

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational studies

СОФИЯ 2021



SOFIA 2021

ТОМ/VOLUME 114

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

*Факултет по науки
за образованието и изкуствата*

Книга Педагогически науки

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

*Faculty of Educational Studies
and the Arts*

Book of Educational Studies

Том/Volume 114

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2021 • SOFIA

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2021

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

проф. д-р Илнана Мирчева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(начална училищна педагогика; дидактика на околния свят, човекът и природата и човекът и обществото; екологично образование; обучение по STEM, философия за деца)

Членове

проф. д-р Клавдия Сапунджиева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(социална педагогика; теория на възпитанието; артпедагогика /театър/)

проф. д-р Розалина Енгелс-Критидис, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(предучилищна педагогика; педагогика на овладяване на езика и развитие на речта; интеркултурно образование)

проф. д-р Цецка Коларова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(гражданско образование; образование по правата на детето; социална педагогика)

проф. д-р Неда Балканска, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(специална педагогика; слухово-речева рехабилитация; приобщаващо образование; езикова терапия)

доц. д-р Катерина Щерева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(логопедия; специална педагогика; специална психология; психолингвистика)

доц. д-р Лора Спиридонова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*, България
(предучилищна педагогика; интеркултурно образование, педагогически технологии на игровото взаимодействие)

д-р Теодора Папатеодору, *Норланд Колидж, Бат, Великобритания*
(предучилищно образование)

д-р Полет Лаф, *Англия Раскин Юнивърсити, Челмсфорд, Великобритания*
(предучилищно образование)

проф. д-р Ханс-Йоахим Фишер, *Педагогически университет Лудвигсбург, Германия*
(теория на образованието, начална училищна педагогика, обучение по природни науки)

проф. д-р Чизуко Сузуки, *Католически университет Джунишин Нагасаки, Япония*
(информационни и комуникативни технологии в образованието, дидактика на обучението по английски език)

проф. д-р Киймет Селви, *Университет Анадолу, Турция*
(педагогически науки, феноменологична педагогика)

проф. д-р Маркус Шренк, *Педагогически университет Лудвигсбург, Германия*
(образование по природни науки, биология)

Редактори

Маргарита Крумова
Виолета Халачева

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Prof. Iliana Mirtschewa, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Primary School Education; Teaching Primary Science and Social Studies; Environmental Education; STEM Education, Philosophy for children)

Members

Prof. Klavdia Sapundjieva, D.Sc., *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Social Education; Theory of Education; Artpedagogy /Theater /)

Prof. Rozalina Engels-Kritidis, D.Sc., *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Preschool Education; Pedagogy of Language Acquisition and Speech Development; Intercultural Education)

Prof. Tsetska Kolarova, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Education for Democratic Citizenship; Education for the Rights of the Child; Social Education)

Prof. Neda Balkanska, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Special Education; Auditory-Speech Rehabilitation; Inclusive Education; Speech Therapy)

Assoc. Prof. Katerina Shtereva, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Speech Therapy; Special Education; Special Psychology; Psycholinguistics)

Assoc. Prof. Lora Spiridonova, PhD, *Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*
(Preschool Pedagogy; Intercultural Education; Pedagogical Technologies for Play Interaction)

Dr. Theodora Papatheodorou, Research Fellow, *Norland College, Bath, UK*
(Early Childhood Education)

Dr. Paulette Luff, Senior Lecturer, *Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK*
(Early Childhood Education)

Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer, *Ludwigsburg University of Education, Germany*
(Theory of Education, Primary School Education, Primary Science Education)

Prof. Dr. Chizuko Suzuki, *Nagasaki Junshin Catholic University, Japan*
(ICT in the Education, English Education)

Prof. Dr. Kiyomet Selvi, *Anadolu University, Turkey*
(Educational Sciences, Phenomenological Pedagogy)

Prof. Dr. Marcus Schrenk, *Ludwigsburg University of Education, Germany*
(Biology and Science Education, Biology)

Editors

Margarita Krumova
Violeta Halacheva

СЪДЪРЖАНИЕ

Герт Дрисен. УЧАСТИЕ НА РОДИТЕЛИТЕ – ВИДОВЕ И ЕФЕКТИВНОСТ / 7

Кумико Йошитаке, Рио Йошитаке, Маори Уракава. ФАКТОРИ, ДОПРИНАСЯЩИ ЗА „РАДОСТТА ОТ УЧЕНЕТО“ В ЯПОНСКИТЕ НАЧАЛНИ УЧИЛИЩА: ЦЯЛОСТНО ПРОУЧВАНЕ, ИЗПОЛЗВАЩО КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ / 30

Радослав Пенев. ЖИТЕЙСКО-ВЪЗПИТАТЕЛНИ ОРИЕНТАЦИИ НА СЪВРЕМЕННОТО СЕМЕЙСТВО / 54

Маргарита Стефанова-Бакрачева, Милен Замфиров. В ТЪРСЕНЕ НА ИНТЕГРАТИВНОСТ В НАУЧНОТО ПОЗНАНИЕ: ПРИНЦИПЪТ НА ДОПЪЛНИТЕЛНОСТТА ПРЕЗ ИСТОРИЯТА НА ПАУЛИ И ЮНГ / 82

Нели Бояджиева, Милена Великова. ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ / 107

Любен Витанов. МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ОБУЧЕНИЕ В ЧАСА НА КЛАСА / 130

Анна Георгиева. ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В 1. – 4. КЛАС / 172

