което сам е разбрал и почувствал. Важно изискване е периодично – на всяка страница, ако приказката е кратка, или по-рядко, ако е по-дълга, да се предоставя възможност за визуализиране, като една от възможностите е децата да използват телата си в замръзнала поза. Тази техника е лесна за прилагане, защото не изисква специална предварителна подготовка.

- ТЕАТЪР НА СЕНКИТЕ /HAND ANIMALS/

Това е техника, която би могла да се отнесе към т.нар. ice-breakers / разчупващи лега/. Употребата ѝ е удачна като въведение в педагогическата ситуация, а целта – да развие въображението и да фокусира децата за урока. Освен това е източник на забавление и дава шанс на всички ученици да се отпуснат да се "представят" пред другите.

Учителят предлага на децата да протегнат ръце и внимателно да ги разгледат. Инструкциите биха могли да са:

*Look at your hands!*

*Use your finger to trace your hand, your face, your mouth, your eye ,etc.*

*Shake your hands! Open your feasts! Shut your feasts!*

С изключение на лицето ръцете са най-изразителната част от тялото. Затова се дава възможност всеки да открие и опита възможно най-много различни начини за движение на ръцете си.

След това се предлагат възможни начини, така че с ръце да се изобразят различни животни. Удачни и лесни за децата са паяк, който пълзи по ръката, главата, тялото. Убедителността на образа предполага и подходящи гримаси, имитиращи обичайната реакция на ужас при вида на паяка. Тази техника е източник на голямо забавление, но и гаранция, че всички ще запомнят гумата и смисъла ѝ. По подобен начин биха могли да се изобразят лебед, куче, котка, петел, змия, заек и др. На един по-късен етап и при

по-големи на възраст деца учителят би могъл да предложи на всяко дете да измисли самò как да онаглед и групи животни. Техниката би могла да намери приложение и подражателни игри, като „Mirror Me” , при която всяко дете застава пред класа и показва едно животно, което останалите деца трябва да отгатнат и имитират като огледален образ.

- ЕМОЦИОНАЛНА ПОХОДКА /EMOTION WALK/

Указанията към изпълнението на тази техника изискват отново да се обърне внимание на безопасността, като всеки трябва да си представи, че се намира в голяма кутия и мислено не трябва да напуска очертанията ѝ. При команда от учителя децата започват да се движат първоначално много бавно, с постепенно забързване при сигнал „Faster”. При по-големи деца командите могат да са повече и в разбъркан ред. Техниката е особено полезна при преподаване или преговор на глаголите за движение:

*Walk! Run! Crawl! Roll! Hop! Skip!Jump!Leap! Walk backwards! Gallop!*

- ИГРИ ЗА ЗАГРЯВАНЕ/WARM-UP GAMES/:

това са игри с елемент на грама техники, с които обичайно започва една ситуация. Целта е да се сплоти групата и да се стимулира концентрацията на децата.

**Скоропоговорки /Tongue Twisters/** – подпомагат концентрацията и работата на всички артикулационни мускули. Източник на особена забава са, когато децата са насягали в кръг на земята и всяко от тях произнася скоропоговорката с различна емоция /тъжно, ядосано, щастливо, уплашено, пеейки и т.н./

- *Three Free Throws*
- *Red Leather, Yellow Leather*
- *I Thought a Thought.*
- *But the thought I thought wasn't the thought I thought I thought.*
- *Rubber Baby Buggy Bumpers!*
- *Red Bulb Blue Bulb Red Bulb Blue Bulb Red Bulb Blue Bulb*
- *A Proper Copper Coffee Pot.*
- *Toy Boat. Toy Boat. Toy Boat.*
- *The big black back brake broke badly.*

**Представяне и аплодисменти /Introduction & Applause/** – особено подходящи за нови групи от деца, които не се познават, а също и за едно емоционално начало на всяка ситуация. Всяко дете се изправя от място и с висок и ясен глас се представя „Hallo, my name is.....“, след което се покланя театрално, а всички останали го аплодират.

Друг вариант на тази игра е ритмичен изговор на името. Учителят задава първоначалното темпо, пляскайки с ръце, като представя първо себе си и след това подканва всяко дете да се представи следвайки ритъма.

- ГРУПОВИ ИГРИ /TEAM BUILDING GAMES/
- ▶ ОСТРОВИ И АКУЛИ /ISLANDS AND SHARKS/

Учителят разпръсква листове хартия по пода. Листовете са с един по-малко от децата. Обяснява на децата, че това са острови. По даден сигнал всички деца започват да се движат „плувайки“ из помещението. При команда „Sharks“ всяко дете трябва да се „спаси“ стъпвайки върху остров /лист хартия/. Този, който остане, напуска играта.

- ▶ ПОДСЛОН, ХОРА, БУРЯ /SHELTER, PEOPLE, STORM/

Групата се разделя на малки групи от трима играчи. Правилата изискват във всяка група от три деца две да образуват подслон, а третият играч да е под подслона. При команда: „People“, децата, които са в „подслона“, трябва да напуснат местата си и да си потърсят друг. Децата, които правят подслон, остават на място. При команда „Shelter“ децата, които образуват подслоните, трябва да се разделят и да намерят нов човек, с който да изградят подслон. При команда „Storm“ всички участници се разпръскват, за да формират нови групи от по 3 деца, 2 като подслон и 1 в подслона. По време на „Бурята“ децата, които са били част от подслона, могат да сменят местата си с тези, които са били в подслона.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когнитивното развитие на децата в предучилищна възраст изисква различни подходи към усвояването на чужд език. Ефективността на обучението поставя на дневен ред активното участие на учащите се в учебния процес от самото начало. Езиковата компетентност може да бъде развита под формата на игра по начин, който е достатъчно приятен и забавен, за да могат децата да се наслаждават на учебния процес. Прилагането на театрални техники и музикални миниатюри в чуждоезиковото обучение в предучилищна възраст напълно удовлетворява детския интерес и очаквания, тъй като включва драматични дейности, които въвличат децата интерактивно в учебния процес, както и дават възможност на експериментират с езика, т.е. да усетят връзката между мисълта и действието.

Мотивацията и ентузиазмът са може би най-важните фактори за успеха или провала на ранното чуждоезиково обучение. Опитът показва, че децата са мотивирани активно да сътрудничат в учебния процес само когато се движат, чувстват, имат цел и посока за себеизразяване – нещо, което театърът и музиката насърчават. Ето защо преподавателите по чужд език трябва да приемат предизвикателствата, които предполага интеграцията на изкуства като театър, музика и танц дори ако ресурсите и стандартите са малко или не съществуват.

## ЛИТЕРАТУРА

- Chong, S. & Gan, L. (1997). *The Sound of Music*. Child Development Press.
- Daniels, M. (2003). Using a signed language as a second language for kindergarten students. – *Child Study Journal*, 33(1), 53-70.
- Hatasa, Y. A. (2002). The effect of differential timing in the introduction of Japanese syllabaries on early second language development in Japanese. – *Modern Language Journal*, 86(3), 349-367.
- Loewy, J.V. (2004). Integrating music, language and the voice in music therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Retrieved from <http://www.voices.no/mainissues/mi40004000140.html>
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Suggestopedia – Theory and Practice*. Bulgaria: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
- Ludke, K., Ferreira, F. & Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. – *Memory and Cognition*, 41(5), 41-52.
- Lynch, L. M. (2006). Using music to improve listening comprehension skills [Online]. Available: <http://www.language-learning-advisor.com>
- Malinova, L. (2008). Изкуство и език – иновационни аспекти на ранното чуждоезиково обучение. – V: *Universitetski kurs po ranno chujdoezikovo obuchenie* (sast. T. Shopov, L. Malinova, V. Valkanova. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“). [Малинова, Л. (2008). Изкуство и език – иновационни аспекти на ранното чуждоезиково обучение. – В: Университетски

курс по ранно чуждоезиково обучение (съст. Т. Шошов, Л. Малинова, В. Вълканова).  
София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2008, 142-168.

McCaslin, Nellie. *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. 7 th ed. New York: Longman, 2000. Print. *Creative Drama in the Primary Grades: A Handbook for Teachers*. New York: Longman, 1987.

Mora, C.F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. – *ELT Journal*, 54(2), 146-152.

Ortis, J.M. (2008). The Effects of Music, Rhymes and Singing in the Classroom Environment. *Conference Proceedings*, 202-209. Retrieved from:  
<http://academic.evergreen.edu/curricular/mit2008/Win08handouts/CPBOOK08.pdf#page=205>.

Palmer, H.E. and Palmer, D.(1925). *English through Actions*, The Institute for research in English teaching, Kinkyusha Press,Tokyo.

Ruppert, S. (2006) *How the arts benefits student achievement*. Critical Evidence, National Assembly of State Arts Agencies.

Saricoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. – *The Internet TESL Journal*, 6(10)

Wright, S. (2003). *The arts, young children, and learning*. Boston: Allyn & Bacon.

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

<https://www.bbpress.com/2015/03/drama-game-people-shelter-storm/>

<https://www.childdrama.com/hand.html>

<https://study.com/academy/lesson/creative-drama-definition-example.html>

<https://www.bbpress.com/2015/03/drama-game-people-shelter-storm/>

Palmer, 'Hap' Harlan. *Songs to Enhance The Movement Vocabulary Of Young Children*. University of California Los Angeles. Masters Degree Thesis. 1983

## СИНКРЕТИЗЪМ И СИНТЕЗ НА СЛОВТО И МУЗИКАТА ВЪВ ВОКАЛНАТА ФОЛКЛОРНА МУЗИКА

Марек Дяков, докторант

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категора „Музика“  
e-mail: [ff\\_rodolubets@abv.bg](mailto:ff_rodolubets@abv.bg)

**Резюме:** В настоящия доклад са разгледани процесите на синкретизъм и синтез на словото и музиката в българския песенен, автентичен и обработен фолклор. Разгледани са проблемите за прозодията в речта и музиката във фолклора, взаимодействието между текста и музикалната форма, подборът на изразни средства и изграждането на музикална драматургия в обработките за народен хор.

**Ключови думи:** синкретизъм, музика, фолклор, народен хор

## SYNCRETISM AND SYNTHESIS OF WORD AND MUSIC IN VOCAL FOLK MUSIC

Marek Dyakov, PhD Student

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Musik

**Abstract:** This report examines the processes of syncretism and synthesis of speech and music in Bulgarian song, authentic and processed folklore. The problems of prosody in speech and music in folklore, interaction between the text and the musical form, the selection of means of expression and the construction of musical drama in the arrangements for folk choir are considered.

**Keywords:** syncretism, music, folklore, folk choir

Теоретично проблемът за *взаимодействието на музиката и словото* е разглеждан в различна степен във времето и относително можем да го датираме от епохата на Средновековието. От проучените източници става ясно, че тази взаимовръзка не е анализирана точно в контекста на фолклорните

песенни образци, но при всички случаи симбиозата между изкуствата има своята вътрешна организация и закони, по които се създават вокалните творби. И музиката, и словото се реализират и възприемат слухово и зрително посредством общата им основа – звуците, но живеейки хомогенно във вокалната музика, те не остават като самостоятелни изкуства, музикално и литературно, а създават една обща сплав, характерна за изкуства, като театъра, киното, операта, балета и др.

*Музиката и словото* имат някои общи параметри, които се проявяват с различна степен на значимост за сетивното им възприятие. Общите параметри, чрез които могат да бъдат сравнени, са . Всеки един от тези показатели е с *изключителна* или *относителна* значимост за въздействието на речевите или музикалните звукови субстанции. Постигането на техните стойности оказва решаващо значение за предаването на точните послания. Симбиозата и вътрешният баланс на тези характеристики изграждат въздействие, създават внушения и задвижват вътрешните интуитивни процеси на селективност към дадения звуков поток.

Таблица 1

Параметър	МУЗИКА	РЕЧ
<b>Динамика</b>	<i>С относителна значимост спрямо търсените резултати.</i>	<i>Изключително важна за смисъла и въздействието.</i>
<b>Височина</b>	<i>Изключително важна за точната интонация и строй.</i>	<i>С относителна значимост спрямо търсените резултати.</i>
<b>Ритмика</b>	<i>Изключително важна за метроритмичната организация.</i>	<i>С относителна значимост спрямо търсените резултати.</i>
<b>Тембър</b>	<i>С относителна значимост спрямо търсените резултати.</i>	<i>Изключително важен за смисъла и въздействието.</i>

Възприятието на музикалното изкуство по посочените в табл. 1 критерии обичайно зависи и от вида на взаимодействие между музика и текст. Едните от тях са резултат на спойка от вербалното и музикалното начало, а към други е добавена и инструменталната музика, било то като равностойни партньори, или с по-ограничени или специфични функции на някой от компонентите. Третите са програмните музикални произведения. Произведенията, в които има взаимодействие между музика и текст, можем да класифицираме на няколко типа: а) *Вокална музика с текст*, б) *Вокална музика без текст* и в) *Вокално-инструментална музика*.

Програмната музика, която определяме като „музикално произведение,

имащо словесна (в нередки случаи стихотворна) програмност, конкретно музикално съдържание. „Развитието на музикалните образи в сюжето-програмната музика в една или друга степен отговарят на контурите на сюжета (най-често заимстван от художествената литература)“<sup>1</sup>. По същество тук отсъства непосредственото взаимодействие с текст, но все пак музикалното произведение е изградено и създадено върху основата на литературен текст и може да бъде разглеждано като друг вид симбиоза между изкуствата.

При разглеждането на търсеното взаимодействие загадохме два ориентира за него – началото – синкретизъм и кулминацията – синтез. По този начин представяме развитието на критериите за постигнатото взаимодействие в табл. 1 със следните характеристики: „*относителна*“ значимост спрямо търсените резултати и „*изключително важна*“ спрямо всеки отделен показател (*динамика, височина, ритмика и тембър*).

**Синкретизъмът** е застъпен много ярко в българския фолклор. Думата „синкретизъм“ (от гр. *συνκρητισμός* – съединение, обединяване) е определена като „сливане, неделимост, което характеризира първоначалното състояние на нещо“<sup>2</sup>. При синкретичното фолклорно творчество всички компоненти имат единство от самото начало. Налице е едновременно създаване на текста, мелодията, танца и принадлежността на творението към обреда или обичая. В голяма степен той е бил присъщ на древните и първобитните култури в Европа по времето на Средновековието, но в следствие на еволюцията от първоначалната сплав постепенно се обособяват отделни видове изкуства. Отделайки се във времето самостоятелно, те отново намират взаимодействие и образуват **синтез**. Този процес се различава от предходния по това, че отделните видове изкуства не се появяват сято и неделимо. В първия случай в съзнанието на автора се появяват едновременно музикално-словесните образи, а при синтеза може да имаме двама различни автори – на текста и на музиката (независимо от поредността на създаването им), на автентичния образец и обработката. По същество във вокалната музика това са опери, оратории, кантати, песни, романси, обработки, докато архаичният фолклор, ранните пластове на литургичната монодия и светските песни на средновековна Европа са най-ярките образци на синкретизма. Възникването на българския фолклор е също един пример, в който текстът, музиката, танцът и принадлежността им към обредите и обичаите ни са едно неделимо цяло във времето на тяхното създаване.

<sup>1</sup> Большая российская энциклопедия 2005-2019 <https://bigenc.ru/music/text/3178949>

<sup>2</sup> Крысина, Л.П. М., 2008, Толковый словарь иностранных слов, 713 с.

Таблица 2

СИНКРЕТИЗЪМ	СИНТЕЗ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Появяват се едновременно</li> <li>- Древна форма на съществуване</li> <li>- Неразделност на художественото мислене</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Взаимодействат си впоследствие</li> <li>- По-късна форма на съществуване</li> <li>- Разделност на художественото мислене</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- архаичен фолклор, ранни пластове на литургичната монодия, светски песни на средновековна Европа</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- опери, оратории, кантати, песни, романи</li> </ul>

Когато се говори за взаимовръзката между текст и музика, независимо на кое от нивата – синкретизъм или синтез, не може да не бъде засегнат и въпросът за **прозодията**. Тези закономерности важат както за речта и поезията, така и за симбиозата между музика и слово. Дефиницията за прозодията в поезията гласи: „Прозодия (от гр. πρῶσις – ударение) – раздел от поезията, съдържащ класификацията на метрично значимите елементи на езика... кои срички се считат за ударени и не ударени.“<sup>3</sup> Дори и в обичайната разговорна реч, и в случаите, когато озвучаваме литературен текст, думите, взаимодействат си, очертават определени прозодични взаимодействия. Именно чрез тях се регулира речевият поток и се изгражда определен ритмичен облик на речта.

В музикалната теория прозодията се разглежда като съвпадение на силните метрични времена на мелодията с ударенията и акцентните срички в речта. Тяхното несъвпадение води до грешна прозодия, а оттам и до неразбираемост на текста във вокалната партия. По същество това е процесът, в който е необходимо композитора да подравни и постави силните и слабите времена в такта спрямо думите, така че те да си съответстват. Самият факт, че се съпоставят слово и музика, изисква те да са в абсолютен синхрон, за да звучат възможно най-естествено и благозвучно думите, които се пеят. Ако не са изпълнени изискванията на прозодията, текстът ще бъде възприет със затруднения или в някой момент дори може да остане неразбран. Когато е налице това единство, а именно музикалните и граматичните фрази да си съответстват, изпълнителят е спокоен, чрез което се постига и по-голямо емоционално въздействие върху слушателите. В широк смисъл музикалната прозодия може да се разгледа и като съвпадение на настроението в съдържанието и на двата компонента. Например, ако съдържателната основа на думите е с лиричен характер, и музикалната фактура ще използва такива изразни средства, с които да създава същото емоционално възприятие и звукова среда, подсилвайки по този начин емоционалните послания.

<sup>3</sup> Литературная энциклопедия терминов и понятий. Москва: ИнтелВак, 2001, 828–1596, ISBN 5-93264-026-X

В автентичните български народни песни, които още в своя зародиш са със синкретична основа, прозодията между музика и текст е повлияна от по-различни художествено-емоционални процеси. Самият факт, че те са създавани по интуитивен път от творци със самобитен певчески и музикален талант, ги откроява с по-различен вътрешен баланс в музикалната прозодия. Един от основните фактори за прозодичните специфики са диалектите и етнографските музикални специфики, върху които са създавани. В някои говорни диалекти ударенията на определени гуми не съвпадат с тези в книжовния ни език, което е водело интуицията на авторите им в различни посоки за създаването на мелодията с текста. Поради тази причина в голяма част от тях има прозодични проблеми по смисъла на принципите, по които изграждат вокалните си произведения професионалните композитори. Най-честата практика е авторите на обработки за народни хорове да цитират песенния образец с непокътната мелодия и текст, което показва едно истинско уважение и респект към автентичната песен. Ако нещо са си позволявали да редактират в текста, то е било от смислов характер, а не свързано с прозодията. Такъв ярък пример за професионална намеса в автентичните текстове на народни песни, обработени от Филип Кутев, е дейността на неговата съпруга и съратница в делото на ДАНПТ – Мария Кутева. Благодарение на филологическото си образование тя прави много професионално и осмислено всяка, дори и минимална промяна в автентичния текст на определената песен, а след това големият майстор се е заемал с нейната обработка и сценично претворяване. Това прави сам по себе си жанра „Песен за народен хор“ уникален. От една страна, имаме художествено произведение, а от друга, то е създадено върху автентичен песенен материал, който невинаги е сътворен в нормите на музикалната прозодия. Но това са част от характерните белези на един самобитен и искрен културен феномен, какъвто е българският музикален фолклор, който ние анализираме през призмата на неговата уникалност.

Текстът оказва ключово влияние и върху структурата на вокалните произведения. В обработките за народни хорове влиянието на текста върху музикалната форма е много ясно изразено. При създаването на вокална музика от първостепенно значение за композитора се явява структурата на съдържателната основа на текста. Оттам произтича и подборът на изразните средства в различните етапи на развитие на вътрешната музикална драматургия на творбата, както и хомогенната връзка между слово и музика.

Самото понятие „форма“ на музикалното произведение се появява в края на XVIII в. в трудовете на Г. К. Коха „Опити за въвеждане в композицията“. Някои теоретици, писали върху композиционните проблеми на вокалната музика, засягат частично взаимовръзката между текст и музика, като използват понятията „музикално-поетична форма“ (В. Апел, „Френска светска музика

от края на XIV век“ (1950), което говори, че явлението е вече регистрирано в музикалната литература. Такъв тип теоретични формулировки на този процес започват да се появяват в Русия около последната четвърт на XX в. от Ю. Н. Холопов, който въвежда понятието „текстово-музикална форма“. В своите статии той пише как структурата на текста засяга музикалната форма, както и процеса на доминирането на някой от двата компонента в определени случаи. Н. И. Ефимова определя грегорианските хорали като „текстово-музикална форма, тоест форма, която представлява вид музикална композиция, регулирана от словесен текст“<sup>4</sup>. Ю. Н. Холопов пише за руската средновековна и възрожденска музика: „Някои от тях имат перфектна поетическа форма, която представлява толкова важен елемент от музикалната форма, че извън поетичния текст тя губи своята структура.“<sup>5</sup>. Видният наш фолклорист и теоретик Стоян Джуджев засяга този проблем, като отбелязва, че „...формата и съдържанието на всяка народна мелодия са в тясна и неразривна връзка с формата и съдържанието на нейния поетически (словесен) текст. Тази връзка е толкова здрава, щото структурата на напева се обуславя от структурата на стиховете и строфите, а техният поетически размер (метрум) е отразен до най-малки подробности до ритъма и такта на мелодията.“<sup>6</sup>

Въз основа на така представените цитати и разсъждения върху взаимовръзката на текст и музика може да се пристъпи към очертаването на същността на автентичните народни песни и професионално създадените вокални произведения на фолклорна основа. *Всеки един от фолклорните ни песенни образци е с различно предназначение и принадлежи към определен обред, обичай, трудов процес, исторически момент, митологически разказ и пр.* При използването на автентичен музикален материал в обработките, многогласните песни за народен хор и вокално-инструменталните творби на фолклорна основа пряката намеса на композитора реално ги отделя от тяхното предназначение и средата, в която са създадени и са битували. В тези случаи те вече живеят като музикално-сценични произведения.

*Обработките на песни за народни хорове по същество са художествено-сценични произведения, създадени от конкретен композитор върху основата на фолклорни песенни образци и образуващи синтез с разнообразните музикални изразни средства.* Отличителните белези между автентичната песен и обработките са изобразени в следващата таблица.

<sup>4</sup> Ефимова, Н.И. Раннехристианское пение в Западной Европе VIII-X столетий, 2004, с. 163.

<sup>5</sup> Холопов, Ю.Н. Форма музыкальная // Музыкальная энциклопедия, Т.5. – М., 1981, с. 875.

<sup>6</sup> Джуджев, Ст. Българска народна музика, том I. София: Наука и изкуство, 1970, с. 393.



Таблица 3

АВТЕНТИЧНА ПЕСЕН	ОБРАБОТКА ЗА НАРОДЕН ХОР
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Неизвестен автор</i></li> <li>- <i>Част от обичай, обред, ритуал</i></li> <li>- <i>Предимно еднoglасни и двугласни</i></li> <li>- <i>Отсъстват полифонични похвати</i></li> <li>- <i>Синкретична основа</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Известен автор</i></li> <li>- <i>Сценично изкуство</i></li> <li>- <i>Многогласна фактура</i></li> <li>- <i>Възможно е присъствие на полифонични похвати</i></li> <li>- <i>Синтез между автентичния образец и вложените от автора музикално-изразни средства.</i></li> </ul>

Автентичните ни песенни образци, както вече споделихме, са сътворени по интуитивен път, без теоретични познания за музикална форма, ритмика, хармония. Реалната основа, на която са се създавали тези песни, са заобикалящата интонационна среда, лаговете проявления, специфичните ритмометрични структури, характерният говорен диалект и тематиката на текстовете. От своя страна всички тези фактори определят принадлежността на всяка една фолклорна мелодия към даден фолклорен регион. Във всяка една от етнографските ни области фолклорът ни има своите характерни особености и специфики – както в песните, така и в обичаите, обредите, танците, костюмите, пословиците, гатанките, поговорките и пр. Изследвайки тези явления, теоретичите ни ясно са осъзнавали, че могат да диференцират отделни етнографски региони, обединявайки ги по признаци на обща стилистика. Всички български народни песни, дешифрирани от нашите теоретици, са групирани първо по регионална принадлежност и веднага след това по тематика, което недвусмислено показва силата на тяхната съдържателна основа.

Първи това дело започват Братя Миладинови, като записват само текстовете, разделяйки ги по тематика на самовилски, църковни, юначни, овчарски, жалбовни, смешни, любовни, сватбени, лазарски и жетварски. Михаил Арнаудов дели песните на юнашки, балади, новели, хайдушки, исторически, легенди, обредни, любовни, елгии и хумористични. При Петър Динев песните получават своята пълна класификация – обредни, любовни, митически, юнашки, исторически, битово-социални и съвременни. Васил Стоин подрежда песните според случая, в който се изпълняват, или по функция, като се оформят разделите обредни, трудови, на трапеза и хороводни, и в края на сборника ги подрежда и по тематика, лагова основа, тонов обем, селище и размери. Това показва фундаменталното значение на съдържателната основа на песните ни и със сигурност тя ще бъде част от бъдещите посоки за развитието на жанра „Песен за народен хор“ и неговото още по-пълно възприемане като художествен дял в музикалната ни литература.

Влиянието на текста върху изразните средства, с които композиторът сътворява обработката, е неизбежно, но при всеки отделен творчески акт това се случва в различна степен. Словесните послания, заложили в автентичната

песен, в много случаи по интуитивен път подсказват подходящите звукови атмосфери за творческата работа, стига те да бъдат открити от композитора и изобразени в музиката. Подобно на авторската музика обработките също се раждат в творческото въображение и фантазия на твореца. *В тях той създава друг вид синтез между автентичния образец и разнообразните музикални изрази средства, които превръщат първообраза в сценично художествено произведение.*

През различните етапи на своето развитие жанрът „Песен за народен хор“ преминава през значително развитие. Първоначално хармонизацията е била основен двигател в творческия ресурс на композиторите, но с постепенното професионално израстване на изпълнителите се разширяват техническите им възможности и това дава възможност да се погледне на тези вокални творби като на едни цялостно и художествено изградени произведения по всички закони на сценичното изкуство. Именно в най-големите шедеври в хоровата ни литература ще открием съзнателно търсени звукови атмосфери от композитора, които да подкрепят и допълват съдържателната основа на текста, да следват драматургията и емоционалните процеси в него, да го подсилват с музикални послания посредством всички останали изрази средства като полифония, динамика, метроритмика, музикални форми.

*Богатата палитра от изрази средства в музикалното изкуство, използвани подходящо и правилно, може да бъде в голяма услуга на вербалните и музикалните послания на автентичната песен и съвместно с богатата палитра от музикално-изрази средства да изграждат една взаимна симбиоза, която да предава творческата енергия на предците ни в единство със съвременните световни постижения в музикалното изкуство*

## ЛИТЕРАТУРА

Arnaudov, M. *Bulgarski narodni pesni*, t. 1-3, 1938–1939. [ Арнаугов, М. Български народни песни, т.1–3, 1938–1939.]

Большая российская энциклопедия 2005–2019 <https://bigenc.ru/music/text/3178949>

Bratya Miladinovi. *Bulgarski narodni pesni*, 1861. [ Братя Миладинови. Български народни песни, 1861.]

Гууго г'Арецо. Микрологе, 2009, руски превод на Ю.В.Пушкин, с. 224, 225.

Dinekov, P. *Bulgarski folklore*, 1959. [ Динеков, П. Български фолклор, 1959.]

Dzhudzhev, St. *Bulgarska narodna muzika*, tom I. Sofia: Nauka i izkustvo, 1970, s. 393. [Джуджев, Ст. Българска народна музика, том I. София: Наука и изкуство, 1970, с. 393.]

Дубравская, Т.Н. История полифонии Музыка эпохи Возрождения: XVI Век, Музыка, 1996. 414 с. Ефимова, Н.И. Раннехристианское пение в Западной Европе VIII-X столетий, 2004. 163 с.

Крысина, Л.П. Толковый словарь иностранных слов. М., 2008. 713 стр.

Kaufman, N. *Bulgarskata mnogoglasna narodna pesen*. Nauka i izkustvo, 1968. [Кауфман, Н. Българската многогласна народна песен. София: Наука и изкуство, 1968.]

Литературная энциклопедия терминов и понятий. Москва: Интелвак, 2001, с. 828 – 1596.

Stoin, V. (1939). Balgarski narodni pesni ot Iztochna I Zapadna Trakia [Стойн, В. (1939). Български народни песни от Източна и Западна Тракия.]

Холопов, Ю.Н. Форма музыкальная // Музыкальная энциклопедия, Т.5. М., 1981, с. 875.

## КОМУНИКАЦИЯТА С МУЗИКА КАТО ВЪЗМОЖНОСТ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

Марина Апостолова-Димитрова, гл. ас. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Категра „Музика“

e-mail: [mgapostolo@uni-sofia.bg](mailto:mgapostolo@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Настоящата статия разглежда възможностите за развитие на емоционална интелигентност чрез комуникация с видове музика при ученици от I клас на общообразователната училищна подготовка. Анализира се възникналият емоционален отклик като способ за идентифициране, разбиране, определяне и управление на собствените емоции. Констатира се влиянието и възприемането на класическа и българска народна музика върху моментното емоционално състояние на съответната възрастова група чрез предварително подбрани музикални примери.

**Ключови думи:** музика, емоция, емоционална интелигентност, общообразователна училищна подготовка

## SCOMMUNICATION WITH MUSIC AS AN OPPORTUNITY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Marina Apostolova-Dimitrova, Chief Assistant, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Faculty of Educational Studies and the Arts

Department of Musik

**Abstract:** This article discusses the possibilities for the development of emotional intelligence through communication with types of music in students in the 1st grade of general education. The resulting emotional response is analyzed as a way to identify, understand, define and manage their own emotions. The influence and the perception of classical and Bulgarian folk music on the current emotional state of the respective age group is ascertained through pre-selected musical examples.

**Keywords:** music, emotion, emotional intelligence, general education

Развитието на човешката цивилизация се променя стремглаво. Последните десетилетия на XX и началото на XXI в. поставят основата на истински технологичен напредък, който дава тласък в научноизследователската сфера за откриване на нови хоризонти и постижения във всяка научна област. Неспирен интерес както за учените в областта на медицината, така и за обикновения човек представлява функционирането на човешкото тяло и в частност – човешкия мозък. Интересен факт за него е, че той използва около 20–25% от необходимата за целия организъм дневна енергия, за да поддържа функционирането си, но голяма част от възможностите му остават все още скрити и неразгадани от човечеството.

Наред с изучаването и функционирането на главния орган в нашата нервна система се констатира способност, която не е поставена в зависимост от раса, пол или възраст, а се определя единствено от емоционалния свят на всеки индивид. Същността на емоционалния свят, наричан социална компетентност или емоционален интелект, е обект на изследване от поколения психолози като Робърт Торндайк, Хауърд Гарднър, Джон Майър, Питър Саловей, Даниъл Голман, Дейвид Уекслър, Уейн Пейн, Стенли Грийнспан, Борис Лемберг... Днес тази способност на хората да различават собствени и чужди емоции се нарича емоционална интелигентност (ЕИ).

Развитието на емоционална интелигентност като необходимо качество на човешкия индивид става все по-популярно и интересно за масовия потребител с името на психолога Даниъл Голман и неговия бестселър „Емоционалната интелигентност“<sup>1</sup>. Темата започва да вълнува не само психолози, но и обикновения читател, осъзнаващ ролята и значението на това умение в собственото си ежедневие. Оказва се, че нивото и развитието на емоционална интелигентност е важна предпоставка в битието на всеки съвременен човек. Защо?

Борис Лемберг<sup>2</sup> обобщава емоционалния интелект като способността на човек да идентифицира, разбира, определя и управлява своите емоции. Тези четири фундамента на нашето съзнание са в непрестанна колаборация един с друг и определят уменията за комуникация, поведение и пълноценен социален живот. При липсата на един от тях се прекъсват възможностите за контрол, възприемане и анализ на собственото емоционално състояние, отразяващо се пряко в социалната среда и комуникация с други индивиди, т.е. наличието на висока емоционална интелигентност предразполага към успех в индивидуалната социализация.

Настоящата статия разглежда възможностите за развитие на емоционална интелигентност чрез комуникация с видове музика при ученици от I клас на общообразователната училищна подготовка. Анализира се възникналият емоционален отклик като способ за идентифициране, разбиране, определяне и

<sup>1</sup> Голман, Д. Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад, 2011.

<sup>2</sup> Лемберг, Б. Емоционалният интелект. Как разумът общува с чувствата, Паритет, 2013.

управление на собствените емоции. Констатира се влиянието и възприемането на класическа и българска народна музика върху моментното емоционално състояние на съответната възрастова група чрез предварително подбрани музикални примери.

Възприемането на музика е свързано с психическите процеси на личността: с емоционалните преживявания, с мисленето, с въображението, с речта, с паметта. То се обуславя от равнището на развитие на музикалнотворческите способности на възприемащия, включва неговия минал опит, закрепен в паметта във вид на представи и знания за музиката. Музикалното възприятие, както и всички други възприятия, имат активен характер, който стимулира емоционален отклик – положителен или отрицателен. Този отклик се аргументира чрез идентифициране, разбиране, определяне и управление на възникналата емоционална реакция. За да се проследи връзката между музикални примери и емоционален отклик, се избират музикални илюстрации, които обясняват отношението между музика – емоция – поведение. Начинът, по който се достига до емоционалния свят на децата, би могъл да бъде конструиран в аналогични модели, свързани с други социални дейности.

Подбраната възрастова група от ученици в I клас има за цел да докаже следните твърдения:

- Връзката между музика и емоционално състояние;
- Възрастовата принадлежност е без значение.

Осъществяването на тези задачи се извършва чрез педагогически експеримент, който е проведен в час по музика на ученици в общообразователна училищна подготовка.

Въвеждането на децата в I клас поставя началото на основно, същинско и осъзнато от тях образование, но също така възрастта предполага истински и неподправени емоционални реакции. Тези качества помагат при изпълнението на подбраните творчески задания, необходими за извършването на педагогическия експеримент.

За целите на експеримента се избират образци от класическата и народната музика. Изборът е подчинен на две особености:

- Развитието на професионална музикална школа (класическа и фолклорна) не би било възможно, ако не бъде осъществено чрез индивидуално, задълбочено вокално или инструментално обучение от ранна детска възраст.
- Втората особеност, на която се основава представеният избор, е начинът, по който се създават класическата и народната музика.

Самата причинно-следствена реалност за създаването на нашите фолклорни образци се свързва с емоционалната регулация на настроението (адаптация на личността към външната среда) – жетварски, сватбарски, хоровадни, седенкарски песни и мелодии, приканва слушателя към изразяване на тази музика с определено действие и емоция. Създаването на този вид

песни обикновено не е самостоятелен процес. Характеризира се с определени трудови условия или форми на групово забавление.

Създаването на класическо произведение следва други механизми. Това е самостоятелен процес, подчинен на правила и изискващ дълбока възбепеност на композитора в себе си. Съпоставянето на двата процеса на сътворяване (фолклорни образци/авторско произведение на композитор) води до заключението, че емоционалните характеристики на народната музика имат повече екстровеъртен характер, а класическата със своето емоционално послание притежава интровоъртен характер поради отправянето на поглед навътре към дълбоката същност на твореца.

Представеният по-долу педагогически експеримент е следствие от предварително проследяване на поведението на ученици в началния етап на образование. Включва в себе си наблюдение, слушане на музика и индивидуална комуникация с ученици от I клас. Извършва се в рамките на два учебни часа, като се определят следните задачи:

- Прослушване на фолклорни образци – видове хорà и песни. Извършва се в първия учебен час на педагогическия експеримент.
- Прослушване на подбрани класически музикални произведения – втори учебен час.
- Индивидуална вербална комуникация с всеки ученик, проведена веднага след приключване на всяко произведение. Целта е всеки ученик да достигне до идентифициране, определяне, разбиране и контрол върху емоциите, които възникват при прослушване на видовете музика.

Изборът на класически и фолклорни образци е подчинен на учебната програма на МОН, както и съществуващите действащи учебници за I клас, за да не бъде нарушена педагогическата последователност в учебния процес. При прослушването на всички музикални образци се поставят въпроси, на които ученикът може да отговори в последвалата дискуссионна част. Въпросите са елементарни и целят да насочат вниманието на всеки ученик върху звучащата музика и личните преживявания.

Индивидуалната дискусия констатира прилики и разлики в емоционалното състояние на децата, възникнало от чутата музика. Този тип занимания открива пред учениците още един ракурс, който е в полза на обучението по музика. Чрез анализиране на собственото емоционално състояние с помощта на музикални примери се възпитава музикален вкус, имащ значение в когнитивното, интелектуалното и социалното развитие на всеки индивид.

Както бе описано по-горе, педагогическата ситуация се извършва в рамките на два учебни часа. Съответно прослушването на фолклорна и класическа музика се разпределя поравно в този времеви интервал. Педагогическият експеримент се провежда в четири паралелки от I клас и поставя своето начало чрез прослушване на българска народна музика, като се следва унифициран модел във всяка паралелка. За да бъдат постигнати подходяща атмосфера

и концентрация от учениците, се поставят три конкретни въпроса, които активират аналитичен и мисловен процес. Предложените по-голям двата въпроса засягат знанията на учениците, изискващи се за I клас, а последният засяга тематиката на настоящата статия.

- Какви музикални инструменти чувате?
- Можете ли да определите вида метрум?
- Каква емоция предизвиква във вас тази музика?

Представените изводи и резултати засягат и четирите паралелки от I клас. Не се налага отделен обобщен анализ за всяка паралелка, защото изводите са идентични.

При прослушването на народна музика могат да се обобщят следните резултати: Учениците разпознават гайда, народен оркестър и народно пеене. Емоционалното състояние, предизвикано от подбраните образци, стимулира положителна реакция, при която децата проявяват активност за комуникация и споделяне на емоция със своите съученици. Може да се каже, че народната музика стимулира и двигателна активност, която учениците свързват с приповдигнато настроение и необходимост от демонстрация на народни танци. В проведена дискусия с всяко дете се уточнява, че не съществуват затруднения при определяне на възникналото моментно емоционално състояние. Всеки ученик може да идентифицира, определи и разбере личните си емоции, но се наблюдават затруднения при управлението на тези емоционални състояния, изразяващи се в неконтролирано поведение по време на часа.

Като извод би могло да се изведе, че предизвиканото емоционално състояние при звучене на народна музика (видове хора, изпълнени от малък фолклорен състав, народен оркестър и народни песни със съпровод на гайда, кавал, тъпан) се определя лесно от учениците, защото е насочено изцяло към неговата външна проява в социална среда – игра, танц, забавление. Посочената от децата положителна емоционална реакция се изразява в непринудено желание за вербална и двигателна комуникация със съученици, включваща смях, забавление и танц. Тази непринудена екстровеертна реакция предразполага към лоша дисциплина на класа и снижаване на възможността за индивидуален самоконтрол от всеки ученик. Този извод довежда до следното обобщение: екстровеертният характер на фолклора трудно би повлиял при разбирането и управлението на личните емоционални състояния, но като положителен аспект от проведения час може да се обобщи, че характерът на фолклорната музика помага на децата да изразяват себе си в социалния живот.

Съществена разлика в поведението на учениците се наблюдава при звучене на класическа музика. Децата проявяват интерес спрямо подбраните музикални илюстрации и се стремят да отговорят правилно на поставените теоретични въпроси. При някои от тях се забелязват поведенчески модели, които са породени от друг феномен – липса на подобен слухов опит, изразен чрез шумно и невъздържано поведение. Възникналото моментно емоционално



състояние се овладява от педагога чрез диалог и коментар върху проявеното поведение, предизвикано от класическата музика. Целта отново е да се достигне до идентифициране, определяне, разбиране и самоконтрол на възникналата емоция, без значение положителна или отрицателна, предизвикана от звучащата музика. Този вид самоанализ довежда до положителен резултат върху поведение и емоция при прослушване на следващи класически образци. Желателно е да се постигне емоционална обвързаност на децата с класическата музика, която да кореспондира със спокойствие, приятна атмосфера и положителна емоционална нагласа. Това състояние може да се възпроизвежда като необходимост в домашна и социална среда, но е необходимо постоянство в целогодишното обучение по музика в общообразователната училищна подготовка. Подобен резултат е трудно постижим в рамките на един учебен час, определен за експерименталната работа, целяща изпълнение на друга задача.

За нуждите на експерименталния час се подбират кратки музикални примери като „Баба Яга“ и „Болната кукла“ от Чайковски, „Нощ на голия връх“ от Мусоргски и „Богородице Дево, радуйся“ от Рахманинов. Всички изброени произведения са с различен характер и имат за цел да предизвикат различни емоционални състояния.

„Баба Яга“ е кратка пиеса за пиано от детски албум на П.И. Чайковски. Произведението предизвиква състояние на лек страх и тайнственост по време на слушане. При анализиране на тези състояния децата обобщават, че си представят образа на Баба Яга, който се свързва със страх, напрегнатост и тайнственост. При по-продължителен коментар се уточнява, че чувството на напрегнатост е породено от динамиката и бързината на произведението.

Различен емоционален отклик се свързва с кратката пиеса за пиано „Болната кукла“. По време на слушане учениците изпитват тъга, съжаление, състрадание, любов и смирение. Тези емоции са породени от заглавието на произведението, бавното темпо и преобладаващата тиха динамична нюансировка. В открит диалог с всяко дете се разбира, че любовта и смирението се конкретизират с необходимостта от добронамереност и грижа към ближния. Децата обичат да получават внимание от възрастните и асоциират грижата за болен с отгаване на внимание. Също така в тази възрастова група те често представят своите играчки като приятели, за които се грижат. Именно това състояние се свързва с чувство на обич, любов, смирение и състрадание.

„Нощ на голия връх“ от композитора Модест Мусоргски предизвиква страх, възмущение и напрегнатост, които са породени от първите девет такта на произведението и се затвърждават в последвалата тема, звучаща в медни духови инструменти. Силната динамика и бързо темпо засилват ефекта на страх у децата, който отново се асоциира със заглавието на произведението. Интересен факт е, че класическата музика стимулира въображението на децата, като ги подтиква към създаване на различни по характер въображаеми картини. Подобни прояви не са констатираны при звученето на народна музика, която е

асоциирана единствено със забавление, игра и танц. При звучене на „Баба Яга“ и „Нощ на голия връх“ учениците изпитват еднакви емоции. При изясняване на тези емоционални състояния се стига до извода, че голяма част от децата изпитват страх от „Баба Яга“, а при „Нощ на голия връх“ си представят как старицата лети в страшна буря със светкавици и гръмотевици.

Контрастен емоционален заряд предава произведението „Богородице Дево, радуйся“, което е част от „Всенощно бдене“ от Сергей Рахманинов. За нуждите на експеримента е подбран конкретен авторски пример – хорова музика, свързана с ритуалите на източното православие. Композирана е върху старинни напеви, използвани в източноправославната църква и създава необходимата за учебната среда атмосфера на спокойствие и вътрешна хармония.

Реакцията на учениците от общуването с този образец на хоровото изкуство се изразява чрез овладяно внимание и спокойствието по време на звучащата музика. В дискусивната част от часа децата еднородно се съгласяват, че харесват произведението, защото ги успокоява, а това ги прави щастливи, спокойни и смирени.

Въпросите, целящи проверка на теоретичните знания, се обобщават с положителен резултат. Учениците успешно разпознават звучността на пиано, хор и оркестър.

В резултат от проведените два учебни часа може да се резюмира, че интровертният характер на класическата музика предразполага учениците към емоционално състояние, различно от фолклорната музика, която се свързва с необходимост от външна проява на емоционалния отклик. Подбраните класически произведения разкриват контрастни състояния. Възможността да се анализира характерът на музикалното произведение и вътрешното състояние, което предизвикват класическите образци, помага на учениците да вникнат по-дълбоко в своя емоционален свят. Вербалната комуникация дава възможност на всяко дете да изрази собственото емоционално състояние, предизвикано от звучащата музика. Чрез осъзнаване и анализиране на моментното емоционално състояние се създава модел, който може да бъде прилаган в социална среда. Този модел спомага за приемане, анализиране и контролиране на собствения емоционален свят, като се формират необходимите звена за развитие на емоционален интелект. Умението на децата да се вслушват и коментират кратки музикални форми насочва вниманието им към собствения вътрешен свят, необходим за тяхното израстване в зрели хора. Представените кратки музикални произведения демонстрират първосигнални емоционални отклици като страх, радост, спокойствие, любов. Чрез подробна дискусия, засягаща първопричината за всяко емоционално състояние, се стига до вътрешния свят на детето, като се конкретизират елементите, предизвикващи дадена емоция.

Училищната общообразователна подготовка в начален и прогимназиален етап на обучение е период в израстването на децата, който оставя трайни белези в целия житейски цикъл. Навици от различно естество, в т.ч. и музикални,

се формират и затвърждават именно в тези възрастови групи. Въвеждането на съвременни, иновативни педагогически модели, базирани на психологически практики, повишава ефективността при усвояването на музикалнотеоретични знания на учениците. Разширява се хоризонтът на музикалната им култура, а с това се обогатява естетическото пространство, с което могат да общуват. Чрез представения модел се придобиват нови слушателски навици, рефлексии за оценка и самооценка, обогатява се емоционалният свят чрез лични музикални преживявания.

## ЛИТЕРАТУРА

Gardner, H. (2014). Mnojestvo inteligentnosti. Novi horizonti w teoriata i praktikata. Sofia: Iztok-Zapad. [Гарднър, Х. (2014). Множество интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. София: Изток-Запад]

Goleman, D. (2011). Emotionalnata inteligentnost. Sofia: Iztok-Zapad [Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност. София: Изток-Запад.]

Lemberg, B. (2013). Emotionalniqt intelekt. Kak razumut obstuva s chuvstvata. Sofia: Paritet [Лемберг, Б. (2013). Емоционалният интелект. Как разумът общува с чувствата. София: Паритет.]

Hristozov, H. (1995). Muzikalna psihologia. Sofia: Markos. [Христозов, Х. (1995). Музикална психология. София: Макрос.]

Shingarov, G. (1980). Emociite i chuvstvata kato forma na otrajenie na deistvitelnostta. Sofia: Nauka i izkustvo. [Шингаров, Г. (1980). Емоциите и чувствата като форма на отражение на действителността. София: Наука и изкуство.]

Haines, B. (1975). Learning young Children to music. New York.

Lehmann, A. and J. Sloboda. R. Woody. (2007). Psychology for Musicians. Oxford.

Pinker, S. (1997). How the mind works. New York .

Уебстраница:

#16 - An introduction to the theory of mental and social measurements ... - Full View | HathiTrust Digital Library | HathiTrust Digital Library/ Retrieved on 30.05.2021 from <https://www.hathitrust.org>

## ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В 4. КЛАС НА ИНОВАТИВНО УЧИЛИЩЕ – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ

**Мая Андасорова, докторант**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
Категра „Музика“  
7. СУ „Св. Седмочисленици“, гр. София  
e-mail: [andasorova@yahoo.com](mailto:andasorova@yahoo.com)*

**Резюме:** Разглежда се изучаването на музика в българските училища. Анализират се основни моменти от Учебната програма по музика за 4. клас от 2019 г. Споделя се педагогически опит от дистанционното обучение в електронна среда през последните две години на учениците от 4. клас на 7. СУ “Св. Седмочисленици”, София – предизвикателствата, трудностите, но и възможностите, които разкрива това обучение. Изследва се мястото на интердисциплинарните проблемно базирани уроци и часовете за наблюдение в извънучилищна обучаваща среда в педагогическата практика на иновативното 7-мо училище в условията на присъствено и дистанционно обучение, както и възможностите на безплатната учебна платформа Kahoot за измерване на знанията, уменията и компетентностите в областта на музиката у учениците при завършване на началния етап. Правят се изводи за оптимизиране на обучението по музика в 4. клас.

**Ключови думи:** музика, дистанционно обучение в електронна среда, измерване на знания

## MUSIC EDUCATION IN THE 4TH CLASS OF AN INNOVATIVE SCHOOL – CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

**Maya Andasorova, PhD student**

*Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts  
Department of Musik  
7th School“Seven Saints“, Sofia*

**Abstract:** The music education in Bulgarian schools is examined. Highlights of the 2019 Music Curriculum for the 4th grade are analyzed. Pedagogical experience from distance learning in a digital environment during the last two years is shared by the

students of 4th grade at 7th School "Sveti Sedmochislenitsi", Sofia - the challenges, difficulties and opportunities this type of schooling are studied. Interdisciplinary problem-based lessons, observation hours in extracurricular learning environment in the pedagogical practice of the innovative 7th school are assessed in face-to-face- and distance learning. The advantages of the free learning platform Kahoot for measuring knowledge, skills and competencies in the field of music for the students is explored upon completion of the initial stage. Conclusions are made for optimizing music education in the 4th grade.

**Keywords:** music, distance learning in a digital environment, knowledge assessment

Преподаването на музика в българските училища има респектиращи традиции, сериозен опит и съществен принос за качеството на образованието ни. Учебният предмет музика обединява в хармонично единство наука и изкуство, национална самобитност и универсална изразност, възможности за себеизразяване и възприемане на послания.

Музикалното обучение започва от най-ранна детска възраст и включва развитие на моторни навици, психомоторни аспекти на изпълненията, когнитивни теми и знания, както и ефективни характеристики като музикално възприятие и чувствителност.

Причина за присъствието на музиката в основните и задължителни предучилищни и училищни образователни курсове е възприемането ѝ като цивилизационно достижение, фундаментална част на човешката култура и живот.

Обучението по музика в 4. клас на българските училища в наши дни се регламентира с новите Учебни програми, утвърдени със Заповед № РД09-5778 от 22.11.2017 г. на министъра на образованието и науката.

В рамките на 51 учебни часа годишно се разглежда учебно съдържание, структурирано в 12 широкообхватни теми. Целта е те да осигурят оптимални условия за надграждане на базисните знания, умения и компетентности на учениците за основните дейности в обществената музикална практика: изпълнение на музика, възприемане на музика и музикално творчество, елементи на музикалната изразност – мелодия, ритъм, метрум, темпо, динамика, тембър, за основните формообразуващи принципи, за красотата и богатството на българския музикален фолклор, за музикалните инструменти, за различните вокални и инструментални състави, за приложението на съвременните технологии в музиката.

Като се следват интересите на учениците и потребностите на съвременния обществен живот, темите, свързани с изучаване на елементите на музикалната изразност, се разширяват със знания за видовете оркестри и понятията: оркестър от народни инструменти, духов, симфоничен оркестър.

Естествено и логично се въвеждат термините: клавишни, електрически и електронни инструменти.

В отговор на стремежа за актуалност и практическа приложимост на знанията, уменията и компетентностите на учениците темите, отразяващи влиянието на съвременните технологии в музиката, се разширяват в посока формиране на способности за търсене, съхранение и разпространение на музика и информация, свързана с музиката, в постигане на вещина, сръчност и опитност за въграждане на знанията и компетентностите при изпълнение на конкретни практически дейности, които са неразривна част от училищния и обществения живот.

С цел да се развива у малките ученици интерес към българския фолклор и самобитната музикална култура на различните етнически групи в България, продължава спираловидното награждане на теми, произтичащи от фолклорната ни музика и обредност, такива, обвързани с музикалните традиции на различните етноси в обществото ни, с присъствието на музиката в празничната система на народа ни.

Учебната програма по музика за 4. клас, въведена през 2019 г., е модерна, съвременна и създава възможности за култивиране на богатата музикална култура у учениците.

За жалост знанията, уменията и компетентностите на децата в сферата на изкуствата и в частност на музиката дълго време са оставени встрани от фокуса на националните външни оценявания, често биват подценявани и се превръщат в неизследвана научна територия, която съдържа значим информационен потенциал за цялостното развитие на учениците от тази възрастова група. Тези фактори детерминират несъмнената актуалност на проблема за педагогическите специалисти. Те мотивират и необходимостта от споделяне на вече съществуващи добри педагогически практики и изследване на резултатите от прилагането им.

През последните две години дневният ред на обществото ни се пренарежда от епидемията на COVID-19. Като част от учебните дисциплини, включени в основния образователен курс на българското училище, обучението по музика се изправя пред неочаквани, но сериозни предизвикателства.

Липсата на предвидимост в поведението на образователните институции, отсъствието на минал опит в организацията на дистанционно обучение в електронна среда (ОЕСР), неяснотата за продължителността на неговото прилагане, както и множеството неизбежни технически ограничения, ясно очертават картината на педагогическата ни неподготвеност в първите седмици на учене от разстояние през учебната 2019- 2020 г.

Дистанционното обучение на учениците от началния етап допълнително се затруднява от нестройните им компютърни умения, от липсата на собствени електронни устройства, от нестабилните връзки с интернет и недостатъчното количество мобилни данни, с които децата разполагат. Част

от родителите работят от домовете си, а други продължават да изпълняват професионалните си отговорности от работните места и поверяват децата си на грижите на възрастни баби и дядовци.

Най-сериозен в онзи момент се оказва проблемът с липсата на единна училищна платформа, способна да издържа огромното натоварване от дистанционно преподаване в електронна среда за всички ученици от българските училища.

Министерството на образованието и науката в спешен порядък променя и допълва съществуващата нормативна уредба и регламентира работата на училищата от дистанция и в електронна среда. Министърът на образованието издава Наредба за изменение и допълнение на Наредба №10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование (ДВ, бр. 73 от 2016 г.).

Първоначалното лутане в търсене на контакт с всеки ученик преминава през най-достъпните канали за работа – e-mail, затворени групи във Viber, Facebook, Skype, Shkolo.bg и Zoom.us. Всички те бързо доказват своята непригодност за целите на качествено, ефективно, резултатно и безопасно обучение от разстояние. Платформите не успяват да поемат трафика и натоварването, споделяната информация се бави и накъсва, налага се 20-минутната синхронна работа ежедневно да се комбинира с допълнителна асинхронна.

Министерството на образованието и науката намалява в значителна степен констатираните недостатъци и дефицити в учебно-възпитателната работа в електронна среда чрез сертифициране на училищата за работа с образователните приложения на Google и по-точно Google Meet и Google Classroom. Всички учители получават индивидуални служебни профили в сайта на МОН и достъп до платформа за споделяне на образователни ресурси за преподаване в електронна среда. Разработват се подробни насоки за организация на учебния процес и училищното образование в условията на COVID-19.

Необичайните условия ни изправят пред нови предизвикателства. Към постоянните отговорности на образователните институции да включват и приобщават всяко дете, да го подготвят за пълноценен професионален и обществен живот, да представят възможности за усвояване на знания, за придобиване на умения и компетентности, да възпитават и да подкрепят личностното развитие на подрастващите, през последните две години се добавя още една голяма задача – да опазват здравето на децата, на работещите в системата, на семействата и на обществото. Точно това прави последните две учебни години трудни и изискващи повече усилия от обичайното.

В динамичната и непрекъснато изменяща се среда, в намирането на формула и баланс между предпазливостта и отговорността за здравето, от една страна, и необходимостта да преподаваме, да учим, да осъществяваме нормален учебен процес, да постигаме целите си, от друга страна, проличава спецификата на отделните училищни общности, тяхната гъвкавост и способност за адаптация.

Естествено е в тези трудни времена професионалните очаквания да се фокусират върху функционирането и работата на иновативните училища като институции, доказали през последните години своята креативност и способност да генерират творчески идеи.

Съществуването и работата на иновативните училища се регламентират с чл. 38 на приетия през 2016 г. Закон за предучилищното и училищното образование и разработените впоследствие 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 организацията на дейностите в училищното образование (Наредба №10/01.09.2016).

През учебната 2020–2021 г. иновативните училища в Република България са вече 507.

Седмо училище „Св. Седмочисленици“ в София е едно от първите в страната, получило статут на иновативно още през 2016 г.

В дългата 140-годишна история на своето съществуване Седмо училище се утвърждава като едно от елитните столични училища, многократно награждавано с високи гържавни отличия за постижения в учебно-възпитателния процес. 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.

Основен принцип, обединяващ педагогическия екип на иновативното ни училище, е споделеното разбиране, че съвременното образование не се ограничава единствено с усвояване на знания, с формиране на умения и техники за справяне с проблеми, с изграждане и развитие на базови компетентности, а решава далеч по-амбициозни задачи, свързани с общуването в различните сфери от социалния живот.

Нашият екип изцяло застава зад това разбиране и изнася съществена част от учебно-възпитателния процес извън стените на класната стая.

Обвързваме ученето 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.

Необходимостта да се адаптираме бързо към динамично променящата се обществено-икономическа среда в последните две години променя цялостната



организация на учебно-възпитателната ни работа и естествено се отразява на осъществяването на иновативния ни проект, особено в частта му, засягаща изкуствата и в частност музиката. Ограниченият достъп до културни институти, наложените епидемични мерки и дистанция, забраните за достъп на външни гости в класовете през по-голяма част от времето ни заставят да променяме в движение иновативния проект. Неочаквано и изненадващо промените се оказват интересни и атрактивни, бързо печелят любопитството и интереса на учениците, мотивират ги за още по-активно участие. Новите идеи, които реализираме в условията на дистанционно обучение в електронна среда, обогатяват и променят иновативните практики, срещат разбиране и адмирации сред училищната общност.

Преди всичко трябва да подчертаем, че в периодите на дистанционно обучение в електронна среда (ОЕСР) през последните две години учениците от началния етап съществено подобряват и обогатяват своите дигитални умения. Научават се по време на синхронното учене самостоятелно и с лекота да използват електронните учебници и допълнителните ресурси, които предлагат отделните издателства. Конкретно в процеса на обучението по музика развиват уменията си да следят и да пазят качеството на звука, преценявайки кога да включват и изключват микрофоните си, да пускат песни от уроците, да уголемяват текстовете и да споделят екраните на компютрите си. Макар синхронната изпълнителска дейност с целия клас от разстояние да е невъзможна поради различното забавяне на звука, учениците работят в малки групи по музикални проекти. Започват да записват клипове със свои изпълнения на песни от училищния и извънучилищния репертоар, които с радост споделят в затворени групи със съучениците, преподавателите и родителите си. Организиран се тематични концерти на класове и випуски по повод значими събития и дати. Те крепят духа и усещането за принадлежност към училищната общност в непознати до този момент условия и ограничения.

Дистанционното обучение в електронна среда позволява да се провеждат занятия едновременно с всички класове от един випуск и под педагогическото ръководство на няколко преподаватели. То променя дизайна на интердисциплинарните проблемно базирани уроци, залегнали в иновативния проект на училището от последните четири години, но съхранява и обогатява възможностите им да влияят положително върху ефективността на учебно-възпитателния процес.

Мултидисциплинарните проблемно базирани уроци, които въвеждаме в педагогическата си практика през последните четири години, интегрират знания от всички изучавани учебни дисциплини, естествено позиционирани в съответните национални и времеви рамки.

Те създават условия за по-систематично и цялостно усвояване на учебно съдържание, хармонично интегриращо знания от различни научни области и сфери на изкуствата, за надграждане на базисните знания, умения и

отношения, които са формирани в процеса на обучение в предходните класове, за свързването им с различни аспекти на познавателните, социалните и други компетентности у ученика.

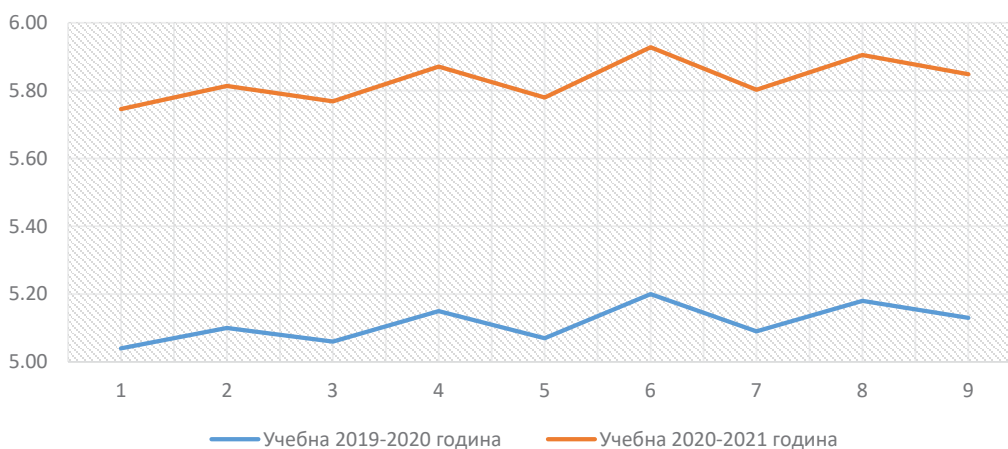
Чрез интердисциплинарните проблемно базирани уроци избягваме редуването на учебни предмети, фрагментиращи изучавания обект, пристрастеността към факти и теории, произтичащи от тесни научни области, които нямат нищо общо с търсенето на смисъл, присъщо на човешките същества от хилядолетия. Разглеждаме явленията в естествената им среда и през призмата на различни научни дисциплини.

Проектното, емпирично и самостоятелно откриване на причинно-следствени връзки превръща учениците в активни участници и вдъхновени творци на учебно-възпитателния процес.

Много бързо мултидисциплинарните проблемно базирани уроци доказват своята ефективност, давайки категорично по-добри резултати, далеч надхвърлящи очакванията ни.

Успеваемостта на малките ученици по основни изследвани музикалнообразователни показатели, извлечени от очакваните резултати от обучението в програмата по музика, се покачва с около 14%.

#### Успеваемост по основни изследвани музикалнообразователни показатели



#### Музикалнообразователни показатели:

1. Сравняване и анализ на графични модели на изучаваните метруми.
2. Анализ и изпълнение по нотен запис на ритмични примери с изучаваните нотни стойности и паузи.
3. Проследяване и анализ по нотен запис на движението на мелодията в подходящи откъси от изучавани песни.

4. Използване на подходящ нотен текст като зрителна опора при изпълнение на мелодия с тонови имена.
5. Определяне на еднаквост, различие и подобие в песни и подходящи инструментални пиеси от училищния репертоар по слух и с помощта на графични средства.
6. Изработване на графични модели на песни от училищния репертоар.
7. Разграничаване на равномерна от неравномерна пулсация на четири.
8. Отразяване на метрума на Дайчово хоро дъвигателно и свързването му с графичен модел.
9. Разпознаване на метрума на музика в 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 7/8 и 9/8.

Подобни са резултатите и по индикатори от групите учебни дисциплини, но цялостното им изследване, съпоставяне и обобщение изисква още време и събиране на масив от емпиричен материал.

Активността на учениците, удоволствието и радостта им при осъществяване на тези уроци са впечатляващи и мотивиращи.

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.

Отчитайки всички тези предимства, ние продължаваме да провеждаме интердисциплинарните проблемно базирани уроци и в условията на дистанционно обучение. Както вече бе споменато, техният дизайн и отделни детайли в организацията им се променят, но духът, същността и характерът им се запазват.

Продължаваме да провеждаме и предвидените в учебната програма часове за наблюдение в извънучилищна обучаваща среда, които онлайн понякога естествено и логично комбинираме със занятията и дейностите на клубовете по интереси. По време на присъствено обучение числеността на участниците в тези клубове се лимитира от ред административни, организационни и други причини, свързани с материалните условия и среда. При дистанционното обучение в електронна среда те всички се минимализират или отпадат. Достъпът до концерти, до репетиции на различни професионални формации и музикалноизпълнителски състави, до творчески ателиета и срещи със значими творци е почти неограничен.

В рамките на нашия иновативен проект сключваме договори за съвместна работа с Фортисимо клас, Фортисимо фамилия и Мюзик Плей България. Посрещаме в клас или осъществяваме онлайн срещи с музиканти от Софийската филхармония и Мюзик Плей. При тяхното реализиране в рамките на часовете за наблюдение в извънучилищна обучаваща среда или в работата на музикалните клубове по интереси ежеседмично малките ученици се запознават с музикалните

инструменти, начините за звукоизвличане и с музикални произведения, част от националното ни и от световното музикално богатство.

Ние активно приобщаваме и родители към присъствени или онлайн посещения в Софийската опера, Софийската филхармония и Мюзик Плей България.

Пандемичната ситуация и разпространението на вируса през последните две години слагат отпечатък върху работата на всички сфери от обществения живот, върху всички системи, върху поведението и дейността на всяка отделна личност. Паралелно с това те са и възможност. Шанс, създаващ благоприятни условия да използваме кризата като възможност за пропеедвтика на иновации и подобряване на педагогически и организационни модели и практики, за създаване на още по-сплотени и взаимодействиеващи училищни и класни общности, общности на учители, родители и ученици, обединени от общи стремежи, цели и възгледи за развитие.

Наложената изолация и работата на много родители от дома позволяват понякога те да се включат по-активно и пряко в училищния живот. Учениците имат възможност да се запознаят с професионалните им отговорности, задачи и начин на работа. За музикантите и родителите с други творчески професии това е възможност за преодоляване на големи разстояния, за гостуване в други градове и дори държави.

С работата си в последните изминали години доказваме, че образованието е една от най-гъвкавите и адаптивни към променящи се условия системи. Всяко иновативно училище се стреми да създава свой собствен модел за организиране на учебно-възпитателен процес в необичайни и непознати до този момент условия.

Педагогическата колегия в началния етап на 7-мо училище си постави за цел в рамките на иновативния проект и паралелно с ежедневната работа да изследва резултатите от обучението по музика, да разработи инструментариум за измерване на музикалните постижения (знания, умения, компетентности) в края на четвърти клас, който да се апробира с ученици в реална както присъствена, така и онлайн иновативна учебна среда.

В работата си ние експериментираме и прилагаме различни педагогически и организационни модели и практики. Към този момент търсенията и изискванията ни най-пълно удовлетворява софтуерната платформа Kahoot. it. Създаваме тестове и дигитални игри, чрез които изследваме резултатите от обучението, знанията, уменията и компетентностите на учениците в областта на музиката. Платформата Kahoot. it. позволява на учениците да работят самостоятелно от различни технически устройства – компютри, таблети или телефони, да слушат различни музикални откъси, изпълнения или произведения, да прослушват и възпроизвеждат многократно музикалния материал. Учителите имат възможност да поставят конкретни задачи и задават индивидуално време за работа по всяка от тях, да извличат детайлна информация за уменията и компетентностите на децата, да получават в реално

време проверени и статистически обработени резултати от работата им. Тази форма на работа е интересна, атрактивна и любима за малките ученици, пестяща време и изключително полезна за техните учители.

Качеството на българското образование е проблем с нестихваща актуалност за обществото ни. За да отговори възможно най-пълно на обществените очаквания в условията на непрекъснато променяща се образователна среда, образователната практика трябва да се адаптира към спецификата на всяка училищна общност, отчитайки характерните ѝ особености и потребности.

Натрупаният четиригодишен опит от работата на иновативното 7-мо училище ни позволява да обобщим, че постигането на качествено и удовлетворяващо цялата училищна общност образование по изкуства и в частност по музика минава през:

- делегиране на повече права на всяко училище, децентрализиране на решенията за форми и организация на учебно-възпитателния процес в зависимост от всяка конкретна ситуация;
- непрестанно проучване на нагласите в училищните общности, оптимизиране на връзките между техните членове, утвърждаване на родителите като партньори в обучението по изкуства;
- непрекъснато разширяване на достъпа до различни информационни източници и съвременни образователни ресурси;
- използване на актуални платформи и разнообразни начини за комуникация;
- създаване на условия за споделяне на добри педагогически практики и организационни модели;
- използване на гъвкави творчески решения, разчупване на рутината и прилагане на иновации, все по-широко присъствие на интердисциплинарни проблемно базирани уроци чрез реално осъществяване на междупредметни връзки;
- фокусиране върху резултатност от обучението, поставяне на акцент върху формирането на умения и компетентности;
- използване и прилагане на жизнения и социалния опит на учениците, на качествата, дарбите и заложбите им ;
- открояване значимостта на меките умения на учениците, създаване на условия те активно да участват в процесите на планиране, осъществяване и управление на собственото учене;
- целенасочено развитие на уменията за работа в екип и изпълнение на проектни задачи, при които се изисква толерантност към мнението на другите участници в дейността и вземане на отговорни решения.

Обучението по музика в 4. клас на иновативно училище, независимо дали присъствено или дистанционно, ни изправя пред множество предизвикателства, но и крие още много неизследвани творчески възможности.

Педагогическата колегия на 7. СУ „Св. Седмочисленици“ фокусира своите креативни търсения, концентрира усилия върху обогатяване и промяна в

методите на преподаване, които в рамките на утвърдените учебно съдържание, плановете и програми осигуряват постигане на целите ни, оптимално и резултатно удовлетворяват нарастващите интереси и потребности както на нашите ученици, така и на цялата училищна общност.

Убедени сме, че така не само реализираме приоритетни моменти от стратегията на училищната ни общност, но въвличаме родителите и децата в непосредствени емоционални срещи и преживявания с музиката, създаваме здравословна културно-музикална среда в училище, споделяме и предаваме любовта си към изкуството на нашите ученици, понякога помагаме за откриване и развитие на техните музикални дарби и таланти.

## ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г. (1999). Педагогическа диагностика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Георгиев, А. и др. (2019). Учебен комплект по музика за IV клас. София: Рива.

Закон 2016: 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.

Наредба №10 от 2016 г. за организация на дейностите в училищното образование. Обн. ДВ, бр. 73 от 16.09.2016 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.

Учебна програма по музика за IV клас. София: МОН, 2019, достъпна на 24.05.2021 г.  
<https://www.mon.bg/bg/2190>

## МУЗИКАЛНИЯТ СПЕКТАКЪЛ КАТО СРЕДСТВО ЗА ЗАТВЪРЖДАВАНЕ И ОБОГАТЯВАНЕ НА ЗНАНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР В ИЗВЪНУЧИЛИЩНА ОБУЧАВАЩА СРЕДА

Милена Великова, ас. g-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Департамент за информация и усъвършенстване на учители

e-mail: [mi.velikova@gmail.com](mailto:mi.velikova@gmail.com), [msvelikova@uni-sofia.bg](mailto:msvelikova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** Развитието на съвременното общество изисква прилагането на нови форми за представяне на учебното съдържание с цел изграждане на поколение от творчески личности. Начините и средствата за организация на учебния процес е необходимо да стимулират в максимална степен развитието на учениците. Предизвикателство за учителя по музика е провокирането на активността им, като учебното съдържание се представя по интересен начин. Така следва да се повиши интересът на погроставащите към придобиване на нови знания за музикалното изкуство. Настоящият доклад представя възможност за затвърждаване и обогатяване на знанията на учениците от 5. и 6. клас (общообразователна подготовка) за българския музикален фолклор извън традиционно провеждания урок по музика чрез „музикален спектакъл“, организиран в извънучилищна обучаваща среда и образователни игри със състезателен характер.

**Ключови думи:** извънучилищна обучаваща среда, български музикален фолклор, интерактивни дейности

## THE MUSICAL PERFORMANCE AS A MEANS FOR ENRICHING THE STUDENTS' KNOWLEDGE OF BULGARIAN MUSICAL FOLKLORE IN AN EXTRACURRICULAR LEARNING ENVIRONMENT

Milena a Velikova, Asst., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Department for Information and In-Service Training of Teachers

**Abstract:** The development of modern society requires the application of new forms of presentation of educational content in order to build personality and form a generation of creative people. It's necessary that the approach and forms of structure of the learning process to stimulate students' development to the

maximum extent. Attracting students' attention and stimulating their activity by presenting the learning content most effectively is challenge for the teacher. This way, their interest should be increased and they should acquire lasting, long term knowledge in Art music. This report presents the research on the possibilities of consolidating and enriching students' knowledge in Bulgarian musical folklore outside the traditional music lesson through music performance. The research is conducted with students participate in musical activities during an extracurricular learning environment.

**Keywords:** extracurricular learning environment, Bulgarian musical folklore, interactive activities

Развитието на съвременното общество изисква прилагането на нови форми за представяне на учебното съдържание с цел изграждане на поколение от творчески личности. Необходимо е начините и средствата за организация на учебния процес да стимулират в максимална степен развитието на учениците. Предизвикателство за учителя по музика е да привлече вниманието и провокира активността им, като представя учебното съдържание по интересен начин. Така следва да се повиши интересът на позрастващите към придобиване на нови знания за музикалното изкуство. Реализирането на уроци по музика в извънкласна обучаваща среда подпомага този процес. Основното предимство на извънкласната учебна среда е нейната висока гъвкавост във времето и пространството, което позволява активни, саморегулирани и изследователски методологии за обучение. Освен това предлага изключителни възможности в образователните технологии и специално подготвени учебни материали, които не могат да бъдат намерени в традиционните училищни класове (Nadine Bergner, Jan Holz, and Ulrik Schroeder, 2012). Според учебните програми по музика за 1–10. клас (общообразователна подготовка) се предвиждат между 2 и 15% учебни часове (на година) за наблюдение в извънкласна обучаваща среда, където „музикалнообразователното пространство се разпростира извън границите на класните стаи“ (Балева, А.). Процентното разпределение по класове на тези учебни часове е както следва: 1. клас – 10%; 2. клас – липсва; 3. клас – 2%; 4. клас – 10%; 5. клас – 15%; 6. клас – 15%; 7. клас – 5%; 8. клас – 15%; 9. клас – 5%; 10. клас – 15% (Учебни планове и програми по класове).

Съдържанието на обучението по музика в общообразователното училище се определя от Държавния образователен стандарт, приет с Наредба №5/30.11.2015 г. за общообразователна подготовка. Във връзка с изучаването на българския музикален фолклор според държавните образователни стандарти по музика в края на началния етап ученикът трябва да умеє да „определя по усет завършеност и незавършеност на мелодия, на българския музикално-песенен фолклор; разпознава метрума и размера на музика в 2/4, 3/4, 4/4 и метрума на музика в 5/8, 7/8, 9/8;



танцува основни движения по музика с характерна ритмика и мелодика на право хоро и ръченица; изпълнява детски фолклорни игри“. В прогимназиалния етап ученикът „познава характерни метрични явления и ритмични групи: безмензурност, неравноделни метруми; знае състава на инструментални групи и видове оркестри, определя принадлежност на музикални инструменти и инструментални състави към установените в практиката групи и видове; познава музика, обичаи и обреди от различни фолклорни области на България, вкл. от своя регион“. В първи гимназиален етап ученикът „познава разнообразието на форми на съществуване на фолклора – в миналото и днес; подбира примери на традиционен фолклор като присъствие днес; открива музикален фолклор, в т.ч. и български, в примери от World Music“ (Наредба №5/30.11.2015 г. за общообразователна подготовка). Презледът на съдържанието показва, че изучаването на теми, свързани с българския музикален фолклор, е застъпено във всички етапи на общообразователната подготовка на учениците.

Настоящият доклад представя провеждането на обученията по музика с ученици от 5. и 6. клас в извънучилищна обучаваща среда чрез музикален спектакъл („пърформанс“) – интерактивна и нестандартна форма на съвременното изкуство за представяне на българския музикален фолклор, и образователни игри със състезателен характер. Процесът на работа с учениците по време на обученията е подпомогнат от подхода на взаимодействието, защото именно чрез него те придобиват ключови умения, приложими в професионалния и личния им живот. Чрез провеждането на обученията чрез интерактивни методи се цели постигане на: затвърдяване и обогатяване на знанията в нетрадиционна среда; получаване на равни възможности за изява и общуване; създаване на нови взаимоотношения; предоставяне на възможности за социализиране, сътрудничество и подпомагане, а също така за изразяване на мнение. В обученията се открояват образователни игри със състезателен характер, които „имат значение за развиване на наблюдателността на детето, на неговите възприятия, памет и мислене“ (Илиева, 2002). Освен това играта дава възможност на ученика „да се запознава със света около себе си, да усвоява нови форми на поведение, характерни за човека“ (Дончева, 2020).

Изследванията на редица автори по темата доказват, че учениците са по-заинтригувани от обучителния процес и по-активни в часовете, когато учат своите уроци чрез интерактивни методи на преподаване. Интерактивните методи се посочват като „възможен път за преодоляване на пасивността и шаблона в образованието, за осъществяване на личностно-ориентирано обучение, за ефективно средство за формиране на ключови компетентности на човека през целия му живот, необходими за неговото успешно интелектуално развитие и професионална реализация“ (Янкова, 2016). Те намират успешно приложение и при обучението по музика в общообразователното училище. Чрез тях учениците затвърждават и обогатяват знанията си за автентичната българска музика. „Моделирането на интерактивна образователна среда

изисква осигуряване на условия за повишаване на познавателната активност на учениците и за формиране на различни компетентности в позитивна междуличностна атмосфера (Янкова, 2016).

Децата от съвременното поколение живеят в динамичен и бързо развиващ се свят, в който се нуждаят от повече възможности за комуникация, споделяне на опит, насърчаване на тяхното професионално и личностно развитие и успешна бъдеща реализация. Друг проблем е отдалечеността на младото поколение от автентичните традиции и култура. Необходимо е те да бъдат представяни по достъпен и интересен начин чрез съвременни средства. В контекста на глобализационния процес степента на познаване на музикалния фолклор по отношение на оригиналност, специфичност, място и значение има решаваща роля за запазването на културата и душата на всяка нация. Без това знание бъдещите поколения биха загубили своята национална идентичност.

Авторът на настоящия доклад създава образователен проект „Сегемте чудеса на България“, който включва иновативна форма на представяне – музикален пърформанс и образователни игри със състезателен характер за запознаване на учениците от 5. и 6. клас с българския музикалния фолклор от Северняшка, Шопска, Пиринска, Рогопска, Тракийска, Странджанска, Добруджанска фолклорна област. Проектът ги представя чрез песни, танци, съвременна режисура, дигитална сценография и електронна музика. Професионални певци, инструменталисти и танцьори олицетворяват областите, всяка от които има отличителни черти по отношение на инструменталния, песенния и танцовия фолклор. Дигиталната сценография с характерни визуални елементи – български шевици и специфични символи от всеки регион, допълва визуално представянето и демонстрира на учениците как автентичните символи „оживяват“ и стават „модерни“ чрез съвременна форма на изкуство. Започвайки автентично, изпълнението на „музикалния пърформанс“ се разгръща до съвременния звук и завършва със специално създадена песен – колаборация между автентичния български фолклор и електронната музика. Тази връзка отново е препратка от традиционното към съвременното и цели да доближи автентичната българска музика към съвременните ученици.

Изучаването на българските фолклорни области е заложено в програмата на учебния предмет „Музика“ за учениците от 5. и 6. клас с общообразователна подготовка. Образователният проект им осигурява директен достъп до традиционни и съвременни изкуства, като ги запознава с песни, танци, музикални инструменти, традиционно облекло, характерни за всяка от фолклорните области. Едновременно с това им предоставя възможност да опознаят различни професии от областта на изкуствата и музикалната индустрия. Спектакълът и образователните игри със състезателен характер имат за цел да провокират сетивата на учениците и да стимулират интереса им към изкуствата, фолклора и нематериалното културно наследство на България, като ангажират вниманието и предизвикат активността им, предоставяйки

възможност за пряко участие в проекта. Разбирането на собствената култура и чувството за идентичност могат да бъдат основата за отговорно отношение и уважение към многообразието на културното изразяване.

Обект на изследване са учениците от 5. и 6. клас с общообразователна подготовка.

Предмет на изследване е извънучилищната обучаваща среда, предпоставяща разнообразни възможности за активно участие на учениците при затвърждаване и обогатяване на знанията за българския музикален фолклор по учебен предмет „Музика“.

Цел на изследването е да се докаже ефективността на извънучилищната обучаваща среда за затвърждаване и обогатяване на знанията на учениците чрез представяне на музикален спектакъл и образователни игри със състезателен характер в изнесена обучаваща среда.

Методите на изследване са: описателен – анализ на литературни източници и проучване на съществуващи изследвания в областта на разглежданата тема; емпиричен – провеждане на участващо (активно), неструктурирано (непрограмирано) наблюдение. Причината, поради която е избран за изследване на участието на учениците в проекта, е, че при него наблюдателят е член на групата и това му дава възможността да наблюдава процеса „отвътре“ и да е част от взаимодействията в него. Наблюдението също така е непрограмирано, тъй като няма конкретна цел при осъществяването му, и се регистрира всичко, което се наблюдава и възприема при работата и комуникацията с децата без никакви ограничения (Бижков, Краевски, 2007).

Инструментариумът включва попълване на протоколи по образец, съставен от екипа на проекта, в които се отразява участието на учениците. Те съдържат предварително определени критерии, спрямо които в тях се нанасят впечатленията от наблюдението. Критериите са базирани на ключовите компетентности за учене през целия живот (Official Journal of the European Union), които са заложили в учебните програми по учебен предмет „Музика“ за 5. и 6. клас (общообразователна подготовка). Спецификата на музикалнообразователния процес създава условия за придобиване на ключови компетентности, които се постигат чрез следните дейности: „самостоятелно събиране и използване на информация при поставени задачи в дейности в изнесена обучаваща среда; формулиране на мнение при изпълнение и възприемане на музиката чрез знания за българския фолклор; участие в обсъждането на различни музикални произведения; участие в групова учебна дейност, свързана с изява на толерантност към различните мнения и предпочитания, толерантност към различните възможности на съучениците, търпимост, уважение и подкрепа в процеса на груповото музициране; участие в екипи за работа по учебни проекти по музика с интердисциплинарен характер; проява на толерантност към други мнения и интерпретации (Учебни планове и програми по класове).

Проектът се провежда в периода 2019 – 2020 г. в градовете София, Русе, Пловдив и Бургас. Преки участници в него бяха ученици от 5. и 6. клас, които изучават учебен предмет музика в общообразователни училища. Част от тях бяха организирани от техните учители във връзка с предвидените часове за наблюдение в извънучилищна обучаваща среда. Това бяха ученици от 26. СУ „Йордан Йовков“ (гр. София, кв. Княжево), 117. СУ „Св. св. Кирил и Методий“ (гр. Бухово) и 51. СУ „Елисавета Багряна“ (гр. София, кв. Хиподрума). Друга група ученици бяха организирани самостоятелно своето участие в проекта като извънучилищна дейност в тяхното свободно време. Правилното му оползотворяване има решаваща роля за тяхното възпитание и социализация. „Проблемът за изследване на свободното време на децата, за приоритетите и тенденциите в неговото обогатяване и пълноценно оползотворяване е пряко свързан не само с въпроса за тяхната подготовка за живота и бъдещата им реализация, но и за актуалната им социализация, възпитание и приобщаване към културните ценности“ (Бояджиева, 2009). Поради това с водещо значение са насърчаването и реализирането на дейности, подпомагащи социалното, културното, творческото и комуникативното развитие на децата в свободното им време, каквито предоставят музикален спектакъл „Сегемте чудеса на България“ и образователните игри със състезателен характер.