Александър Ранев. ПРИЛОЖЕНИЕ НА МЕДИАЦИЯТА ПРИ РАБОТА С ДЕЦА И МЛАДЕЖИ / 209

Деница Кръстева. ХЕТЕРОГЕННИЯТ ХАРАКТЕР НА СИМПТОМАТИКАТА ПРИ ДЕЦА С ЕЗИКОВО НАРУШЕНИЕ НА РАЗВИТИЕТО / 241

CONTENTS

Geert Driessen. PARENTAL INVOLVEMENT: TYPES AND EFFECTS / 7

Kumiko Yoshitake, Rio Yoshitake, Maori Urakawa. FACTORS CONTRIBUTING TO THE “JOY TO LEARN” IN JAPANESE ELEMENTARY SCHOOLS: A COMPREHENSIVE STUDY USING QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ANALYSIS / 30

Radoslav Penev. LIFE-EDUCATIONAL ORIENTATIONS OF THE MODERN FAMILY / 54

Margarita Stefanova-Bakracheva, Milen Zamfirov. IN SEARCH OF INTEGRATIVITY OF SCIENCES: THE PRINCIPLE OF SUPPLEMENTARITY IN THE STORY OF PAULI AND JUNG / 82

Nely Boiadjieva, Milena Velikova. APPLICATION OF INOVATIVE METHODS IN THE SCHOOL EDUCATION / 107

Lyuben Vitanov. METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING IN THE CLASS TIME / 130

Anna Georgieva. EXTRACURRICULAR READING IN GRADE 1– 4 / 172

Aleksandar Ranev. APPLYING MEDIATION IN WORK WITH CHILDREN AND YOUNGSTERS / 209

Denitsa Krasteva. THE HETEROGENEOUS SYMPTOMS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER / 241

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 114

PARENTAL INVOLVEMENT: TYPES AND EFFECTS

GEERT DRIESSEN

*Driessen Research, Malden, The Netherlands,
driessenresearch@gmail.com, www.geertdriessen.nl*

Abstract. The achievement gap of disadvantaged students has always been large, and is still widening. Even more now, during the Covid-19 pandemic. Parental involvement is seen as an important strategy for closing this gap. The ultimate objective is to expand the academic and social capacities of students, especially those of disadvantaged backgrounds determined by ethnic minority/immigrant origin and low socioeconomic status. This article focuses on possible roles of parents in education and aims at answering two questions: (1) What types of parental involvement can be discerned? and (2) What are the effects of parental activities on their children’s attainment? To answer both questions, a review of the literature was conducted, and a synthesis of the results from twelve meta-analyses was performed. The review pointed to a considerable diversity in parental involvement typologies, classifications, roles, forms, and activities. Nevertheless, they can be ordered along the lines of just a few perspectives, namely locus (at home/at school), style (formal/informal), action (active/passive), and actor (parent/student/school). From the synthesis of the meta-analyses it can be concluded that the average effect of involvement on attainment is small. In addition to many positive effects there are also substantial numbers of null and even negative effects. The type of involvement with the strongest effect appeared to be parents having high aspirations and expectations for their child. No differences in effects of involvement on attainment according to ethnic/immigrant and social background could be established. Prudence is called for, however, as there are many limitations to studying parental involvement in a reliable and valid way.

Key words: parental involvement; parental participation; parental engagement; parent-school partnership; disadvantaged students; effectiveness; meta-analyses; review; effect size

INTRODUCTION

In many countries, educational underachievement resulting from socioeconomic and ethnic/immigrant factors in the home environment is perceived as a serious and – above all – persisting problem (Goodman et al., 2015; OECD, 2012). Concrete indicators of underachievement are, for instance, weak test results, repeating grades, low tracks of secondary education, unqualified school leaving/school drop-out, and limited transfer to higher education. The interest in the achievement gap between children from lower socioeconomic milieus and ethnic and immigrant backgrounds on the one hand and those from higher milieus and ethnic majority backgrounds on the other hand started in the 1960s and still continues (OECD, 2015; Stevens & Dworkin, 2019). This distinction between milieu and ethnicity/migration, for that matter, often is seen as a rather analytic one, as the two demographics are strongly intertwined, i.e., many ethnic/immigrant students are from lower socioeconomic milieus. Several studies have shown that despite the implementation of various policies to prevent and combat educational disadvantage and the investment of staggering supplementary budgets, all the measures taken did not have the effects desperately hoped for (Demeuse et al., 2012; Driessen, 2012; Goodman & Burton, 2012). Even more disappointing is the conclusion of quite a number of recent studies, which demonstrate that the educational gaps by social class and ethnic/immigrant origin have not closed but are actually widening (Hanushek et al., 2019; OECD, 2018; Passaretta & Skopek, 2018). Reardon (2011) is of the opinion that this is a consequence of growing income inequality and an increased investment of wealthy parents in their children's cognitive development, for instance by sending them to (expensive) private schools, paying for individual homework assistance and special exam preparation courses. Really worrisome is the finding that now, as a result of the present Covid-19 pandemic, school closures have enlarged this achievement gap even more. Reasons given are that disadvantaged students tend to have less access to technology (internet, laptops), have no physical space for studying at home, receive no or only little support from their parents, and spend less time learning compared with their more affluent peers (Lally & Birmingham, 2020; Quilter-Pinner & Gill, 2020).

For a long time, the dominating explanation given for the origin of the achievement gap has been sought in the distance (or incongruence) between the home and the school environment. It is assumed that there exist various forms of so-called linguistic (language use; Bernstein, 1971), cultural (norms and values; Bourdieu, 1986) and social capital (social networks; Coleman, 1988), which are typical of the modal school environment and which prepare students for a successful educational career. Such vital educational luggage is available to children from middle and upper socioeconomic and ethnic majority backgrounds; it is, however, largely absent in working class and minority/immigrant families (Driessen, 2001; Lee & Brown,

2006). To compensate for this “deficit” a diversity of educational compensatory and stimulation programs and activities have been developed and implemented, both for educational institutions, such as preschools and primary schools, and also for parents at home. More recently, however, Agirdag and Merry (2020) argue that this “blaming the victims”, i.e., the children and their parents, and insinuating that their educational disadvantage is a result of the families’ language delays, their lacking reading habits, their material deprivation, and their deviating parenting styles and skills, is not the right and fair perspective. According to them, this “deficit thinking” is not innocent, but actually part of the problem. Such “hidden” demands of the established educational system reinforce the harmful stereotype of the disadvantaged student and their family, who do not own the correct cultural capital, who do not read a paper and who do not visit museums. However, many studies show that it is precisely such stereotypes that threaten the normal functioning of disadvantaged students and result in achievement gaps (Appel et al., 2015; Van den Bergh et al., 2010). Agirdag and Merry (2020) assume that what really makes the difference is the professionals, not the parents or students. Essential are teachers, school staff and management who possess specific cultural and pedagogical competencies and who have a deep knowledge of and a sincere affinity with the local communities and therefore can better understand the needs of their students and help them accordingly with the personal development they are entitled to.

Notwithstanding this alternative perspective (or paradigm), most stimulation and compensation programs and activities have a traditional basis (Goodall & Vorhaus, 2011; Karsten, 2006; Ross, 2009). Ultimately, the emphasis in nearly all cases is on (acquiring) the country’s official language. Several countries have developed a system where schools with many disadvantaged students receive extra funding (Vandevoort et al., 2020; Vignoles et al., 2000). To a certain degree the schools are free to spend these supplementary budgets, for instance on class size reduction, special (language training) programs, and individual help for students (Driessen, 2017). Lately, there is a (renewed) interest in the preschool and early school phase. Early Childhood Education (ECE) provides educational stimulation and compensatory programs in preschools and the early grades of primary school. It is expected that the earlier the interventions to prevent and reduce the achievement gaps take place, the more effective they will be at eliminating them in the long run (Reardon, 2011). Though the accent mostly is on the children’s linguistic and cognitive development, many programs also include social, emotional, physical and health components, and this is often combined with educational and pedagogical support for the parents at home (Driessen, 2020). Parents, for instance, learn how best to play with their children and how to read with and to them. However, parents not only have an important role in the upbringing and development of young children at home, but also in that of older children and at school. Therefore, in educational disadvantage policies and programs all sorts of parental involvement and participation activities

receive much attention. In the remainder of this article we will focus on the role of parents in education: what types of parental involvement can be discerned, and what are the effects of all of such parental activities on their children's attainment.

TYPES OF INVOLVEMENT

For many years now, stimulating parental involvement and participation in their children's schooling is viewed as an important strategy to advance their educational careers and – in the long run – chances in the labor market, especially for children from disadvantaged backgrounds determined by low socioeconomic status and ethnic minority or immigrant origin (Barger et al., 2019; Carter, 2002; Fleischmann & De Haas, 2016; Wilder, 2014). Bridging the existing school-home divide by actively engaging parents both at school and at home therefore is viewed as an essential instrument to improve the educational chances of all children, regardless of their family background (Epstein et al., 2002). In addition, it is not only important to focus on the relation between home and school, but also to engage and include the local community in the activities to collectively combat educational disadvantage (Smit et al., 2001).

In the scientific literature, various definitions and terms are used when referring to forms of cooperation and collaboration between parents, teachers, schools, and the local community (Boonk et al., 2018; Fox & Olsen, 2014; Gumuliauskienė & Starkutė, 2018; Punter et al., 2016; Smit & Driessen, 2009). Some examples are: parental involvement; parental participation; parental engagement; school-family relations; school-family-community partnerships; and educational partnerships. For the sake of readability, henceforth we will use “parental involvement” wherever possible. Research on parental involvement has shown that there are considerable differences in the level of involvement and that this variation to a high degree depends on the socioeconomic position and ethnic/immigrant background of the parents (Antony-Newman, 2019; Boethel, 2003, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Wilder, 2014). More and more the term “partnership” is being used in connection to the concept of meaningful cooperative relations between schools, parents and the local community (Desforges, 2003; Epstein et al., 2002). In such a partnership the various participants involved aim at mutually supporting each other and attuning their activities with the objective of supporting the motivation, learning and development of the children, and particularly those from disadvantaged backgrounds. In the rest of this section we will present the results of a review of the literature and describe a few examples of such typologies and classifications.

Based on many studies and many years of work by educators and families in elementary, middle, and high schools, Joyce Epstein developed her seminal framework of six major types of parental involvement (Epstein et al., 2002). Central is the notion of partnership in combination with a theory of overlapping spheres

of influence. In this theory, various perspectives on social institutions which can influence the education and socialization of children are integrated. The three institutions, or contexts, distinguished are: family, school, and the local community. It is assumed that they to a certain extent share vital goals, which therefore can be best reached by communicating and cooperating. The three institutions are viewed as spheres of influence which overlap to a greater or lesser degree. This congruence is of importance for the optimal development of children, and partnership is considered as an essential agent to realize this. Teachers, parents and community members and institutions are all regarded as partners with their own and their shared roles, tasks and responsibilities. At the core of the six types of involvement are two central notions of caring: trusting and respecting. In Table 1 we present Epstein's six types of involvement and their relation with caring and several key elements.