След провеждане на дейностите по проекта беше отчетено успешното му реализиране и постигане на заложената изследователска цел чрез реализираното наблюдение. Допълнителен метод за отчитане са проведените беседи с учителите, които споделиха позитивното си впечатление от участието на техните ученици в заложените дейности.

Съгласно целта на изследването получените резултати от наблюдението и споделените впечатления на учителите могат да се направят следните изводи:

- участието на учениците в проекти, организирани в извънучилищна обучаваща среда, насърчава тяхната активност, самоувереност, социални умения, комуникация, чувство за принадлежност, умения за работа в екип, самодисциплина, чувство на удовлетворение, сътрудничество, отговорност, доверие, ангажираност, взаимна подкрепа, следване целите на екипа/ отбора;
- участието на учениците в проект „Сегемте чудеса на България“ им предостави възможност да наблюдават и изучават българския музикален фолклор, да проверят своите знания по темата и да ги затвърдят;
- учениците демонстрираха успешно самостоятелното събиране и използване на информация при поставените задачи по време на проекта;
- участващите ученици в образователните игри със състезателен характер умело формулират мнение и обсъждат възприетите и изпълнени музикални произведения от българския фолклор;
- учениците проявяват разбиране и уважение към различните мнения и предпочитания на своите съученици при групова учебна дейност, каквито са образователните игри със състезателен характер.

След проведения културно-образователен проект „Сегемте чудеса на България“ се констатира, че ангажирането на учениците в извънучилищна обучаваща среда предоставя възможности за тяхното по-активно участие, ангажира пълноценно вниманието им, създава условия за обогатяване и затвърждаване на знанията им за българския музикален фолклор, традиционните и съвременни изкуства, а също така представя възможностите за професионално развитие в областта на изкуствата. Това следва да стимулира, от една страна, артистите и културните организации в създаването на все повече и разнообразни образователни програми за ученици от всички етапи на общообразователната подготовка, а от друга страна – учителите, които да организират своите часове по музика в извънучилищна среда чрез включване в културно-образователни програми.

### ЛИТЕРАТУРА

Балева, А. (2020). За пътя към реализация на иновативните идеи, теории и практики. Реалности и предизвикателства в процеса на преподаване на история на музиката. – Педагогика, т. 92, № 8, с. 1145.

Бижков, Г., Краевски, В. (2007). Методология и методи на педагогическите изследвания. София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”.

Бояджиева, Н. (2009). Психопедагогика на свободното време в средна и горна училищна възраст. – В: Юбилеен сборник, посветен на 70-годишнината на проф. Любен Десев. Шумен.

Дончева, Ю. (2020). Българските детски фолклорни игри и съкровищницата на нематериалното културно наследство. 218 – 229, с. 2018-2019. Last available on: 25.05.2021. <[https://www.researchgate.net/publication/344652588\\_BLGARSKITE\\_DETSKI\\_FOLKLORNI\\_IGRI\\_V\\_SKROVISNICATA\\_NA\\_NEMATERIALNOTO\\_NI\\_KULTURNO\\_NASLEDSTVO](https://www.researchgate.net/publication/344652588_BLGARSKITE_DETSKI_FOLKLORNI_IGRI_V_SKROVISNICATA_NA_NEMATERIALNOTO_NI_KULTURNO_NASLEDSTVO)>.

Илиева, Г. (2002). Психология на детското развитие. София: изд. къща Берже.

Янкова, Я. (2016). Интерактивността в обучението по музика. Характеристики и възможности за приложение. Пловдив: УИ „Паусий Хилендарски“.

Nadine Bergner, Jan Holz, and Ulrik Schroeder. (2012). InfoSphere: an extracurricular learning environment for computer science. – In <i>Proceedings of the 7th Workshop in Primary and Secondary Computing Education</i> (<i>WiPSCe '12</i>). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 22–29. p. 22 DOI: <https://doi.org/10.1145/2481449.2481457>

### Интернет източници

Учебни планове и програми по класове. Официална интернет страница на Министерство на образованието и науката на Република България. Последно достъпен на 01.06.2021. <<https://www.mon.bg/bg/28>>.

Recommendation of the European parliament and of the council official. (2006). – Journal of the European union. Last available on: 01.07.2021 <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=BG>>

## КРАХЪТ НА ПЛАГАЛНОСТТА В УСЛОВИЯТА НА МНОГОГЛАСНА ОРГАНИЗАЦИЯ

Мирослав Недялков, доктор на изкуствознанието, професор

Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“

e-mail: [m.nedyalkov@shu.bg](mailto:m.nedyalkov@shu.bg)

**Резюме:** Това изследване има за цел да проследи процесите в развитието на многогласната музика от гледна точка на двете диаметрално противоположни интонационни тенденции – автентична и плагална. Авторът си поставя задача да осъществи връзката с вертикалноакустичните параметри на многогласа, довели до предпочитанията към автентичната каденца още преди възникването на класическата тоналност. Всички тези процеси довеждат до отказ от хармония на изцяло модална основа, и то в периода на действие на старинните църковни модуси в средновековната многогласна музика. Изследването се фокусира върху многогласната каденца като своеобразен концентриран израз на многогласно мислене, съдържащ основните принципи на съответния стил. Проследява се пътят на нейното развитие през вековете, довело до краха на плагалността.

**Ключови думи:** многоглас, автентична и плагална каденца, възходяща и низходяща интонация

## THE COLLAPSE OF PLAGALISM IN THE CONDITIONS OF A POLYPHONIC ORGANIZATION

Miroslav Nedyalkov, Doctor in science of art, Professor

Konstantin Preslavsky University, Shumen

**Abstract:** This study aims to trace the processes in the development of polyphonic music in terms of two diametrically opposed intonation tendencies - authentic and plagal. The author sets himself the task of making the connection with the vertical-acoustic parameters of the polyphony, which led to the preferences for the authentic cadence even before the emergence of the classical tonality. All these processes lead to a rejection of harmony on a purely modal basis during the period of operation of the ancient church modes in medieval polyphonic music. The research focuses on the polyphonic cadence as a kind of concentrated expression of polyphonic thinking, containing the basic principles of the respective style. The path of its development over the centuries, which led to the collapse of plagalism, is traced.

**Keywords:** polyphony, authentic and plagal cadences, ascending and descending intonation

Плагалност (плагален, плагална) произхожда от лат. *plagalis* (страничен, косвен). „Думата *plagi* се споменава още в VIII–IX век в трактатите на Алкуин и Аврелий” (Музыкальная энциклопедия, 1978: 301).

Терминът започва да се използва при означаване на хипоразновидностите на старинните диатонични модуси в звукоред, започващ от пета и достигащ до пета степен на модуса.. Разделянето им на автентични и плагални в периода на господство на монодията е породено от една нейна особеност – неголям амбитус, обикновено в рамките на октава. При развитието на многогласната музика тоновият обем се разширява, с което въпросните хипоразновидности отпадат. С това приключва използването на термина, но само по отношение на монодията, за да се превърне в ново значение в теорията, изучаваща принципите на хармонията.

През втората половина на XV в. настъпва качествено нов подход при изграждането на многогласа. Появата на терцата в тоникалните конструкции увеличава опорните точки във вертикал, което спомага за самостоятелното придвижване на отделните гласове. Това отваря пътя към нарастване на техния брой, достигащо до експерименти в прекалено големи размери. В този процес на търсения във вертикален аспект композиторите осъзнават акустичната роля на най-ниския глас. Той придобива същинската функция на басова партия с всички произтичащи от това последствия. Едно от тях е възникването на хармоничната каденца.

До този момент тя е била изцяло линейна, т. е. всички гласове извършват плавно, постъпено мелодично движение. При хармоничната каденца басът се отвежда със скок на кварта или квинта до очакваната тоникална конструкция. Причината за такъв ход е от акустичен характер и се корени в обертоновия ред. В него първият тон, различен от основата, при който започва натрупването на звуков материал, е квинта. Неслучайно тя е окачествена като „първородна сред обертоновете” (Schenker, 1906: 207). Този интервал има изключително важно акустично значение, освен това той се използва и като стъпка при конструирането на отделните звуковисочинни системи. Квинтата като трети тон от натуралния звукоред разделя октавното пространство между втория и четвъртия тон, така че в него се обособяват две части – интервалите квинта и кварта. Те се утвърждават като характерни стъпки в баса, полагайки основата на класическата функционалност<sup>1</sup>. Така се обособяват различните каденци, от които в течение на времето особено важно значение

<sup>1</sup> Квинтовата стъпка се използва като обяснение на „тоналните функции на хармонията” (Riemann, 1893: 8-9).

придобиват два вида – автентичната и плагалната.

Автентичната в най-пълна степен изразява естествения ход на процеса, отвеждащ към тониката, с характерната за това динамика и напрежение<sup>2</sup>. Изразява се в хармоничното последование D-T. Плагалната носи спокойствие и ниска степен на динамика при нейното отвеждане. Изразява се с последованието S-T. Тези особености на двата вида каденци убедително наклоняват везните в полза на автентичността. Нейното превъзходство се изразява в предпочитание пред плагалните ходове и обхваща един значителен период от приблизително четири века в творчеството на композиторите от четири епохи – Ренесанс, Барок, Класицизъм и Романтизъм. Тази типизация в заключенията на музикалните творби от втората половина на XV в. е толкова категорична, че плагалната каденца се превръща в някакво изключение<sup>3</sup>. Все пак тя не бива напълно игнорирана в заключителните моменти, дори успява да се интегрира с автентичната в случаи, когато традиционният ход D-T е изпълнен и след него следва кратък отглас с участието на субдоминантовата функция<sup>4</sup>.

Брамс, Симфония №4, I ч.



Теоретиците свързват плагалността с низходяща интонация<sup>5</sup>, характерна за функционалността при монодията. Такава връзка сама по себе си предопределя „присъдата“ на плагалността в условията на многогласна организация.

Обратно на това автентичността предполага възходяща интонационна тенденция<sup>6</sup>. Ако това е така, то може да се приеме, че тя е проектирана още

<sup>2</sup> Неслучайно Жан Ф. Рамо я нарича „съвършена“ (Rameau, 1722: 57-58).

<sup>3</sup> Самият Ж. Ф. Рамо я нарича „неправилна“ (Rameau, 1722: 60). В немската теория тя се окачествява още като „несъвършена“ (The New Grove Dictionary...1993: 583).

<sup>4</sup> „Плагалната каденца е най-често използвана след автентична, като вид добавен завършек към движението“ (Piston, 1950: 130).

<sup>5</sup> „Тя се отнася преди всичко към шестата степен на минора и хармоничния мажор, която силно тегли към петата. Тенденцията често се осъществява именно като типично минорна по своята изразителност интонация – скръб, въздишка, стон, плач“ (Мазел, 1952: 84). „И така, всички тонове, разположени над тониката, следва да се отнасят към плагалната сфера. Те образуват в широк смисъл интонационна субдоминанта“ (Вирановский, 1972: 92).

<sup>6</sup> Съгласно Тюлин „първичният признак на доминантовата функция се явява VII степен



В кагенцата от края на XIII в. и намерила широко приложение в направлението Ars nova през XIV в. Един от елементите, които „новото изкуство“ въвежда, е водещата чувствителнонова връзка. Тя се проявява не само при подхода на седма към първа, но и на четвърта към пета степен<sup>7</sup>. Тук кагенцата е подчертано линейна и все още не може да се говори за автентичност в пълния смисъл на думата.

Мотет от XIII Век



Какво все пак предизвиква интереса на композиторите към възходящата интонация и чувствителноновата връзка? Низходящата интонационна тенденция е типична за монодията в рамките на старинните диатонични модуси. Ранният многоглас в периода Ars antiqua не предизвиква съществени изменения. Основният вид движение е паралелно, а противоположно се забелязва преди всичко в кагенцата. Еволюцията на органума се съчетава със стремеж за излизане от рамките на двугласа чрез увеличаване на вокалните партии. Достигането до четириглас при Перотин и въвеждането на квинтата в заключителната вертикална конструкция прави подосновното оформяне неизбежно. То се проявява дори и към петата степен, но всичко това се осъществява в рамките на строгата диатоника, т.е. няма наличие на стремеж към полутоново кагенциране. Квинтоктавният вертикален комплекс се оказва устойчива тенденция по-късно в епохата на Ars nova и фактурата трайно се установява на три пълноценни гласа. Това обуславя и разнопосочното движение на партиите, съчетано със стремеж към плавното им отвеждане в кагенцата. Единствената възможност за подход към заключителния квинтоктавен комплекс, без да се получи нежелателно за епохата дисониране, е с II, IV и VII степен. Втората следва да се отведе наголу, но останалите две поемат път нагоре. Целотонната интонационна връзка

– възходящ водещ тон, а субдоминантовата функция – VI степен – низходящ водещ тон към тоническата квинта” (Тюлин, 1963: 181). В подкрепа на твърдението Вирановский заключава: „Тонове, намиращи се под тониката, образуват интонационна доминанта” (Вирановский, 1972: 92).

<sup>7</sup> Преди години бях нарекъл явлението „двойна чувствителнонова връзка” (Недялков, 2009: 30).

при такова движение вече не задоволява композиторите от тази епоха и те прибегват до употребата на алтерации. По психофизиологични причини движението нагоре е по-трудно, затова приближаването на неопорния тон до очакваното възходящо разрешение изглежда съвсем естествено. Така каденцата придобива унифициран характер, като във вида ѝ с паралелни квартали, а не квинти, тя продължава съществуването си чак до средата на XV в. (виж примера по-горе). Разнопосочното движение на водещите тонове в линейната каденца не дава основание тя да бъде наречена автентична или плагална. Дори при възникването на същинската доминанта през XV в. поведението на водещите тонове не е достатъчно основание каденцата да се нарече автентична. В педагогическата практика често се твърди, че неустойчивостта на доминантата се дължи на водещите тонове и техния стремеж към разрешение. Това е вярно, но донякъде. Достатъчно е да се приведе един от множеството възможни примери на автентична каденца без участието на водещите тонове.

Й. С. Бах, Бр. концерт №3



Като потвърждение на неоснователното схващане, че VII степен като водещ тон символизира изцяло автентичността, може да се приведе за пример терцквартакордът на VII степен. Той е своеобразно съчетание на двата каденционни модела, но все пак причислен към плагалността<sup>8</sup>. Обяснението е просто – тониката съдържа доминантата като обертон в своя звукоред, което поставя втората в подчинено положение и обяснява нейната неустойчивост по чисто акустични причини<sup>9</sup>. Това създава възможност каденцата да се прояви дори само с основните тонове на доминантата и тониката (виж примера по-горе). Същото взаимодействие се наблюдава при връзката на тониката със субдоминантата. Последната по същата причина има свойството да притегля тониката, поставяйки я в подчинено положение. Оказва се, че каденцата, съставена от доминанта и тоника, е съвсем естествена и логична, затова

<sup>8</sup> Виж Музыкална енциклопедия, т. 4, с. 301.

<sup>9</sup> Установено е, че „човешкият слух възприема в квинтовото отношение на тоновете някакъв стремеж на обертона към основния тон“ (Мазел, 1972: 192).

бива наречена автентична. Тази с последование субдоминанта и тоника, наречена плагална, някак противоречи на естествената функционална логика, основана в класическата музика почти изцяло на акустиката. Предимството на автентичната над плагалната каденца прегопределя пътя в развитието на многогласната музика.

Това, което се случва в епохата на музикалния Ренесанс през Втората половина на XV и през XVI в., изглежда на пръв поглед парадоксално. Използваният звуков материал на старинните модуси предполага плагална по своята природа функционалност, поне в условията на монодия. В епохата на Ars nova се забелязва подчертан интерес към възходящата интонация, автентична по своя характер. Ренесансът довежда до край този преход от плагална към автентична по своята природа функционалност, с почти неизменната каденца на доминанта към тоника. Така, дори в звуковата среда на модалните звуковисочинни системи, плагалната хармония, която в най-голяма степен представлява модалния тип функционалност, просто няма шанс.

В процеса на разсъждение възниква един въпрос – възможна ли е многогласна организация на плагална функционална основа? Дали този естествен процес на развитие на многогласната музика не е отговор на въпроса? Всъщност трябва да се признае, че в отделни моменти от музикалната форма с развиващ характер би могло да се открие плагален начин на мислене, характерен за модалната функционална организация.

О. ди Ласо, Песен



В каденцата, както се вижда от примера, автентичният начин на мислене е безспорен и предпочитан като заключително оформяне. Все пак въпросът дали е възможно изцяло да се формира многогласна плагална основа остава открит. Отговорът се съдържа в творчеството на композиторите през Втората половина на XIX в. Тенденцията в този период е насочена към нови формули на каденциране, които най-общо се изразяват в постепенен отказ от вече изчерпаната като изразно средство автентична каденца. На нейно място се преоткрива плагалността, но не в линеарен, а в хармоничен контекст.

Чайковски, Симфония №3



Грик, „Лебег”



Появява се интерес към медиантните връзки, които постепенно от диатонични стават хроматични, придавайки специфичен колорит на хармонията.

Чайковски, Марш из „Лешникотрошачката”



Лист, Етюд №3



Все пак в тази музика често плагалните ходове си съжителстват с автентични, като остатък от класическата епоха. А дали е възможен категоричен отказ от автентичните ходове и осъществяване на хармония на изцяло модална основа<sup>10</sup>? Нов етап на търсенията в тази насока е творчеството на

<sup>10</sup> Понятието „модална хармония” се среща дори и на руски, въпреки че в тази школа не

Бела Барток, силно повлияно от фолклора. В множество неговни творби може смело да се говори за модална хармония, в която плагалните последования имат водеща роля.

Барток, „Есен“

Дотук плагалността беше свързана с монодията, линейността, модалността, низходящата интонация, минорното наклонение, посока, която символизира бемолите. Разсъжденията биха могли да продължат. Ако мажорът се свързва с акустичността, то какво би могло да се изтъкне по отношение на минора<sup>11</sup>? Опитите за акустичното му обяснение претърпяха провал във всички теории, посветени на този въпрос просто защото такова обяснение няма. Тогава основанието за съществуването на минора може да се приеме само като сонантно<sup>12</sup>. И така, съпоставяйки автентичност и плагалност, мажор и минор, в тази връзка можем да добавим акустичност и сонантност<sup>13</sup>. Разсъждавайки върху процесите на развитие на многогласната музика, неволно

се използва понятието „модус“, а всички звуковисочинни системи от този тип се наричат просто „лаг“ (Этингер, 79: 36). У нас това понятие се утвърди с излизането на един скромен учебник – „Основи на модалната хармония“ (виж в литературата). Все пак у нас той е първи по тази тематика, следствие от дългогодишни изследвания на неговия автор.

<sup>11</sup> „Общозвестни са предимствата, които има мажорът пред минора от гледна точка на хармонията и акустиката“ (Вирановский, 1972: 82). „Показателно е, че минорът има предимство пред мажора от гледна точка на мелодията и интонацията“ (пак там).

<sup>12</sup> Точното и изчерпателно детерминиране на понятията „сонантност“, „акустичност“ и „фонизъм“ за първи път се появява в „On properties of harmonic intervals: Sonance, acousticity, phonism“ (виж в литературата).

<sup>13</sup> Разбира се, акустичността не изключва сонантността, но сонантността не може да произведе акустичност.

у нас възниква следният въпрос – а ако акустичното мислене, довело до надмощие на автентичните ходове, не бе довело до крах на плагалността? Колко свежо и интересно звучи модалната хармония в творчеството на Барток, но това все пак е музика на XX в. Как ли би изглеждала хармонията на плагална основа през Средните векове? Това само можем да гадаем, защото така или иначе такова явление просто не се е случило. В историята на музикалното изкуство то си остава „изгубеният рай“.

Недялков, Фрагмент<sup>14</sup>

## ЛИТЕРАТУРА

Etinger, M. (1979). *Ranneklassiskaya garmonia*. Moskva: Muz. [Этингер, М. (1979). Раннеклассическая гармония. Москва: Муз.]

Mazel, L. (1952). *O melodii*. Moskva: Gos. muz. izd. [Мазель, Л. (1952). О мелодии. Москва: Гос. муз. изд.]

Mazel, L. (1972). *Problemi klassicheskoy garmonii*. Moskva: Muz. [Мазель, Л. (1972). Проблемы классической гармонии. Москва: Муз.]

*Muzikalnaya entsiklopediya*, t. 4, Sov. ents., Sov. komr., Moskva, 1978. [Музыкальная энциклопедия, т. 4, Сов. энц., Сов. комп., Москва, 1978].

Nedyalkov, M. (2009). *Minornata tonikalnost*. Shumen: UI „Ер. К. Preslavski“, 2009. [Недялков, М. (2009). Минорната тоникалност. Шумен: УИ „Ер. К. Преславски“.]

Nedyalkov, M. (2014). *On properties of harmonic intervals: Sonance, acousticity, phonism*. – *International Journal of Literature and Arts*, 2(1): 84-87 (<http://sciencepublishinggroup.com>).

Nedyalkov, M. (2013). *Osnovi na modalnata harmonia*. Shumen: UI „Ер. К. Preslavski“. [Недялков, М. (2013). Основи на модалната хармония. Шумен: УИ „Ер. К. Преславски“.]

Piston, W. (1950). *Harmony*. London: Victor Gollancz LTD.

<sup>14</sup> Така вероятно би изглеждал „изгубеният рай“ според представите на автора.

- Rameau, J. Ph. (1722). *Traite de l'harmonie*. J. P. C. Ballard, Paris.
- Riemann, H. (1893). *Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den Tonalen Funktionen der Akkorde*. Augener&Co, London.
- Schenker, H. (1906). *Neue musikalische Theorien und Phantasien*. Bd. 1. Harmonielehre. Stutgard – Berlin.
- The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Vol. 14. London, Washington, Hong Kong, 1993.
- Tyulin, Yu. (1963). *Uchenie o garmonii*. Moskva: Muz. [Тюлин, Ю. (1963). *Учение о гармонии*. Москва: Муз.]
- Viranovskiy, G. (1972). *O vozmozhnostyah dalneyshego razvitia teorii ladovih funktsiy. – Problemi lada, sb. statey, sost. K. Yuzhak*. Muz., Moskva. [Вирановский, Г. (1972). *О возможностях дальнейшего развития теории лаговых функций”. – Проблемы лага, сб. статей, сост. К. Южак*. Муз., Москва.]

## ПРЕПОДАВАТЕЛСКИЯТ ПРОЦЕС В ПРАКТИКАТА НА ПИАНИСТКАТА ПАНКА ПЕЛИШЕК (1899-1990)

Полина Антонова, гл.ас. г-р

сектор „Музика“, ИИИЗк при БАН

e-mail: [pooli@abv.bg](mailto:pooli@abv.bg)

**Резюме:** Докладът се фокусира върху специфичния преподавателски метод на проф. Панка Пелишек. Тя е артист и преподавател, който изгражда една от най-успешните педагогически практики в българското професионално клавирно изкуство от миналия век и извоюва име и престиж в национален и европейски мащаб. Проф. Пелишек реализира фундаментален принос за развитието и утвърждаването на българската пианистична школа и нейната естетическа платформа. Текстът извежда водещите принципи и техните поделементи в педагогическата практика на пианистката. Анализира спецификата на художествените, естетическите и методическите ѝ възгледи.

**Ключови думи:** Панка Пелишек, пиано, методика по пиано, музикална култура

## THE TEACHING PROCESS IN THE PRACTICE OF THE PIANIST PANKA PELISHEK (1899-1990)

Polina Antonova, PhD

**Abstract:** The paper focuses on the specific teaching method of Prof. Panka Pelishek. She is an artist and teacher who forms one of the most successful pedagogical practices in the Bulgarian professional piano art from the last century and gained prestige on a national and European measure. Prof. Pelishek achieve a fundamental contribution to the development and establishment of the Bulgarian piano school and its aesthetic platform. The text brings out the leading principles and their sub-elements in the pedagogical practice of the pianist. Analyzes the specifics of her artistic, aesthetic and methodological views.

**Keywords:** Panka Pelishek, Piano, Piano Teaching Method, MusicCulture



Безспорен факт е, че Панка Пелишек има ярко артистично присъствие в професионалната ни пианистична школа. Тя е една от най-значителните фигури в българската клавирна култура от миналия век. Приносната ѝ по своята същност, комплексна музикалнокултурна изява намира най-успешната си реализация в педагогическата практика и утвърждаването на професионалната ни пианистична школа в национален и международен план.

Интензивната преподавателска дейност включва Панка Пелишек не само в дебата за естетическата платформа и водещите принципи в българската школа. Чрез завоюваните успехи в престижните международни конкурси пианистката преодолява националното и съизмерва младата българска клавирна школа с европейските високи традиции и съвременни направления (Горанова, 1991: 81–250).

Като имаме предвид професионалното дълголетие и високите постижения на Панка Пелишек, присъствието ѝ може да бъде определено като епохално за българската клавирна култура (Антонова, 2019).

Пианистката започва преподавателска дейност през 1925 и като редовен професор практикува до 1975 г. След пенсионирането си продължава като лектор до 1977 – повече от 50 години педагогическа дейност. След пълното си оттегляне от клавирната катедра в Национална музикална академия (НМА) продължава практиката си и не прекъсва връзката със своите ученици<sup>1</sup>.

За успешната си дългогодишна кариера тя получава най-високите държавни отличия. Носител е на орден „Кирил и Методий“ първа степен (1963) и два пъти орден „Г. Димитров“ (1966 и 1984).

Панка Пелишек стартира професионалната си педагогическа кариера през есента на 1924, когато получава предложение за преподавател по пиано в музикалното училище „Родна песен“ в Пловдив<sup>2</sup>.

През есента на 1925 г. е назначена като редовен преподавател по специално и задължително (облигатно) пиано в Музикалната академия и училище<sup>3</sup>: „...За мен това бе начало на един от най-интересните етапи от моя живот на млад музикант. Съзнавах ясно, че стъпвам едва в първото стъпало на педагогическото поприще...“ (Стателова, 1971: 36).

В дългия списък от ученици (извънредно талантиливи и по-слабо надарени), които Пелишек обучава, се открояват редица ярки индивидуалности (Горанова, 1991: 234). Пианистите, спечелили едни от най-престижните клавирни конкурси в

<sup>1</sup> Документалните източници в архивите (ДА ФПП 964К, оп. 1 и ФПП в къща-музей „П. Владигеров“) насочват към това твърдение – писма, програми за концерти, критики, спомени, бележки.

<sup>2</sup> Любопитно (и показателно) е, че първите прояви на педагогическия талант на пианистката се откриват в юношеството ѝ. На петнайсет години тя има *любителски клас* по пиано, който включва десет ученици. Това е етапът на средното музикално образование, в който самата тя се нуждае от обучение. Очевидно работата върви по усет и интуиция.

<sup>3</sup> По това време Музикалното училище е среден отдел на откритото през 1921 г. висше учебно заведение.

Европа, продължили обучението си при знаковите клавирни педагози от миналия век, постигнали световна артистична кариера и донесли международно признание и престиж на учителя си и националната ни пианистична школа (Янкова, 1972).

Запазените в архивите (ДА ФПП 964К, оп.1, ФПП къща-музей „Панчо Владигеров“) на пианистката програми за концерти, писма, рецензии и спомени разкриват знаковите за практиката ѝ имена:

**Венцислав Янков** (1926) – „дете-чудо“, през 1949 печели първа награда на конкурса „Лонг-Тибо“ в Париж, който му отваря пътя за европейска и световна артистична кариера (Горанова, 1991: 181); **Ото Либих** (1920–1960) е учил три години в класа на Пелишек, концертира с голям успех в Унгария, Румъния, Русия, Чехия, Полша (Пелишек, 1961); **Мара Петкова** (1916–2002) – известна концертираща пианистка и отличен педагог, професор в Музикалната академия. Специализира при легендарния **Клаудио Арау** (1903–1991) в Берлин; **Андрей Букурещлиев** (1925–1997) печели I награда от Първото общобългарско състезание за певци и инструменталисти през 1948<sup>4</sup>. От 1949 живее в Париж, където завършва Екол нормал. По-късно специализира при **Валтер Гизекинг** (1895–1956) и развива концертна дейност. Букурещлиев се утвърждава като композитор авангардист; **Милена Моллова** (1940) – „дете-чудо“, започва поредицата от престижни отличия с извънредна награда на Първото общобългарско състезание за деца и юноши през 1949, VI награда от „Виоти“ – Верчели, Италия (1956), I награда на Световния младежки фестивал в Москва (1957), V награда на конкурса „П. И. Чайковски“ в Москва през 1958, III награда от конкурса „Лонг-Тибо“ в Париж (1959), III награда от конкурса на ARD в Мюнхен (1962), VI награда от конкурса „Бетовен“ във Виена (1969) (Горанова, 1991: 204). Специализира една година при **Емил Гилелс** (1916–1985), развива значителна концертна и педагогическа дейност в България и Европа; **Дора Лазарова** (1935–2010) – печели I награда на Второто общобългарско състезание за певци и инструменталисти 1951 (Горанова, 1991: 195), „дете-чудо“, концертира от 10-годишна възраст с голям репертоар, завършва класа на Пелишек в Академията за три години и на шестнайсетгодишна възраст е приета в класа на прочутия **Хенрих Найгауз** (1888–1964), изявен педагог по пиано, професор в Музикалната академия, ръководител на клавирна катедра; **Людия Кутева** (1923–2004) – известна педагожка в Музикалното училище, автор на методически школи, изтъкнати ученици: Красимир Гатев, Атанас Атанасов и др; **Люба Обретенова** – пианист и преподавател, асистент на Пелишек, както и дългогодишен ръководител на катедра „Пиано“ в Музикалната академия;

<sup>4</sup> **Общобългарските състезания за певци и инструменталисти**, които са със статут на национален конкурс се провеждат от 1948 до 1984. Те са трудни и по регламент не отстъпват на големите международни конкурси. Състезанията са качествен маркер за бързото и професионално развитие на инструменталното (не само пианистично) и вокалното изкуство в България. В порядъка на няколко десетилетия това е най-престижният национален форум за музикално изкуство, който отваря вратите за артистична кариера на редица български музиканти.

**Възкресия Вълчанова** – известен преподавател в Музикалното училище, с ученици лауреати – Иван Дреников, Юлияна Маркова и др., автор на „Методика на обучението по пиано“ (Вълчанова, 1984); **Георги Азманов** (1935) – носител на III награда от Първото общобългарско състезание за деца и юноши през 1949, специализира при **Бруно Зайгелхофер** (1905–1982) във Виена, където се установява и става преподавател в Академията; **Атанас Кареев** – I награда на Петото общобългарско състезание за певци и инструменталисти през 1957, в творческата му биография са вписани цяла поредица авторитетни международни награди от конкурсите «Бузони», „Мария Канале“ – Барселона, «Фолкванг» – Есен, и др., след като завършва класа на Пелишек, специализира при **Ивон Лефевър** (1898–1986) в Париж (Дебюси и Равел), след това при **Вилхелм Кемпф** (1895–1991) върху клавиричното творчество на Бетховен, установява се в Германия като преподавател и изтъкнат концертиращ пианист.

По-нататък в спомените на Пелишек присъстват имената на Катя Цветкова (1943) – преподавател в Музикалното училище във Варна, с музикалност и загълбочена мисъл, темпераментен пианист; **Елеонора Карамешева** (1929) – концертиращ пианист с много тънък вкус и култура, преподавател в Музикалното училище в Плевен, и др.

Изложената фактология дава основание да бъде сравнена с мрежа, която има свои представители в национален, европейски и световен мащаб. Панка Пелишек създава фундаментална по своето разгръщане и естетическо влияние пианистична школа.

Проучванията ми в архивните документи на Панка Пелишек (ДА ФПП 964К, оп.1, ФПП къща-музей „Панчо Владигеров“) – записки, преводи, доклади, чернови и статии, дадоха възможност да бъдат изведени водещите принципи и техните поделементи в педагогическата практика на пианистката. Освен върху изворния материал изложението се опира и върху някои определения, дадени от пианистката проф. Милена Моллова, една от най-изявените ученички на Панка Пелишек (Антонова, 2020).

### 1. Индивидуален подход

Индивидуалният подход в практиката на Пелишек е основополагащ и има многообразни проявления. Той е обединяващ фактор – в зависимост от ученика, физиологичните и интелектуалните му дадености; степенята на неговото дарование; активността на ума и музикалната мисъл; способността за концентрация; вътрешна отзивчивост и емоционален усет, Пелишек изгражда пианистичните и музикални познания на своите ученици.

Чрез **артистичния и творческия подход** в педагогическия процес пианистката търси въздействие върху фантазията на ученика, богатството на въображението, способността да се открива музикалният образ, усетът за тембър, колорит и пластичност на движението – всички онези качества на ученика, които са отговорни за художествената интерпретация, за изрази и

силата на въздействието ѝ, конкретната стилна звукова характеристика.

В тази връзка е и основната задача, която пианистката си поставя – развитието на музикалността (слух, метроритмично чувство и пр.). Всички компоненти – постановка, тоново и техническо майсторство, артикулация, апликатура, педализация и пр., са подчинени на изграждането на музикантските качества в изпълнителя и колкото по-успешен и интензивен е този процес, толкова по-високо е и художественото ниво.

## 2. Звукоизвличане или изкуството да пееш на пианото

Преди да се достигне до изкуството да пееш на пианото, е необходимо да се овладеят поетапно конкретни *постановъчни и технически умения*, които са изразните средства за постигането на високохудожествена интерпретация. В този смисъл **техниката** е поделемент на звукоизвличането и не се разглежда изолирано. Техническото усъвършенстване е насочено към основния белег на художествената интерпретация – *хубавия, пеещ тон*. Способността да се свири бързо е само едно от изразните средства на техниката, другите са чистотата и качеството на звука, на тона (дълбочина, сила, тембър). Техниката трябва да включва и необходимите качества за ритмично, динамично и темброво изграждане, колорит и нюансировка – компонентите, чрез които ще се пресъздадат стилът и характерът на композицията. Техническото развитие е изцяло свързано с художественото и тоновото майсторство.

Техническите упражнения се контролират от ума, учат се съзнателно и целенасочено, защото техниката на изпълнителя е отражение на неговата рационална музикална мисъл, способността му за контрол и координация между ръцете и мисълта. В този смисъл Пелишек интерпретира и техническото майсторство като **сложен психофизиологичен процес**, в крак с принципите на съвременната клавирна педагогия, повлияна от руската школа (Коган, 1977; Янкова, 1967).

В основата на концепцията на Пелишек за подходящо звукоизвличане стои връзката между съдържанието, формата и изясняването на художествения образ в дадено музикално произведение. Богатият и разнообразно нюансиран тон е основно средство на музикалната изразителност, а намирането на **най-правилния тон** за всяко конкретно произведение става чрез подробно изучаване на съдържанието, формата, стила, характера и тяхното подреждане и осмисляне в цялото.

Хубавият, темброво оцветен тон според вижданията на Пелишек зависи от пълната освободеност на тялото и съзнанието. Всякаква скованост и напрежение, които носят чувство на неувереност, правят звука рязък. Тялото сега свободно, естествено и удобно, нито много близко, нито много далеч. Именно свободните и пластични движения предполагат пеещ тон. Пелишек съзнателно култивира в учениците си способността да освобождават целия апарат, т.е. да премислят, изработват и прилагат правилно напълно споените ръка, китка, лакът, рамо и гръб по време на свирене (Пелишек, 1957).

Целта е освобождаването да се превърне в несъзнателно действие, а сковаността и стягането да отпадат от постановъчните проблеми.

**Определението хубав тон е събирателно.** Тук не става въпрос само за овладяването на пееща кантилена, а за цялостно одухотворяване на интерпретацията. Най-важният белег на художествената интерпретация е благородният звук и цялостното изграждане на звуковата картина (хоризонтално и вертикално), майсторското гласоводене, което цели хармонична цялост и звуково равновесие на музикалната тъкан.

Пелишек работи в посока на култивиране на естетически усет за хубаво звучене. Звукоизвличане, което да бъде подчинено на естетически ясни критерии, стилови особености и точни художествени намерения.

### 3. Точно четене на нотния текст и всичко, което е около него

Определен като трети принцип в практиката на Пелишек от проф. Милена Моллова (Антонова, 2020), той се отнася към автентичното разкриване на съдържанието на гадена пиеса. В методичен план това е **реалистичният подход към изпълнителското изкуство**, който не търпи неоправдани художествено редакторски намеси и изпълнителски своеволия. В този смисъл художествената интерпретация не търпи субективизъм (Игумнов, 1966). Често пъти подобни изменения на авторския текст се интерпретират като гулетантска маниерност и търсене на повърхностен блясък обикновено чрез демонстрация на празна виртуозност, лишена от съдържателност и целяща ефект и блясък. Пелишек категорично отхвърля подобни изпълнителски подходи в практиката си и се стреми към висок професионализъм.

### 4. Силова интерпретация

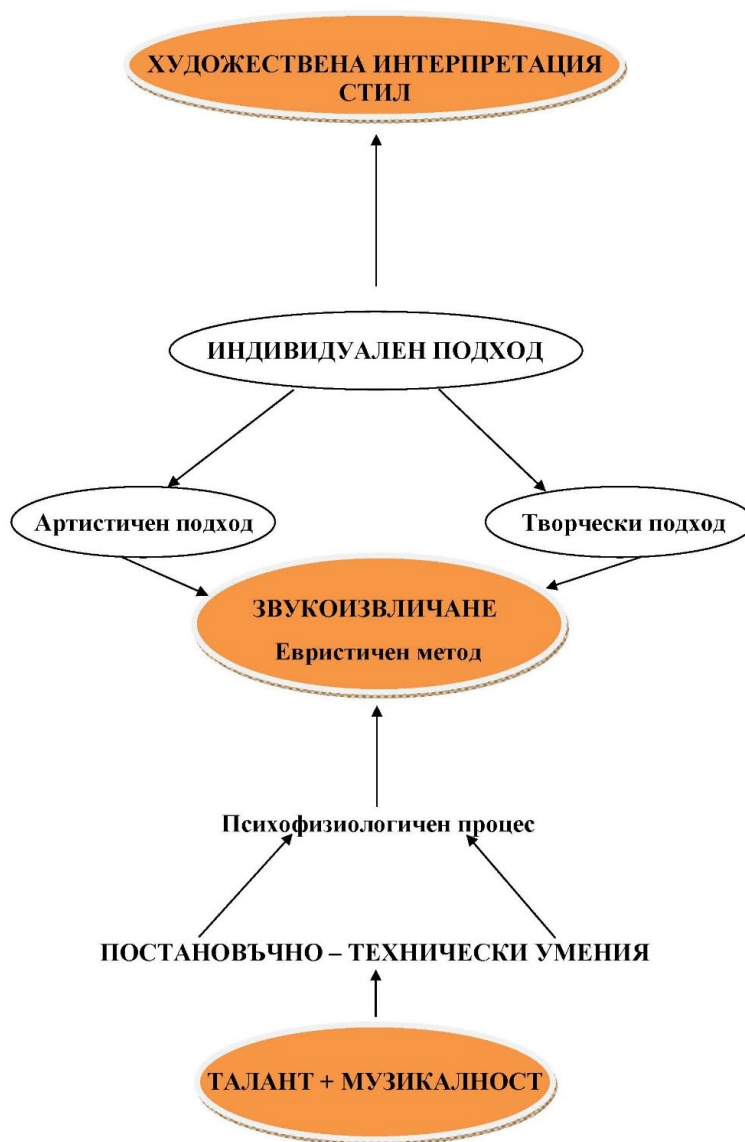
Акцентът тук е в разбиране и овладяване на конкретни различия в стил, автор, жанр, форма и пр. особености, чрез които пианистът прави стилово диференциране при интерпретациите на Скарлати, Брамс, Бетовен, Шопен, Бах, Чайковски и т.н. Диференцирането не е само на тази обща музикалноисторическа база. Значение има и характерът на произведението, който може да бъде различен не само в отделни творби от един и същ стил, но и в една и съща композиция от един автор. Например в сонатния цикъл на Моцарт, Бетовен, Прокофиев и пр. Всяка тема се явява като различен образ, със свой характер и специфична звучност.

Проблемът на стила е част и от развитието на музикалността на пианиста, естетическия усет, фантазия и чувство за художествена мярка. Обвързан е пряко и със звукоизвличането, конкретни постановъчни решения, педализация и фразировка.

Източниците показват, че в този дял на педагогическия процес Пелишек е насочена към практиката, т.е. към показване на пианото – какво и как да се направи, за да прозвучи гадено произведение според стила. Дефинитивно

това е **евристичен метод** – без пространни теоретични обяснения се дават конкретни, ясни и точни указания за звук, педал, щрихи, динамично оцветяване и пр., които в процеса на овладяване на произведенията насочват пианистите към самостоятелни (емоционални и рационални) открития за конкретните стилове. Това е бавен процес с нисък интензитет, чиято цел е формирането на самостоятелни и мислещи пианисти в дългосрочен план.

Опирайки се на това, че педагогическите усилия на Пелишек са насочени към постигане на художествена интерпретация, преподавателският ѝ метод може да бъде условно определен като *художествен*. А урокът по пиано е неговият акцент, който се реализира като *творчески процес с точни принципи*.