Table 1. Types of parental involvement for comprehensive programs of partnership (adapted from Epstein et al., 2002)

<i>Type</i>	<i>Caring</i>	<i>Key</i>
Parenting	Supporting, nurturing, and child rearing	Assist families with parenting and childrearing skills, understanding child and adolescent development, and setting home conditions that support children as students at each age and grade level; assist schools in understanding families
Communicating	Relating, reviewing, and overseeing	Communicate with families about school programs and student progress through effective school-to-home and home-to-school communications
Volunteering	Supervising and fostering	Improve recruitment, training, work, and schedules to involve families as volunteers and audiences at the school or in other locations to support students and school programs.
Learning at home	Managing, recognizing, and rewarding	Involve families with their children in learning activities at home, including homework and other curriculum-related activities and decisions
Decision making	Contributing, considering, and judging	Include families as participants in school decisions, governance, and advocacy through PTA/PTO, school councils, committees, action teams, and other parent organizations
Collaborating with the community	Sharing and giving	Coordinate community resources and services for students, families, and the school with businesses, agencies, and other groups, and provide services to the community

Barger et al. (2019) were interested in the various forms of parental involvement and their specific effects on various children's outcomes. They departed from the definition of parental involvement as parents' commitment of resources, such as time, energy, and money, to the academic context of their children's lives (cf. Grolnick & Slowiaczek, 1994). Based on a review of the literature, they first distin-

guished between two broad forms of parental involvement, namely school-based involvement, and home-based involvement, and then discerned several more specific modes of involvement. In the upper panel of Table 2 we give an overview of this classification; in the lower panel of the table we continue with a number of child outcome domains.

Table 2. Parents' involvement and possible effects on child outcomes (adapted from Barger et al., 2019)

<i>Parents' involvement</i>	
<i>School involvement</i>	
Participation	Attendance of open houses or school programs, volunteering in the classroom, field trips, communication with the teacher
Governance	Membership in the PTA, PTA board, school board
<i>Home involvement</i>	
Discussion and encouragement	Discussion of school with children, encouragement of children's learning, knowledge, interest, awareness about school
Cognitive-intellectual	Joint book reading, trips to libraries or museums
Homework involvement	Homework assistance, making environment conducive to completing homework, rules about homework

<i>Children's outcomes</i>	
Achievement	Grades, standardized test scores, academic competence
Engagement	Persistence, truancy, dropout, classroom conduct
Motivation	Perceived competence, expectations, perceived control, intrinsic motivation, mastery goals, aspirations, school value
Social adjustment	Social competence, social dominance
Emotional adjustment	Internalizing symptoms, self-esteem, emotion regulation
Delinquency	Substance use, sexual behaviors and attitudes, externalizing

On the basis of a multi-stage study and combining input from a review of the literature, empirical research and a subsequent consultation of an expert focus group, Smit et al. (2007) developed yet another typology of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. The strategies discerned focus on the following core elements: developing a vision of parental involvement; expanding the visibility and approachability of the school team by creating contact moments; taking into consideration the concerns of parents; connecting to what parents find interesting and have an affinity with; bearing in mind the quality of the communication between school and parents; stimulating creativity and initiative; and giving parents time to learn something from the school team. The list of characteristics was condensed into six profiles in terms of the extent to which the parents show formal versus informal involvement in their child's school and education. The six types are: the supporter, the absentee, the politician, the career-maker, the

tormentor and the super parent. In Table 3, we present these types in relation to six key characteristics.

Table 3. Types of parents and their key characteristics (adapted from Smit et al., 2007)

	<i>The supporter</i>	<i>The politician</i>	<i>The tormentor</i>
Education	Low/medium	Medium/high	High
Characteristics	Satisfied and involved, prepared to help with practical matters, willing to work, an excellent helping hand, pleasant partner, active, available on demand, has sufficient time	Desire to help make decisions, exert influence, and be involved; satisfied as long as he/she can participate in meetings; critical consumer; extroverted; pays attention to “democratic” quality of the choice of school	Feels offended and misunderstood as a result of the school’s attitude and own educational experiences; denounces errors on the part of the school as a critical consumer; is an unguided missile for the school team; is only satisfied when the school cringes and takes responsibility for suboptimal functioning
Key words	Helpful, nice, solid, friendly, creative, sympathetic, joint thinker, harmonious, supportive, enlightening, willing to serve, naïve, well-adjusted	Critical, precise, optimistic, desire to inspire, persuasive	Know-it-all, cold, insensitive, aggressive, conflictual, fighter, theatrical, impatient
Suited for	Lending a helping hand, parent committees	School advisory board, school board	School advisory board, school board
Not suited for	School advisory board or school board without first following one or more training courses	Actual conduct of helping-hand services	Helping-hand activities, parent committees
How to approach	Appeal to sense of solidarity, existence of an alliance, partnership with shared goals	Appeal to desire to influence school policy, be heard, and hear oneself speak; in order to fully utilize the capacities of this parent, ask him/her to participate on the behalf of parents in the school advisory board or school board	Show real interest in the motives of this parent and his or her (new) ideas regarding child raising and education; be professional but see that the parent remains comfortable; keep your goals in mind; be well-prepared; pose good questions; send a thank you note after meeting; take notes on the conversation; keep the line of communication open

	<i>The absentee</i>	<i>The career-maker</i>	<i>The super parent</i>
Education	Low/medium	Medium/high	High
Characteristics	Does not consider him/herself suited to make a contribution, may only participate when asked explicitly, moderately dissatisfied, uninvolved; school has no priority (anymore), leaves choice of school up to chance, impossible to contact, introverted, unapproachable	Places responsibility for child raising, child care, and education on the school; one-stop-shopping approach; satisfied as long as school takes on all tasks; critical with regard to choice of school; has attitude of “school is for the parents” and sees teachers as an extension of parents	Feels responsible for child raising and education together with the school; is prepared to support the school alongside a busy job; is willing to invest in the school relation; thinks critically along with the school; contributes good ideas; is prepared to utilize own networks; is satisfied when the school does its best for the performance and wellbeing of own child and other students
Key words	Loner, quitter, has (almost) no contact with other parents, no friendship relations with the school, uncommunicative, wrestles with cultural gap due to different cultural background	Aloof, “no news is good news”, businesslike, basically all take and no give	Loyal, ambitious, strengthener, innovative, communicative, inspiring, walking encyclopedia, grows
Suited for	School support network, can serve as a bridge to other absentee parents or group of parents	School advisory board or school board, provided this fits his/her career prospects	Thinking about problems, finding solutions, handling crises, acquisition of funds, school board (chair)
Not suited for	School advisory board, school board, or parent committees without first following one or more training courses	Time consuming helping-hand services	Supportive school network
How to approach	Look for contact, show interest, enter to discussion of cultural background and children, show empathy, see where you can help, win trust	Enter into conversation about work, career, education; mention the functions of school advisory board and school board, interesting people participating in these, and what such participation could mean for career	Show a warm interest in the opinions and expectations of the parent with regard to child raising and education, gauge the need for (greater) involvement, be open to ideas of this parent

The last model we present here is based on a review study into definitions of parental involvement. Fox and Olsen (2014) developed a conceptual model of parental engagement combining modes of parental involvement and children’s outcomes; see Table 4.

Table 4. Parental engagement conceptual model (adapted from Fox and Olsen, 2014)

<i>Locus</i>	<i>Modes of parental involvement</i>	<i>Short term outcomes</i>	<i>Longer term outcomes</i>
Family-led learning	High expectations	Belief in the importance of education Self-efficacy Academic competence/confidence Motivation and engagement in learning Persistence Skills for learning Social and emotional wellbeing	Academic achievement: literacy and numeracy Mental health and wellbeing Mitigating the impacts of disadvantage on educational outcomes
	Shared reading		
	Parent-child conversation around learning, social issues, family stories		
	Homework support that provides an appropriate environment for learning		
	Cognitively stimulating environment		
Family-school partnership	Support for social and emotional wellbeing, peer relationships, teacher relationships		
	Communication about children's wellbeing and progress		
	Communication about what children are learning and what families can do		
	Engagement in the school community and positive attitudes to school		

The examples of parental involvement presented here point to a considerable diversity in typologies, classifications, roles, forms, and activities. At the same time, and notwithstanding this apparent diversity, almost all are ordered along the lines of just a few perspectives, namely locus (at home/at school), style (formal/informal), action (active/passive), and actor (parent/student/school). Important, however, is the question whether all of this involvement leads to the desired effect, which is the improvement of educational chances in general, and specifically those of disadvantaged students. In the next section, we will try and answer this question. We are not just interested in the effects of parental involvement in general, but even more in the effects of specific activities on specific outcome measures of differing categories of students.

EFFECTS OF PARENTAL INVOLVEMENT

The results of many hundreds of studies have shown that a stronger parental involvement in their children's schooling is positively related to their cognitive and social functioning (Carter, 2002; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Jordan, 2001). However, there are also numerous studies that show null effects, or even negative effects (Boonk et al., 2018; Driessen et al., 2005; Gorard & Huat

See, 2013; Hattie, 2009). Regarding the latter, several researchers warn against a one-sided too optimistic picture because according to them studies with null or no effects often are not submitted to scientific journals or have a lesser chance of being accepted, the so-called file-drawer effect (Barger et al., 2019; Slavin, 2020).¹ Furthermore, most of the studies on parental involvement in education are based on cross-sectional and correlational designs, which – strictly speaking – do not permit causal interferences as to what affects what (Shute et al., 2001).² In this section we will not focus on individual studies, but on review studies and (statistical) meta-analyses. An advantage of the latter is that effects are expressed in some form of quantitative effect-size, a compact coefficient that gives an idea of the strength of a relation or effect. According to Barger et al. (2019), larger meta-analytic databases provide greater opportunity to analyze a wider range of moderator effects with more precision. This does not mean, however, that meta-analysis is a methodology without any problems (Cheung & Slavin, 2016). One very practical one is that most meta-analyses build on overlapping individual studies, that is, the results to a more or lesser degree are based on the same studies. In our search for appropriate studies we first performed a web-based search (incl. Google Scholar and ResearchGate) using many combinations of (alternatives for) “parental involvement” and (alternatives for) “student achievement”, and “meta-analysis” or “review study”, with a limitation to studies published after the year 2000. In addition, we made use of the “snowball method” and the author’s bookshelves to locate more studies. In the following overview we present the results of our findings, thereby concentrating on three aspects, viz. the overall effect of parental involvement, the effects of specific types of involvement, and their relationship with socioeconomic and ethnic and immigrant background.

In a synthesis of nine meta-analyses, i.e. a meta-analysis of meta-analyses, carried out between 1984 and 2007, Hattie (2009) found an effect size (Cohen’s *d*) of 0.51 for the average effect of parental involvement on achievement, which is regarded as a medium effect.³ Hattie established that there is much variance in the influence of parental involvement. When it involves a surveillance approach, the effects are negative; there are weaker effects in case the involvement relates to early interventions, and much stronger effects when it comprises parental aspirations and expectations, and when parents are more actively involved. More precisely, parental aspirations and expectations are strongest correlated with achievement (0.80), while modes of communication (such as interest in homework and school-work, assistance with homework, and discussing school progress) has a moderate

¹ In several studies this funnel effect or publication bias effect was examined, but could not be confirmed, though; e.g., Castro et al. (2015), Danişman (2017), Erdem and Kaya (2020), and Kim (2020).

² But this a general problem in social research.