Фиг.1

## ЛИТЕРАТУРА

Antonova, P. (2020). Osobeniyat sluchay v praktikata na prof. Milena Mollova v Panka Pelishek (1899–1992). Razgovor s prof. Milena Mollova. – *Balgarsko muzikoznanie*, №4, s. 107-119. [Антонова, П. (2020). Особеният случай в практиката на проф. Милена Моллова в Панка Пелишек (1899–1992). Разговор с проф. Милена Моллова. – *Българско музикознание*, № 4, с. 107–119.]

Antonova, P. (2019). Klavirnata shkola na Panka Pelishek. – V: Sbornik s dokladi ot IX Akademichni proletni chetenia, Nauchna konferentsia s mezhdunarodno uchastie posvetena na 120-godishninata na kompozitora Pancho Vladigerov i balgarskiyat muzikalen XX vek (idei, posoki, kontakti). Sofia: NMA, s. 126–135. [Антонова, П. (2019). Клавирната школа на Панка Пелишек. – В: Сборник с доклади от IX Академични пролетни четения, Научна конференция с международно участие посветена на 120-годишнината на композитора Панчо Владигеров и българският музикален XX век (идеи, посоки, контакти). София: НМА, с. 126–135.]

Valchanova, V. (1984). Metodika na obuchenieto po piano. Sofia: Muzika. 283 s. [Вълчанова, В. (1984). Методика на обучението по пиано. София: Музика. 283 с.]

Goranova, P. (1991). Klavirnoto izkustvo v Bulgaria. Sofia: Vulkan-4. [Горанова, П. (1991). Клавирното изкуство в България. София: Вулкан-4.]

DA FPP 964K, op.1. [ДА ФПП 964К, оп.1].

Igumnov, K. (1966). Moi ispolnitelyskie i pedagogicheskie printsipy. – V: Vydayushtiesya pianisty-pedagogi o fortepiannom isskustve. Leningrad: Muzyka, s. 144–147. [Игумнов, К. (1966). Мои исполнительские и педагогические принципы. – В: Выдающиеся пианисты-педагогу о фортепианном искусстве. Ленинград: Музыка, с. 144 – 147.]

Kogan, G. (1977). U vrat masterstva. Psihologicheskie predposylki uspehnosti pianisticheskoy raboty. Moskva: Sovetskiy kompozitor. 176 s. [Козан, Г. (1977). У Врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы. Москва: Советский композитор. 176 с.]

Pelishek, P. (1957). Iz praktikata na klavirnia pedagog. – V: Balgarska muzika, № 5-6, s.45-48. [Пелишек, П. (1957). Из практиката на клавирния педагог. – В: Българска музика, № 5-6, с. 45–48.]

Pelishek, P. (1961). Oto Libih. – V: Balgarska muzika, №2, s. 14–16. [Пелишек, П. (1961). Ото Либих. – В: Българска музика, №2, с. 14–16.]

Statelova. R. (1971). Panka Pelishek. Sofia: Nauka i izkustvo, 134 s. [Стателова. Р. (1971). Панка Пелишек. София: Наука и изкуство, 134 с.]

FPP kashta-muzeu „Pancho Vladigerov. [ФПП къща-музей „Панчо Владигеров.]

Yankova, T. (1967). Psihichnoto nachalo v izpalnitelskoto izkustvo. Sofia: Nauka i izkustvo, 75 s. [Янкова, Т. (1967). Психичното начало в изпълнителското изкуство. София: Наука и изкуство, 75 с.]

Yankova, T. (1972). Prinostat na Balgarskata Darzhavna Konservatoria za razvoya na klavirnoto izkustvo i pedagogika u nas. – V: Balgarska darzhavna konservatoria, 1921–1971. Sofia: Nauka i izkustvo, s. 52–64. [Янкова, Т. (1972). Приносът

на Българската гържавна консерватория за развоя на клавирното изкуство и педагогика у нас. – В: Българска гържавна консерватория, 1921–1971. София: Наука и изкуство, с. 52–64.]



## ПРИНОСЪТ НА ПАНАЙОТ ПИПКОВ ЗА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛТУРА ЧРЕЗ НАЦИОНАЛНИЯ НИ ХИМН „ВЪРВИ, НАРОДЕ ВЪЗРОДЕНИ!“

Росица Тодорова, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [rctodorova@uni-sofia.bg](mailto:rctodorova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** 120 години „Върви, народе възродени!“ е български национален просветен и културен химн благодарение на създадената от Панайот Пипков музика по стихотворението на Стоян Михайловски. Приносът на композитора Пипков обаче е все още недостатъчно разбран и осъзнат. Въпреки че е бил силно и дълбоко почувстван от целокупния български народ както в момента на възникването на песента, така и десетилетия по-късно в качеството на знаменосна песен на нашия възход. Тук представям моята хипотеза за възникването на музикалното съдържание на химна като психична проява на творческия процес на композитора Панайот Пипков при срещата му с поетичния текст. Доказвам, че неговата музика е българско произведение с национални музикалнофолклорни кодове без пряко цитиране на фолклорен мотив.

**Ключови думи:** „Върви, народе възродени!“, Стоян Михайловски, Панайот Пипков, психология на музикалнотворческия процес

## THE CONTRIBUTION OF PANAYOT PIPKOFF TO THE BULGARIAN EDUCATION AND CULTURE BY MEANS OF THE NATIONAL ANTHEM „VARVI, NARODE VAZRODENI!“ ('GO FORWARD, PEOPLE, AFTER YOUR RENAISSANCE!')

Rositsa Todorova, Assoc. Prof. PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** 120 years „Varvi, narode vazrodeni!“ (‘Go forward, people, after your Renaissance!’), is the Bulgarian national educational and cultural anthem thanks to Panayot Pipkoff’s music upon the poetry by Stoyan Michaylovsky. But the contribution of the composer Pipkoff is staying non completely understood now. In spite of it was vigorously and profoundly felt by the entire Bulgarian people as

at the moment of its birth, as for decades forward in quality of sing of the time of our progress. Here I propose my hypothesis about the mental appearing of the musical contents of the anthem by the composer Panayot Pipkoff in his creating process of his meeting with the poetry. I prove, that his music is Bulgarian work with national music folklore codes without direct quotation of any folk motive.

**Keywords:** „Varvi, narode vazrodeni!“ (‘Go forward, people, after your Renaissance!’), Stoyan Michaylovsky, Panayot Pipkoff, psychology of music creating process

Панайот Пипков е изключително явление в българската култура с рядко срещана разностранна надареност. Той е не само професионален музикант, но и професионален драматичен артист от първия професионален български театър, с който е свързан под различни форми през целия си живот. Именно неговите колеги артисти оценяват правилно неговата музикална дарба и когато у нас възникват първите възможности за професионална квалификация чрез командироване в чужбина, те го изпращат да следва музика в Миланската консерватория с неговото месечно възнаграждение от театъра.

Той е второ поколение класически български музикант – неговият баща Христо Панов Пипков е класически кларинетист, един от най-ранните български представители на европейското инструментално изкуство по нашите земи отпреди Освобождението (Тодорова, 2020). И въпреки че Панайот Пипков принадлежи към исторически първото поколение български композитори, той носи в себе си натрупванията на музикалнопросвещенската традиция, които разгръща на по-високо равнище. А наследил по майчина линия влечение и към театъра, неговата музикална дарба е удивително съчетание от музикалноартистични и драматичноартистични способности – което е отличително за стила и творчеството му и досега не е отбелязано от музиколозите.

Така не е чудно, че той се изявява във всички сфери на музикалното и театралното поприще, каквато изява у нас и до днес няма аналог. Но тъй като живее и твори в епохата след нашето национално Възраждане, когато новият тип културни представители, за разлика от многостранната дейност на своите предшественици, се специализират в една конкретна практика, неговата личност, значително изпреварила развитието на своето време, и до днес стои неразбрана и недооценена, а вече и забравена.

На първо място, не е разбрана творческата природа на този наш музикален гений. За малцината музиколози, които са разглеждали творчеството му, влечението на Пипков към театъра изглежда като разпиляване на таланта и отклоняване от музикантското поприще, приписват му колебание между двете изкуства и пр., без да си дават сметка, че когато тази сила блика отвътре, тя не само че не може да бъде спряна с нищо, но тя стои и в основата на неговата цялостна изява.

Доказателство е непознатото за онова време жанрово многообразие на творчеството му: създава опуси във всички музикални жанрове без симфоничните, във всички театрални жанрове и във всички жанрове, в които музика и грама се съединяват. Като основоположник на българската детска оперета той създава по собствени либрета високохудожествените и идейно извисените „Деца и птички“ (1909) и „Щурец и Мравки“ (1910), които чрез новосъздадените към училищата извънкласни форми на художествена самодейност – детски музикални китки, се играят непрекъснато в цяла България в продължение на половин век. Документирани са скици на опери върху сюжети от българската история и вокално-инструментални творби. Създава първите български пиеси за пиано с пианистични похвати върху народни песни, сред които е „Българска рапсодия“ (1918). За своята дългогодишна работа като цигулков педагог пише сборник с начални пиеси по цигулка със съпровод на пиано „Първи радости на начинающия виолонист“ (1932), като цигулар основава и свири в струнен квартет (1900–1904), създава и ръководи граждански и училищни оркестри. За продължителната му капелмайсторска дейност пише и преработва пиеси за духов оркестър, издава вестник „Музикален отглас“ (1905–1906). Основава и дирижира църковни, училищни и граждански хорове, за нуждите на които твори църковна литургия и акапелни песни с преобладаващо химново съдържание, като учител по музика пише 3 свитъка с училищни песни на два, три и четири гласа (1902–1904) и музика към битова сцена за деца (1929). За театрална сцена пише грами и комедии, а като завеждащ музикалното отделение при Народния театър създава музика за знаменитите постановки на Иван Вазов: „Към пропасть“ (1908), „Борислав“ (1909), на Шекспир: „Хамлет“ (1922), на Островски: „Доходно място“ (1924) и пр., пише поезия и публицистика.

Живее в епоха, когато класическата музика навлиза в българското общество и култура чрез училищното общо образование като важна и съществена част от цялостната грамотност и просвета на българите. Това е период на силно пробудено национално самочувствие, което вече се припознава като европейско в разграничение от пребиваването му под чужда национална самоличност и нрави. Усвояват се ценностите на европейския Запад, чиито традиции у нас изцяло липсват. Понеже нашата етническа музикална култура е едногласно-песенна, основният жанр на приобщаване към европейската звучност е песента. Чрез нея тя осъществява трите най-важни стъпки в своето европейско израстване:

1. възприема метроритмическия и тоналноинтонационния строй на моделиране;
2. усвоява линеарно-хармоничното многогласно пространствено измерение;
3. синтезира европейския композиционен подход с фолклорно-песенните белези на нашето национално звуково богатство.

Този епохален прелом в звуковата картина на българската национална действителност се осъществява чрез два важни фактора:

- класическата музика в България се въвежда по най-широко демократичния път сред народа като една действително масова практика чрез

училището и най-младата негова представителна част – децата и погростащите;

- В младата българска гържава музиката се внедрява чрез нотната грамотност и многогласното пеене редом с ограмотяването във всички други отрасли на общообразователното познание.

Песента е била най-силният начин за изразяване на българската душевност и нейните градивни вълнения в новия обществен прогрес и училището е имало водещата роля за манифестирането им пред гражданството и висшите представители. Любовта към песента у българина е била правилно наградена с непознатите дотогава песенни форми, създадени от нашите първи музикалнопросветни дейци. Сред тях Панайот Пипков се откроява с яркото си мелодическо дарование.

Като личност е оставял с вида си великолепно първо впечатление: „Никога не ще забравя появянето му на вратата на класната стая – висок, красив млад мъж с къдрава коса и засукани нагоре по италиански мустаци, представен ни от директора Христо Бръмбаров“, спомня си неговият ученик Ненчо Рашов (Костадинова, 2019). Впечатлявал с харизматичния си профил, осанка и маниери, остър поглед, мек баритонов тембър на гласа, дар слово и висока ерудиция. Имал майсторско усещане за общуване с аудитория, което мигновено го превръщало в интересен събеседник и любим учител, въпреки или може би по-точно заради неговата пословична строгост и възискателност, съчетани с искрена, чистосърдечна доброта (сн. 1).



Сн. 1. Панайот Пипков (1871-1942)

Характерна особеност, неназована досега от малцината музиколози, писали за него, е, че неговото композиторско творчество произхожда от изпълнителското изкуство и пресъздава музиката в нейното моментно сценично действие – в разграничение от колегите му, за които тя е предимно писменост, своеобразна

материална антитеза на фолклорното наследство, независимо от жанра. Музикалният компонент на песните му органически се свързва с прозодията, ритъма и интонацията на поезията, пресъздадена обаче не само като стих, а като жизнено актьорско слово – което за онова далечно време за музикантите е било непознато. Текст и музика се сливат и взаимопроникват: гумите се овокаляват, а музиката говори като жива реч. Емоционалнообразното съдържание търси и навежда на асоциации с картинност и музикална живопис, триизмерност и подвижност. А композицията е единство от мисловност и спонтанност.

Особено показателен е примерът с появата на химна „Върви, народе възродени!“, светкавично сътворен в навечерието на празника на св. св. Кирил и Методий през 1901 г., за който сам авторът споделя:

Малко преди 11 май, стар стил, 1900–1901 учебна година, имах час по пеене в един от третите класове на Ловешкото петокласно училище. Трябваше да напиша нова песен за учениците. Обаче, по нямане готов и подходящ текст, реших да отложам написването ѝ за следния час, а текущия да прекарам в изпитване на разучени досега песни. Един от учениците се бе навел над някакъв учебник и четеше с увлечение напечатаното в него стихотворение за Кирил и Методи от нашия мислител и поет Стоян Михайловски. Понеже търсех текст, навдех се и аз да прочета непознатото за мене стихотворение. Още не преполовил бисерните му стихове, в главата ми вече прозвуча вдъхновена от тях музика. Пред черната дъска се мъдринах тебеширени късчета. В бързината, с която започнах да чертая петолинието, тези дребни късчета се топяха между пръстите ми, или се пръскаха на вси страни, обърнати на прах. Учениците, будните ловченски ученици, разбраха какво става и какво ми е нужно. Двама се втурнаха в дирекцията за тебешир. Написването на музиката за четири еднородни гласа не трая повече от петнадесет минути, обаче за пръв път в живота си почувствувах нужда от повече ръце. Имах на разположение още тридесет минути – време да разуча песента поотделно и да я опитам гружно. След първото ѝ изпяване в хор, удари звънецът. Но, учениците, мнозина от които бяха и певци в ръководения от мен ученически хор, станаха прави и ме помолиха да прекараме междучасието в няколкократно изпяване на новата песен. Те дори не изчакаха моя отговор, а запяха с такава сила на прелели от възторг детски гласове, че всичият шум от настъпилото междучасие заглъхна. Учители и ученици се трупаха пред вратата на класа, за да слушат каквото не бяха чули до тоя ден. На излизане, пресрещна ме директорът на училището Христо Бръмбаров и стискайки ръка, ми каза: „Господин Пипков, никога не съм се надявал, че в това наше скромно петокласно училище ще се пеят такива хубави песни.“ Замоли ме да изпея новата

песен през време на молебена, който ще се състои по случай празника Кирил и Методи. „Този химн – каза Брѐмбаров – истински възвеличава делото на нашите просветители. Няма да мине много време и той ще прозвучи във всички големи и малки училища на нашето отечество.“ Предсказанията му се сбъднаха. Една година по-късно химнът за Кирил и Методи се пееше във всички наши училища.

(Цит. по: Андреев, 1952: 22 – 23.)

Пасажът отразява творческата природа на гения. Самото писмено слово значително се отличава от разказите на композиторите за техните творби по динамиката на художествения образ, с която разкрива съдържанието пред нас. То сякаш звучи в пространството като художественомузикална форма с неговия глас и тембър, с постройката на речта му, с пунктуацията – всички препинателни знаци се чувстват, те са средства за израз, а не граматически символи. Състои се от фрази, а не от изречения, те въздействат със своята градация, акцентуация, повторенията изразяват подчертаване на смисъла с привличане върху тях на вниманието, което е увлечено от действието на разказа. Чувства се диханието на написаната форма, тя въздейства сама по себе си като произведение. Явлението е идентично с музикалната композиция и интерпретация, в която нотите са букви и символи, те присъстват, за да разкрият идейния замисъл, четат се и се възпроизвеждат точно, за да въздействат на по-висок пласт на съзнанието, където е изкуството с неговата висока и вечна социална и обществена мисия.

Пипков е възискателен към поезията за своите песни, те са върху най-доброто поетично творчество на съвременните му поети: Иван Вазов – преимуществено, П. Р. Славейков, Константин Величков, Цани Калчев и др., в т.ч. и върху собствени стихове. Очевидно е имал вътрешна представа за композицията, която му е нужна, и е търсил текст, който да кореспондира с нея. И тук предлагам следната хипотеза за психологическия фон, на който възниква мълниеносното сцепление на текст и музика и механизмите, които предизвикват появата на мелодията в конкретния ѝ вид. Песента е типичен пример за музика, създадена от нуждата за изпълнение – т.е. за конкретен повод и предназначение. Отлагането на написване означава не пасивност, а кипящо вътрешно безпокойство пред уречения съдбоносен час, в който новата песен ще възникне и ще бъде разучена. Пипков знае, че това непременно ще се случи и мислено, интуитивно и ментално, без външно да показва, търси начин да го прояви. С изпитването на учениците върху стари песни той е искал да намери податки за своето ново произведение. Заг привидната статичност на преговора, изглеждаща като пасивност, търси стимул за динамика, който да задейства вътрешно стаения творчески процес и да прояви в звук и форма новата художествена мисъл. И не стига че времето върви и не го намира, но и пред него като извънредно строг учител, за когото дисциплината е пословична, се разкрива извънредна гледка на „паралелно учебно

действие“: един от учениците не просто не внимава, а изцяло е погълнат от четене на книга, което приковава вниманието му много по-силно от „вървящото музикално-сценично действие в момента“, ако можем така образно да наречем ситуацията на часа. Безпокойството на Пипков се повишава с нужда да изрази невисока форма на гняв – така както артистът в своя предсценичен режим налита да се скара с някого в израз на проба на сценичното си самочувствие (явлението е познато и в музикалните, и в театралните среди). „Прекипява“ му да извади ученика пред класа с думите: „Върви на гърската!“ Думата *върви* в повелително наклонение има значително по-дълбок психичен заряд, натоварена е със състояние, граничещо с желание за буреносна изява на „благословия“ („Върви по дяволите!“), каквато не се съдържа в граматическите синоними *излез* или *иди*. Тя се изговаря емфатично, когато пагат задръжки. Характерното за нея е, че тя не се произнася от разстояние, а изричащият търси максимално близък контакт с обекта. И така Пипков се доближава стаено до ученика, проектира чувството си върху емоционалния му гразнител (стихотворението) и с удивление установява, че неговото артистично чувство в този миг се припокрива с идеалната художествена форма. Така, преминавайки за секунди през няколко контрастни, но дълбоки психични модуляции, творческата му природа попада не само върху точния словесен текст, но и върху точния „прочит“ на музикалната същност на този текст, който дори не е и площадно повелителният порив на поета (неслучайно Михайловски е бил критикуван за неособено гладката му ораторска и морализаторска поезия), а типично музикантската абстракция на естетическото възхищение от припознаването на връзката между тези два модела – на словесния трибунен призив за действие върху широките народни маси и на идеята за красотата от резултата на духовно просветителския прогрес след делото на Кирил и Методий. Октавната интонация с кратка ритмика изстрелва сякаш фойерверк на удивление от откритието (сн. 2), последвано от по-трудния и стойностен градеж, заложен в символиката на новото издигане в такт 4. Редакциите на началната шестнадесетина в осмина и в четвъртина са от сина му Любомир в тон с неговото време на площадна парадност и външна показност, каквито са чужди на оригинала, и нещо повече, заедно със забавянето на темното довеждат до тромавост и насичане на точкуваната гамовидна поредица, което пък променя образното мелодическо съдържание и премахва диханието на фразата. В точкувания ритъм на песента е кодиран трепетът от радостта на висината на провикването, който игва с естествената низходяща интонация като очарование, но не и като „слизване по стъпала“, каквото навява „социалистическата“ корекция. Тук опровергавам тезата за „маршеобразни черти, смекчени от топлотата на лирично чувство“ (Стоянов, 1966: 23) и въвеждам образната символика от реторичните фигури на Барока (Швайцер, 1981), които присъстват и в други творби на Панайот Пипков.



Сн. 2. Панайот Пипков. Факсимиле на химна „Върви, народе възродени!“  
(Енциклопедия на българската музикална култура. София: БАН, 1967, с. 357.)

Както авторът за пръв път се е нуждал от повече ръце, за да запише на един дъх цялата си композиция, така и първата фраза изисква единство между началната и крайната си точка. Защото *тя обединява в себе си два образа: зов и отглас*. Чувството за тези две взаимосвързани страни, които са в основата на всяка една човешка градивна дейност, винаги присъства в творчеството на Пипков, както всички сценични изкуства не съществуват без своята публика: граматичното, ораторското – което е било особено актуално и широко разпространено в България по онова време, музикалното, танцовото, цирковото. И това е не само от нужда да бъдат видяни и заплатени, а защото те са социално обусловени да служат на другия, на обществото, като му въздействат за вътрешна промяна към духовно преображение и израстване, което е заложено в двустранния процес на взаимодействие артист – публика. Театърът възниква през нашето Възраждане с точно тази функция. Същата е ситуацията при нашето Освобождение и изпитателната историческа проверка за издръжливостта на нацията ни в последвалата военнополитическа обстановка: не е достатъчно само да си свободен, а да знаеш как да продължиш напред и да отстояваш свободата си. Именно тази образна картина отразява музиката на Панайот Пипков – небивалият изключителен прогрес на нацията ни във всички отрасли на народното и обществено процъфтяване и която картина присъства идейно в текста на Михайловски. Кулминацията върху VI степен на тоналността във втория дял на простата двуделна форма показва награването на идеала,



загаден от сигналната октава върху V степен от двете страни на тониката и символизираща двете крайни точки – на тъмнината под робството и на светлината при свободата. А това награвстване е възможно единствено чрез действие, непрекъснато и упорито, целенасочено, в посока за отработване на загадения идеал. Приносът на композитора е, че:

- поставя статичния стихотворен писмен текст на възможно най-активната действена музикалнопроцесуална основа, посредством която чрез изпълнението тя се превръща във вокална форма със стремителен полет напред и нагоре, светкавично премахва всички прегради на разпространение и се запечатва в съзнанието на целия български народ, на мало и голямо от градове и села и от всички прослойки
- символ как класическата музика зазвучава във всеки дом чрез училището;
- съединява поетичния образ с музикалния образ в един-единствен своеобразен двоен художествен образ, който усилва въздействието на всеки от тях поотделно, подобно на българската гиафония и хетерофония, за която фоничното допълва мелодическото и едното без другото не се подразбира от само себе си, едно интерфериране на новата българска словесна и музикална култура, започнало в началото на XX в. – стихът на Михайловски също възниква в учебна среда;
- показва двете величини – на порива и на неговото осъществяване, песента представлява прогресът на цялата българска нация, започнал след Освобождението като нова епоха, кореспондираща с началото на нашето духовно въздигане от делото на светите братя Кирил и Методий, а за тогавашните съвременници това е и усещането за непосредственото преминаване от една градивна историческа фаза към следващата, по-висока като модел за бъдещото ни развитие;
- музикалният текст е вокално изображение на значението на словесния текст, гуми с повелително наклонение, указващи нравствена, времева или пространствена перспектива, проектират възходящи стремителни интонации, налице е степенуване на върховете точки – което говори за музикален звукопис;
- съвпадението на високата октава с атакуването на вокала *и-и-и!* е типичен белег на нашето фолклорно вокалообразуване с провикване, последвано от също така типичното словесно изричане, характерно за нашите гиафонични и хетерофонични традиционни многогласни песни. И което е още по-важно, че без да е нарочно търсено, то е спонтанно намерено, защото е част от душевността на всеки българин. Мощните цезури в края на полуизреченията спонтанно преодоляват квадрантността, която създава естетическата стройност и устойчивост, и асоциират с въздействието на съобщителните епически фолклорни образци, освободени от метрум. Едно прекрасно взаимодействие на класическа и българска етническа форма и израз. Затова и разпространението

на песента в качеството ѝ на мощен зов е получило мащабен отзвук, равносилен на високия ни национален потенциал в областта на науките, изкуствата и културата чрез образованието с международен престиж.

Сливането на текст и образ води до сливане на личност и творба. От онзи звезден миг завинаги личността на Панайот Пипков ще се помни с начина на създаване на това знаково произведение за българите. А неговите собствени думи за мисията на твореца като духовен просветител на своето отечество изразяват най-пълно приноса на неговото дело:

Когато изкуството върви рамо до рамо с живота или пък го предшества, за да отразява тъмните и опасни места, то ще бъде оценено не толкова с оглед на теоретичната си обосновааност, колкото по силата на положителното си въздействие върху духа на широките народни маси.

[Цит. по: Тончева, 1962: 51.]

Тези думи са завет, който ни застава да помним мъдростта и посоката, в която трябва да вървим, за да пребъдем като нация през вековете. А днес – 120 години от създаването на песента – в настоящата обществено-политическа родна и международна обстановка се вижда повече от всякога и нуждата от теоретичната обосновааност, че тази песен е чисто българска светиня, плод на двамата велики българи, израз на българската душевност, родена в български условия от българския идеал за светло бъдеще и станала химн на българската просвета и култура с Божествената искра на въгъновението, с което тя е звучала четиригласно и трябва да звучи в оригинал – не само на празника св. св. Кирил и Методий, но и в нашето съзнание в знак на изключителните дарби на нашия народ (символиката на разрастването от двуглас към четириглас), които сме глъжни да развиваме чрез поколенията.

## ЛИТЕРАТУРА

Andreev, A. (1952). Panayot Pipkoff. Sofia: BAS – Institut za muzika. [Ангреев, А. (1952). Панайот Пипков. София: БАН – Институт за музика.]

Andreev, A. (1967) Panayot Pipkoff. – Enciklopediya na Balgarskata muzikalna kultura. Sofia: BAS – Institut za muzika, pp. 356–357. [Ангреев, А. (1967). Панайот Пипков. – *Енциклопедия на българската музикална култура*. София: БАН – Институт за музика, с. 356 – 357.]

Stoyanov, P. (1966) Panayot Pipkoff (1871-1942). – In: Starshenov, B., Stoyanov, P. *Balgarska muzika: Hristomatiya s analizi: Metodicheskoto rukovodstvo za uchitelite ot sredniya i gorniya kurs*. Sofia: Narodna prosveta, pp. 20 – 23. [Стоянов, П. (1966). Панайот Пипков (1871–1942). – В: Стършенов, Б., Стоянов, П. *Българска музика: Христоматия с анализи: Методическо ръководство за учителите от средния и горния курс*. София: Народна просвета, с. 20 – 23.]

Todorova, R. (2020). Hristo Pipkoff – osnovopolozhnik na muzikantskata familiya Pipkovi. Istoriko-genealogichna perspektiva (180 godini ot rozhdenieto i 120 godini ot smartta mu). – Bulgarian musicology, 2020, № 4, с. 30 – 51. [Тодорова, Р. (2020). Христо Пунков – основоположник на музикантската фамилия Пункови. Историко-генеалогична перспектива (180 години от рождението и 120 години от смъртта му). – Българско музикознание, 2020, № 4, с. 30 – 51.]

Toncheva, E. (1962). Panayot Pipkoff. Sofia: Nauka i izkustvo. [Тончева, Е. (1962.) Панайот Пунков. София: Наука и изкуство.]

Schweitzer, A. (1981). Johann Sebastian Bach. Sofia: Muzika. [Швайцер, А. (1981). Йохан Себастиан Бах. София: Музыка.]

Костадинова, М. (2019). В Ловеч Панайот Пунков композира „Върви, народе възродени!“ [epicentre.bg/article/Mirela-Kostadinova—V-Lovech-Panaiot-Pirkov-kompozira—Varvi--narode-vazrodeni-/18394](http://epicentre.bg/article/Mirela-Kostadinova-V-Lovech-Panaiot-Pirkov-kompozira-Varvi--narode-vazrodeni-/18394) 24.05.2019/18:36

# ДИАЛОЗИ ПРЕЗ ИЗКУСТВОТО

## ARTS-BASED DIALOGUES

## ТРАДИЦИОННИ ХУДОЖЕСТВЕНИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В ПЕРИОД НА ДИГИТАЛНО ОБЩУВАНЕ

**Александра Димитрова, докторант**

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: aadimitro3@uni-sofia.bg, aleadim0@gmail.com*

**Резюме:** Научният доклад се фокусира върху традиционните художествени методи в обучението по изобразително изкуство в условията на дигитално общуване по време на карантина и пандемична изолация. В същината си текстът проследява взаимосвързката и необходимостта от комбиниране на традиционните с дигиталните художествени методи и тяхното интегриране в онлайн обучението в гимназиален етап в часовете по изобразително изкуство, в частност на дисциплините илюстрация, рисуване и композиция. Целта на доклада е да проследи взаимосвързката, взаимодействието, съподчиняването и награждането на методите и как развиват творческия потенциал на учениците. Темата се обогатява от непосредствените наблюдения и съпоставки на автора по време на директната работа с ученици от осми, единайсети и дванайсети клас от Националното училище за изящни изкуства „Илия Петров“.

**Ключови думи:** традиционни художествени методи, дигитални художествени методи, изолация, социални мрежи, софтуери за награждане, медии, изобразително изкуство

## TRADITIONAL ARTS METHODS IN THE TEACHING OF FINE ARTS IN A PERIOD OF DIGITAL COMMUNICATION

**Alexandra Dimitrova, PhD Student**

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts*

**Abstract:** The scientific report focuses on the traditional artistic methods in the teaching of fine arts in the conditions of digital communication during quarantine and pandemic isolation. In essence, the text traces the relationship and the need to combine traditional with digital art methods and their integration into online learning in high school in fine arts, in particular the disciplines of illustration,

drawing and composition. The purpose of the report is to trace this interrelation, the interaction, subordination and upgrading of the methods and how they develop the creative potential of the students. The topic is enriched by the direct observations and comparisons of the author during the direct work with students from eighth, eleventh and twelfth grade of the National School of Fine Arts "Iliya Petrov".

**Keywords:** traditional art methods, digital art methods, isolation, social networks, upgrade software, media, fine arts

## УВОД

**Актуалността на темата** произтича не само от века, в който живеем и неговата експанзивно разрастваща се и неспирно търсеца развитие чрез съвременните дигитални технологии посока, а и от налагането на дистанционно обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС) по време на карантина и пандемична изолация, в частност по изобразително изкуство в гимназиалния етап. Тук на фокус попада естествената нужда от употребата на дигиталните и иновативните методи на обучение, които допринасят за индивидуалното развитие на учениците и са най-достъпен начин на себеизразяване.

**Традиционните методи на обучение** по своята същност са пасивни – ученикът е в ролята на обект на въздействие. Нужно е той да усвои голям обем от знания, да слуша и наблюдава. В часовете по изобразително изкуство (рисуване, композиция, илюстрация) традиционните методи са често срещани, в редки случаи са в съчетание с интерактивни. До налагането на епидемичната обстановка това е най-използваният, но не и най-ефективният метод на обучение.

С развитието на учебно-творческия процес са се утвърдили други методи на обучение – **интерактивните**. Необходимо е ученикът да участва активно и да взаимодейства с учителя и със съучениците си.

**С налагането на ОРЕС** процесът на обучение търпи силна деформация и задължително е дигитализиран по същност. Обучението от разстояние в електронна среда включва дистанционни учебни часове, самоподготовка, текуща обратна връзка за резултатите от обучението и оценяване. То се осъществява в синхронен и асинхронен режим, в електронна платформа – Google Classroom, Microsoft Teams, Shkolo в часовете по рисуване, композиция и илюстрация в Националното училище за изящни изкуства „Илия Петров“. Седмичното разписание на часовете се получава от класния ръководител или е качено в основната работна платформа. По посочените учебни предмети, изучавани в ОРЕС, на ученика се поставят оценки. Пишат му се отсъствия, когато не се включва в часа. Отразяват се бележки относно поведението по време на работата му в Shkolo. Платформите не са създадени конкретно за преподаването на дисциплини, свързани с изкуството (и в частност на

изобразителното изкуство), поради което се срещат известни затруднения по време на работа. Необходимо е създаването на специализирани платформи за работа в електронна среда за училищата по изкуствата и по културата.

От една страна, особено в началото на налагането ѝ, карантината повлиява силно психологически на учениците и дава отражение върху художествено-творческия им процес. Ученикът се сблъсква със собствената си несигурност и незнание по отношение на новия задължителен интерактивен метод – ученик – компютър – учител. От тук следват и изводите, обвързани с избора на учениците, в началото на извънредното положение, а именно традиционният метод да е основен, а интерактивният – второстепенен или поне поддържащ, но не в режим на ОРЕС, а в режима на **дистанционното обучение** в неговата същност – обучение, при което учащите се намират на различно място от това на преподавателя и осъществяват връзка помежду си чрез компютър или други комуникационни средства, но в удобно за двете страни време и по желание. За разлика от ОРЕС дистанционното обучение (ДО) не е обвързано със задължително присъствие в електронна среда. Взимането на участие е активирано от желание за нови знания и е самоиницирано от учениците. Този интерактивен метод може да се прилага самостоятелно, но и в комбинация с други методи на обучение, включително традиционните – учениците са активни и участващи, но са сигурни в уменията си, а новите приложения и платформи се възприемат като ролеви игри.

Целта на доклада е да проследи взаимовръзката, взаимодействието, съподчиняването и награждането на методите и как те развиват творческия потенциал на учениците.

Изследването е фокусирано върху избора, проследяването и анализа на резултатите от използването на традиционните и дигиталните методи в процеса на обучение по изобразително изкуство на учениците в гимназиалния етап по време на дистанционното обучение през трите периода на извънредно положение – начален, междинен и краен.

## **I. СЪЩНОСТ НА ТРАДИЦИОННИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО**

„По време на обучение в гимназиален етап обикновено се използват традиционните методи на обучение – изложение, демонстрация, онагледяване, инструктаж и др., с подчертана дистанция между учителя (в позицията на обучаващ, знаещ и можещ) и ученика (незнаещ и неможещ) и с липсата на постоянна обратна връзка между учителя и ученика. Основните източници на познание са учителят, учебниците и помагалата, книгите и понякога интернет“ (Савчева, Мойнова, 2008: 3).

Традиционният метод на преподаване в часовете по *рисуване, композиция и илюстрация* по принцип е допълнен с интерактивни методи. Прегвиг пандемичната ситуация и заповедите за ОРЕС процесът на обучение по

изкуствата напълно преминава в нова форма – изцяло дигитална и дигитализирана в своята същност.

**Рисуването** е една от най-старите форми на човешки израз в рамките на визуалните изкуства. Традиционните рисунки са предимно *монохромни*. В съвременността все по-често се наблюдават и рисунки с активно присъствие на цвят.

Най-често практикуваната форма на *рисуване* или скициране е с молив върху хартия, но по-широкото и разнообразно използване на приложените материали включва графита, въглена, туша, пастела, мастилото и др. Основата за рисунката може да бъде хартия, мазилка, платно, дърво и всяко нещо, върху което може да се рисува с четка, пусец, молив.

Рисуването често е изследователско, със значителен акцент върху наблюдението, решаването на проблеми в композицията. Рисунката също се използва редовно при полагане на основите за картина (т.нар. ескиз).

Според Легкоступ (2010: 130) изобразително-практическата подготовка на децата е тясно свързана с активизиране на сензомоторната, аналитико-познавателната и изобразително-творческата им дейност. Тя осигурява целенасочена и в известен смисъл комплексна подготовка за системно обучение в художественото училище, свързана с възприемане, осъзнаване и пресъздаване на природната и социалната действителност.

В този контекст рисунката изгражда високи творчески способности у детето. Функциите на изобразителното изкуство – социализираща, когнитивна, образователна, възпитателна, евристична, комуникативна, развлекателна, компенсаторна, катарзисна и хедонистична – силно повлияват и дават отражения в детското изобразително творчество.

По време на провеждане на ОРЕС процесът е затруднен предвид факта, че при досегашния традиционен метод на обучение в часовете по рисуване в присъствена среда основната задача е рисуването на учебен натюрморт с присъствието на традиционни елементи – гипс, старинни предмети, различни видове граперии, детайли, към подбора и аранжирането на които учителя подхожда със засилено внимание и които не са налични в домашна среда.

По време на дигиталното обучение в електронна среда учениците са изправени пред проблема за самоорганизация и израстване от ролята на изпълнители на примера (традиционни методи) в инициатори на постановката (интерактивни). Това се случва твърде бързо и агресивно за възприятията и нагласите им. Последван и от надграждане предвид постоянното заснемане на всеки етап на рисунката и изпращането им в платформа с цел препоръка, корекция и оценяване. Оценяването на поставените задачи в часовете по рисуване, композиция, илюстрация е строго индивидуално – композиция и разположение, етапи на работа, контраст, планове, щрих, материалност, естетическо чувство и баланс.

**Композицията** има основни правила – ясен композиционен център,



баланс на композицията. По време на обучението в часовете по композиция традиционният метод (задаване на тема, онагледяване, резултати, оценка) е аналогичен на метода по време на OPEC – създаване на задание в PDF формат с кратко описание на вида на композицията. Тук учениците срещат затруднение в обработката на файлови формати. Голям процент от тях имат сериозен напредък в технологичното си израстване в рамките на пандемичната обстановка и изолация, друга малка част остават пасивни, дори неактивни, заради липса на техника и умения за работа и при наличието на емоционална несигурност по време на употребата ѝ. Наблюдава се разлика в презентативните умения – по време на традиционния метод, в края на всяка задача, се прави конферанс „лице в лице“, тип открита дискусия, в която всеки ученик може да изкаже мнение за себе си и за работата на свой съученик. Според Легкоступ (2010: 134) е много важно учениците да се научат да обозначават с дума предмета и неговите детайли, да разказват за работата си, да „коментират“ дейността си. Това подпомага развитието на речта и последователността в изграждането на рисунката.

По време на OPEC тази дискусия се осъществява онлайн, като всеки от участниците е в различна среда по време на учебните часове, наложени по норматив и задължение, съответно не е достатъчно концентриран, чисто емоционално в творческия процес или не е активен по време на общото оценяване и се налага индивидуалното му разглеждане без провеждане на беседа. Това намалява тяхната съпричастност, емпатия, комуникативност, активност, както и уменията да разсъждават и да се изказват смислено по дискутираната тема. При някои ученици се наблюдават леки депресивни състояния, засилване на интровертността, неразбиране на задачите, липса на мотивация. При други ученици тази форма е по-ефективна, те се чувстват комфортно и успяват да съчетаят традиционните методи с интерактивните. В тези случаи говорим за успешно надграждане на методите – резултат от дигиталното обучение, преди настъпването на извънредното положение в часовете по илюстрация и оформление на книгата.

Богатата история на **илюстрацията** достига и до днес, като се наблюдават известни изменения в избора на техника и стил – дигиталната рисунка, ретуш и оформление привличат интереса на учениците все повече. Създаването на илюстрация по художествен текст е една от формите на работа по изобразително изкуство. При нея се осъществява интегрална връзка между обучението по рисуване и обучението по литература. Изображението се основава на текста и описанието. Художникът няма пълна свобода да интерпретира съдържанието на текста. Като разновидност на приложната графика тя развива естетическото усещане за полагане на линия, петно, щрих.

Илюстрацията е два вида – научна и художествена. Научната илюстрация предава с изключителна точност съдържанието на текста. При художествената илюстрация образите и атмосферата на описваните събития се пресъздават

чрез изразните средства на изобразителното изкуство. Важна задача за илюстратора е да допълни основната идея, тема и сюжет на произведението (Маринов, 2009:197–202).

В часовете силно се застъпват различни комбинации от нови медии – дигитално награждане на традиционна рисунка, дигитална рисунка, работа с типографска мрежа, работа с текст и картина. Това позволява традиционната, класическа изразност – рисунка, колаж, фотографии, живописни или графични творби в контекста на дадената тема, да бъдат награждени нелинейно, а многопланово, чрез работа със слоеве (*layers*) до достигането на единен образ, на нова реалност и неочаквана от ученика композиция, с възможността за връщане на всеки ход назад, пораждаща поливариантност в търсенето и по-голяма увереност в избора на материали и цветове – на практика – неизчерпаем ресурс.

## II. СЪВРЕМЕННИ ХУДОЖЕСТВЕНИ МЕТОДИ

Съвременното изкуство е иновативно по отношение на време, място, концепции, реализация, материали. Художествените форми отразяват концептуално проблемите на обществото и неговото влияние върху индивида. Съвременните методи на обучение са пряко свързани с навлизащата дигитализация и технологично развитие. Интерактивният метод ученик – компютър – учител е все по-често използван в практиката.

**Дигиталното рисуване** е сравнително нова, но набираща популярност художествена форма, при която традиционните техники на рисуване се прилагат чрез дигитални инструменти. Учениците използват компютър и специализиран софтуер, който съдържа специфичен инструментариум, съществуващ само в дигиталната реалност, но крайният продукт е печатно издание – т.е. репродуктивно по същността си изкуство.