³ According to Cohen’s rule of the thumb an effect size of 0.20 is small, an effect of 0.50 is medium, and an effect of 0.80 is large (Cohen, 1992).

effect (0.38). The effect of parental home supervision (like rules for watching tv, and home surroundings conducive to doing school work) has the weakest effect (0.18). In his overview, Hattie stresses the importance of the need for schools to work in partnerships with parents.

Shute et al. (2011) performed a review of the literature on effects of parental involvement on achievement, thereby specifically focusing on the secondary school level.⁴ According to these researchers identifying the influence of parental involvement is complicated by several factors: different definitions are used; hardly any experimental studies exist; mediating factors and interacting variables are often ignored. In their analyses Shute et al. therefore not only were interested in (bivariate) correlations between the parental involvement variables and achievement, but also in outcomes of structural equation modelling and controlling for mediating variables. In total they found 74 studies that met their criteria for inclusion. Their most important finding can be summarized as follows: there is seldom more than a small-to-moderate association between any of the various forms of parental involvement and academic achievement.⁵ The strongest associations appear to be: discussions about school activities between parent and child (positive); parents' aspirations and expectations for their children (positive); and parental styles, in particular an authoritative style (positive) and authoritarian and permissive styles (both negative). In addition to small positive associations, the researchers also reported several negative associations. They stress the need to be cautious about interpreting correlational data. An illustrative example is the following. The variable "parents checking homework" is often negatively associated with achievement. The reason for this probably is that parents tend to check homework more vigilantly in case their child has learning or behavioral problems, making checking homework an effect rather than a cause of poor academic achievement (also see Barger et al., 2019; Castro et al., 2015).

Jeynes (2012) performed a meta-analysis specifically focusing on urban areas. According to him this is necessary because the context and circumstances there differ greatly from other areas. He synthesized 51 studies analyzing the relation between parental participation programs and academic achievement of students from pre-kindergarten to 12th grade secondary school. The studies were published between 1964 and 2006. Unlike earlier studies he concentrated on involvement *programs*, distinguishing between a general involvement program and a range of specific types of involvement programs. He did not differentiate between different types of achievement measures, however. The effect sizes he computed ranged from $d = 1.91$ to -0.21 ; all but two effects were positive. The overall involvement program produced an effect size of 0.30. He found a somewhat smaller effect size in

⁴ They presented no date range.

⁵ Unfortunately they used not one type effect size, but several, which complicates reporting in a uniform quantitative way.

the educational levels of kindergarten and primary school (0.29) than in the secondary education stage (0.35). Regarding the estimates for specific types of involvement, the effect size estimates were: shared reading 0.51; partnership/collaboration teachers-parents 0.35; checking homework 0.27; communication parents-teachers 0.28; Head Start 0.22 (n.s.); English as a Second Language 0.22 (n.s.).

In their review study, Bakker et al. (2013) examined a total of 111 studies into effects of parental involvement on academic achievement and on the non-cognitive outcomes motivation, well-being, and self-esteem of students of different ages. The results of these studies, which were published between 2003 and 2013, showed that for students of all ages involvement of parents at home is the most effective strategy. Significantly less important is the involvement in school and the contact between parents and teachers. The researchers do not report exact effect size coefficients; they conclude, nevertheless, that effects in general are small or even very small. On a total of 135 effects, 78 percent was positive, was 19 negative, and 4 percent was a null effect.⁶ Bakker et al. conclude that regarding the effectiveness of parental involvement the socioeconomic and cultural background of families play a role, but it is difficult to establish this association unambiguously. In some studies parental involvement is a mediating variable, while in other studies interaction effects point to differential effects for different categories. In case interaction effects have been reported, they mostly point to more favorable effects for lower than for higher socioeconomic milieus.

Wilder (2014) synthesized the results of nine meta-analyses published between 2001 and 2012 that examined the impact of various types of parental involvement on academic achievement. These types were: parental involvement – academic achievement; home supervision; parental participation; parental expectations; and homework assistance. The results showed that the relationship was positive, regardless of the type of parental involvement or the measure of achievement.⁷ This association was strongest if involvement was defined as parental expectations for academic achievement of their children; the influence was weakest if involvement was operationalized as homework assistance. The relationship between parental involvement and academic achievement was consistent across different grade levels and ethnic groups, but the strength of that relationship varied according to the way student achievement was measured. Regarding the latter, the impact may be significantly stronger if there is a more global measure of the achievement rather than a specific measure.

Castro et al. (2015) performed a quantitative synthesis of research into parental involvement and academic achievement through a meta-analysis of 37 studies in kindergarten, primary and secondary schools, carried out between 2000 and 2013. They differentiated between seven modes of involvement: general involvement;

⁶ Multiple effects per study were possible.

⁷ Wilder did not report effect size coefficients.

communication with children; homework; parental expectations; reading with children; parental attendance and participation; parental style. In addition they discerned seven measures of academic achievement: general achievement; mathematics; reading; sciences; social studies; foreign language; other. Because of small numbers they did not distinguish between ethnic or immigrant groups. Effect size estimations (d) for the various types of involvement varied from 0.01 to 0.22, that is, non-existent to small. The average effect size of 0.12 can be interpreted as less than small. The analyses revealed that the parental activities most linked to high achievement are those focusing on general supervision of the children's learning activities. The strongest (but nevertheless small) associations were found when families have high academic expectations for their children (0.22), develop and maintain communication with them about school matters (0.20), and help them to develop adequate reading habits (0.17). The effects according to outcome measure varied from -0.01 (science; n.s.) to 0.39 (other curricular subjects). With regard to educational level, the largest effect was for secondary education (0.14), followed by primary education (0.13) and kindergarten (0.05).