Основната разлика между дигиталното и традиционното рисуване е не-линейността на процеса, т.е. аранжирането и манипулирането на рисунката става на отделни слоеве, които могат да бъдат редактирани независимо един от друг. Основният инструмент за работа е графичен таблет, чрез който учениците използват прецизността на собствената си ръка за създаване на произведенията. Дигиталното рисуване се използва широко в различни направления – анимация, комикс, илюстрация, компютърни игри, архитектура и др. В часовете по илюстрация то заема основно място при създаването на книги и други продукти на печатната графика. Дигиталната обработка осъществява връзката между илюстрацията и текста, което е от голямо значение за стилового единство и обединения образ на книгата. Както вече бе споменато – изходният материал и крайният продукт могат да бъдат компютърно генерирани и изцяло дигитални по време на целия процес, в комбинация с тиражно възпроизводство.

## III. СЪЩНОСТ НА ИНТЕРАКТИВНИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНИ МЕТОДИ В

## ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗТЕЛНО ИЗКУСТВО

Интерактивното обучение се характеризира с използване на интерактивни методи, основани на взаимодействието (брейнсторминг, ролеви игри, дискусии, решаване на инциденти и казуси, синектика, инвентика и др.); с постоянно взаимодействие „учител – ученик“, „ученик – ученик“ при работа по двойки; „ученик – група“ при групова работа; „ученик – аудитория“ или „група – аудитория“ при презентация на груповата работа; „ученик – компютър“, както и с непрекъсната обратна връзка между учителя и ученика. Учащите свободно могат да избират средствата, мястото, времето и ритъма на учене. Интерактивното обучение е специална форма на организация на познавателната дейност. То се основава на принципите на конструктивизма, който в образованието се определя като „философия на ученето“, „мислене за ученето“, „мислене за знаенето“. Негова основна идея е, че учащите конструират свои собствени знания на базата на опита си и на взаимодействието си със заобикалящата ги среда. Конструктивизмът не разглежда съзнанието на учащия се като *tabula rasa* (чиста дъска) откъм мисловно-познавателната структура. На базата на собствения си опит той създава свое разбиране за света, в който живее, като избира и преобразува информация и взема решения (Савчева, Мойнова, 2008: 3].

В контекста на новото динамично време, в което живеем, интерактивните методи взимат превес и заемат полето на традиционните методи на обучение по изобразително изкуство, особено предвид въвеждането и налагането на ОРЕС. Това се отразява върху технологичното развитие на учениците, но и върху техните художествени умения и естетическо възпитание. Технологично – те отбелязват напредък, но не и по отношение на естетическия вкус и сетивността. Дигиталното общуване води до разностилие и незадоволителни резултати в рисуването и изграждането на пространството при първите опити с приложния графичен софтуер. Овладяването му компенсира материални средства, но отнема от естетическото надграждане и усвояване на принципи по време на работа в реална среда на терен.

## IV. СЪЩНОСТ НА ДИСТАНЦИОННОТО ОБУЧЕНИЕТО. ПЕРИОДИЗАЦИЯ

Дистанционно обучение е област от образованието, която се фокусира върху дизайн на педагогически, технологични и индустриални системи, които имат за цел да предоставят обучение на участниците, които не са физически на определено място. Вместо да присъстват на очни занятия, учители и ученици комуникират по време, удобно за тях, чрез хартиени или електронни носители, или чрез технология, която им позволява да общуват в реално време. Дистанционно обучаващи курсове, които по някаква причина изискват очно присъствие (било то за полагането на изпити) се смятат за хибридни. Модерни примери за успешно дистанционно обучение: **Кан Академия** (*Khan Academy*), която е образователна организация с идеална цел. Основана е през 2006 г. от Салман Кан. Мисията на организацията е „да предостави висококачествено образование

на всекиго и навсякъде, безвъзмездно“; **Корсера** (*Coursera*) е онлайн платформа, предлагаща т.нар. MOOCs (*Massive Open Online Courses*), основана от професорите по компютърни технологии Андрю Нг и Дафни Колър от Stanford University. Корсера работи с университети, правейки част от курсовете им достъпни онлайн; **Дуолинг** (*Duolingo*) е безплатна онлайн платформа за чуждоезиково обучение на текстови преводи и център за оценяване на нивото на владеене на чужд език. Duolingo предлага всичките си курсове по чужди езици *безплатно*, като се издържа както от реклами, така и от платен абонамент. Най-ранните сведения за дистанционно обучение започват от 1728 г., когато рекламата в „Boston Gazette“ е търсела ученици за уроци, които да бъдат изпращани ежеседмично, а по-късно, през XIX в., във Великобритания се осъществява във вид на кореспонденция т.нар. *correspondence learning*, замислено като обучение за онези, които физически не могат да бъдат в учебната стая по време на обучението. В началото на XX в. телевизията започва да играе важна роля за осъществяване на дистанционни курсове на обучение. По-късно дистанционното обучение, базирано на кореспонденция по пощата и телевизионни курсове, се сблъсква със сериозната конкуренция на новите информационни системи и комуникационни технологии. Най-забележителната от тези нови технологии е интернет, която се оказва революционно средство за развитието на дистанционното обучение (ДО).

Ако разглеждаме ДО в рамките на последната година на обучение 2020/2021 г. и в контекста на заповедите за ОПЕС, то групите по време на дистанционното обучение са задължителни. Споделеният екран по време на нанасяне на корекции от учителя в часовете по рисуване, композиция, илюстрация е също от голямо значение. В този ред на мисли можем да приемем гумите на Савчева и от експеримента и работата на терен. Възниква въпросът обаче дали в период на карантина работата на учителя остава пасивна, както е описана като основна същност на интерактивното обучение. По време на дистанционно обучение по художественотворчески дисциплини работата на учителя се увеличава. Необходимо е комбиниране и обединяване на традиционния метод – задаване на тема, разяснение на нейната същност, условия и задачи (изложение, демонстрация, онагледяване, инструктаж), с дигиталните методи (дискуси, решаване на казуси). Дистанционното обучение по отношение на време и място се разделя, но не се обвързва с конкретен час и присъствие, то е породено от жаждата за нови знания, достигане до нови възможности и – в резултат – до по-високи резултати и умения. Може да се извършва индивидуално и групово. Осъществява се чрез осигуряването на двупосочна връзка. Влияе позитивно и повишава самоорганизацията при художественотворческите процеси в обучението на учениците по дисциплините рисуване, композиция и илюстрация. Негови предимства са: възможност за постигане на награждане на изображението и обединяването му с текст и други мултимедийни форми, бързина и достигане до всяка точка на света.

## V. ОБУЧЕНИЕ ОТ РАЗСТОЯНИЕ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА

В началото на 2020 г. бе въведена заповед за предучилищното и училищното образование за преминаване към обучение от разстояние в електронна среда (ОРЕС) по решение на областните/общинските кризисни щабове и/или регионалната здравна инспекция. В карантинния период – по време на практика и дистанционно обучение, се наблюдава желанието за работа и избор на традиционните методи, като познати, по-близки до чувствителността на ученика, по-естествени като себеизява – особености, които подпомагат сигурността и контрола на участника. В този начален период учениците изпитват значителна несигурност по отношение на работата си с различни дигитални приложения и софтуерни продукти. Доминиращи са изборът на традиционните методи и настояването за тяхната употреба като основни в работата по дисциплините рисуване, композиция, илюстрация.

С удължаването на карантинния период се наблюдава нарастване на желанието на учениците за експериментиране и ползване на дигиталните методи – непознати, нови и вълнуващи, улесняващи комуникацията и крайния процес. В междинния етап на извънредното положение учениците избират и търсят развитие, себеизразяване и връзка с другите предимно чрез дигиталните методи, социалните мрежи, приложенията и след вече усвоената теория в изброените по горе дисциплини учениците се чувстват по-сигурни и уверени да преминат към новото и непознатото, да започнат да експериментират и надграждат традиционните методи чрез дигитални в контекста на интерактивното онлайн обучение. Въпреки това остават определени негативи, породени от липсата от директното социално общуване при традиционното присъствено обучение. Взаимовръзката и необходимостта от комбиниране на традиционните с дигиталните художествени методи и тяхното интегриране в онлайн обучението в гимназиален етап става по напълно естествен начин. Този процес се затвърждава от последния етап на извънредното положение, който въпреки всички затруднения показва радост от връщането на традиционните методи като основни.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение – през изминалата 2020/2021 г. на художествено обучение в развитието на учениците – в индивидуален план и като цяло – се наблюдава известен напредък в работата с дигитални софтуерни приложения. Познанията им нарастват и се развиват. Творбите им придобиват концептуална обоснованост и художествено-естетически характеристики. Процесът в неговата поетапност е усвоен – заснемане на картината – изпращане – преглед – обратна връзка. При избор на традиционни методи на рисуване в съчетание с фотографско заснемане резултатите са високи, оригиналът и крайното възпроизводство на картинното изображение са идентични. При избор на дигитална рисунка, използвана за първи път (експериментално) в софтуер, резултатите са задоволителни. При избор на традиционни методи

на рисуване в съчетание с дигитално награждане резултатите са отлични, но са налични различия между оригинала и крайния вариант. Съчетаването на методите е от градивно значение както за обучаваните, така и за обществото като цяло.

### ЛИТЕРАТУРА

Legkostup, P. (2010) Izobrazitelno izkustvo. Vazpitatelni, terapevtichni i korektsionni aspekti. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". [Лезкоступ, П. (2010) Изобразително изкуство. Възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]

Marinov, V. (2009). Ilyustrativnata forma na rabota v chasovete po izobrazitelno izkustvo. – Spisanie Pedagogicheski Almanah, Velikotarnovski universitet "Sv. sv. Kiril i Metodiy". [Маринов, В. (2009). Илюстративната форма на работа в часовете по изобразително изкуство. – Педагогически алманах, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“.]

Savcheva, M., Moynova, M. (2008). Interaktivni metodi v obuchenieto po izobrazitelno izkustvo. S. AzBuki – Prosveta. [Савчева, М., Мойнова, М. (2008). Интерактивни методи в обучението по изобразително изкуство. София: АзБуки – Просвета.]

## ЕСТЕТИЗАЦИЯ НА УЧЕБНА ЗАЛА ВЪВ ВУЗ ЧРЕЗ ПРИЛОЖЕНИЕ НА МОЗАЕЧНИ ТЕХНОЛОГИИ

Александра Иванова, доц. д-р

ВСУ „Л. Каравелов“, Архитектурен факултет

e-mail: [alexivanova@yahoo.com](mailto:alexivanova@yahoo.com)

**Резюме:** Темата за осигуряване на комфорта и естетизацията на учебните зали не е преставала да бъде актуална във времето и се разглежда като приоритет за всеки един университет. Положителните примери за интериорни мозаечни решения в учебните пространства са много, още повече – те се открояват с особена значимост, когато става дума за висше училище в сферата на архитектурата или изкуствата. Докладът представя изпълнението на художественотворчески и научен проект на ВСУ „Л. Каравелов“, който се осъществява посредством екипната работа на студенти и преподаватели от Архитектурния факултет на ВСУ във връзка с естетизацията и интериорното оформление на конкретна учебна зала.

**Ключови думи:** интериор, мозайка, учебна зала

## AESTHETICS DESIGN OF UNIVERSITY CLASSROOM THROUGH THE APPLICATION OF MOSAIC TECHNOLOGIES

Alexandra Ivanova, Assoc. Prof., PhD

USEA “L. Karavelov”, Faculty of Architecture

**Abstract:** The topic of ensuring the comfort and aestheticization of classrooms has not ceased to be relevant over time and is considered a priority for every university. The positive examples of interior mosaic solutions in school spaces are many, even more so - they stand out with special significance when it comes to high school in the field of architecture or arts. The report presents the implementation of an artistic, creative and scientific project of USEA “L. Karavelov”, which is carried out through the teamwork of students and professors from the Faculty of Architecture considering the aestheticization and interior design of a particular classroom.

**Keywords:** interior, mosaic, classroom

Темата за осигуряване на комфорта и естетизацията на учебните зали не е преставала да бъде актуална във времето и се разглежда като приоритет за всеки един университет. Съвременното висше образование се основава на интерактивността на процеса на общуване между студенти и преподаватели, от което следва решенията за това как да изглежда една предразполагаща учебна среда да се потърсят заедно. Друг водещ принцип на съвременното висше образование е студентите да са активни участници в процеса на намиране, обработка и анализ на информация и генериране на творчески решения вместо пасивни получатели на информация.

Въпреки развитието на технологиите физическите пространства за провеждане на процеса на обучение ще останат неизменна част от общуването между студенти и преподаватели. Изминалата трудна година 2020–2021 в обстоятелства, продиктувани от наложената епидемиологична обстановка в страната, показва колко голямо значение имат физическите пространства за срещи и техните предимства пред виртуалната класна стая.

В хода на нормализирането на учебния процес от май 2021 г. във ВСУ “Л. Каравелов” стартира нов научноизследователски проект на тема: Цвят, материали и системи за оптимизиране на комфорта на обитаване в учебните зали на ВУЗ. Една от целите на проекта е доказване в практическа среда на приложението на цветовете, изобразителните технологии, материалите и естетическото оформление върху подобряване на комфорта на обитаване.

Настоящото изследване представя методологията на конкретна задача, заложената в изпълнението на проекта: представяне на идея и реализация за мозаечно пано в учебна зала на ВСУ. Автори и изпълнители са студентите по архитектура, а преподавателите художници подпомагат творческия процес, като осигуряват лекционен и практически курс по мозаечно изкуство и технологии.

Съществуващата материална база във ВСУ е проектирана и изградена за протичане на процеса на обучение и стандарти за среда на обитаване в периода между 60-те и 80-те години на миналия век. Адаптирането на съществуващата материална база към съвременните изисквания за учебна среда обхваща две основни групи дейности – оптимизиране на физическите показатели на сградите и пространствата за обитаване и промяна на начина, по който обитателите възприемат средата на обитаване. Учебните зали, досега разглеждани като монофункционални пространства, осигуряващи необходимите физически условия за пасивно възприемане на определен обем информация, вече се обмислят като мултифункционални, осигуряващи среда за функции както от областта на образователния процес, така и от областите на: социално общуване; креативна дейност; самоподготовка; отдих и рекреация (Маринова, 2020).

Естетизацията на учебните зали в университет, който обучава и възпитава бъдещи архитекти, е от особено значение при формирането на



отношение към цветове и композиционни проблеми, стилистични и художествени решения. В търсене на подходяща форма на изобразителното изкуство, която да иницира творчески идеи и да обогати знанията и уменията на студентите, преподавателският колектив от художници се спря на мозайката (на италиански: *mosaico*, от латински: *musivum* – произведение, посветено на музите). Изящно изкуство, в повечето случаи свързано с архитектурата, формиращо изображения с помощта на композиране и закрепване върху повърхност на малки парченца стъкло, керамика, камъчета и други материали.

С цел въвеждане в темата на конкретната задача „Мозаечно пано“ и запознаване с основни художествени и технологични принципи, на вниманието на студентите бяха представени във вид на теоретичен подготвителен курс следните теми:

- Исторически преглед върху развитието на мозаечното изкуство.
- Класически мозаечни технологии.
- Антонио Гауди – синтез между архитектура и мозайка.
- Интериорни мозаечни решения в обществени сгради – Дом на културата „Мара Белчева“, автор: Николай Панайотов.
- Кавалетни творби на мозаечното изкуство, автор: проф. Илия Илиев.
- Интериорни мозаечни решения в култова сграда – параклис „Възнесение Господне“, автор: г-р Стоян Дечев.

Лекционният курс ще бъде представен накратко по-году като част от методологията на художественотворческия проект.

## 1. Исторически преглед върху развитието на мозаечното изкуство

Първата тема на теоретичния курс разглежда възникването и развитието на мозайката като поговори или стенни покрития в помещения на жилищни, обществени и култови сгради (Fischer, 1971). Те са изработвани от камъчета (тесери) с различен материал, цвят и големина и са служели за декорация на стени, полове и тавани. Лекцията запознава студентите с преглед от най-старите образци, открити в Урук, във фригийския град Гордион през VII в. пр.Хр. и в Древна Гърция в град Олинт – края на V в. пр. Хр. до великолепните образци на средновековната църковна мозайка на Византия в лицето на интериорното мозаечно оформление в „Христос Спасител“ в Хора (1315–1321) като един от най-добрите примери на Палеологовия ренесанс.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Chora Museum. The Christian Past of Istanbul. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.choramuseum.com/articles/christian-istanbul>.



„Христос Спасител“ в Хора. Снимка от интернет архив<sup>2</sup>

## 2. Класически мозаечни технологии

В началото мозайките са изработвани от речни камъчета, които формират геометрични и фигурални изображения. Мозайките се полагат върху гrenaж от едри ломени камъни. Върху него се поставят два пласта хоросанова замазка, примесена със ситно натрошени тухли с дебелина 6–8 см. От II–I в. пр.Хр. камъчетата се изработват от разноцветни мрамори и различни видове камък, ломена керамика и парченца цветен смалт. Те се редят на мокро върху фин хоросанов пласт по контурите на предварителна рисунка. Разстоянието между камъчетата се запълва с хоросан, като накрая повърхността на мозайката се излъсква с пясък. При изработката на мозайките се прилагат главно две техники – *opus tessellatum* и *opus vermiculatum*. Първата се отличава с използването на по-едри камъчета при мозайките с орнаментален характер.



*Opus tessellatum*. Снимка от интернет архив<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Пак там

<sup>3</sup> Britannica. *Opus tessellatum*. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.britannica.com/art/opus-tessellatum>.

Втората техника се употребява предимно във фигурални композиции с по-гребни елементи за постигане на по-детайлни образи. По-рядко се използва техниката *opus sectile* чрез полагане на големи плочки от разноцветен мрамор или друг вид камък с различни форми, които образуват сложни геометрични композиции.



*Opus vermiculatum*. Снимки от интернет архив<sup>4</sup>

### 3. Антонио Гауди – синтез между архитектура и мозайка

Личността на Гауди се откъсва от традицията и създава нов архитектурен език, а първата му реализация Casa Vicens представлява обрат в историята на каталунската архитектура, както и в разбирането за приложението на мозайката в екстериора и интериора (Bernstein, 2015). Уникалното за Гауди е преплитането на различните стилове и използването на разнообразни материали като желязо, стъкло, керамични плочки и бетон, много от които могат да се видят в тази сграда. Гауди се откъсва от традицията и създава нов архитектурен език, а Casa Vicens представлява нова глава в историята на каталунската архитектура, както и началото на успешната кариера на Гауди. През 1883 г. Гауди получава поръчка за завършване на лятната резиденция на Мануел Висенс и Монтанер, собственик на фабрика за керамични изделия. Тази ранна творба се характеризира с няколко влияния, най-вече неоготика и Мидеја, които отразяват в най-голяма степен испано-арабския архитектурен синтез. Нео-Мидеја архитектурата е вид мавританска възрожденска архитектура, която Гауди успешно включва в проектирането на Casa Vicens. Самият творец

<sup>4</sup> Britannica. *Opus tessellatum*. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.britannica.com/art/mosaic-art/Roman-mosaics>

е мозайка от контрасти, колорити и стилистични предизвикателства. Всяко негово произведение поразява с размах, приказно въображение и хармония, въпреки предизвикателните комбинации и благодарение на непогражаемото умение да балансира художествените съставки, воден от духа на времето (Иванова, 2019).



Снимка от интернет архив<sup>5</sup>

#### **4. Интериорни мозаечни решения в обществени сгради – Дом на културата „Мара Белчева“, автор Николай Панайотов**

Николай Панайотов е един от най-стойностните и високоценени съвременни творци на България. Завършва Художествената академия в класа на проф. Мито Ганевски. От 1991 г. живее и работи в Париж. Негови творби са представяни в цял свят. Сред най-значимите му произведения са тези в Дома на културата „Мара Белчева“ в Севлиево – 200 кв.м мозайки. Проектирането и изработването на мозайките става през 1986–1989 г. по поръчка на Градския съвет, а през 1999 г. Панайотов печели годишната награда за монументално изкуство на СБХ. Мозайките са с размер 450/1200 см, по една за двата странични панела. Всичките са изработени чрез директно поставяне на материала върху стената, като са използвани малки парчета от естествени камъни – мрамор,

<sup>5</sup> CasaVicens. The house. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://casavicens.org/wp-content/uploads/2017/10/By-Pol-Viladoms-21.jpg>.

гранит, пясъчник и варовик, общо 60 цвята и техните нюанси, доставени от различни места в България<sup>6</sup>. Авторът се е възползвал максимално от естествените живописни ефекти на природните материали и посредством тяхното умело съчетаване е изградил цялостен колоритен ансамбъл, органично свързан с интериора на сградата.



Снимка от интернет архив<sup>7</sup>

### **5. Кавалетни творби на мозаечното изкуство на проф. Илия Илиев**

Архитект и художник по образование, Илия Илиев се занимава с мозайка от близо половин век. Започва да прави мозайка след 8-месечния си престой в Париж, където е на специализация. Правенето на мозайки е изкуство, което изисква силно въображение, затова и художникът сравнява творбите си с пъзел.

„Мозайката е пъзел. Пъзел в самата технология. Преди всичко човек има някаква идея, започвайки от материала, който използва. Върху този основен пъзел изгражда творбата си. Самият материал вече ми подсказва в процеса

<sup>6</sup> Новини от Севлиево и региона. 140 г. от Освобождението на Севлиево в календара на „М-Прес“. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.sevlievo-online.com/statii/140-g-ot-osvobozhdenieto-na-sevlievo-v-kalendara-na-m-pres-1473>.

<sup>7</sup> Пак там

на работа къде, какво да променя. Той просто ме води.“<sup>8</sup>.

Архитектурата и изкуството са неразривно свързани в неговото творчеството. Изкуството го е научило на търпение, прецизност и внимание към детайла. Обработката на материала често отнема повече време от самото подреждане на елементите. Стъклото се изпича при температура, която може да достигне до 1000 градуса. Керамичните елементи се покриват с течно сребро или фини листове злато, за да се стигне до желаня метален оттенък. Някои от паната са направени с повече от 7000 елемента.



Снимка от интернет архив<sup>9</sup>

Според Добрев (Добрев, 2021) в творчеството на Илия Илиев мозайката заема специално място по обем и значение от гледна точка на съдържанието на изразни средства на пластиката и релефа в нея. Терминът „пластичност“ е използван от Добрев в тесен смисъл – с формите от материал, техните динамични характеристики в триизмерното физическо пространство, както и с възможността да бъдат възприемани по различен начин спрямо ъгъла на наблюдение и осветление.

## **6. Интериорни мозаечни решения в култова сграда – параклис „Възнесение Господне“, автор г-р Стоян Дечев**

Параклисът, построен в памет на алпиниста и скулптор Христо Христов, се намира в Пампорово. Изграден е основно от камък и в интериора му като естествено продължение на външния му облик е разположена мозайката „Възнесение Господне“ – сърцето на параклиса. Авторът работи в класическа

<sup>8</sup> BTV. Съмнението дава стимул на артистите. Дата на достъп 28.05.2021 го <https://www.btv.bg/video/videos/samnenieto-dava-stimul-na-artistite.html>

<sup>9</sup> Културен Център TRAKART. Юни’ 04 Културен Център TRAKART представя изложба на съвременна мозайка – “Продължение на традицията”. Дата на достъп 28.05.2021 го <http://trakart.org>

технология и използва тесери от естествени материали – разноцветен камък и смалт. Независимо от иконичния си сюжет мозайката впечатлява с импресионистичното трептене на цветни багри и монументално излъчване. Това произведение е пример за органична връзка с общия вид и стил на постройката и олицетворява синтез между архитектура и декоративно монументално изкуство.



Мозайка в Параклис „Възнесение Господне“, автор: Стоян Дечев. Снимка авт.

Ограниченият обем на този доклад представя основно методологията на художественотворческия проект във вид на лекционен курс, подготвен за осъществяване на целите му. Представянето на основни принципи и технологии на мозаечното изкуство, стилове и класически образци подпомага навлизането на студентите в темата. Запознаването с произведения на съвременни автори изгражда мост между традицията и съвременния прочит в опит да се формират знания и умения, необходими на студентите да реализират авторски мозаечни проекти, вписани в интериора на учебните им зали. По този начин във ВУЗ-а се осъществява връзката учебен процес–реализация, толкова необходима за генерирането на творчески решения вместо пасивното отразяване на информация в хода на обучението.

Проектът предстои да се разгърне в практическата си фаза, а именно: разработка и представяне на идейни решения, обучение в работа с мозаечни технологии и изпълнение на паната от студентите. Надяваме се, че професионалната подготовка и опитът на преподавателите художници ще спомагат в голяма степен процеса и в бъдеще ще бъдат докладвани пълните резултати от този художествено-образователен експеримент като доказателство за полезността на подобна учебна практика.

## ЛИТЕРАТУРА

Bernstein, F. (2015). The Restoration of Casa Vicens, Antoni Gaudí's Hidden Gem. – Wall Street Journal. ISSN 0099-9660. Retrieved 2015-12-12

Dobrev, P. (2021). Stepeni na plastichna aktivnost v mozajkite na Ilija Iliev. – Izkustvo i Kritika. Том 1, br.2. [Добрев, П. (2021). Сепенени на пластична активност в мозайките на Илия Илиев. ИЗКУСТВО И КРИТИКА. Том 2, бр.1.] (В процес на прегледна подготовка)

Fischer, P. (1971). Mosaics. History and Technique. New York & Toronto, McGraw-Hill, 1971

Ivanova, A. (2019). Elektronen sbornik dokladi ot XIX Mejdunarodna nauchna konferencia po stroitelstvo i arhitektura. Mozajkata kato syvremenno exteriorno reshenie. Statia 2.1. Sofia. [Иванова, А. (2019). Електронен сборник доклади от XIX Международна научна конференция по строителство и архитектура. Мозайката като съвременно екстериорно решение. Статия 2.01. София.]

Marinova, I. (2020). Sbornik dokladi ot XX Mejdunarodna nauchna konferencia po stroitelstvo i arhitektura. Prilojenie na cvetovete za optimizirane na toplinnia, svetlinnia i akustichnia comfort v uchebnite zali spored fizio-psihologicheskite im svoistva. 195-198. Sofia. [Маринова, И. (2020). Сборник доклади от XX Международна научна конференция по строителство и архитектура. Приложение на цветовете за оптимизиране на топлинния, светлинния и акустичния комфорт в учебните зали според физиологическите им свойства. 195-198. София.]

### Интернет-източници:

Britannica. Opus tessellatum. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.britannica.com/art/opus-tessellatum>

Britannica. Opus tessellatum. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.britannica.com/art/mosaic-art/Roman-mosaics>

CasaVicens. The house. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://casavicens.org/wp-content/uploads/2017/10/By-Pol-Viladoms-21.jpg>

Chora Museum. The Christian Past of Istanbul. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.choramuseum.com/articles/christian-istanbul>

Новини от Севлиево и региона. 140 г. от Освобождението на Севлиево в календара на „М-Прес“. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.sevlievo-online.com/statii/140-g-ot-osvobozhdeniето-na-sevlievo-v-kalendara-na-m-pres-1473>

BTV. Съмнението дава стимул на артистите. Дата на гостъп 28.05.2021 го <https://www.btv.bg/video/videos/samneniето-dava-stimul-na-artistite.html>

Културен център TRAKART. Юни' 04 Културен център TRAKART представя изложба на съвременна мозайка „Продължение на традицията“. Дата на гостъп 28.05.2021 го <http://trakart.org>



## ПЯСЪЧНАТА ТЕРАПИЯ КАТО АЛТЕРНАТИВЕН МЕТОД ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ЕФЕКТИВНО ТЕРАПЕВТИЧНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Дияна Георгиева, доц. г-р

Тракийски университет, Стара Загора

Педагогически факултет

e-mail: [paskaldi1929@abv.bg](mailto:paskaldi1929@abv.bg)

**Резюме:** През последните години особен интерес предизвикват нетрадиционните методи за осъществяване на ефективно терапевтично взаимодействие, сред които пясъчната терапия заема погодбаващо място. Методът се прилага с еднакъв успех в образователните заведения, психологическите, педагогическите, медико-социалните центрове, в които се извършва консултативна, диагностична и рехабилитационна дейност. Докладът описва характерните особености на пясъчната терапия като независим, слабо формализиран набор от инструменти за интервенция при деца и възрастни. Представени са общите условия на организация, специфичните процедури, инструкциите, времевите параметри, необходимото оборудване, механизмът на психотерапевтичния ефект. Акцентира се върху факта, че предложеният метод няма ограничения за възрастта и нивото на психическо развитие на бенефициентите и може да се използва от съответните специалисти при решаване на широк спектър от проблеми.

**Ключови думи:** пясъчна терапия, алтернативни методи, терапевтично взаимодействие

## SAND THERAPY AS AN ALTERNATIVE METHOD FOR IMPLEMENTING AN EFFECTIVE THERAPEUTIC INTERACTION

Diyana Georgieva, Assoc. Proff. PhD

Trakia University, Stara Zagora

Faculty of Education

**Abstract:** In recent years, special interest has been aroused by non-traditional methods for effective therapeutic interaction, among which sand therapy occupies an appropriate place. The method is applied with equal success in educational institutions, psychological, pedagogical, medical and social centers, where consultative, diagnostic and rehabilitation activities are performed. The report describes the characteristics of sand therapy as an independent, poorly formalized set of tools for intervention in children and adults. The general conditions of organization, the

specific procedures, the instructions, the time parameters, the necessary equipment, the mechanism of the psychotherapeutic effect are presented. Emphasis is placed on the fact that the proposed method has no restrictions on the age and level of mental development of the beneficiaries and can be used by relevant specialists in solving a wide range of problems.

**Keywords:** sand therapy, alternative methods, a therapeutic interaction

**Всеки човек** е поставян в трудни житейски ситуации, изискващи адекватни решения. Само увереният в себе си индивид е в състояние да реализира високи постижения, да развие креативност и умение за себеизразяване. Голяма част от хората не се справят с трудностите, като проявяват страх, тревога, комуникативно безпокойство, агресия. Негативните поведенчески модели на децата например намират отражение в играта, която е най-органичният начин за изразяване на емоции и чувства.

Първите реципрочни взаимодействия между децата се осъществяват в пясъчника. Докато участват в различни, свързани с реалния живот епизоди на пясъка, те се стремят към хармонично общуване. На съвременния етап от бързото популяризиране на специалнопсихологическите и специалнопедагогическите услуги българските специалисти, овладяващи нови форми и модели на терапевтично взаимодействие, много често се позовават на интуитивния подход при включване на пясъка като средство за провеждане на терапевтична дейност – съществуващите концепции предполагат възможността за прилагане на пясъчната терапия само в рамките на собствената им парадигма. Въпреки това в стремежа си към общата цел (да „помогне на човек“) българският експерт се възползва от ресурсите на няколко научни школи по: психотерапия, психодрама, психоанализа и др. Подобна еkleктика поражда съмнения относно наличието на ясна обосновка от страна на специалиста за неговите действия. В същото време без ограничителна рамка той е в състояние да търси, анализира, променя и като резултат – допринесе за развитието на българската практика по пясъчна терапия.

Методът *пясъчна терапия* като разновидност на игровата терапия намира широко приложение през първата половина на XX в. Фундаменталният принцип на този уникален тип терапия е формулиран от швейцарския психолог и психотерапевт К. Г. Jung (1999), който инспирира идеята за пречистване на човешката енергия и стабилизиране на емоционалното му състояние чрез взаимодействие с пясъка като природен материал.

Емпиричният опит по прилагането на пясъчната терапия като уникален метод продължава да се формира и развива в концептуалните рамки на юнгианската психологична школа. Първоначално пясъчникът се е използвал от специалистите като спомагателно средство в психотерапевтичния

процес. С нарастващата роля на юнгианския подход пясъчната терапия се обособява като градивен компонент на арттерапията и се установява като допълнителен инструмент за създаване на визуални образи от лица, проявяващи затруднения във вербалната комуникация. След дистанцирането на метода от неговата психоаналитична основа диапазонът му на приложение се разширява в значителна степен.

В **ретроспективен план** може да се отбележи, че за първи път използването на пясък и вода за психотерапевтична цел е предложено и апробирано от английския детски психотерапевт М. Lowenfeld (1993), считана за пионер в научното поле на детската психология и ролевата терапия. Влиятелният изследовател придава особено значение на тактилните усещания в хода на терапевтичните сесии с деца, чието функциониране е съпътствано от психически неблагоприятия. На децата са предлагани различни фигурки за игра, с които да оперират и да поставят на конкретно място по собствен избор. Техниката получава номинация *Техника за изграждане на света*.

Впечатлена от разработената техника, на по-късен етап психологът R. Wowyer (по Mitchell & Friedman, 2021) обръща специално внимание върху пясъка като инструмент за терапия. Специалистът уточнява, че определени манипулации на детето с природния материал обезпечават допълнителни възможности за експресия и предоставят на терапевта важна информация за задълбочен анализ и интерпретация.

Паралелно с R. Wowyer психолозите С. Bühler, Н. Volgar, и L. Fischer под влияние на *техниката за изграждане на света* конструират диагностични методи, базирани върху оперирането с определен набор от миниатюрни фигурки, но за разлика от R. Wowyer те не придават психотерапевтично значение на пясъка (по Bradway, et al., 1981).

През 50-те години на миналия век швейцарският психоаналитик D. Kalff (1991) декларира своето схващане за психотерапевтичния ефект от комбинативното манипулиране с пясък и фигурки. Като обобщава опита на Lowenfeld, тя горазвива и разширява диапазона на терапевтичната технология. Основният принцип, формулиран от изследователя и лежащ в основата на концепцията за юнгианска пясъчна терапия, е осигуряване на защитено пространство, в което детето/възрастният може свободно да прояви своята креативност чрез трансформиране на преживяванията си в осезаеми зрителни образи. Картината в пясъка получава тълкуване на триизмерно изображение на някакъв аспект от душевното състояние на индивида. Несъзнаваният проблем се разиграва в пясъчника подобно на драма, конфликтът се трансферира от вътрешния във външния свят на човека и придобива визуална форма (Kalff, 1980).

По-късно един от нейните последователи – Weinrib (1983), изгражда описателен модел на етапите на процеса пясъчна терапия. Представеният дескриптивен еталон притежава висока стойност и се отличава с актуалност. Той позволява разбиране на връзката и значението на пясъчните композиции,

създадени през различните фази от психотерапевтичния процес, обобщени от автора в контекста на психоаналитичния му възглед:

- 1) Първоначални реалистични сцени, демонстриращи затрудненията на детето/възрастния и алтернативните подходи за тяхното преодоляване;
- 2) „Потапяне“ в собственото несъзнавано и наличие на ясна идентификация на проблеми и стратегии за тяхното разрешаване;
- 3) Частична резолюция на основния проблем;
- 4) Проявление на противоположните качества на психиката, центриране и експресия на Аз-а;
- 5) Поява на нов Аз и задълбочаване на конфликта между мъжките и женските аспекти на личността;
- 6) Проява на anima/animus;
- 7) Преобразуване на позицията на Аз-а по отношение на трансперсоналния опит;
- 8) Съчетаване на матриархалните и патриархалните елементи на психиката.

На по-следващ етап от развитието на теорията и практиката на пясъчната терапия специалистите в този ареал поставят важен акцент върху факта, че пясъчното пространство се оползотворява от различните клиенти по специфичен начин (Ammann, 1991; Bradway & McCoard, 1997). Въз основа на собствени наблюдения Rice-Minukhin (1992) очертава схема от осем зони, които разкриват начина, по който трите основни нива на психична дейност – съзнателно; лично несъзнавано; колективно (архетипно) несъзнавано, се проектират върху пясъчни произведения.

Ammann (по Gullickson, 1993) разглежда в детайли схемата на Rice-Minukhin и я допълва с нов компонент – пространството на пясъчника се разделя на сектори с цел разкриване на смисъла при разполагане на обектите на определени места в него. Установява се, че изследваните лица условно диференцират пясъчната повърхност на горна и долна част; дясна и лява страна. Горната част на площта се възприема като патриархална, обединяваща пространството, въздуха и духовното начало. Долната част символизира матриархата, свързан със земята, инстинктите и тялото. Лявата страна се асоциира с несъзнаваното и представлява вътрешният мир на индивида. Дясната олицетворява съзнанието и изразява външния свят, реалността и жизнените цели и позиции на човека. Централната част на пясъчното пространство въплъщава идеята за центъра на самосъзнанието, или Аз-а, като отразява най-актуалните личностни проблеми и интегрира отделните елементи от композицията в едно цяло.

Друг важен компонент от протокола на алтернативния метод е отразяването на резултатите от терапевтичните сесии върху съответен чек-лист. Чек-листът по идея на Bradway (1996) представлява мрежа със 7 клетки по дължина и 5 по ширина. Всяка от тях има номер и буквено обозначение, което дава възможност за бързо фиксиране на извършените от клиента действия в различните зони на пясъчното пространство. Авторът не изключва

модифициране на чек-листа въз основа на индивидуалния опит на терапевта.

Практическите умения и опитът за използване на пясъчното пространство за терапевтични и образователни цели без съмнение изпреварват фундаменталните изследвания в тяхната аргументация. Въпреки че в чуждестранната специализирана литература е отразена над 70-годишната история на приложение на пясъчната терапия като метод за ефективно терапевтично взаимодействие. Българският терапевтичен и педагогически опит е свързан предимно със създаване на визуални продукти и взаимодействие с произведения на изобразителното изкуство (Zlateva, 2019; Тинева-Гюрковска, Златева, 2018). Наблюденията показват, че идеята за използване на пясък като терапевтичен инструмент в обособеното пространство постепенно се пренася в теорията и практиката на българските специалисти, без да се фокусира върху някаква конкретна психологическа школа. В този смисъл техниката има универсален характер. Включените в методиката комплекти от фигурки поради тяхната архетипна природа позволяват дори на начинаещ специалист, който не разполага с голяма колекция, да „събере“ целия набор от концепции на клиента за доминиращи сфери в неговия живот.

Пясъчната *магия* се различава от другите форми на арттерапия по своята несложност при манипулация с предмети, мобилност на генерираните изображения, възможност за мултиплициране на нови сюжетни структури. Действията с пясък и вода не изискват наличието на специални умения. Комплектът фигурки, естествените материали, перспективата за създаване на обемни композиции не само придават на символите допълнителни свойства, но и позволяват получаване на достъп до несъзнавани прояви на психиката. В този контекст напълно уместно се вписва констатацията на А. Златева, че „символите имат смисъл отвъд видимата им форма“ (Златева, 2019: 30).

Пясъчната терапия може да се реализира под формата на **индивидуални и групови сесии**, при взаимодействие с всички категории бенефициенти, независимо от равнището на психично развитие.

Прието е индивидуална психотерапевтична дейност да стартира с деца на възраст над пет години (Mitchell & Friedman, 1994). Установеният възрастов сегмент се обуславя от факта, че самосъзнанието манифестира своя капацитет в периода на по-голяма прегучилищна възраст. Малкото дете не е в състояние да придвижи несъзнавани фрагменти от собственото си Аз до нивото на съзнанието по пътя на визуализацията. Теоретичната позиция се потвърждава от изследванията на Джоунс (по Mitchell & Friedman, 1994). За деца под две години авторът констатира, че те „биха хвърляли произволно“ пясък върху отделни повърхности. Основната дейност на погростащите между 2 и 4 години е „скриване на фигурки в пясък и след това откриването им“. Въпреки елементарния игрови подход децата на тази възраст постепенно се приближават до определено усещане за своя вътрешен свят. Пет–седемгодишната възраст предполага използването на пясък за създаване на устойчиви форми, а усещането за Аз-образа добива по-плътностно измерение. Децата от 8

до 12 години умеят да създават някои несложни композити от пясък, въпреки че не оперират много често с природния материал. Юношите (13–18 години) използват пясъчната текстура за изработване на визуални продукти от земя и вода и тяхната представа за себе си е вече ясно изразена репрезентация.

В същото време магическият ефект на пясъка демонстрира своя потенциал при децата от по-ранна и средна предучилищна възраст в ситуации, изискващи конфигуриране на доверителен контакт между тях и специалиста; идентифициране на проблемни области в личностно и междуличностно функциониране; корекция или развитие на емоционално-волевата сфера; формиране на сензомоторни умения; редуциране на емоционалния стрес (Mitchell & Friedman, 2021).

При индивидуалното терапевтично взаимодействие с възрастните не съществуват ограничения в годините по отношение на прилагане на алтернативната методика. Последната се препоръчва за решаване на проблеми от психотерапевтичен, психоконсултативен, диагностичен, корекционен и развиващ характер (Kalff, 1991). Например технологията е доказала своя капацитет при справяне с потенциално травматични ситуации, противопоставяне на негативния емоционален опит, промяна на отношението на ползвателя към себе си.

В условията на групово взаимодействие пясъчната терапия може да бъде ефективна при разрешаването на казуси от интерперсонално естество както с деца, така и с възрастни. Методът е силно препоръчителен за преодоляване на семейни конфликти, подобряване на отношенията родител – дете и др.; вътрешно групова конфронтация при детски колективи и трудови общности.

На практика няма ограничения в апликацията на описваната техника. Рамкирането е по-скоро условно, когато детето/възрастният има заболяване, което не му позволява извършване на манипулации с пясък и вода (кожно заболяване, алергична реакция към прах, патология или структурни особености на опорно-двигателния апарат). Дори и при тези неблагоприятни условия може да се иницира процедура за използване на метода след игнориране на ограниченията. Подобни случаи са описани в литературата и при това няма данни за намаляване на ефективността на терапевтичната методика (Kalff, 1991).

Коефициентът на полезно действие на пясъчната терапия при лица с психотична симптоматика, предразположени да се върнат към ранния травматичен опит – често проявяван в символична форма, може да бъде нисък поради неспособността им да интегрират, преработват и осмислят своите преживявания.

Пясъчната терапия се използва в качеството си на монотехника, от една страна, и подкрепяща технология – от друга, в комбинация с различни психотерапевтични методи. Като самостоятелно средство техниката е допустима в следните контексти:

- 1) Фокусиране на вниманието на детето/възрастния към собствените

- му чувства и преживявания;
- 2) Отвеждане на потиснати мисли, чувства, потребности до ниво съзнание;
  - 3) Освобождаване на негативни емоции в социално приемлива форма, редуциране на агресията;
  - 4) Осигуряване на материал за интерпретации и диагностични заключения;
  - 5) Регулиране на междуличностни конфликти

В ролята на допълнителен инструмент пясъчната терапия намира приложение в пределите на терапията чрез: произведения на изкуството, приказки, музика, игра. В тези случаи техниката позволява: установяване на пълноценен контакт с бенефициента, извличане на необходимата диагностична информация за разгръщане на по-нататъшна психотерапевтична дейност, довеждане на неосъзнатите послания до ниво съзнание и на тази основа – оптимизиране на процесите на психотерапия или психологическо консултиране.

Закономерно възниква въпросът за възможността на прилагане на пясъчната терапия от специалисти без университетско психологическо или психотерапевтично образование: педагози, лекари, родители. Отговорът е по-скоро отрицателен. На първо място, специалист, който не е компетентен в развитието и функционирането на психичните процеси и състояния, не притежава умения за коректен анализ на получената в хода на консултацията символно оформена информация. Второ, любителското приложение на техниката може да съдържа известна опасност при работа с лица, отличаващи се с лабилна психика или проявяващи тежки емоционални разстройства. В същото време самоизразяването на детето по същество е придружено от силно емоционално освобождаване, което изисква участието на квалифициран специалист. И трето, но не по важност, при оползотворяване на техниката за психотерапевтични цели за консултант без специално образование е трудно да прецени кои аспекти от възникналите терапевтични ефекти детерминират наблюдаваните положителни промени, което от своя страна затруднява планирането на психотерапевтичната дейност.

Терапевтичната дейност се осъществява при определени **условия, процедури, инструкции и времеви параметри**. В пясъчното пространство се провежда среща между детето/възрастния и света, който той е създал, а не между специалист и клиент. Терапевтът от своя страна се запознава с уникалния свят от образи на всеки клиент и транслира неговия индивидуален език в естествен. Единствено в този акт се състои терапевтичната интервенция. Терапевтичният протокол предполага придържане към следната последователност (Bradway, 1996):

*Установяването на първоначален контакт* е началният етап, при който се създава атмосфера на психичен комфорт и подкрепа, която допринася за изграждане на доверие между субектите в терапевтичния процес. От особена важност е специалистът внимателно да изслушва клиента, да засвидетелства искреност, емпатия и загриженост към него.

Събирането на информация е тази фаза, която е свързана с представяне на проблемите на клиента от негова собствена позиция. Ако клиентът е дете, информацията се узнава чрез провеждане на интервю с членове на семейството. Важна роля се придава на прецизното извеждане на емоционалните и когнитивните аспекти на проблема от професионалиста. Ясната идентификация е в релация с неговата способност за своевременно и точно формулиране на въпроси от отворен и затворен тип. Първият вид въпроси позволяват извършване на емоционална идентификация. Чрез въпросите от затворен тип, включващи много кратък или недвусмислен еднозначен отговор, могат да се извлекат допълнителни факти, които да конкретизират изложеното твърдение. Уточняването на проблема се извършва до постигане на консенсус между специалиста и детето/възрастния по отношение на разбирането за предмета на бъдещата терапевтична дейност.

Определянето на терапевтичните цели, съставянето на психологически договор е етапът, предполагащ изясняване с клиента на следните въпроси:

- А) Как той си представя резултата от работата със специалиста;
- Б) Какъв ще бъде резултатът за него;
- В) Как ще разбере, че резултатът е постигнат. Изясняването на този казус има голямо значение с оглед на различните цели, които биха могли да преследват двамата субекти.

След дефиниране на целите участниците в терапевтичния процес договарят правата и задълженията, които следва да поемат. През настоящия етап клиентът е стимулиран към използване на алтернативния метод, като паралелно получава кратко обяснение за целта и технологията на работа с него. В ситуация на отказ за работа с техниката (което се случва при юноши и възрастни) е уместно специалистът да предложи създаване на пясъчна картина без фокусиране на специално внимание или да премине към избор на алтернативни решения. Терапевтът насърчава и подкрепя клиента в търсенето на всички възможни (подходящи и реални за конкретното лице) варианти за решаване на проблема и избора на най-приемливите за него от гледна точка на съществуващата степен на готовност за промяна и наличния минал опит. Специалистът открива форма, в която предпочетените варианти може да бъде апробиран от клиента. При неговото окончателно съгласие за взаимодействие е препоръчително да му се предостави по-детайлна информация за начина на работа, количеството на терапевтичните сесии и др. Обсъждат се въпроси, свързани с поверителността, чието изискване е в сила и за двамата участници в терапевтичния акт.

Четвъртата фаза включва *работа с техниката*. Резултатите от всяка сесия се нанасят в специален формуляр – протокол от сесии. Препоръчително е използването на ресурсите на фотографията. Записването на сесиите и фотографването на най-значимите моменти от психотерапевтична позиция улеснява дейността на специалиста и повишава ефективността на диагностичните и обобщаващите процедури.



На заключителния етап се генерализират резултатите, постигнати в хода на терапевтичните срещи. При необходимост се извършва актуализиране на предишни сесии. Например при анализа на постигнатите резултати клиентът „демонстрира“ немотивирана агресия към друг човек по преценка на специалиста.

Предложената последователност има условен характер. Тя подлежи на промяна от страна на специалиста в съответствие с конкретните му представи за консултативния процес, професионалния опит, персоналните характеристики на клиента. Опитният консултант например притежава компетенцията за обединяване на етапите за установяване на контакт и събиране на информация с терапевтична дейност в рамките на методиката.

Инструкциите, които следват от страна на специалиста, имат недирективен, емпатиен характер, което позволява на детето да се обърне към онези „тайни на безсъзнателното“, които предизвикват най-голямо безпокойство. По този начин специалистът получава възможност да уточни потребността на клиента, да определи истинския проблем и обуславящите го причини, да идентифицира съпътстващите проблемни области. Инструкциите подлежат на модифициране в зависимост от поставените задачи. Особено внимание заслужава тяхната формулировка, която следва да бъде ясна и разбираема за човек на всяка възраст. Съвсем естествено е да не се препоръчва една и съща словесна форма за дете и възрастен.

Продължителността на една сесия с дете може да бъде от порядъка на 30-40 минути, за юноши и възрастни времевият диапазон обхваща 60-90 минути. Регламентираното време може да се увеличи при работа с деца, които имат известна степен на интелектуален дефицит. Честотата на провежданите сесии е в зависимост от тежестта на проблема. Пълният курс на пясъчна терапия може да се реализира в рамките на 12-15 занятия. Всяка сесия финализира с обсъждане на създадената експозиция. Дискутират се въпроси, свързани с отношението на клиента към пясъчната картина; озаглавяването ѝ и основанието за това; важността и полезността на определена част от композицията; желание за промяна на някои детайли в експозицията и причините за преобразуването; опит за формулиране на значим за възрастния/детето извод. Дискусията обезпечава оптимизиране на процеса на самоосъзнаване.

Организирането на терапевтичния процес включва определен психологичен инструментариум (Weinrib, 1983): пясъчно пространство, пясък, колекция от миниатюрни фигурки.

Традиционното пясъчно пространство е разпределено в гървена кутия с размери 50x70x8 см, където 8 см е дълбочината. Избраният размер не е на случаен принцип. Счита се, че точно тези параметри са съвместими със средния обем на зрителното възприятие на индивида. За групова форма на терапия е препоръчително предоставянето на по-голям пространствен обхват, чиито параметри да са с удвоения размер на две стандартни пясъчни кутии. Желателно е наличието на два стандартни пясъчника в кабинета – за работа със сух и мокър пясък.

Дъното и стените от вътрешната страна на кутията са оцветени в синьо и се възприемат символично от хората като вода и небе. Водата, небето и синият нюанс генерират устойчиви асоциации с безкрайна дълбочина, височина и разстояние. Използването на мокър пясък поради наличието на вода показва, че терапевтичната процедура кореспондира с концепцията за дълбочина, представена чрез различни тонове на синьото. Например лазурът като по-светъл нюанс на синия цвят, олицетворява в по-малка степен дълбочината, отколкото по-тъмният кобалт. Външната част на пясъчника е с естествения цвят на гървото. Пясъчникът може да бъде оцветен по различен начин, но за начинаещи терапевти или професионалисти, които практикуват тази техника за първи път, е уместно да се придържат към общоприетата цветова гама. Съществен детайл е осигуряването на приятен на допир пясък – той е основният психотерапевтичен материал, който позволява изграждането на метафорични образи.

Основният набор от използваните в пясъчната терапия предмети е възможно да включва няколкокостотин миниатюрни фигурки. Условно те могат да бъдат класифицирани в няколко категории, всяка от които включва отделни подгрупи. Създаването на такава колекция може да отнеме години. В началния етап на терапевтична дейност с техниката са достатъчни няколко архетипни фигурки. Всяка от тях е иносказателно свързана с конкретна реалност от битието и позволява на специалиста да дефинира зоната на психотерапевтично взаимодействие. В терапевтичния процес те „оживяват“, персонифицират се и придобиват вътрешен смисъл, значим за клиента. Изборът на системата и местоположението на фигурките остава за специалиста. Пясъчната експозиция, създадена от клиента, е символична проекция на неговата психична реалност и цялата информация за психичните процеси на конкретното лице е представена под формата на символи, чиято точна интерпретация е в позиция на субординация от професионалната квалификация на специалиста.

В **заключение** пясъчната терапия като доказана стратегия за хармонизиране на психическия хаос е богата амалгама от налични техники за провеждане на психотерапевтични или консултативни сесии с помощта на специфичен инструментариум и високкоквалифицирани терапевти. Ефективността на алтернативния метод за терапевтично взаимодействие се определя в контекста на три доминиращи позиции. Първата кореспондира с факта, че неезиковата форма на психотерапия в пясъчното пространство осигурява достъп до дълбинните невербални структури на психиката. Според втората позиция пясъчната терапия позволява активиране на способностите за самоизцеление на психиката, намиращи се в зоната на несъзнаваното. Третата позиция е в релация с перспективата за осъществяване на „творческа регресия“, която съдържа потенциал за привеждане в действие на механизмите за автотерапия.

## ЛИТЕРАТУРА

Zlateva, A. (2019). Izkustvoto kato sredstvo za razvivane na obuchitelnia i tvorcheski potencial pri deza I uchenizi sas spezifichni obuchitelni trudnosti. – Pedagogicheski forum, br. 1, 28–30. [Златева, А. (2019). Изкуството като средство за развиване на обучителния и творчески потенциал при деца и ученици със специфични обучителни трудности. – Педагогически форум, бр.1, 28-39.]

Tineva-Gjurkovska, K., Zlateva, A. (2018). Izgrajdane na bazisni vizualni vazpriyatija pri nepodgotveni za komunikazia s vizualnite izkustva student pedagози. – Godichnik na PF, 25, 75–88. [Тинева-Гюрковска, К., Златева, А. (2018). Изграждане на базисни визуални възприятия при неподготвени за комуникация с визуалните изкуства студенти педагози. – Годишник на ПФ, 25, 75-88.]

Ammann, R. (1991). Healing and transformation in sandplay, Creative process made visible, La Salle, Illinois: Open Court, p. 140

Bradway, K. (1996). Sandplay and sandtray. – Journal of Sandplay Therapy, (5)2, p.10

Bradway, K., McCoard, B. (1997). Sandplay – silent workshop of the psyche. London-NY: Routledge

Bradway, K., Signell, K., Spare, G., Stewart, T., Stewart, H., Thompson, C. (1981). Sandplay studies, Origins, theory and practice, C. G. Jung Institute of San Francisco

Gullickson, T. (1993). Review of Healing and Transformation in Sandplay, Creative Processes Become Visible, PsycCRITIQUES, 38(1), p. 103

Jung, G. (1999). Archetypes and the collective unconscious, P., "E" AD

Kalff, D. (1980). Sandplay, A psychotherapeutic approach to the psyche. Santa Monica, CA: Sigo, A revision with a new translation of Sandplay: Mirror image of a child's psyche, San Francisco: Browser

Kalff, D. (1991). Introduction to sandplay therapy. – Journal of Sandplay Therapy, 1(1), p.9

Lowenfeld, M. (1993). Understanding Children's Sand play: Lowenfeld's World Technique, London

Mitchell, R. & Friedman, H. (1994). Sandplay, Past, present and future. London, NY Routledge

Mitchell, R., & Friedman, H. (2021). Anderson, Marion, Sandplay Wisdom: Understanding Psychotherapy by Rie Rogers Mitchell & Harriet S. Fridman, 30 (1)

Ryce-Menuhin, J. (1992). Jungian sandplay: The wonderful therapy, Taylor & Frances, Routledge

Weinrib E. L. (1983). Images of the self. The sandplay therapy process. Boston: Sigo Press, p. 172

Zlateva, A. (2019). How to Read Children's Drawings, Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.

## ХУМОРИСТИЧНОТО ИЗКУСТВО В ПОМОЩ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Доротея Цацова, доц. г-р

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по класически и нови филологии

e-mail: [doroteats@abv.bg](mailto:doroteats@abv.bg)

**Резюме:** След изследване на психолого-педагогическите и лингвистични предпоставки за използване на хумор в чуждоезиковото обучение установихме, че интегрирането на хумора в практиката на преподаване и учене на чужд език, от една страна, би осигурило психологически, душевен и интелектуален комфорт на учещите, което положително би повлияло върху мотивацията им и познавателните им способности. От друга страна, хуморът би допринесъл за трайното запомняне на учебния материал и като цяло за развиването на силен езиков усет и чувствителност при усвояване на гумите и словесните конструкции.

Изводът ни е подкрепен от анкетно проучване, извършено сред студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, изучаващи английски, немски, френски, руски език, чийто анализ прилагаме.

**Ключови гуми:** хумор, чуждоезиково обучение, нетрадиционно обучение, мотивация, анкети

## THE ART OF HUMOR IN SUPPORT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Doroteya Tsatsova, Assoc. Prof., PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

**Abstract:** Having studied the psychological, pedagogical and linguistic prerequisites for the use of humor in foreign language teaching, we found that the integration of humor in teaching and learning a foreign language, on the one hand, would provide psychological, mental and intellectual comfort to learners which would affect in a positive way their motivation and cognitive abilities. On the other hand, humor would contribute to the lasting memorization of the learning material and in general to the development of strong sense of the language, as well as sensitivity in the acquisition of words and verbal constructions.

Our conclusion is supported by a survey conducted among students of Sofia

University "St. Kliment Ohridski", studying English, German, French, Russian, the analysis of which is attached.

**Keywords:** humor, foreign language teaching, creative teaching, motivation, survey

В обучението по чужд език се налага търсенето на нови методи и подходи за осъществяване на интересно, провокативно и атрактивно обучение. В помощ на чуждоезиковото обучение „работят“ и различните видове изкуство – литература, театър, изобразително изкуство, музика и др. Но малко са авторите, които са потърсили и намерили възможности за повишаване на мотивацията при изучаване на чужди езици, като използват *силата на хумора*. Според моите дългогодишни наблюдения в преподавателската ми дейност подобна идея може да намери своята реализация в съвременния учебен процес. Така се пороги симбиозата между дъва на пръв поглед несъвместими термина – „лексика“ и „хумор“, реализирана чрез проекта «Лексиката не е лесна, но е интересна». Натрупаният опит се реализира в разработването на специални помагала по чужд език (съответно на английски, немски, френски и руски) с хумористични произведения, предназначени за изучаващите чужди езици ученици, студенти или курсисти. Към тях са разработени и методически приложения в помощ на преподавателя или за ползване от учащи се самостоятелно, както и от читатели – любители на хумора (Цацова, 2016).

След изследване и анализиране на научната езиковедска и методическа литература, свързана с работата по лексиката, речниковия състав (лексическите минимума), спецификата на лексикалните знания, направихме изводи и предположения за възможностите за по-качествено и трайно усвояване на чужди думи с помощта на литературни произведения с хумористични елементи. *Помагалото „Смях в час по немски език“* е насочено към всеки, който има интерес към изучаването на немски език по един по-различен и весел начин. Състои се от 99 забавни текста, към които са поставени лексикални и комуникативни задачи, породени от темата на текста. Има и предложения, които разчупват езиковата насоченост на помагалото и приканват обучаваните да дадат свобода на въображението си. Така контекстът на обучението става по-широк и дава възможност за творчество. Въпросите за дискусия, приложени към текстовете, насочват обучаваните към собствения им опит и така ги въвличат в едно общо весело преживяване, родено от мислите и емоциите на всеки от тях. Помагалото е предвидено за учащи с ниво А2-В2 според Европейската езикова рамка. По преценка на преподавателя може да се ползва още в първите часове по чужд език с цел въвеждане на основни понятия или разведряване на учебната обстановка. Към него е предвидено *Методическо указание* в помощ на преподавателя. В извънкласна обстановка то може да се ползва и самостоятелно от учащите се или от читатели – любители на хумора. Чрез въздействието на хумора

помагалото ще разнообрази дейностите в занятията и ще предизвика поводи за остроумие и смях при изучаването на богатството на немския език.

В литературата, посветена на хумора, се разглеждат различни негови аспекти, но при очевиден превес на философските и естетическите над психологическите, педагогическите и лингвистичните. Изследователите твърдят, че „както в чуждата, така и в българската научна литература хуморът почти не се разглежда като педагогически проблем“ (Велева, 2006: 91; Цацова, 2015) и „...нито се говори за мястото му в учебните заведения“ (цит. по: Велева, 2006: 89; Цацова, 2015). От друга страна, разгорещените научни спорове за хумора, датиращи още от древността до наши дни (вж. Паси, 1979; Заимов, 2000), ясно оформят диаметрално противоположни мнения за този феномен, като една част оказва отпор на опитите той да бъде обект на изследване (вж. Заимов, 2000: 7-9; Санников, 2002: 17), а друга се консолидира около идеята за включването му в педагогически контексти (цит. по: Велева, 2006: 89; Цацова, 2015).

Физиологичното действие на хумора (чрез смеха) се изразява в стимулиране на телесните функции и системи: кръвообращението, сърдечностъговата система, мускулатурата и т.н. В социален план хуморът обединява хората. А онези от тях, които имат чувство за хумор, се радват на повече приятели. В когнитивно отношение хуморът продуцира ново знание, очертава нови перспективи в обичайни отношения, развивайки въображението, чувството за новост, остроумието, рефлексията, креативността. Хуморът спомага за освобождаване от нормите и така насърчава търсенето на разнообразие, нестандартното мислене, наблюдателността, любопитството. Емоционалното влияние на хумора върху учещия се изразява преди всичко в справяне с напрежението – тревогата, разстройството, страха. „Това помага по-леко да се приемат собствените грешки и да се запази оптимистичната нагласа за живота“ (Велева, 2006: 74). Към това равнище отнасяме също така схващането на М. Ловорн, че посредством хумора ученето става занимателно, интересно, интригуващо, т.е. превръща се в удоволствие, което произтича от известния факт, че когато хората се смеят, те изпитват удоволствие (Ловорн, 2008).

Лингвистичните изследвания се фокусират върху езиковите механизми, които пораждаат комичен ефект, комично, или езиковата игра (Санников, 2002). Комичното, както и хуморът са жанрово необвързани, тъй като може да са срещнат в различни жанрови форми (комедията, вица, романа, новелите, разказа, пътеписите, прозата). Същевременно обаче те изявяват жанрови предпочитания като например вицът, който е една от най-подходящите форми на хумора (Паси, 1979: 194-195).

Лингвистите отстояват тезата, че езиковата игра в хумористичните жанрове (вица, анекдота, езиковата шега, хумореската и др.) се среща във всички равнища на езика, като се започне от фонетиката и се стигне до синтаксиса (Санников, 2002: 37). Тук обаче ние ще се ограничим до кратко представяне на лингвистичните явления, пораждащи езиковата игра, респ.

комичния ефект в хумористичните жанрове, на лексикално равнище, доколкото правилното разбиране на лексиката при рецептивните видове речева дейност (слушане и четене) и правилната ѝ употребата при продуктивните видове речева дейност (говорене и писане) влизат в общата комуникативна цел на чуждоезиковото обучение.

В хумористичните жанрове най-експлоатирани са полисемията, омонимията и синонимията на лексикалните единици, защото те най-пълноценно осъществяват основните принципи, които лежат в основата на смешното: раздвояване на единното, претенцията и изграта. От друга страна, благодарение тъкмо на тези лингвистични явления вниманието на реципиента се изостря към някаква дума/ израз и той открива нещо ново (Санников, 2002: 184).

При синонимията комичният ефект най-често се постига по няколко начина: при съчетаване на разнотилни синоними в рамките на едно изказване; при натрупване на синоними, в това число и на оказионални; при перифразирание. При омонимията се получава игра на думи, например:

Der Deutschlehrer fragt Bini: "Was ist das für ein Fall, wenn du sagst: Das Lernen macht mir Freude." Bini überlegt nicht lange: "Ein seltener, Herr Lehrer!"

Учителят по немски пита Бини: „В какъв падеж е: Ученето не ми гоставя удоволствие/радост? Бини, без да мисли дълго, отговаря: „Рядък (случай), учителю!“ (der Fall означава грам. падеж; случай, случка; пагане, падение и др.) (Цацова, 2016: 11).

Източник на комичен ефект е също така паронимията:

На всякого заведующего есть свой завигующий; Министерство Халтуры; Ученые свет, неученых – тъма (примерите са по: Санников, 2006: 292-295).

Според психолого-педагогически и лингвистични предпоставки може да се направи изводът, че интегрирането на хумора в практиката на преподаване и учене на чужд език, от една страна, би осигурило психологически, душевен и интелектуален комфорт на учещите, което положително би повлияло върху мотивацията им и познавателните им способности. От друга страна, хуморът би допринесъл за трайното запомняне на учебния материал и като цяло за развиването на силен езиков усет и чувствителност при усвояване на гумите и словесните конструкции.

Изводът ни е подкрепен от анкетно проучване, извършено сред студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, изучаващи английски, немски, френски, руски език, чийто анализ прилагаме.

Проведените сред студентите анкети целят да покажат техните предварителни нагласи спрямо заданието (Анкета 1) и впоследствие да покажат резултатите от извършената дейност, като ги подтикнат към самоанализ (Анкета 2). На анкетите са отговорили общо 58 студенти от Софийския университет, от специалности Международни отношения (ЮФ), Туризм (ГГФ), Журналистика (ФЖМК), Културология, Политология и Психология (ФФ). Докато Анкета 1 залага на това да събере информация за усещането/

перцепцията на студентите спрямо хумора (познанията им за него, отчитането на различни негови функции) и техния досегашен опит с хумора в часовете по чужд език, Анкета 2 се основава на събрания от тях емпиричен материал (познания за различни хумористични жанрове, форми и похвати, на различни езикови особености, както и на превода на вицове от чужд на роден език), за да канализира по-добре очакванията и нагласите им спрямо по-нататъшното включване на хумора в чуждоезиковото обучение. В такъв смисъл Анкета 2 борава до голяма степен с терминологичния апарат, събран от отговорите на самите студенти от Анкета 1, като по този начин дава на разсъжденията им определена насока.

Най-общият извод, който може да бъде направен от двете анкети, е, че студентите приветстват присъствието на хумор в учебния процес; като цяло нагласите им преди провеждането на анкетите към него са положителни, а и немалка част (повече от половината) твърдят, че досегашният им опит с използване на хумор в часовете по чужд език е както положителен, така и с добра честота.

Необходимостта от усвояване на езикови умения също не е чужда на студентите и те предлагат при тяхното трениране да се използва хумор най-вече при усвояване на фонетиката (14/58), следвана от лексиката (8/58), граматиката (5/58), синтаксиса (1/58). Студентите са посочили и други форми, в които се е проявявал хумор – „дискусии“ и „диалозите на края на урока, представящи немския хумор“. В свободен текст студентите заключават, че хуморът в съответните умения и езикови компоненти е разведрил атмосферата в часа и е отнел от напрежението при дейността говорене (20/58), спомогнал е за по-лесното възприемане на учебния материал (19/58), както и за запаметяване на лексика (думи, фрази, идиоми, разговорни изрази, игри на думи – 15/58).

В заключение можем да кажем, че студентите възприемат хумора на първо място като въздействащ върху поведението им: още от дадените определения на вица в Анкета 1 това става видимо. Именно поради тази причина в Анкета 2 тези техни нагласи са тествани отново и дават още веднъж висок резултат. Въпреки това обобщаващо значение на хумора, след работата си по превод на вицове от чуждия език на родния студентите стават по-чувствителни относно езиковите компоненти на този кратък хумористичен жанр. Желанието за изследване на новия материал през хумора е видимо и чрез избраните дейности за четене и слушане, следователно за анализиране на нови учебни единици. Насочеността им към уменията спада; въпреки съзнанието им за устния характер на хумора, често проявяващ се в конкретна ситуация, очевидно е стимулирано желанието за анализ, което може да се прояви в цитираните по-широко рецептивни умения. Най-накрая Анкета 2 показва и съзнанието им за фундаменталните различия при мисленето на различните езици, обуславящи и различия в хумора и неговите специфични форми и проявления в чуждия език (по Цацова & Маврова & Свиларова & Лъчезарова, 2015).



Но нека да представим аргументи, които могат да докажат, че хуморът помага за повишаване на мотивацията за учене и разведрява атмосферата в клас:

- Хуморът е ускорител за възприемане на учебния материал: чрез нагледни хумористични материали, цитати, картини, филми се активира вниманието на учениците, усвояването на учебния материал се облекчава, като се свързва с тези весели моменти и по-лесно се запаметява учебното съдържание.
- Хуморът предлага приятна атмосфера за учене: когато заедно се смеем, атмосферата става по-спокойна и ненапрезната. Така учениците стават и по-мотивирани и готови за възприемане на учебния материал.
- Спадане на напрежението при напрезнати ситуации: хуморът е силата, която може да успокои възникналото напрежение или малки смущения в учебния процес. Но при по-сериозни проблеми би трябвало те да се решават с по-сериозни средства – тук хуморът не би помогнал.
- Смяхът е здравословен и повишава настроението: учениците смятат, че сърцебиенето по време на смях се ускорява, след което се забавя, уравновесява се и кръвното налягане спада. Имунната система укрепва, стрес хормоните намаляват.
- Отношенията между учител и ученик: когато се смеят заедно, те се учат да се уважават и да се доверяват (по Кронер, 2018).

„Хуморът, който ви принуждава да се чувствате неприятно, който не ви пасва, по-добре да не го използвате – той всъщност няма и да функционира. Има някои ограничения за използване на хумора в училище: агресивният хумор може да нарани учениците или да ги демотивира. Не използвайте сарказъм и ирония за сметка на учениците“ (Кронер, 2018).

Различните възрасти също възприемат хумора различно: това, на което шестокласниците се смеят, след три години вече ще го смятат за глупаво, а преди 3 години въобще не биха го разбрали.

За всеки хумор си има подходящо време: не във всеки учебен час трябва да се използва нещо хумористично, защото иначе ще се загуби ефектът от изненадата. А и някои теми са твърде сериозни, за да има място за шеги.

„Хуморът няма място в обучението?! Не е така, смятаме ние от Немският институт за хумор. Той е в състояние да сътвори чудеса, ако е желан и дозиран правилно. В изпълнена с любов и хумор атмосфера, с необичайни и пълни с хумор учебни текстове, вие като учители може да спечелете много“ (Улиман, 2017).

Наистина хуморът може да намали напрежението, да разчупи ледовете, да разреши конфликтни ситуации. В една изпълнена с хумор учебна атмосфера учениците се чувстват по-добре. Но си задаваме и въпроса: възприемат ли се веселите учители въобще сериозно? Естествено е, че шегите не могат да присъстват непрекъснато в часа, а по-добре е да ги ползваме по-скоро като „поправки“ към учебния материал. Понякога са достатъчни по някоя смешна фраза или изречение, смяна на ролята учител – ученик, или хумористични

ситуации, които ни предлага ежедневието. И пак да повторим, че сарказмът и агресивният хумор са вредни, а с иронията трябва да внимаваме (едва на 10 години децата започват да разбират иронията).

Хуморът съдържа творчески и дидактически потенцици, които биха могли да мотивират учещия в процеса на изучаване на чужд език, така че следва да потърсим психолого-педагогическите и лингвистичните предпоставки, които биха подкрепили една инициатива за включването му в чуждоезиковата практика.

Хуморът може да подобри значително не само ежедневието на хората, но и да повиши нивото на обучение, мотивацията за учене, да освежи учебното съдържание чрез хумористични произведения, включително и чуждоезикови. Но са необходими още задълбочени изследвания в областта на хумора, които да доведат до по-пълно разбиране на този все още непознат феномен.

В заключение би трябвало с общи усилия на специалисти от различни научни области да се изработи подходяща система за обучение чрез използване на различни хумористични жанрове, която да се гради върху единна теория за възникването и осмислянето на хумора. Ние продължаваме да развиваме темата за ролята на хумора в чуждоезиковото обучение, използвайки богатствата на няколко езика и култури.

## ЛИТЕРАТУРА

Veleva, A. (2006). Stimulirane na tvorchestvoto u 5-6-godishnite deca sus sredstvata na humora. Disertacia za prisajdane na obrazovatalnata I nauchna stepen "doctor". Russe, 84-91

[Велева, А. (2006). Стимулиране на творчеството у 5-6-годишните деца със средствата на хумора. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. Русе, 74-91=]

Zaimov, K. (2000) Vicut. Elementi za negovoto teoretichno osmislqne. Sofia, izd. "DA", 7-9

[Заимов, К. (2000). Вицът. Елементи за неговото теоретично осмисляне. София: Издателство ДА, 7-9.]

Lovorn, M. (2008). Humor in the Home and in the Classroom: The Benefits of Laughing While We Learn. – V: Journal of Education and Human Development, Vol. 2, Issue 1, 2008. <http://www.scientificjournals.org/journals2008/articles/1268.pdf>

Passi, I. (1979). Smeshnoto. Sofia: "Nauka I izkustvo", 190/202. [Паси, И. (1979). Смешното. София: Наука и изкуство, 190-202]

Sannikov, Vl. (2002). Russkii yazik v zerkale yazikovoi igri. Moskva: Yaziki slavyanskoj kulturi, 37, 184, 275-295. [Санников, Вл. (2002). Русский язык в зеркале языковой игры. Москва: Языки славянской культуры, 37; 184; 275; 292-295.]

Stambor, Zak. (2006). Kak smehat void do uchenieto. – V. Monitor, juni, t. 37, Nr. 6 - <http://www.apa.org/monitor/jun06/learning.aspx> [Стамбор, Зак. (2006). Как смехът води до ученето. – В: Monitor, юни, т.37, № 6.-<http://www.apa.org/monitor/jun06/learning.aspx>]

Tsatsova, D. (2015). Humorat v pomost na chuzhdoezikovoto obuchenie. Ju, bileina nauchna konferenciya na tema: "Philologiyata klasicheska I nova", 03.04.2015, SU, Sofia.

[Цацова, Д. (2015). Хуморът в помощ на чуждоезиковото обучение. – В: Юбилейна научна конференция на тема: „Филологията класическа и нова“, 03.04.2015, СУ, София]

Tsatsova, D., A. Mavrova, E. Svilarova, Z. Lachesarova. (2015). Myastoto na humora i humoristichnite janrove v chuzhdoezиковото obuchenie. – V: Inovativното obuchenie v 21 vek (sastavitel prof. d.f.n. Petya Yaneva), isd. Poligradyuk AD, 109-127. [Цацова, Д., А. Маврова, Е. Свилярова, З. Лъчезарова. (2015). За мястото на хумора и хумористичните жанрове в чуждоезиковото обучение. – В: Иновативно обучение в 21 век (съст. проф. д.ф.н. Петя Янева), изд. Полиграфюз АД, 109-127.]

Tsatsova, D. (2016). „Smyah v chas“. Pomagalo po nemski ezik. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kl. Ohridski“, 11. [Цацова, Д. (2016). „Смях в час“. Помагало по немски език. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.]

Kroner, B. (Redakteurin). (2018). Humor im Unterricht. Betzold Blog, 2018, [www. Humor\\_ im\\_ Unterricht/ Bertzold/Blog/html](http://www.Humor_im_Unterricht/Betzold/Blog/html) – 23.02.2018

Ullmann, E. (2017). Humor im Unterricht: eine Geheimwaffe. Deutsches Institut für Humor, Euro, Akademie Magazin, 08.03.2017, [www. Humor\\_ Unterricht\\_ Eine Geheimwaffe/ Euro Akademie Magazin.html](http://www.Humor_Unterricht_Eine_Geheimwaffe/Euro_Akademie_Magazin.html), 25.01.2018

## ПСИХОДРАМАТА КАТО ДОПЪЛВАЩ МЕТОД ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ В СЦЕНИЧНИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Красимира Иванова, доктор

НАТФИЗ „Кр. Сарафов“

e-mail: [krasimira.iv77@gmail.com](mailto:krasimira.iv77@gmail.com)

**Резюме:** Психодрамата би могла успешно да се приложи като допълващ метод при работа със студенти, изучаващи актьорско майсторство за драматичен театър, режисура, хореография и т.н. Тя може да помогне за преодоляване на бариерите пред екстровертността, да бъде полезна за създаването на конструктивна работна атмосфера в класа на начинаещите актьори; също може да се използва в подхода към ролята „Аз в предложените обстоятелства“ и да осигури основен механизъм за анализ на всяка роля в бъдещата актьорска кариера. Психодрамата би съдействала да разпознават и „предизвикват“ в полза на сценичния образ потиснати чувства и би послужила за задълбочена разработка на всеки образ, който бъдещите режисьори се налага да накарат да „оживее“ в спектакъла. Тя би развивала пълноценно и свободно изразяване, въздействаща експресия при много от специалностите в театралните академии. Би насърчавала спонтанността, която е в основата на импровизационните подходи. Режисьорът на спектакъла, както и ръководителят на актьорския клас до голяма степен влизат в позицията на ръководител на групата в психодраматичния процес. Всеки от актьорите може да бъде главният герой на процеса, но това би било особено ценно за изпълняващите лидиращите роли в пиесата. Психодраматичният подход помага на начинаещите актьори да натрупат материал в посока на реалистичен мизансцен и автентичен език на тялото. Освен това ги прави по-пълноценни, по-отдадени, по-продуктивни и интегрирани.

**Ключови думи:** психодрама, преподаване, театрални дисциплини

## PSYCHODRAMA AS A COMPLEMENTARY METHOD IN TEACHING STUDENTS IN THEATRICAL DISCIPLINES

Krasimira Ivanova, PhD

NATFA “Kr. Sarafov”

**Abstract:** The article deals with the application of psychodrama methods in working with students studying Drama Theatre Acting, Directing, Choreography.

How psychodrama can help to overcome the barriers to extroversion, how useful it can be to create a constructive working atmosphere in the class of beginning actors; how it can be used in the approach to the role of the stage “I in the proposed circumstances” and to provide a basic mechanism for analyzing each role in their future acting careers. The psychodrama would assist actors in recognizing and experiencing depressed feelings and would serve to thoroughly develop any image that future directors have to make “come to life” in the spectacle it gives in-depth analysis in addition to it would develop full and free expression, expression that could touch the audience in many of the BA programs in theater academies It also fosters spontaneity, which underlies improvisational approaches. The director of the spectacle, as well as the artistic director of the acting class, are in the position of the group leader in the psychodramatic process. Each of the actors could be the protagonist of the process, but it would be especially valuable for the actors playing the lead roles in the play. The psycho-dramatic approach helps beginning actors to accumulate material in the direction of realistic mise-en-scene and authentic body language. It also makes them more whole-hearted, more complete persons, more productive and integrated.

**Keywords:** psychodrama, teaching, acting

Мотивацията за акцентирането върху психодрамата не се дължи само на нарастващия брой обучителни центрове по целия свят или на все по-задълбоченото и многообразно научно и емпирично обосноваване. Съображенията са породени от преките наблюдения върху работата на педагозите в специалности „Актьорско майсторство“, „Режисура за драматичен театър“, „Театър на движението“ и др. в четири основни български ВУЗ-а (НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, НБУ, ПУ „Паусий Хилендарски“, ТК „Любен Гройс“), вкл. и личния опит и косвените натрупвания – от редица чужди академии и университети, – при които изпъкват няколко проблемни ядра – натрапчиво се повтарят през годините, и за тяхното гравивно трансформиране е необходим иновативен подход.

Въпросните проблемни зони могат условно да бъдат разделени на две – как да се преодоляват трудностите, породени от личностните характеристики, от междуличностните конфликти в работата с начинаещите актьори и как да се подходи към изграждането на ролята. Как да се работи в среда, в която емоциите са основен гравивен материал, а жонглирането с най-богатия набор от тях е белег за професионализъм, където експресивността е търсена, а конфликтът е нещото, което структурира всяка работа с драматургичен материал или етюж. Също така ръководителят на актьорски, режисьорски и клас по „Театър на движението“ ежедневно се сблъсква с препятствията, които трябва да преодолява, за да могат студентите да осмислят сложните и често абстрактни понятия, които са неизбежни при работата с драматургия,

с психофизическото ѝ превъплъщаване. Същевременно трябва да се справя с провеждането на учебни задачи, формиращи специфични умения и навици, да прилага интерактивни методи, което неминуемо предизвиква съпротива. При преодоляването на сблъсъците с досегашните натрупвания, характерологичните особености, волята на студентите, както и стълкновението им с новото, непознатото, педагозите в театралните академии само частично могат да си помогнат с приложение на методите на обучение, доказали се във времето – в традицията на К.С. Станиславски или английския вариант на Лиъ Страсбърг – т.нар. методология на „сценичното действие“. Все по-често се говори за „криза на действието“ и като един от изходите се отбелязва методът на „жизнените аналогии“ (Фунтусов, 2020). Тоест необходим е нов подход, който, от една страна, да бъде родствено близък със спецификата на изучаваното, а от друга, да предлага различна перспектива. Проф. Маргарита Младенова също говори за необходимостта от различен подход: „...И в същото време на едно начало с хора, които са малки, имат огромно желание, но прекалено много са бариерите, изградени от познание, от опит, от фалшиво разбиране за театър. ...Заг гърба си имат учене, следване, живеене, а пък и философия на живеене, философия за театър. И всичките тези неща много трудно се разграждат, за да се достигне до вътрешната свобода да оголиш, да разчистиш празното си пространство, за да се появи, да започне да се каптира там гуенге-то.“<sup>1</sup>

Ето как някои от водещите специалисти през годините накратко формулират първото проблемно ядро – напр. доц. Александра Хонг: „Раждането на актьора като професионалист е многостранен, често болезнен уникален процес.“<sup>2</sup> (Хонг, 928). А големият театрален режисьор Ефрос споделя, че в младежките си години се е ужасявал от репетициите: „... за мен репетициите бяха ужасни. Вечерта настроението ми се разваляше само при мисълта, че трябва пак да отида при *тези хора*. И аз, независимо от принадлежността си към мъжкия пол, се прибирах у дома и плачех“ (Ефрос, 318). Сергей Образцов, който поставя кукления театър на ново професионално ниво, също споделя за подобни трудности при навлизането си в професията: „Непонятна и нова ми се стори не само репетицията. И не просто нова, а съвсем чужда. Сякаш попадах в друга страна, където и стилът на поведение е друг, други са навиците, даже езикът е друг. Беше ми и странно, и любопитно, и неуютно в този чужд за мен дом“ (Образцов, 2009).

Споменатата вече проф. Младенова, режисьор с десетки постановки, един от основателите на Театрална работилница „Сфумато“, привърженик на лабораторния подход, на експеримента в театъра, също казва за обучението

<sup>1</sup> Култура, бр. 11 (2387), 24 март 2000. Тиранията на мечтата. Retrieved on 1.06.2021 from <https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/3774>

<sup>2</sup> Образование и изкуства: Традиции и перспективи. – Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков. (2020). София: УИ „Св. Климент Охридски“.