For his meta-analysis Danişman, Ş. (2017) collected a total of 1640 empirical research studies performed between 2005 and 2016, but only 119 could be included in the multilevel analyses. The fact that so many of the studies, nearly three quarters, did not meet the inclusion criteria (often regarding methodology) is typical of this type of studies. The results of a sophisticated random effects model analyses demonstrated that parental involvement has a low-level positive effect of $r = 0.21$ on student achievement.⁸ Danişman also examined the role of several moderator variables in the relation involvement-achievement. He found no statistically significant difference between the levels of effect of the sample groups examined, viz. preschool, elementary school, middle school, high school, and university. Neither were there statistical differences according to school subject, viz. language, mathematics, science, or other.

In a meta-analysis of 28 studies published between 1990 and 2012, Jeynes (2017) analyzed the relationship between parental involvement and the academic achievement and school behavior of pre-kindergarten to college-age children of one specific ethnic group, namely the Latinos. Effect sizes (d) were computed for parental involvement overall, and for specific categories of involvement (cf. Jeynes, 2012). Results indicated a significant relationship between parental involvement and academic achievement and overall outcomes, but not for school behavior (non was significant). For parental involvement as a whole, the effects on achievement ranged from 1.90 to -0.12 with all but one effect being positive; the average effect was 0.52. This relationship existed both for younger (grades K-5) and older (secondary school and college freshman) students. However, when

⁸ The interpretation of r differs somewhat from that of d . A correlation of 0.10 is considered small, 0.30 is medium, 0.50 is large, and 0.70 is very large (Cohen, 1992).

sophisticated controls were used, the effect size decreased dramatically (from 0.52 to 0.22). In addition, the effects were stronger for non-standardized academic outcomes (1.28) than for standardized outcomes (0.31). Jeynes also computed effect sizes for different outcome measures, namely reading, math, science, and social studies. The effect sizes appeared to be identical (all were 0.47). The analyses also indicated that among the specific types of parental involvement, parental style and strong parent-child communication were associated with higher levels of academic achievement (0.31 and 0.34, respectively).

Boonk et al. (2018) analyzed the results of 75 studies performed between 2003 and 2017 examining the relation between parental involvement and academic achievement. They made a distinction between the phases of early childhood education, elementary school, and middle school and beyond. Though they conclude that according to those studies parental involvement indeed is related to children's academic achievement, they also relativize this finding by remarking that this association is not as strong as traditionally believed. In the studies analyzed the researchers found small to medium associations between various parental involvement variables and academic achievement.⁹ The most consistent and positive relations were found for: reading at home; parents holding high expectations for their children's academic achievement and schooling; communication between parents and children regarding school; and parental encouragement and support for learning. Boonk et al. caution, however, that while there clearly are forms of parental involvement that are positively related to achievement, several studies consistently suggest the opposite. Their overviews show that only 61 percent of the effects are positive, while 15 percent are negative, and in 24 percent of the cases there is no effect. Rather than assuming that any form of involvement is a good thing, educators, parents, and researchers should therefore be aware that some forms of involvement just do not work or might actually lead to declines in achievement. To make matters even more complicated, Boonk et al. remark that not all forms of parental involvement are the same for all ethnic/racial groups.¹⁰

In another study, Barger et al. (2019) performed a statistical meta-analysis of 448 studies published between 1964 and 2016. They described their results in terms of correlation coefficients (*r*). Barger et al. reported small positive associations (0.13 to 0.23) between parental involvement in their children's schooling and the children's academic outcome measures achievement, engagement, and motivation. Parental involvement was also positively associated with social and emotional adjustment (0.12 and 0.17, respectively), but it was negatively related to the children's delinquency (-0.15). Different types of involvement, such as parents' participation in school events and discussion of school with children, were likewise positively related to the academic adjustment measures. Parental homework assis-

⁹ They did not report actual effect sizes.

¹⁰ Though there only is a limited number of studies available to prove this.

tance, though, was negatively associated with their children's achievement (-0.15), but not with their engagement and motivation (0.07 and 0.05, respectively). According to Barger et al. there is a reason to believe that multiple dimensions of children's outcomes reinforce one another over time. The analyses also revealed that little variation existed due to the moderating variables age, ethnicity, and socioeconomic status in the association between different types of involvement and the children's academic outcome measures. Reasons for this disappointing finding may be that the classifications of socioeconomic status used in the analyses were not fine-grained enough and that the number of studies specifically focusing on ethnic minorities was relatively small.

Erdem and Kaya (2020) examined the effects of parental involvement on students' academic achievement at the levels of pre-school, elementary school and secondary school. In their meta-analysis they distinguished between home-based and school-based parental involvement strategies, including control, learning assistance, communication, support, activity, academic socialization and expectation. For their analyses they selected 55 research studies published between 2010 and 2019. Their analyses revealed that the effect of parental involvement on academic achievement (expressed as the correlation coefficient r) was positive but (very) small, ranging from -0.10 to 0.29; the mean effect was 0.09. Parental expectations had the biggest effect (0.29) on academic achievement and parental control produced a negative and small effect (-0.10). School-based involvement had a (slightly) stronger effect on academic achievement than home-based involvement. The effects did not differ significantly according to the moderator variables of academic area and education level.