си във ВИТИЗ: „Беше доста мъчително следване.“<sup>3</sup>

Обяснение на гореизброеното, базирано на задълбочено емпирично изследване, предлага г-р Марина Вълва в докторската си теза – тя прави психологически изследвания на актьорското майсторство, на основни тенденции в практическата работа със специфичните нужди на практикуващите тази професия, изследва студенти и преподаватели от НАТФИЗ и професионални актьори от ТБА и гр. – напр. как им се отразява натоварването, промените и другите предизвикателства. Тя също констатира, че за разлика от другите ВУЗ-ове тревожността у студентите от НАТФИЗ не престава да нараства, докато учат в академията.<sup>4</sup>

Проф. г-р Катя Стойчева също изследва студенти от НАТФИЗ и ето какво констатира: „Творческата мотивация на личността е положително свързана с нейната толерантност към неопределеност. Способността да толерира напрежението, породено от срещата с неопределеността, и да действа адекватно и адаптивно въпреки несигурността допринася за творческата активност на личността и поддържа изследователската ѝ нагласа и готовността ѝ да се ангажира с нови, непознати и нестандартни идеи и начинания. В този смисъл толерантността към неопределеност е индивидуален ресурс за творческото развитие на личността, а наблюдаваната връзка е индикатор за интеграцията на личностните предпоставки за креативност. Можем да предположим, че този процес се опира на предпочитанията към неструктурирани дейности без фиксирани правила и норми на действие, на вътрешно мотивирания интерес към процеса на търсене и изследване, а не толкова към резултата, на любопитството и свободата на експериментиране, на преживяването на удовлетворение от процеса на откривателство и разбиране на новото, необичайното и неизвестното.“<sup>5</sup> Само че в академичния процес няма как да се избегнат опитите за канализиране на „неструктурираните дейности без фиксирани правила“, няма как да не се търсят специфични резултати, няма как да не се „организира“, т.е. да ограничи „свободата на експериментиране“, а това води до конфликти, до дискомфорта на студентите. Още нещо, което обяснява проблемната зона: „В съчетаването на висока самооценка с ниска степен на приемане на себе си може би се проявява специфичен механизъм на творчески мотивираща Аз-а неудовлетвореност, която подкрепя включването на личността в творческа дейност и творческото ѝ развитие.“<sup>6</sup> Съвместяването

<sup>3</sup> Младенова, М., Вангов, Н., Дечева, В. Тиранията на мечтата. Култура (2000), бр. 11 (2387), 24 март 2000 Retrieved on 1.06.2021 from <https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/3774>

<sup>4</sup> СБОРНИК теоретични текстове: Национална академия за театрално и филмово изкуство „Кръстьо Сарафов“. XXVIII. София, 1998, с. 91, 194.

<sup>5</sup> Стойчева, К., Щетински, Д., Попова, К. Скала за творческа мотивация на Пол Торанс: надеждност и конструктор. Валидност на българската форма. Психологически изследвания. (2008). С., с. 227.

<sup>6</sup> Пак там, с. 228

на личности с висока самооценка и с ниска степен на приемане на себе си, с неудовлетвореност няма как да е хармоничен процес – то само по себе си е генератор на конфликти. Към това се прибавя и фактът, че материята, изучавана в сценичните специалности, не е част от средното образование, поради което често студентите имат адаптивни проблеми. Средата, която се формира в театралните класове, е доста различна от тази в другите ВУЗ-ове и от тази, на която учениците са свикнали в средното училище, затова вписването е нелеко. Ето как Ефрос описва въпросната среда: „Театърът силно се отличава от което и да е друго учреждение... Никъде хората не се сближават така един с друг, както тук. Това е голямо и странно семейство. Всички са необикновено откровени, безцеремонни, експанзивни. Всеки знае всичко за всеки. ...Обичат, ревнуват, ненавиждат също някак по семейному.“<sup>7</sup> Затова и конфликтите и ежедневните драми са болезнени като със „значимите други“, няма го отстранението на професионалната среда. Така и лесно се прехвърлят дисфункционални поведенчески стереотипи от реалната семейна среда на студентите – напр. желанието за самоутвърждаване, унижавайки или пренебрегвайки другите членове на малката социална група, неангажираност, липса на подкрепа и т.н.

Бележитият режисьор /театрален и филмов/, критик, теоретик Питър Брук, чието име се свързва и с Кралската Шекспирова трупа, описва красноречиво „свикването“ с негативите на професията: „Какъв ще станеш?“ „Филмов режисьор.“ Трудно е да се каже как и защо. Когато си дете, уискито е отвратително, после, без да разбереш как, откриваш, че си свикнал с вкуса; същото е и с кариерата.“<sup>8</sup> В последните думи се описва механизмът, през който вече години наред преподаватели и студенти в театралните академии прокарват проблемите в съвместната работа и учебен процес – а именно – без особена авторефлексия. Често интуитивно се разрешават наболели казуси, често гордиевите възли, вместо да се разплитат, се разсичат и се продължава напред без осмисляне „как и защо“. Прилагането на психодрамата като помощен игрови метод може да даде въпросната рефлексия. Понеже спецификата на изучаваното изкуство предполага в по-малък процент прилагане на догматичен метод на обучение, а в по-голям – евристичен и изследователски, психодрамата подхожда максимално.

Психодрамата би могла да бъде използвана за групова терапия на актьорския клас, също за „реинтеграция, която променя собствените възприятия, чувства и познание“ (Кипър, 20) на конкретен студент, и най-вече като подход за действен анализ на ролята, за изграждане биография на образа, за изясняване на мотивациите и взаимоотношенията на персонажа.

<sup>7</sup> Эфрос, как там

<sup>8</sup> Brook, P. Threads Of Time (2017). Bloomsbury Publishing Retrieved on 1.06.2021 from <https://mauricefiguier.blogspot.com/2018/10/peter-brook-threads-of-time-pdf-free.html>



Тя лесно би се вписала поради общите ѝ корени с театралното изкуство – а именно ролевата игра. Ако формулираме сценичните изкуства като ролева игра, чиято основна цел е въздействие върху публиката, то психодрамата е терапевтична ролева игра, чиято насока е влияние върху протагониста и останалите участници чрез „импровизирана драматизация, предназначена да осигури катарзис и реновирано социално знание за един или повече от участниците, от чиято житейска история е извлечен сюжетът“<sup>9</sup>.

Психодрамата е смятана за вид групова психоанализа въпреки дългогодишната ѝ борба с психоаналитичния подход (Кипър, 20). Създателят ѝ Морено я изгражда на базата на Театъра на спонтанността. Участниците (пациенти/клиенти) играят роли, моделирайки жизненоважни ситуации. Това е начин не само за диагностика, но и за терапия, и най-важното за настоящата статия – за корекция на неподходящо/неадекватно/деградивно поведение и реакции. Тя е вид контролирана импровизация, вид „реанимация на психосоциалната цялост, разширяване на съзнанието и вътрешно освобождаване“<sup>10</sup>. Едва ли има друг подход, който така органично да съчетава „терапевтични, педагогически и театрални компоненти“<sup>11</sup>. В театралните академии с лекота могат да се осигурят всички необходими елементи за провеждане на психодраматичната акция: сцена, водещ, главно действащо лице (протагонист), партньори (помощни Аз-ове), група. Пространството не е без значение – най-добре е да се използва аудиторията/сцената, дадена за ежедневна работа на конкретния актьорки/режисьорски/танцов клас. Тоест още в избора на пространство да се започне с изграждането на доверие – пространството е познато, нещо като втори дом, поради количеството време, прекарвано в него. Водещият е хубаво да е ръководителят на клас или асистент, който познава в детайли груповата динамика на класа, индивидуалните специфики на всеки един, междуличностните конфликти и т.н. При нежелание или невъзможност да придобие необходимите компетенции, това може да е психолог, ангажиран с конкретния клас – човек, на когото вярват. Изключително важно е това да е човек, подходящ искрено и склонен на съпреживяване на всичко, предлагано от студентите по време на сесиите. Човек, реално ангажиран с израстването на личността на студента в груповия процес. Опитът в работа с малки социални групи е повече от препоръчителен. Изборът на протагонист може да е продиктуван от наболяла конкретна проблемна ситуация в класа или от упражнение, част от загревката, което спонтанно да идентифицира натрупване на сходни натоварвания у няколко човека от класа. Въпросните хора сами решават кой да ги представлява като протагонист.

<sup>9</sup> Merriam-Webster Dictionary Retrieved on 1.06.2021 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/psychodrama>

<sup>10</sup> Новейший философский словарь.(1999). Минск. Книжный Дом. А. А. Грицанов. Retrieved on 1.06.2021 from [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/992](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/992)

<sup>11</sup> Пак там.

Бакалавърските програми по сценични изкуства дават на студентите базисен комплекс от знания, умения, стратегии на поведение и мислене като методите, прилагани в българските ВУЗ-ове, не се различават грастично помежду си. Относно възпитателните методи най-често прилагани в театралните академии те са близки до определението на проф. Ст. Чернев – методи за формиране на съзнанието и стимулиране на поведението; методи за коригиране на поведението<sup>12</sup> Затова психодрамата може да помогне – да даде осъзнаване и коригиране на поведението. Ето как: напр. ситуацията е конфликт между двама студенти – формален и неформален лидер в класа. Преминава се към загрявка – целта е да се прегразположат студентите да преодолееят съпротивата да участват в психодраматичната сесия, да се избере протагонистът и да се премине към преодоляването на неговите бариери за включване в ролевия тренинг; или потърпевшите от ситуацията студенти да изберат кой да стане протагонист. След като протагонистът усети, че играта зависи от него, след като се почувства свободен и започне да реагира спонтанно, водещият се отдръпва и могат да се приложат някои от психодраматичните техники, които студентите по актьорско майсторство са прилагали по съвсем различен начин и в различен контекст – като упражнения в движенческите дисциплини или като психомоторна загрявка в часовете по основната дисциплина, – а именно „смяна на ролите“, „дублиране“, „огледало“, „репетиция на бъдещето“. Тук е важно водещият бързо да преодолее „чисто театралния“ подход, на който студентите са свикнали, изпълнявайки подобни задачи с цел развиване на наблюдателност, концентрация, координация, работа с партньор и т.н. Това е особено наложително при студентите от специалност „Театър на движението“, където се включват мигновено мускулната памет, стремежът към прецизиране на движението и т.н. При студентите от специалност „Режисура“ пък проблем е прекалената аналитичност и упоритото бягане от спонтанност на реакцията. С „дублиране“ протагонистът ще успее да се види от страни, а с „огледало“ ще бъде провокиран да промени видяното, защото „образът“ ще е изкривен, хиперболизиран. „Смяната на ролите“, която студентите са правили заради драматургичните си роли, сега трябва да направят заради реалните си житейски роли и затова тя е безценна за изграждане на емпатия в тяхната малка социална група – актьорския клас. Дори само заради последното психодрамата е безценен помощник в сценичните специалности – заради духа на взаимопомощ, заради изграждането на доверие в добрите намерения на състудентите ти, заради ролята на всеки на ко-терапевт. И не на последно място заради избягването на директността, заради хумора и игровостта в пътя към катарзиса, към инсайта. Катарзисът е част от втората фаза, когато групата има гумата

<sup>12</sup> Попов, А., Атанасов, Ж., Чернев, Ст. Теория на възпитанието. (1992), Висш педагогически институт "Неофит Рилски", Благоевград.

– публиката споделя впечатления от видяното, прозрения, чувства. Ако настъпи т.нар. групов катарзис, това споделено преживяване дава мощен и траен интегритет на актьорския клас – нещо, без което те не биха могли да бъдат добър екип, създаващ стойностен естетически продукт. Конфликтите, които студентите са свикнали да търсят във всеки драматургичен откъс и етюж, които заради това стават иманентна част от нагласата им, са отстъпили място на разбирането, приемането, адаптирането. Борбата с реалната ситуация е заменена от вътрешната трансформация.

Що се отнася до психодрамата като подкрепа при методите за обучение: прилаганите методи в сценичните специалности като че ли успешно могат да се обхванат от класификацията на И. Я. Лернер – петте общодидактически метода: обяснително-иллюстративен, репродуктивен, проблемно изложение, частично изследователски (евристичен), изследователски – като акцент при творческите специалности се прави върху Сократовия метод; а като методи на преподаване пасва квалификацията: информационно-съобщаващ; обяснителен; инструктивно-практически; обяснително-стимулиращ; стимулиращ. При евристичния метод, при стимулиращия с лекота може да се добави психодрамата. Още Морено, създателят на психодрамата, гледа на нея като на съавторство с живота, като на претопяване на барьерите пред вродената ни спонтанност и креативност. Затова, като се прилага системата на Станиславски за работа с ролята – методът на физическите действия, може да се прилага психодрамата. Да се съчетае с физическите действия – с „живота в конкретната физическа среда“ на образа, с „работата със самочувствието в конкретните обстоятелства“. Доста съвременни преподаватели смятат, че въпросният метод на Константин Сергеевич води до това студентите да „предвиждат своята реакция, да я изучават и след това многократно да я повтарят“ (Ганева, 2020) – т.е. методът не е безапелационно ефективен при постигането на органика. А психодрамата винаги стига до органична реакция – тя неминуемо се появява спонтанно като продукт на общуването. При Станиславски подсъзнателната реакция се постига чрез съзнателно овладяване на психотехниката и този път невинаги е едностранен. Тоест психодрамата е вариант на друга методология – на тази на американския педагог Майснер – от възприемането на промените в партньорското поведение се променят собствените реакции на актьора и на Л. Страсбърг – неговият метод „акция–реакция“. Протагонистът може да реагира от името на персонажа в пиесата при създаване и оживяване на външните и на вътрешните обстоятелства. Може да е в ролята на помощен – аз или на публика при оценка на фактите и на събитията в пиесата. Може да прилага психодраматични сесии в моменти на блокаж в периода на преживяване или при непонятни за него творчески задачи. Може да проследи постигнатото в поредица сесии, за да създаде духовната партитура на ролята.

Всичко това важи не само за периода на въплътяване при актьорите и танцьорите, но и за режисьорите – при търсене на подход към създаване

на живота на човешкото тяло (на ролята), при разкриване на подтекста, при работа с настоящето, миналото и бъдещето на пиесата, при разказа на съдържанието, при оценка и оправдаване на фактите. За всички специалности може да се приложи при проверката на намереното и изводи, при формулирането на пронизващо действие и свъръзадача.

За студентите по режисура ценно би било да приложат психограмата при проблеми с уплътняване линията на действието, при съмнения в органичността на физическото действие и елементарнопсихологичните действия. За танцьорите, които често работят с абстрактни образи, психограмата може да върне или създаде усещане за реалност на живота на пиесата и на ролята Станиславски, 2016).

Вместо заключение, гумите на психолога г-р Марина Вълова, приложила психограмата при работа със студентите по актьорско майсторство в края на 90-те години на миналия век. „Работата по психограма не е част от работата на студентите по актьорско майсторство. Но връзката между тях е силна...Но доколкото актьорът има само един инструмент и това е самият той, неговата психика и тяло, не е възможно работата по психограма, която е насочена към обогатяване на емоционалния опит на студента и към неговото личностно развитие, да не се отрази, и то положително, върху неговата работа по актьорско майсторство. Тя ще се отрази именно чрез по-адекватната самооценка, която човек придобива в психограмата, чрез повишената увереност в себе си, чрез по-високата емоционална и обща психическа пластичност“ (Сборник теоретични текстове..., с.197).

## ЛИТЕРАТУРА

Efros, A.V. (1993). Izbrannie proizvedenia, Vol. 4 /2-nd edition. Moskva: Fond "Ruskii teatur", Parnas= [Эфрос, А. В. (1993). Избранные произведения= В 4 т. / 2-е изд. гон. Москва: Фонд „Русский театр“, Издательство „Парнас“, Т. 1. Репетиция — любовь моя.]

Bojilova-Andonova, M. (2021). Tialoto. Paralel mejdu dramaticchnia teatur I tearura na dvijeniето. Sofia: Izdat. "Fosfokus" [Божилова-Андонова, М. (2021). Тялото. Паралел между драматичния театър и театъра на движението. София: Издателство „Фосфорус“.]

Kipur, D.A. (2001). Teoria I praktika na psihodramata. Sofia: IK „Damyan Yankov“ [Кипър, Д.А. (2001). Теория и практика на психограмата. София. ИК „Дамян Яков“.]

Obrazovanie i izkustva: traditsii I perspektivi. Nauchno-prakticheska konferentsia, posvetena na 80-godishninata na prof. d-r Georgi Bijkov. (2020). Sofia: UI „Sv. Kl. Ohridski“ [Образование и изкуства: Традиции и перспективи. Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. г-р Георги Бижков. (2020). София: УИ „Св. Кл. Охридски“.]

Popov, A., Atanasov, Zh., Chernev, St. (1992). Teoriya na vuzpitaniето. Bl. : Vissh pedagogicheski institut "Neofit Rilski". [Попов, А., Атанасов, Ж., Чернев, Ст. (1992). Теория на възпитанието. Бл.: Висш педагогически институт „Неофит Рилски“.]

SBORNIK teoretichni tekstove: Natsionalna akademiya za teatralno i filmovo izkustvo "Krustyo Sarafov". XXVIII. (1998). Vratsa: Poliprint 2001 AD [СБОРНИК теоретични текстове: Национална академия за театрално и филмово изкуство „Кръстьо Сарафов“. XXVIII. (1998). Враца: Полипринт 2001 АД.]

Stanislavski, K.S. (2016). *Rabotata na aktyora, tom 2*. Sofia: Iztok-Zapad. [Станиславски, К.С. (2016). *Работата на актьора, том 2*. София: Изток-Запад.]

Stoicheva, K., Shtetinski, D., Popova K. (2008). *Skala za tvorcheska motivatsiya na Pol Torans: nadezhnost i konstrukt. Validnost na bulgarskata forma. Psikhologicheski izsledvaniya* Sofia: Pechatnitsa na Akademichno izdatelstvo „Prof. Marin Drinov“. [Стойчева, К., Щетински, Д., Попова, К. (2008). *Скала за творческа мотивация на Пол Торанс: надеждност и конструкт. Валидност на българската форма. Психологически изследвания* София: Печатница на Академично издателство „Проф. Марин Дринов“].  
Strasburg, L. (2016). *Razvitiето na metoda. Mechta za strast*. S.Iztok-Zapad [Страсбург, Л. (2016). *Развитието на метода. Мечта за страст*. С.: Изток-Запад.]

### Уебстраници

Ganeva, M.S. (2020). *Osobenosti na obuchenieto na aktera v rumskaaya teatralna pedagogika*. [Ганева, М.С. (2020). *Особенности обучения актера в румынской театральной педагогике* Retrieved on 1.07.2021 from <https://research-journal.org/art/osobenosti-obucheniya-aktera-v-rumynskoj-teatralnoj-pedagogike/>]

Mladenova, M., Vandov, N., Decheva, V. *Tiraniyata na mechtata*. *Kultura* (2000) Broi 11 (2387), 24 mart 2000 [Млагенова, М., Вангов, Н., Дечева, В. *Тиранията на мечтата*. *Култура* (2000), бр. 11 (2387), 24 март 2000 Retrieved on 1.06.2021 from <https://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/3774>]

<https://asgpp.org/>

Obraztsov, S. (2009). *Moya profesiya*. Moskva: Zebra, AST [Образцов, С.(2009). *Моя профессия*. Москва: Зебра, АСТ Retrieved on 1.06.2021 from <https://thelib.info/iskusstvo/2693153-komu-i-o-chem-napisana-eta-kniga-sergej-obrazcov-moya-professiya-zebra-ast-moskva-2009/Вейшу>]

<https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/305727-9-sergey-obraztsov-moya-professiya.html#book>

Funtusov, V.P. (2020). *Zhiznenni analogii v rabotata na aktera nad rolyata*. [Фунтусов, В.П. (2020). *Жизненные аналогии в работе актера над ролью* Retrieved on 1.07.2021 from <https://elibrary.ru/item.asp?id=42575149>].

# ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО КАТО ОБУЧЕНИЕ, ВЪЗПИТАНИЕ И ДИАГНОСТИКА – ПРИЕМСТВЕНОСТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ СТРУКТУРИ

Лучия Ангелова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по науки за образованието и изкуствата  
e-mail: [langelova@uni-sofia.bg](mailto:langelova@uni-sofia.bg)

**Резюме:** В доклада се разкриват основните художествено-естетически проекции на изобразителното изкуството и приоритетите на изобразително-творческата дейност на децата от предучилищна възраст и учениците от начална училищна възраст. В тази връзка се анализират функционални зависимости при използването на естетико-художествената култура и изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. По този начин се показва ролята на изобразителното изкуството в съвместната художествено-естетическа дейност на децата и учениците по отношение на индивидуално-мотивационните и емоционално-оценъчните компоненти в предучилищна и начална училищна възраст.

**Ключови думи:** изобразително изкуство, художествено възприемане, художествено преживяване, художествена условност, естетически предмети, художествени дейности

## FINE ARTS AS TRAINING, EDUCATION AND DIAGNOSTICS – CONTINUITY IN EDUCATIONAL STRUCTURES

Luchia Angelova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”  
Faculty of Educational Studies and the Arts

**Abstract:** The report reveals the main artistic and aesthetic projections of the fine arts and the priorities of the fine arts of preschool children and primary school students. In this regard, functional dependencies in the use of aesthetic and artistic culture and fine arts in kindergarten and primary school are analyzed. In this way the role of the fine arts in the joint artistic and aesthetic activity of the children and the students in relation to the individual-motivational and emotional-evaluation components in preschool and primary school age is shown.

**Keywords:** fine arts: artistic perception, artistic experience, artistic conditionality, aesthetic objects, artistic activities

Изобразителното изкуство е едно от многобройните проявления на културата, които обуславят сложността ѝ като обществено явление. Така взаимоотношението дете – култура се допълва и от света на изобразителното изкуство. То съхранява ценности от различни поколения и съдейства за приспособяването на децата към материалната, обществената и понятийната среда. Разширявайки чрез изобразителното изкуство границите на познанието си заг непосредственото възприятие, децата проникват в света на човешките взаимоотношения, в правилата и нормите на обществения живот. Те живеят в информационно общество, а натрупването на информация е характерно за този период. Изобразителното изкуство трябва да съдейства при търсенето на отговора какво да очакват от света и какво светът очаква от тях. Именно тук учителите играят особено важна роля и те трябва активно да подпомагат създаването и усъвършенстването на концепцията за околната действителност, в която децата и учениците заедно с възрастните ще живеят. Или, накратко казано, социално предадената информация има централно значение в определянето на действителността, а отношението на децата към действителността в даден период влияе върху начините на използване на тази социално опосредствана информация. Това важи особено за изобразителното изкуство като учебен предмет, който включва система от знания, умения и отношения, съществено различаваща се от системите на предметите в другите културно-образователни области. Това предполага обособяване и актуализиране на влиянието на компонентите в изобразителното изкуство, въздействащи върху децата и учениците. От едната страна са гържавните образователни изисквания, които се реализират чрез учебното съдържание, а от другата – доброто познаване от учителите на учебното съдържание, системата на работа по изобразително изкуство и уменията им да планират, осъществяват и диагностицират получените резултати. Последното не изключва създаването на педагогическа система за целенасочено възприемане и възпроизвеждане чрез художествено-творческата дейност на децата и учениците на контакта с изкуството. Ето защо при определянето на целите на обучението по изобразително изкуство трябва да се изяснят някои принципни положения, отнасящи се до естетико-художественото развитие на децата и учениците. Така се отговаря на въпроса *как детето може да бъде стимулирано към изграждане на личен изобразителен опит, който да се превърне в основа за развитие на творческо начало и да способства за преноса на знания и умения от една дейност в друга.*

Педагозите, занимаващи се с проблемите на изобразителното изкуство, знаят, че художественото възприятие е обект на проучване от страна

на различни науки – естетика, изкуствознание, педагогика, психология. *Комплексното въздействие* на изобразителното изкуство дава възможност за *системни подходи*, при които се отчитат именно тези *интегративни* знания, съдействащи за художествено-образителните дейности на децата и тяхното интелектуално развитие. Целите на обучението по изобразително изкуство обхващат проблемите, свързани с възможностите да се разкрият типологичните особености на отношението на децата към изкуството, и така да се реализира учебната програма, обхващаща културната практика на видовете и жанровете изобразително изкуство. Ето защо отделните единици, представени в методиката по изобразително изкуство, обхващат елементите на акта на възприемане: *художествено възприятие, художествено преживяване, художествена условност*, като в процеса на това възприемане на изкуството съвсем непосредствено и пряко се включва и развитието на детската изобразителна дейност – *рисуване, моделиране, апликиране*. По този начин показваме, че изобразителната дейност на децата и учениците също е подчинена на определени типологически особености, предопределящи методическите идеи и насоки – запознаването им с процеса на творчество: от графичните, живописните и пластичните изобразителни материали до композиционните решения с използване на разнообразни техники и материали. Точно това награждане във възрастов план става основен пункт в изследването ни, а насочването към обособените сфери – *дейност, общуване, самосъзнание* и главно последната може да даде възможност да се разкрият терапевтичните функции на изобразителното изкуство. Насоката на изследването от казаното дотук вече е свързана с характера на изобразително-творческата дейност на децата от предучилищна възраст и учениците от начална училищна възраст. Така теоретичната ориентация при проучването обхваща единството и противоречията, проявяващи се на различни равнища при формирането и развитието на изобразителните способности у погроставащите чрез изобразителното изкуство. Така това се реализира в две насоки: първо, по посока на единството възприемане, изпълнение, творчество; и второ, в тясната органична връзка между обучението и развитието на детското творчество. *Образованието като единство на публични процеси на възпитание и обучение* обхваща както процесите на разгръщане на възможности, така и влиянието на възпитанието и обучението върху тях като подобрена степен на изразяване на индивидуалността в предучилищна и начална училищна възраст (Гюров, 2006).

Така очертаната насоченост на изследването ни позволява да определим следните цели:

1. Разкриване на основните проекции на изобразителното изкуство и приоритети на изобразително-творческата дейност на децата от предучилищна възраст и учениците от начална училищна възраст.
2. Разкриване на функционални зависимости при използването на



изобразителното изкуство и изобразително-творческата дейност в детската градина и началното училище.

3. Разкриване ролята на изобразителното изкуство и изобразително-творческата дейност на децата по отношение на индивидуално-мотивационните и емоционално-оценъчните компоненти в предучилищна и начална училищна възраст.

За постигане на целите в изследването ни си поставяме за изпълнение и следните по-конкретни задачи:

1. Да се изследва в условията на обучението и възпитанието *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство като *мотивирано отношение към естетически обекти и художествените дейности* от децата.
2. Да се изследва в условията на обучението и възпитанието *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство като художествено пресъздаване и *умения за целенасочено изпълнение на естетико-художествени задачи* от децата.
3. Да се изследва в условията на обучението и възпитанието *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство като *умение за самоосъзнаване в процеса на изпълнение и реализация на художествено-творчески дейности* от децата.
4. Да се установи в условията на обучението и възпитанието *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство на децата и учениците функционалната връзка между ядрата: Художествено възприемане, Художествено пресъздаване, Изобразително творчество от ДОО за подготвителните групи в детската градина и областите на компетентност от ДОО за първи – четвърти клас: Обект и среда, Обект и образ, Зрител и творба, Визуална комуникация, Материали и техники. Като отчитахме възможните връзки между редица явления и феномени съобразно поставените задачи, проучването ни бе построено върху основата на следното предвиждане:

Предположихме, че включването на *диагностиката* и *диагностичните процедури* при разкриването на ключовите закономерности на изобразително-творческата дейност на децата и учениците като развитие на *изобразителните им способности* ще способства за изграждането на система за надграждане на знания, умения и отношения при запознаване и усвояване основите на изобразителното изкуство в детската градина и началното училище, както и на терапевтичните му възможности.

Методите на проведеното от нас изследване по темата са обособени по съответните раздели, а освен това използваме непубликувани данни от анкетно проучване – допитването е проведено в рамките на националното представително изследване на тема „Детето в съвременния информационен свят“, проведено в четири етапа – последният през 2016 г. Известна адаптация

на стандартизираната анкета се наложи и поради промяна на някои от данните, включени в нея във връзка с времевия период, който тя обхваща като етапи на провеждане. Допълнително са използвани и резултати от редица тестове.

Във всички етапи на проведените изследвания, свързани с настоящото изследване, са обхванати приблизително 2876 деца от предучилищна и начална училищна възраст. Получените резултати бяха погложени на сравнителен анализ с тези, получени през предходните години като определени цикли, свързани с изследванията на изобразителното изкуство и аспектите на неговата реализация при децата и учениците.

Всичко това предполага следните изводи:

1. На основата на теоретичния анализ и получените резултати се доказва, че в условията на обучението и възпитанието *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство предполага *мотивирано отношение към естетически обекти и художествените дейности* от децата.
2. Съобразно получените резултати, сравнителния анализ и оценката на постиженията на децата и учениците определено можем да твърдим, че *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство като художествено пресъздаване развива *умения за целенасочено изпълнение на естетико-художествени задачи* от децата.
3. От съчетаването на теоретичния анализ и сравнителния аспект при интерпретацията на получените резултати може да се твърди, че *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство способства развиване на *умение за самоосъзнаване в процеса на изпълнение и реализация на художествено-творчески дейности* от децата.
4. Съобразно получените резултати се установи, че в условията на обучението и възпитанието и *диагностиката* на изобразително-творческата дейност и изобразителното изкуство на децата и учениците е налице функционалната връзка между ядрата: Художествено възприемане, Художествено пресъздаване, Изобразително творчество от ДОО за предучилищно образование и ядрата от ДОО за първи – четвърти клас: Обект и среда, Обект и образ, Зрител и творба, Визуална комуникация, Материали и техники и се доказва, че те са основни параметри в система по нагграждане по изобразително изкуство и изобразително-творческата дейност.

На основата на всичко това определено считаме, че включването на *диагностиката* и *диагностичните процедури* при разкриването на ключовите закономерности на изобразително-творческата дейност на децата и учениците като развитие на *изобразителните им способности* дава възможност за изграждането на система за нагграждане на знания, умения и отношения при запознаване и усвояване основите на изобразителното изкуство в детската градина и началното училище, както и да предполага терапевтични практики.

Освен това е важно да се подчертае, че диференцирането на тези основни параметри по изобразително изкуство като резултати в изследването спомага

за определяне на перспективните линии на детското развитие, свързани с него, или развитие на *изобразителните способности на децата и учениците*.

В изследването се разкрива спецификата на отделните възрастови периоди за конструиране на учебното съдържание по изобразително изкуство, създаването на комплекс от етапи, форми, методи на взаимодействие между децата и учителя и което е особено важно за изследването – награждането като образователно съдържание в тези възрасти. По този начин функционирането на изобразителното изкуство и изобразително-творческата дейност в тези възрасти е предпоставка за успешен преход между образователните степенни.

## ЛИТЕРАТУРА

Angelova, L. (2008). *Kinder, Ästhetische Entwicklung, Kunst*. S.: Ciela, 2008, s. 184, ISBN-13: 978-954-28-0087-3. [Ангелова, Л. (2008). *Kinder, Ästhetische Entwicklung, Kunst*. София: Сиела, с. 184, ISBN-13: 978-954-28-0087-3.]

Angelova, L. (2010). *Izobrazitelното izkustvo v detskata gradina i nachalното uchilishte*, Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Okhridski", s. 245, ISBN 978-954-07-03066-0. [Ангелова, Л. (2010). *Изобразителното изкуство в детската градина и началното училище*, София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 245, ISBN 978-954-07-03066-0.]

Angelova, L. (2019). *Dinamika v razvitiето na izobrazitelните sposobnosti na detsata v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vŭzrast*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Okhridski", s.174, ISBN 978-954-07-4834-4. [Ангелова Л. (2019). *Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 174, ISBN 978-954-07-4834-4.]

Gurov, D. (2006). *Pedagogicheskoto vzaimodeĭstvie*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Okhridski" s. 298. [Гюров, Д. (2006). *Педагогическото взаимодействие*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 298.]

## ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПО АКТЬОРСТВО В ЖЕСТОВА ПОЕЗИЯ ЧРЕЗ ПАНТОМИМАТА

Маргарита Божилова-Андонова, гл. ас., г-р

НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“

e-mail: [margi.bozilova@abv.bg](mailto:margi.bozilova@abv.bg)

**Резюме:** Пантомимата е невербално изкуство, боравещо със собствен език и естетика. То е видимо-невидим свят на образи и символи, а актьорското тяло е неговият инструмент. В пантомимата гумите са заменени от движението и моторът на творческия процес е въображението. Както в изречението има подлог, сказуемо, допълнение, така в пантомимата има поза-движение-жест, с които се пишат изреченията в сценичното пространство. Историята, която се изгражда посредством тях, от една страна, трябва да е просто разказана, но, от друга, да остави в съзнанието на зрителя философска следа - да има смисъл, да е разбираема, но и да се прочита в нея дълбочината на заложеното послание. Именно в това се крие най-голямата трудност в процеса на обучението на студентите, превръщането на актьорското тяло в книга, вдъхновена от философията. Задачата е всеки студент да усвои механизмите на: търсене, намиране и конструиране на жестовата естетика. Да провери верността на подходите за извеждането на знаци, по които зрителят да чете разказа. Тези знаци могат да носят емоционален и ментален заряд; могат да се появят подсъзнателно в процеса на експериментирането, но и да се съставят строго логически. Именно символността и семиотичността на жеста създават жестовата поезията в пантомимата.

**Ключови гуми:** пантомима, жест, движение, студенти, театър

## EDUCATION IN GESTURAL POETRY, THROUGH PANTOMIME, OF THE STUDENTS STUDYING THEATRE ACTING

Margarita Bozhilova-Andonova, Assoc. Prof., PhD

NATFA "Kr. Sarafov"

**Abstract:** The pantomime is a non-verbal art, that has its own language and aesthetics. It is a visible-invisible world of images and symbols, and the actor's body is its instrument. In the pantomime the words are replaced by the movement, the engine of the creative process is the imagination. Just as the sentence has a subject, a verb, an object, so the pantomime has pose-movement-gesture, with which are written the

sentences in the space of the stage. The story that is being built through them, on one hand, should be simply told, but on the other hand - should leave a philosophic trace in the viewer's consciousness - to have a meaning, to be understandable, but also in the story should be seen the depth of the meaning put into it. Exactly there lays the biggest difficulty of the process of the students' educating - the conversion of the actor's body into a book, inspired by the philosophy. The task is that every student has to assimilate the mechanisms of searching, finding and constructing gesture aesthetics. To check the allegiance of the ways of making the signs through which the viewer reads the story. These signs could bring emotional and mental charge; they could arise subconsciously in the process of experimenting, but also should be developed strictly logically. Exactly the symbolism and semiotics of the gesture create the gestural poetry in the pantomime.

**Keywords:** pantomime, gesture, movement, students, theatre

Пантомимата е невербално изкуство, боравещо със собствен език и естетика. То е видимо-невидим свят на образи и символи, а актьорското тяло е неговият инструмент. В пантомимата гумите са заменени от движението и моторът на творческия процес е въображението. Както в изречението има подлог, сказуемо, допълнение, така в пантомимата има *поза-движение-жест*, с които се пишат изреченията в сценичното пространство. Историята, която се изгражда посредством тях, от една страна, трябва да е просто разказана, но от друга, да остави в съзнанието на зрителя философска следа – да има смисъл, да е разбираема, но и да се прочита в нея дълбочината на заложеното послание.

Именно в това се крие най-голямата трудност в процеса на обучението на студентите – превръщането на актьорското тяло в книга, вдъхновена от философията. Задачата е всеки студент да усвои механизмите на: търсене, намиране и конструиране на жестовата естетика. Да провери верността на подходите за извеждането на знаци чрез жеста, по които зрителят да чете разказа. Тези знаци могат да носят емоционален и ментален заряд; могат да се появят подсъзнателно в процеса на експериментирането, но и да се съставят, следвайки непреклонността на логиката. Именно символността и семиотичността на жеста създават жестовата поезията в пантомимата.

При обучението на актьора ключова роля заемат движенческите дисциплини, т.е. дисциплините, които възпитават студентите в двигателна култура. Защото тялото на актьора е неговият инструмент. Чрез него се проявява не само характерът на изпълнителя, но също така биха могли ярко да се зложат чрез движенията характерът и характерните особености на персонажа, за да не се разчита само на тембъра на гласа и смисъла, заложен в текста.

В средата на ХХ в. започва да се отдава изключително голямо значение на невербалната комуникация – изследванията на психологията в тази посока

навлизат с проучванията на Пол Екман за невербалното поведение и връзката на емоциите с лицевите изражения. Съвременната психология чрез своите методи на изследвания е доказала, че невербалната комуникация в интеракцията в училищата е 75% (Де Ланшир и Дьолашамбр), а Албърт Мехбарян смята, че 93% от социалната интеракция е разпределена между 55% визуално и 38% паравербално взаимодействие. Изследванията в Калифорнийския университет твърдят, че само 7% от смисъла на информацията се предава в словесен вид (Янакиев, 2014: 95). Тези изследвания силно влияят върху осъзнаването от важноста на изучаването на езика на тялото, на невербалното поведение, и доказват, че преподаването на телесния език е също толкова важно, колкото и говорната грамотност. Невербалният език идва от праисторията, от ритуалната грама на Древността. По-късно, в Античния Рим, пантомимата се е развила като синхронизация между невербалния сюжет, движенията на тялото и знаковостта на жеста, изпълнявани с музикален съпровод (в пантомимата няма танц). *Монопантомимата*, чието начало се заражда в Южна Италия, е прераснала в едно от зрелищата, които са забавлявали римския император и са били повод за състезания между мимове, а победителят е бил наричан Безмълвният философ. Именно с извеждането на преген план на философията чрез пантомимата започват да се занимават френските творци през ХХ в. Целта им е била да обучат хора, които да успеят да вложат философски смисъл в невербалното общуване на сцената. Така се ражда (отново) пантомимата и бива създаден граматическият ѝ речник от Етиен Декру (1898–1991), когото неслучайно наричат бащата на съвременната пантомима. Той издига лозунга: голо тяло на гола сцена (Илиев, 2002), което не означава, че тялото е голо физически, а че на сцената няма друго присъствие освен тялото на актьора, няма нито декор, нито реквизит, нито костюми. Тялото на актьора е едновременно декор, реквизит и изразител на костюма. Интересното е, че години по-късно германският театрален критик проф. Ханс Тис-Леман генерализира тенденцията в театъра: Тялото вече е едновременно сцена и декор – то е театър само по себе си (Леман, 2021). Защото е изключително майсторство да можеш да останеш честно сам със себе си в сценичното пространство, знаейки, че всяко движение, жест, трепет се вижда като през увеличително стъкло от зрителната зала. И именно заради уголемяването на грешките Декру доразвива метода си на обучение в ясно изразената концепция за: поза – движение – жест, а всеки жест в пантомимата всъщност е конструиран на принципа на знак. Знак, чрез който зрителят да успява да проследява разказа на сцената (Илиев, 2002). Защото движещото се актьорско тяло в сценичното пространство трябва да бъде изразителното и като енергия, и като рисунок на тяло. За да се постигне тази поезия в движенията, се започва от обучаването на студентите да правят специална загрявка на тялото. Тя включва: дишане, стягане и отпускане, изолации и стремеж към крайните възможности на движението. Тъй като ставите са *кранчетата* на тялото на мима, това налага всяко движение да бъде съзнателно изолирано и да

се работи върху неговата максималност, т.е. до края на възможностите му. Като уголемяването на движението винаги е в пряка зависимост от дишането. Друго едно от правилата на работата е студентът да се откаже от лицеизразът на своето лице, т.е. да се научи да излъчва неутралност (все едно лицето му е покрито с воал), да стане безжизнено и неподвижно за известно време. При този педагогически подход се активизира цялото тяло на актьора и се излиза от рамката на обикновения човек, като се достига концепцията за тотален човек. Защото особеността на изкуството на мима е: способността да рисува във въображението на зрителя. Поради тази причина е изключително важно обучаването и възпитаването на студента по актьорство, за опознаване на параметрите на движенческите си способности и разширяването им. Това разширяване отива в посока, различна от спортния модел на тренинг, и цели да създаде движенческа култура у студента, с помощта на която осъзнато да може да овладее и като краен резултат да владее своето тяло. Базисните позиции на тялото са три: отворени, затворени и неутрална. Отворените, може да се каже, че са *вдишващите*, когато тялото изразява откритост, има отвореност към партньора или публиката, а затворените са *издишващите*: събиране, т.е. групиране на тялото. Неутралността на тялото е, когато то е безизразно, аморфно. Слънчевият сплит в тялото ни е точката, от която започва импулсът на разтварящите се движения на тялото. Той е и центърът, в който движението утихва. Неутралността се появява тогава, когато съзнателно липсва яркост на експресията, жестът е умишлено незареден емоционално, т.е. той не носи никаква емоционалност. Ако драматичният актьор работи с лицето си и върху него е изписана географската карта на съществуването, то мимът работи с тялото си и картата на лицето се прехвърля върху параметрите на телесността му. При актьора челото е интелектуалният мозък; очите са желанието; носът е радарът; устната кухина и устните са удоволствието; десният профил е насочен навън, към социалното, а левият е насочен навътре към вътрешния живот. При мима, за да се активира тялото, лицето се обезличава и картата на лицето се разпределя върху тялото: интелектуалният мозък обхваща цялата глава; очите са гърдите; радарът на носа се простира чак до пъпа; цялата чувственост на тялото замества устните; краката се вкореняват в земята (Илиев, 1993: 120). Обезличаването на лицето подпомага да се преоткрият инстинктите и да се завърне тялото към първоизточника, към сетивността, да се *отвъртят кранчетата* на изразителността. По този начин се получава: от една страна, опоемизиране на движението, но от друга, то е уголемено – дишащо, има пространство и въздух около него. Позициите на тялото и позите в пространството не са хаотични, а са осъзнато избрани и придават на актьорското тяло овладяна структурираност.

За да може актьорът да е рефлексивен към емоционалното състояние на персонажа, той самият трябва да стане рефлексивен и познаващ собствените си емоции и собственото си тяло и да е способен да разпознае как гадена емоция

се отразява на тялото му, т.е. как го променя, как трансформира тялото му. Ако отново отидем в полето на психологията, бихме могли да използваме термина *емоционална интелигентност*. Емоционалната интелигентност се изразява в способността да се назовават, оценяват и управляват собствените емоции; да се определят правилно и да се използва тази емоционална информация, за да бъдат ръководени чрез нея мисленето и поведението не само на актьора, но и на сценичния персонаж чрез актьора. Пантомимата учи студентите как да изразяват своите емоции, как да ги овъншняват, но не чрез лицеизраза, а чрез езика на тялото (термин, въведен в пантомимата от Жан-Луи Баро (1910–1994)) и по този начин, чрез спецификата на невербалния език, да предават на зрителя емоционалното състояние на персонажа (Баро, 1986). Най-важното е да се изрази емоция чрез тялото, а не чрез гримаси. Защото тялото на актьора е ръкавица, в която пръстите са изразители на мисълта и на емоцията едновременно, т.е. ако тялото страда, то пръстите плачат. Друг начин да се конструира персонажът освен чрез позите и жестовете е да го изградим чрез похогката му: Покажи ми как вървиш, за да ти кажа кой си! (Илиев, 1993: 117).

Спецификата на работата в пантомимата помага на актьора да бъде по-изразителен, по-ярък като присъствие, по-изобретателен, по-пластичен в изразните си средства. В йога практиките съществува изразът: *гъвкав гръбначен стълб – гъвкави мисли*. Защото както гръбначният стълб рефлективно променя формата си и прави тялото приятно за гледане, така според психолозите камшичните движения на гръбначния стълб показват рефлективен и отстояващ себе си характер. Сковаността на гръбначния стълб създава не само скованост на движенията, но и праволинейност на поведението и мислите. Негоизпипаните, половинчати движения изразяват обърканост и неяснота в характера. Това показва, че всяка промяна във вътрешния свят на актьора се отразява на качеството на неговото движение и обратното. Когато тялото е гъвкаво, то става рефлективно и умно. Посредством пантомимата се развива пластичност на тялото чрез усвояването на техниката на импулса и на вълната, които са в основата на движенческата култура на пантомимиста. Всяко движение има начална фаза и крайна фаза. Амплитудата между тях в зависимост от скоростта на движението рисува в съзнанието на зрителя силата на емоциите на персонажа. Основните характеристики на движението са три: сила, амплитуда и характер. Докато качеството на движението е сбор от: формата (която винаги е ясна дори когато наподобява спонтанност), плътността ѝ (начинът, по който се трансформира в пространството), естетиката ѝ (красота или ъгловатост). Много често пантомимата се бърка с танца, но в танца водещо е чувството, а в пантомимата водещо е мисленето. Мислене означава: овъншняване на вътрешния монолог на актьора, който се изразява само в поредица от глаголи: виждам–искам–протягам се–хващам–повдигам и т.н. То се нарича глаголно



мислене и конструирано по този начин, то става действено мислене – мотор на движението. Поредицата от глаголи е не само действието, поредицата от глаголи се явява текстът в пантомимата. Когато текстът ни е в главата, тогава той се явява и в главата на публиката и тя вижда това, което актьорът ѝ показва. Няма нужда да се помнят последователността от движенията, запомня се текстът на логиката. Обучението в този тип вътрешен монолог на актьора е бавен процес, защото студентът първо трябва да се научи, че всяко движение трябва да се раздели на *дробни* действия, които са осъзнато разчленени, за да може движението да е ясно за зрителя, а то става такова само когато е ясно видимо за изпълнителя. И мотото в обучението се явява: аз не помня движение, а аз мисля. Това глаголно мислене конструира пантомимната техника. Защото би могло да се каже, че пантомимата е 90% техника, а 10% емоция. Затова *Марсел Марсо* (1923–2007) нарича пантомимата свят на видимо-невидими образи и символи (Илиев, 2002). Бързината не е фактор в процеса на обучаването, а напротив, колкото по-бавен и пунктуално точен си в процеса в началото на обучението по пантомимна техника, толкова по-правилно и осъзнато, по-бързо и по-ясно ще можеш да я изпълняваш след това пред публиката. Защото в движенията трябва да има ясно конструиран рисунък и чистота на телесното изпълнение, и точност на жеста. Когато изпълнителят бърза, той започва да *замазва* движенията и по този начин *текстът* им става мъгливо-нечетим за публиката. Именно търпение към изпълнението на детайла трябва да се възпитава в изпълнителите, които са зарегени с младежки ентузиазъм. Защото движението в пантомимата първо се конструира сухо-ментално, а след това към него се прибавя вътрешно чувството на любов и гордост от точността на изпълнението, а това отношение моментално създава поезия в жеста. Чувството, вложено в жеста, веднага го приближава към танца и към поезията. И тук, както при танца и спорта, движенията трябва да се тренират със същото постоянство, воля и търпение. Но за разлика от тях, тук усетът за невидимия предмет, с който си партнираме, променя движенията. Обектът променя изпълнителя. Защото актьорското тяло се променя под влиянието на усета за въображаемия предмет. Тези усещанията винаги са свързани с допир до съответната фактура на предмета, която трябва ясно да се види от зрителя, усет за тежестта на обекта, усещане за неговата: твърдост–мекост, топлина–студенина, пластичност–стабилност, форма–безформеност. *Константин Сергеевич Алексеев- Станиславски* (1863–1938) обръща огромно внимание на работата с въображаеми предмети като изключително важна част от обучението на актьора (Станиславски, 1982). Работата с въображаемите предмети има няколко етапа, които е желателно да бъдат спазени, за да се научи студентът да борави с тях. Този процес е строго индивидуален – интроспективен, и изисква целенасочено възпитаване у студента на качества като: търпение, повторение, постоянство, любопитство, въображение. Любопитството е свързано с изучаването на истинския предмет чрез сетивата – дълго вглеждане,

уещане за: допир, мирис, вкус и звук. Докато ролята на преподавателя е да провокира студента с многократно поставяни в тази насока задачи. Търпението при студентите е свързано с волевите актове на многократно повторение: на сравняване на движенията на работа с истинския предмет и с въображаемия, докато не се получи единство на работата с истинския предмет и с въображаемия. Тоест с въображаемия предмет да се работи толкова вярно, че зрителят да вижда истинския предмет, без той практически да съществува. Това е изключително трудоемка работа, свързана със съсредоточаване и с усет за въображаемите предмети. Точността на движението работи в посока на създаването на въображаем свят чрез въображаеми предмети, а въображението помага на актьора да си представи усета за тях. Това, което е важно при работата с въображаемите предмети в пантомимата, е, че тялото се подчинява на обектите, а прецизността в движенията се кодира в усета на тялото за тях. Най-вече се свързва с усещането за тяхната тежест и форма. При този усет най-изразителната част на тялото е китката. Китката, от една страна, рисува, а от друга – опоемизира всяко едно движение. Другото изключително характерно за пантомимата е, че уж това действие, което се извършва, е точно копие на живота, но в действителност движението не се локализира, а преминава като вълна през цялото тяло. Цялото тяло участва в различна експресия във всяко действие.

Изключително важно е студентът да разбере и значението на погледа на актьора, занимаващ се с пантомима – той се нарича уточняващ поглед. Но уточняващият поглед е рисуващият за зрителя. Погледът на актьора в пантомимата рисува във въображението на зрителя пространството, създава предметите, обяснява движенията. Уточняващият поглед прави невидимото видимо. Актьорът в пантомимата работи с въображението на зрителя. Един предмет не можеш да го изобразиш на зрителя, ако не го видиш и усетиш самият ти. Най-важното е да не бързаш, а да имаш съзнанието, че рисувайки с движенията, ти разказваш на публиката, сякаш тя е малко дете. Задачата на актьора е да направи своя свят видим за публиката. Тя трябва да разбере всеки предмет, с който той работи, всяко действие, което се извършва, всяка среда, през която персонажът преминава. И всичко това само чрез експресията на ракурсите на тялото.

Според изследванията в когнитивната психология въображението е свързано с опита – колкото по-голям опит има индивидът, толкова въображението му е по-голямо. Рефлексивността също е свързана с опита – колкото повече умения развива студентът и опознава своите двигателни способности, толкова по-рефлексивен става към предизвикателствата. Задачата на педагога в този случай е също много творческа – от една страна, той трябва да се опитва да провокира студента със съответната задача; от друга страна, задачата да е творчески видоизменена и пригодена към специфичната група студенти, с които се работи (защото различните класове имат различен

мотив за работа и работен дух); от трета страна, задължително трябва да се запази вдъхновението и да се осъзнае смисълът на упражнението – Защо се прави?; С какво то е полезно?; Какви професионални качества и умения се развиват чрез задачата? Много е важно *запалването* на студента да учи чрез методите на изследването, защото, ако на актьора не му е интересно, то и на публиката ще бъде скучно и безинтересно. Защото зрителят в киносалона е главното действащо лице (Димитрова, 2011) – тази концепция може да се съотнесе и към театъра.

*Пантомимата е изкуство за трансформация на съзнанието* – е доказал чрез своите изследвания върху пантомимата руският професор по психология Владимир Никитин (Никитин, 2003). Защото пантомимата развива въображението на студентите; разширява границите на смелостта им; прави ги творци, успяващи да създадат нова реалност; да конструират знаци, отговарящи за същността; да се опитват да постигат пълно съвпадение от намерение и действия; да правят невидимото видимо само чрез уточняващия поглед, да изградят поезия на мълчаливия живот чрез тялото и жеста. Пантомимата развива у актьора чувство за осъзнатост на движенията, за елегантна експресивност, за широта на жеста.

Интересното в тази посока е, че Жан-Луи Баро, който е мим по образование, застъпва тезата, че пантомимата трябва да бъде част от обучението на актьора като движенческа дисциплина, която обогатява актьора, а не да се изучава като самостоятелно изкуство.

Друг интересен факт е свързан с Марсел Марсо и с философския смисъл, който е успял да изведе със своя емблематичен етюж: *Раждане – Живот – Смърт*: в по-малко от две минути е направил това, ко-ето писатели не могат да направят с няколко книги.

Пантомимата е практическа работа с тялото и мотото ѝ е: чувам – забравям, виждам – запомням, правя – разбирам (Илиев, 1993).

Чрез обучаването на студентите в жестова поезия, чрез пантомимата, се обогатяват, от една страна, изразните средства на актьорите – те стават не само изобразителни и изразителни, но и отразяващи същността – осмислени. От друга страна, усвояването на движението и на неговите специфични пантомимни принципи помага да се увеличат експресията на тялото и на жеста. От трета страна, учи студента на съзнателно търсене и залагане на смисъл в жестовете и на конструирането от тях на ясни знаци, които да създават кодове във въображението на зрителя, чрез които той да чете правилно невербалните послания. Пантомимата разширява параметрите на актьорското присъствие, като огухотворява жеста, стилизира движението на актьорското тяло на сцената, кара студента да осмисли поведението на персонажа не само чрез драматургичния текст, а и чрез ярката визия на собствената осъзната телесност.

## ЛИТЕРАТУРА

Baro, J. (1986). Ezikat na tialoto. – Teatar, 9-10, 28-31. [Баро, Ж. (1986). Езикът на тялото. – Театър, 9-10, 28-31.]

Ekman, P. (2011). Izlaji me, ako mojesh, Janua-98. [Екман, П. (2011). Излъжи ме, ако можеш, Януа-98.]

Dimitrova, M. (2011). Metamorfozi v obshtyvaneto, Institut po izkustvoznanie [Димитрова, М. (2011). Метаморфози в общуването, Институт по изкуствознание.]

Iliev, A. (1993–2002). Obshta teoria i praktika na pantomimata, tsetiri тома, Izdatelstva & Sonita, Fosforus. [Илиев, А. (1993–2002). Обща теория и практика на пантомимата, четири тома. Издателства: Сонита, Фосфорус.]

Leman, H-T. (2021). Postdramatichniat teatar, Nov balgarski universitet [Леман, Х-Т. (2021). Постдраматичният театър, Нов български университет.]

Stanislavski, K. (1982). Rabotata na aktiora varhu sebe si. tom 2, Sofia: Nauka i izkustvo. [Станиславски, К. (1982). Работата на актьора върху себе си. Т.2. София: Наука и изкуство.]

Starnbarg, R. (2012). Kognitivna psihologia, Iztok-Zapad. [Стърнбърг, Р. (2012). Когнитивна психология, Изток-Запад.]

Ianakiiev, Iu. (2014). Sotsialna psihologia na komunikatsiata, Universitetsko izdatelstvo "Paisii Hilendarski". [Янакиев, Ю. (2014). Социална психология на комуникацията, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.]

Nikitin, V. (2003). Plastikodrama, Kogito-Tsentr. Moskva. [Никитин, Вл. (2003). Пластикодрама, Когито-Центр. Москва.]

## ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНОВАТИВНИ ФОРМИ НА ИЗКУСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ОТ ПЪРВИ ДО ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Мариела Костова, докторант

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,

НАТФИЗ „Кръстьо Сарафов“

e-mail: [mabojidarova@abv.bg](mailto:mabojidarova@abv.bg)

**Резюме:** В доклада се разглеждат необходимостта и ползата от прилагането на неконвенционални форми на изкуство в училищна среда и възможността те да бъдат благодатна среда за експериментиране, въз основа на което да се формират креативно мислене и самостоятелност у учениците. Темата се конкретизира чрез акцент върху перформанс изкуството като съпътстваща, алтернативна и иновативна форма на обучение и възпитание. Проследяват се неговите основни аспекти и необходимостта от подобен подход. Обръща се внимание на възможностите и необходимите условия перформанс изкуството да бъде използвано в училищната среда от първи до четвърти клас. Посочват се ползи и възможни постижения в развитието на учениците при използването на перформанс като иновативна форми на обучение.

**Ключови думи:** перформанс, неконвенционално, инсталация, обучение

## APPLICATION OF INNOVATIVE ART FORMS IN THE EDUCATION FROM THE FIRST TO THE FOURTH GRADE

Mariela Kostova, PhD Student

“Paisii Hilendarski” University of Plovdiv

NATFA “Kr. Sarafov”

**Abstract:** The article focuses on the need and benefits of applying unconventional art forms in the school environment and the potential for them to be a fertile base for experimentation and formation of creative thinking when they are skillfully used in the studying and training process. The topic is specified as emphasizing performance art, as an accompanying, alternative and innovative form of education and upbringing. Its main aspects, the need and the benefits of such an approach are traced. In the article are specified options for the use of performance practices in the school environment - from the first to the fourth grade. Benefits and possible achievements in the development of the students in the use performance as an innovative form of learning are indicated.

**Keywords:** performance, unconventional, installation, training

## I. Всички деца са родени художници

*Всички деца са родени художници, но проблемът е да  
останат художници дори като възрастни*  
Пикасо

В света на 21-вото столетие на публичните органи, организации с нестопанска цел и широката общественост им се налага да бъдат креативни, гъвкави, адаптивни и иновативни, за да отговорят на предизвикателствата на съвременното. Според редица изследвания ръководителите на компании казват, че творчеството и способностите на служителите са на първо място при взимане на решения. Това поставя нови предизвикателства пред образователните системи, които трябва да се развиват, за да отговорят на тези променящи се условия. Училищните програми трябва да бъдат насочени към развитие на креативност и инициативност, въображение, емоционална интелигентност и морален „компас“, да поставят цели за формиране на критично мислене, чувство за свобода на мисълта и действието.

Приложението на неконвенционални форми на изкуство в образованието се базира на използване на опит от реалния живот, различни форми на визуално и повествователно изкуство вместо просто информация от учебниците. Това възпитава отношение у учениците към усвояване и насърчаване на практики за размисъл, а не пасивно запаметяване на факти. По този начин се поддържа жив „пламъкът на интелигентността“ на учениците. Следователно обучението чрез изкуство се занимава повече с развитието на интелектуални умения в емоционален, артистичен, творчески и духовен план на човека. Работи за промяна на схващането за обучаващ се и стимулира неговото критично „извън кутията“ мислене. Любопитството е двигателят на обучението. От съществено значение е то да бъде стимулирано, а също и да се стимулира силата на въображението при едно дете и ако това се направи, очаква се то да се научи бързо, без никаква допълнителна помощ. Децата са естествени ученици. Преподаването би трябвало да бъде и е творческа професия. Добрият учител ангажира учениците и стимулира въображението им. Проблемът с днешното училище е, че децата не са достатъчно мотивирани или заинтересовани и следователно не учат. Търсят готови отговори и шаблони. Интернет пространствата и дигитализацията предоставят огромни пространства информация, която обогатява познанието на децата, от една страна, но от друга страна, методично и сигурно ги прави лениви в мисленето, в експериментирането, лишава ги от съпреживяване в процеса на учене. Превръща ги в консуматори, а не в създатели, което формира неустойчиви

знания. Образованието би трябвало да бъде персонализирано, измервано според склонностите и интересите на учениците, а не стандартизирано. Сър Кен Робинсън<sup>1</sup>, педагог и писател с международна популярност, поддръжник на нестандартно образование, казва, че децата имат изключителен капацитет за иновации и много таланти, които ние хабим безмилостно. „Творчеството е толкова важно, колкото и образованието, и ние трябва да ги третираме като равни. Училището ни учи да не бъдем креативни. Всички деца се раждат с големи природни таланти, но училището нито ги популяризира, нито ги оценява и по този начин им пречи да развият това, за което са най-надарени.“<sup>2</sup> Творчеството е процесът, който води до оригинални идеи за стойност. Човешкото творчество е различно и разнообразно, често се проявява чрез взаимодействието на различни начини за виждане на нещата. Това е процес, който насърчава учениците да не се страхуват от грешки. Разбира се, тук не говорим, че да грешаш, означава да си креативен. Ако обаче не позволим на учениците да грешат и ако не ги изведем от страха да грешат, те не биха могли да създадат нищо оригинално. Лишени от свободата да грешим и заставени да отговаряме на точни матрици, с точни и готови отговори и очаквания, ограничени в експеримента и търсенето, обучаваме хора, на които потискаме творческите способности. „Образованието измества твърде много хора от техните дълбоко заложените таланти и трябва да ги търсим, трябва да създадете обстоятелствата, за да ги намерите, те често не са на повърхността. Това би трябвало да е една от целите на образованието.“<sup>3</sup> Има различни видове интелигентност, която не е статична и не работи еднакво за всички хора. Интелектът всъщност е много разнообразен и ние мислим за света по всички начини, по които го възприемаме, т.е. по много различни начини. Отразяваме света визуално, звуково, в движение и абстрактно. И това е толкова естествено. Ето защо учениците възприемат лесно нестандартните форми на обучение и възпитание, в които имат свободата да се себеизразяват във времето и пространството по начин, по който те виждат, усещат и са избрали. Децата растат най-добре с широка учебна програма, която оценява техните разнообразни таланти, а не само малка част от тях. Изкуствата са важни не

<sup>1</sup> Сър Кен Робинсън се занимава с проблемите на образованието за създаването на нови политики и стратегии в образованието. Автор е на книгите „Out of our minds: Learning to be creative“, „The Element“ (преведена на български език) и „Finding Your Element“ (излиза на 21 май 2013)

<sup>2</sup> Сър Робинсън Кен, За образованието, част 1, Karea.bg (2006г). Посетен на 20.05.2021 през <http://www.karea-bg.com/%D0%BA%D0%B5%D0%BD-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8A%D0%BD-%D0%B7%D0%B0-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%BE-1/>

<sup>3</sup> Андреева Силвия, сертифициран Т.У.Р. и Т.У.У. инструктор, Namama.bg - „Сър Кен Робинсън и идеите за промяна на глобалното образование“. Посетен на 20.05.2021, <https://www.namama.bg/article/obrazovaniето-ima-nujda-ot-revoliucia-ne-ot-evolucia-sar-ken-robinsan-i-ideite-za-promiana-na-globalното-obrazovanie/>

само защото подобряват оценките по математика, но защото общуват с аспекти от личността на детето, които иначе биха останали неизследвани. Пърформансът като изкуство е такава неконвенционална форма на обучение и възпитание, която изследва креативни аспекти от личността на детето, дава поле за изява на талантите и възможностите му, разширява мирогледа и уменията му, открива страховете му и работи за преодоляването им. Ето защо аз виждам пърформънс изкуството като изключително подходящо за развитието на децата, като неговото приложение може да започне именно във възрастта между 7 и 10 години, тъй като за децата тези творчески дейности са естествен процес и визуалният им опит и моторика са достатъчно развити, за да могат да се потопят в подобен експеримент. Учениците участват в целия творчески процес през собствен мироглед. Съпреживяват, изследват пространството, изучават себе си, тялото си, докосват се до различни видове изкуства и най-важното – те са участници, не само наблюдатели. Всичко това и още редица характеристики на пърформанса, с които ще се запознаем, го превръщат в подходящ и необходим похват в обучението.

## II. Неконвенционални форми на изкуство. Пърформанс, какво е това?

Терминът възниква в началото на 60-те години на XX в. в Съединените щати и най-общо обозначава „живите“ изпълнения на художниците. Корените на пърформанса могат да се открият още във футуризма, а проявления има в редица авангардни течения от първата половина на XX в. като конструктивизъм, сюрреализъм, Дада, Баухаус. Като самостоятелна изява пърформансът се развива изключително след 70-те години на XX в., като може да приема различни форми. То се изживява като изкуство, което не може да бъде купено или прогадено. Често пъти пърформансът демонстрира и пресъздава точно тази концепция, оказала се твърде утопична впоследствие. Поради характера си на живо изкуство много проявления на пърформанса са причислявани към полетата на театъра и танца. В тази връзка е важно да отбележим, че пърформансите като изразно средство възникват именно в практиките и експериментите на художниците, а не на театралите или танцьорите. Впоследствие се развиват в граничните зони на различните изкуства. Изявени майстори на пърформанса са Ив Клайн, Херман Нич, Марина Абрамович и Улай, Ребека Хорн и др. Пърформансът е интердисциплинарна форма на артистичен изказ, която би могла да обедини в себе си изразните средства на всички изкуства във всякакви комбинации. Няма ограничения относно времетраене и места за реализация. Единствената константа е живото присъствие на артиста, в чиято основа са поставени изразните възможности на тялото и поведението в естествени или преднамерени ситуации. Най-простото определение, което можем да дадем, е: представяне на идея чрез публично изпълнение на живо.



## II.1. Характеристики на перформанс изкуството

- перформанс изкуството е изпълнение на живо. (Това позволява на учениците да бъдат активни и креативни.)
- няма правила; то е експериментално; не е за продажба. (Дава свобода на учениците да се себеизразяват, да покажат какво мислят и чувстват.)
- може да включи рисуване, скулптура, диалог, поезия, музика, танц, опера, филмови кадри, пуснати телевизори, лазери, животни, огън или всички изброени заедно. (Позволява на учениците да се запознаят с различни изкуства, обогатява общата им култура.)
- перформанс изпълнението може да има сценарии или не, да е спонтанно или внимателно планирано. (Помага на учениците да се научат да планират и систематизират.)
- може да бъде със или без участието на публиката; артистът може да присъства или да отсъства. (Позволява на по-срамежливи деца постепенно да навлизат в процеса.)
- перформансът може да се случи навсякъде и да е с различни дължина във времето. (Дава свобода за реализация на идеите, учи на вариативност и боравене с времеви диапазон.)
- включва произведения на изкуството, които често могат да бъдат предмети, събития или части от пейзажа. (Обогатява общата култура на учениците.)
- перформансът е експериментално изкуство, при което авторите създават „живи“ творби, за да изразят идеите си и да провокират зрителя към определена емоционална реакция. (Прави учениците креативни, смели в изявите, научават се да експериментират.)
- в някои случаи основното изразно средство е тялото на самия артист, който го превръща в „жива пластика“ или взаимодействие с елементите на средата. (Научават се да владеят телата си и пространството. Развитие на пространствено мислене.)
- перформансите могат да използват главно речта и различните звуци, новите медии и технологии от сферата на науките или смесват елементи от няколко изразни форми. (Развива и нагласява вербалните и невербалните умения на учениците.)
- развитието на перформанса е в **акцията**, при която обаче действията не са толкова театрални, а артистът пряко въвлича с поведението си присъстващите в необичайни и неочаквани ситуации, с помощта на които изразява своите социални, политически или други възгледи. (Развива гражданска позиция, отстояване на личното мнение, провокира към търсене на отговори, прави ги възискателни към себе си и обществото.)
- основната идея на перформанса и акцията е сливането на изкуството с живота;
- перформансът може да бъде индивидуална или колективна изява.

### III. Пърформанс и училище. Възможно ли е това?

Темата за нестандартните методи в обучението и възпитанието винаги е на дневен ред. Широко обсъждана, дебатите винаги имат ревностни привърженици и противници. Така или иначе нестандартните подходи в образованието, търсенето, експериментът са залог за новаторство и развитие. Много педагози и учени са отдали своя труд в тази посока и са завещали работещи, смислени и развиващи педагогически модели, които правят образованието все по-гъвкаво и хуманно.

Когато говорим за пърформанс като възможен педагогически похват, аз определено го съотнасям към онези педагогически течения и идеи, които поставят педагогиката на нестандартни и напредничави фундаменти в лицето на Джон Дюи, Едуард Клапаред, Жан Пиаже, Селестен Френе, Януш Корчак, Рудолф Щайнер и Валдорфска педагогика, С. Амонашвили и Педагогика на сътрудничеството и редица други. В техните педагогически търсения и основни идеи е залегнал принципът, че училището трябва да е проектирано да излага, тества и провежда изследвания и образователни методи, съсредоточени върху детето. Пърформанс изкуството дава широка гама от дейности, които са насочени именно върху личността на детето, неговата индивидуалност. Пърформансът прекрасно би могъл да се съчетава с онези педагогически системи, при които уроците включват практически и творчески дейности, заменят традиционните учебни методи на повтаряне и запаметяване. Темите се свързват с реалния живот; акцентът е поставен върху физическото обучение, музиката, изкуството и практическите умения. Методите на изследване са чрез пряк опит. Пърформансът е експериментално изкуство, при което авторите създават „живи“ творби, за да изразят идеите си и да провокират зрителя към определена емоционална реакция. В някои случаи основното изразно средство е тялото на самия артист, който го превръща в „жива пластика“ или взаимодействия с елементите на средата, като по този начин изразява своите идеи и чувства. В този смисъл пърформансът прекрасно се вписва в педагогическа концепция, поставяща детето в центъра на образованието, където детето се зачита в неговото детско измерение, неговото отношение към света, неговите нужди и творчески заложби. В тези педагогически течения възпитателят персонализира преподаването, съобразявайки се с интересите и нуждите на детето. Пърформанс практиките дават възможност за реализацията на този подход по един естествен, занимателен и творчески начин. В педагогиката на Френе, Щайнер, Амонашвили, Монтесори и училищата, които изповядват подобни идеи, училището е за цял живот, не трябва да се отделя от самия живот. Пърформанс изкуството дава именно тази възможност детето да експериментира със заобикалящата го среда, с различни природни материали, със самото себе си, като част от природата. Пърформанс заниманията обслужват идеята, че обучението преминава през практически опит, детето трябва да бъде стимулирано да използва собствената си интелигентност. Основни

концепции в педагогиката са, че процесът на учене завършва с полезен краен продукт. Работата се разглежда като процес на спонтанна реорганизация на живота в училището и обществото. Застъпен е методът на пробата и грешката като естествен метод – основан на индуктивен, глобален подход. Всички училища, които по един или друг начин следват тези концепции, могат да използват пърформанс изкуството в учебния процес. Следвайки тези концепции, мисля, че пърформанс изкуството, създаването на инсталация например отговарят на всички педагогически търсения. Такъв нестандартен подход, какъвто е пърформансът, може по един много творчески начин да работи успешно и подпомагащо за достигане на основните педагогически цели в тази посока, тъй като създава краен продукт. Педагогически методи, в чийто център на възпитание и обучение стои човекът – със своята ярка индивидуалност, специфични таланти, нужди, чувства и воля, лесно могат да се комбинират с пърформанс техники. Идеята на Валдорфската педагогика например е мисленето да бъде едно от „чекмеджетата“ на вътрешния свят. Това, което учителят представя, е нужно да се свърже с въображението и чувството, да бъде жив, запалващ образ. Целта е да се създаде богата образователна среда, в която всяко дете да се развива индивидуално и да се научи и да работи. Пърформанс практиките са много целесъобразни именно при свързването на учебния материал с въображението и чувството. Силата на пърформанса е, че дава една много по-широка свобода на изразяване във времето и пространството чрез различни средства – звук, жест, образ. Именно така се постига една още по-богата образователна среда, в която ученикът е активен участник, създател, търсещ и откривател. В 7–14-годишна възраст се развива емоционалната интелигентност, възпитават се чувствата. Затова тук учителят може да въздейства най-силно чрез музиката, изкуствата, да позволи у детето постепенно да се събуди любовта към природата, усещането за другия, за свързаността с цялото. След 14 години, когато се изгражда Аз-ът на човека, възпитаваме критичното мислене. В този смисъл възрастта от 7 до 14 години, или началния етап на обучение в средното училище, е изключително богатен за използване на изкуството и неговите различни форми за формиране на личността. Алтернативни форми като пърформанс и инсталация само могат да надграждат емоционалния и естетически свят на детето. Те подхранват любопитството и търсенето, експеримента, и макар че в началото има елемент на подражание, после се преминава през въображение и тогава се стига до разбиране. Това позволява у детето постепенно да се събуди любовта към природата, усещането за другия, за свързаността с цялото, за неговото място в природата. Чрез пърформанс техники и инсталации абстрактното става познато и съпреживяно по естествен начин. С натрупването на педагогически опит Ш. Амонашвили стига до заключението, че истинският учител трябва да бъде актьор. Това е нещо, което пърформансът може да направи по изключително творчески начин, съчетавайки многообразие на изказ при реализацията /реч,

звучи, танц, движение, музика, видео, рисуване/, свобода на избора за реализация и вариативност на общуването по представянето /учител и ученик, ученик-ученик, индивидуално, групово и т.н. Учителят трябва да разбира своите ученици, всеки от които има свой собствен характер, мирозглед, но всички те без изключение трябва да участват в общия творчески процес на обучение. Урокът по тази технология е водещата форма на живот за децата, а не само учебен процес.

#### IV. Пърформанс изкуство от I до IV клас

В основата на използването на импровизационни техники като пърформанс в началното училище стои съблюдаването и съобразяването с потребността на съвременните ученици по един нетрадиционен и иновативен начин да се предостави пространство /реално или въображаемо/, където те свободно да покажат на себе си и другите чрез игрови и комуникативни форми. Всичко онова, което вълнува личността им. Да експериментират с емоции и поведение, да се учат един от друг, от своите преживявания, от досега с различни форми на изкуството – литература, театър, изобразително изкуство, танц. Да бъдат свободни да интерпретират преживяванията, мечтите и желанията си. Пърформансът може да се изпълнява от учителя, от учениците или съвместно. Участието в пърформанс практики дава възможност на учениците от началното училище да развиват качества като самонаблюдение и самоанализ, инициативност, умения за работа в екип, подобряване на ориентацията в конкретно време и пространство, развиване на специфични комуникативни компетенции, артистичност и оригиналност. Приложението на пърформанса като импровизационна форма в училищната практика подпомага адекватното, гъвкаво, нетрадиционно запознаване на учениците с теми, свързани със здравето, правата на детето, гражданските им права и отговорности. Подобрява физическата активност и култура. Несъмнено прилагането на пърформанс практики в учебния процес разширява и задълбочава общата култура на учениците и награжда техните знания и умения в различни области от живота. Този процес преминава през тях самите. Те не получават отговорите наготово, не следват сляпо правила и указания, не спазват точно определени изисквания, а тъкмо обратно. Имат свобода на избор, имат свобода да грешат и да търсят верния отговор. Могат да експериментират, могат да се изразяват чрез всички форми, които им се струват близки до тях, могат да се предизвикват и да преодоляват страховете си. Пърформансът е „живо“ изкуство, което включва в голяма степен движение и различна активност на тялото. Физическата активност по време на урока и извън него подобрява представянето на учениците. Принуждаването на децата от началното училище да седят на бюрото в продължение на 5 часа или повече е трудно и контрапродуктивно начинание. В този смисъл включването на пърформанс елементи е добро решение, още повече че то не е само включване на физически упражнения, а е физическа дейност, натоварена с идея, концепция и творчески

заряд. Именно това прави първорманса комплексен метод с изключително позитивен и продуктивен елемент. Този процес, разбира се, трябва умело и с разбиране от страна на учителя да бъде съотнесен към образователната програма, целите и конкретните теми. Ето защо в прилагането на първорманс в учебно-възпитателния процес от изключително голямо значение е личността на учителя.

## V. Учителят като първорманс

Темата за използване на първорманса като метод в началното училище веднага преpraща към личността на учителя и неговите умения и нагласи в тази посока. Възникват редица въпроси като: трябва ли учителят да има специална подготовка; трябва ли задължително да има образование в сферата на изкуствата; основният учител или специалисти трябва да водят първорманс занятията и т.н. Това е дискусийна тема и тя предполага различни варианти. Решенията могат да бъдат вариативни за различни училища според мнението на директора и колектива. От значение са квалификацията на учителите, техният стаж, броят на колектива, материалната база, частно или държавно е училището, приетите вътрешни правила и др. Тъй като първормансът е алтернативна форма и не е залегнал в Държавните образователни стандарти и програми, следователно неговото използване изисква нестандартни решения. Креативността, опитът, мотивацията на учителя са от съществено значение. Първормансът подпомага и може значително да улесни работата на учителя, ако той е склонен да търси, да експериментира, да инвестира време и усилие, да се разгърне творчески. В този смисъл използването на първорманс в учебния процес поставя учителя в своеобразен първорманс, в който той едновременно е творец и зрител на други творци, неговите ученици. Погледнато така, ми се струва, че той трябва да отговаря в по-голяма или по-малка степен на всички въпроси, зададени в началото. Той трябва да се развива и самообразова и да има в някаква степен специална подготовка. Не е нужно да има образование по изкуствата, но би било добре да има познания по история на изкуствата. Съвсем възможно е не само специалисти, но и основният учител да използва първорманс елементи в обучителния процес. Разбира се, екипна работа между учители и хора на изкуството, специалисти, артисти би могла да бъде много обогатяваща процеса. Двете форми могат успешно да се съчетават – ежедневна работа в клас и посещение на събития и образци от културния живот на обществото. Основното и най-важно условие си остават желанието, личната мотивация и личната творческа необходимост на учителя. Тук е мястото на директорите училищните колективи и родителите да насърчават тези творчески търсения от страна на учителите, за да могат тези търсения да се проявят в дейностите и желанията на техните ученици.

## VI. Пърформанс. Къде? Как? Кога?

Както вече подчертах, пърформансът е алтернативна форма в изкуството и може да се използва като нестандартна форма в процеса на обучение и възпитание. Това е иновативен метод, който е гъвкав, отворен и вариативен. Това позволява ползването на пърформанс техники да бъде лесно приложимо. Пърформансът няма изискване за място, време, техническа база, което го прави подходящ за всякакви условия, и включването му в различни форми на учебен процес е възможно и лесно за изпълнение. В практиката си като учител реализирах два пърформанса с ученици от трети и четвърти клас. Отделно често използвах само елементи на пърформанс в часовете по литература, математика, рисуване, исторически науки, природни науки и т.н. И при двата подхода имах прекрасни резултати. Учениците се включваха с голямо желание и интерес, постепенно разкриваха своите възможности и това ги мотивираше още повече. Даваха идеи, проявяваха креативност, потапяйки се в процеса, се зареждаха все повече творчески. Придобиваха самочувствие и по-стеснителните постепенно набираха смелост и се включваха. Потапяха се в свой свят, опитваха, експериментираха, забавляваха се и наистина творяха. В крайна сметка много по-бързо, по естествен и забавен начин научаваха това, което бях заложила като цел. При проверка на знанията им установих, че знанията, придобити по този начин, са много по-трайни от други знания, придобити по стандартния метод на учене. Всяка информация те свързваха с някакъв акт от тяхна страна, зареден с емоционален заряд. Това активира всичките им усещания и информацията се мултиплицира, което я прави трайно запечатана в съзнанието им. Оpozнаването на света чрез изкуство не се нуждае от конкретно време, за да се случва. То е тук и сега. В този ред на мисли пърформанс техники могат да бъдат включени в самия урок, пърформансът може да се използва като връзка между различни уроци и предмети, може да замести гаден урок, следвайки целите му, може да бъде извънкласна дейност или самостоятелна изява, представление, събитие в училищния живот. При всички положения той е съпътстваща форма на основния учебно-възпитателен процес. Като такава форма зависи от учителя и училищното ръководство какво място ще му бъде отредено. Учебното съдържание, учебният план и разпределение дават достатъчно възможности за неговото прилагане и впитане в учебния процес. Това не изключва възможности пърформанс заниманията да бъдат под формата на ателиета, допълнителни занимания по интереси и други форми на изява. До голяма степен пърформанс заниманията зависят от плана на урока, който изготвя учителят, както и от свободата относно темите, с които оперира. Съществуват редица експерименти за използване на пърформанс техники както в частни, така и в държавни училища и практиката показва, че този подход е съвсем възможен, приложим в училищна среда и с доказани ползи.

## VII. Ползи и предимства

Вече не веднъж беше подчертано, че пърформансът е „живо“, активно, динамично изкуство. То синхронизира с идеите на т.нар. активни уроци. Включените в традиционния урок активни занимания като пърформанс практики са полезни за тялото и активират мозъчната дейност. Пърформанс заниманията могат да правят постоянни препратки към реални и ежедневни преживявания на учениците. Това позволява те да изхождат от собствен опит и да възприемат дадена информация или проблем в цялост и дълбочина. Пърформансът търси визуалната памет на учениците. Според статистическите проучвания човек възприема реалността, която го заобикаля, със слух – 12%, с докосване и вкус – 2%, с мирис – 3%, и със зрение – 83%. Така че зрението е от съществено значение, за да направи слушането ефективно. В пърформанс техниките се съчетават различни възприятия, които действат едновременно – звук, образ, действие. Пърформанс заниманията, в това число и изграждането на инсталации, провокират учениците да правят артистични продукти. Нищо не е по-ефективно от „правенето“ в ученето. Само чрез ръчно създаване на наученото ще бъде възможно реално, дълбоко и трайно обучение. Това е фаза на създаване на ново съобщение чрез визуалния език. Пърформансът може да включи рисуване, скулптура, диалог, поезия, музика, танц, опера, филмови кадри, пуснати телевизори, лазери, животни, огън или всички изброени заедно, което разширява възможностите на действие на учениците, от там и правото и свободата да правят осъзнат избор. Това, от друга страна, е обратна връзка за учителя, който може по-добре да ги опознае и да открие тяхната индивидуалност и нужди. Като се участва в пърформанс занимания, където няма строги правила, не е нужно нещо да се наизустява или да се направи по определен начин, няма правилно и грешно, ученикът има възможност да се отпусне, да се отдаде на творческия си порив. Това помага на много ученици да превъзмогнат страховете си от изява пред публика. Помага им да се изразяват по-уверено в часовете по литература и не само. Дава им самочувствие. Във време на висока степен на дигитализация и широка мултимедийна среда пърформанс заниманията могат да внесат един баланс, чрез който да се съчетаят съвременните технологии и творческата индивидуалност и емоционалност на личността, където ученикът не е само ползвател на огромен обем информация, но използва тази информация, за да изрази себе си. Съвременният пърформанс ползва средства едновременно от класическото и от концептуалното изкуство, както и от мултимедиите, комбинирайки ги по различен начин, което кара учениците да бъдат гъвкави, креативни, комбинативни и е особено подходящо в съвременната реалност. Основната идея на пърформанса и акцията е сливането на изкуството с живота. По този начин детето възприема изкуството по един изключително естествен и непринуден начин. То живее „живия“ живот, подхождайки творчески. Пърформанс заниманията могат да бъдат решение срещу агресията в училище или един процес на арт терапия в такива кризисни ситуации. Със своите

характеристики пърформанс заниманията дават поле за споделяне и това може да е началото на преодоляването на агресивни състояния.

Това са само една част от ползите, които можем да открием в използването на неконвенционални форми на изкуство, конкретно пърформанс, в обучението от I до IV клас в средното училище. Изводът, който мога да направя, е, че прилагайки подобни форми в практиката, ще откриваме още и още ползи. Във време на изпитания към образователната система и живота ни като цяло с новата действеност, „новото нормално“, за което все по-често се говори, трябва да бъдем все по-гъвкави и креативни. Темата за прилагане на пърформанс в училищна среда не е разглеждана достатъчно досега. Това предполага развитие и следващи етапи на бъдещи изследвания, като например възможно ли е пърформансът да бъде част от учебната програма; или да се развие като отделна тема в часовете по рисуване; или да бъде извънкласна форма; в каква степен могат да се използват елементи на пърформанс в урока; в коя част на урока да се използват. Да се проведат изследвания как влияят подобни занимания върху проблемни деца, децата със затруднения в ученето, децата със СОП, на групата като цяло и т.н. Днес, когато все по-често учим и общуваме чрез компютри, това са предизвикателства, които трябва да ни амбицират да не спираме да търсим алтернативи и с още по-голям ентузиазъм да търсим неконвенционални форми в обучението и възпитанието. Изкуството винаги е естественият, емоционален и креативен начин да преминаваме по-лесно и по-безболезнено от една ситуация в друга, от една действителност в друга, разкривайки и опознавайки себе си, света около нас и нашето място в същия този свят. Пърформанс изкуството изключително добре кореспондира с новите предизвикателства на нашето време, дава поле за изява на учениците, задоволявайки нуждата им да общуват, да откриват, да творят, като по този начин развиват и съхраняват своя свят. Именно това е целта в използването на неконвенционални форми на обучение и възпитание.



**ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА:  
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ**

Втора научно-практическа конференция

**EDUCATION AND ARTS:  
TRADITIONS AND PERSPECTIVES**

Proceedings of the Second Scientific-Practical Conference

ISSN 2738-8999



2021