Kim (2020) conducted a meta-analysis of the relation parental involvement and school-age student achievement, specifically focusing on East Asian countries. These countries are characterized by high achievement levels, a relatively standardized education system, and no policies encouraging family-school relations. Instead, parents in these countries are more likely to be heavily involved in the home situation. His main research question was whether the relationship between involvement and achievement is positive overall in East Asian countries, and whether the strength of the association across different types of involvement is similar compared with that found for (mostly) U.S. samples. Kim located 15 studies published between 1990 and 2017 and conducted moderator analyses across various types of involvement. He discerned the following three categories of involvement: school involvement (attendance and participation in school activities, communication with school); home involvement (parent-child communication about school, home supervision, checking homework, homework assistance, reading with children); and academic socialization (education expectations and aspirations, parental attitudes toward education). The analyses showed an average significant positive relation of $r = 0.12$ (range - 0.01 - 0.35), which can be interpreted as weak. The relation

for each of the categories of involvement also was significant and positive. The association was strongest for academic socialization (0.31), followed by home involvement (0.08), and school involvement (0.05). Kim also found that the relation between parental involvement and achievement was stronger in the higher grades of secondary school (0.17) than in elementary school (0.05). He concluded that the effects of parental involvement in East Asian countries are very similar (though weaker) as those in other countries. Worthy of note is the finding that, just like in for instance the U.S., academic socialization (i.e., expectations and aspirations) of parents toward education is the most important mode of involvement for student achievement. This is remarkable because in East Asia aspirations are uniformly high, which might preclude much variation and thus any strong association between academic socialization and achievement.

To summarize the results of the twelve meta-analyses reported on here, we conclude that there are many similarities but also some differences. First of all, for the studies that reported effect size coefficients, the average effect (in terms of d ; r s were converted here into d s; Lenhard & Lenhard, 2016) ranged from 0.12 to 0.52, that is, from no/neglectable effect to small/moderate effect. For the studies that reported their findings in qualitative terms, the effects ranged – in similar wordings – from less than small/very small to medium/moderate. Extreme effect sizes for individual effects were reported by Jeynes (2012, 2017), which ranged from -0.21 to 1.91 . An explanation for such “outliers” may be that his data included many small samples (Cheung & Slavin, 2016). Another reason could be that in both studies Jeynes focused on specific samples, namely in the first study on students living in urban areas, and in the second study on Latinos. In addition to positive effects, also many negative and null effects were reported. In two studies the percentage positive effects was 61 and 78, the percentage negative effects 15 and 19, and the percentage null effects 4 and 24. In most studies in addition to the overall effect of parental involvement effects for specific types of involvement were also computed. The type with the strongest effect in several studies is parents having high aspirations and expectations for the child; d s were up to 0.88, which is considered as a large effect. In some studies analyses focused on possible effect differences according to age or educational level. The findings are inconclusive: in some studies no differences were found, in other studies the effects were stronger for secondary education than for primary education and kindergarten. A few studies performed specific analyses looking for differences according to ethnicity and social background. These studies could not establish differences, but one study warns that because of mediating variables and interaction effects it is difficult to establish this association unambiguously. Studies focusing on differences according to outcome measure reported no differences, while analyses focusing on differences according to subject did find differences.

CONCLUSIONS

Parental involvement is often seen as an important means of contributing to successful educational careers of children, and especially of children from disadvantaged backgrounds stemming from unfavorable ethnic, immigrant and socioeconomic backgrounds. Therefore, in educational disadvantage policies and programs all sorts of parental involvement activities receive warm attention. However, whether this is warranted is the question. While there are many empirical studies that report positive effects of parental involvement on student achievement, there are also numerous studies that find null effects, or even negative effects. This article focused on possible roles of parents in their children's schooling. It aimed at answering two questions: What typologies and classifications of parental involvement can be discerned, and what are the effects of such parental activities on their children's attainment? To find an answer a review of the literature was conducted and the results from twelve meta-analyses were synthesized.

At first sight, the literature review showed there to be considerable diversity in typologies and classifications. Notwithstanding this apparent variety, almost all can be ordered along the lines of just a few perspectives, namely locus (at home/at school), style (formal/informal), action (active/passive), and actor (parent/student/school). Thus, the diversity to a large degree boils down to much similarity and overlap. From the synthesis of the meta-analyses it can be concluded that the averaged effects of involvement on attainment range from no/neglectable to small/moderate at the most. In addition to positive effects there were substantial numbers of null and even negative effects. It is probably fair to conclude that the average effect is only small. The type of involvement producing the strongest effect in several studies appeared to be parents having high aspirations and expectations for their child. Studies specifically looking for effects according to ethnic/immigrant and social background could not establish any differences, though it was emphasized that it is difficult to determine this association unambiguously.

What does the above mean? The most important conclusion undoubtedly is that prudence is called for when it comes to pointing to parental involvement as the panacea for closing the gap between the educational performance of children from ethnic/immigrant and low socioeconomic backgrounds and that of children from more favorable ethnic/immigrant and socioeconomic backgrounds. Despite the presence of empirical evidence signifying the importance of parental involvement for the learning of children, it definitively is not the magic potion hoped for (cf. Goodall & Vorhaus, 2011; Gorard, 2013; Punter et al., 2016). What the implications are for not finding effect differences according to disadvantage status is not clear. Having high aspirations and expectations appears to be the most promising type of parental involvement. This is "just" a matter of attitude and does not presume specific skills, capacities and high levels of schooling. Studies suggest, however, that especially

immigrant parents have high aspirations for their children, often higher than that of ethnic majority parents (Driessen et al., 2008). An important relativization then could be whether their aspirations are not too optimistic and unrealistic.

Notwithstanding the seemingly unequivocal outcomes summarized here, there remain many inconsistencies and ambiguities. In addition, there are several limitations to our study. Firstly, a synthesis of meta-analyses unavoidably means that many individual studies are included in each of the meta-analyses and that there thus is considerable overlap. It is not clear, however, how this influences the total results. Secondly, the interpretation of any effect is very complicated. There are numerous definitions and operationalizations of “parental involvement”, which makes it very hard to compare results. To make things even more complicated, there also are many different indicators of “student achievement”. This undoubtedly leads to comparing apples and oranges. Thirdly, nearly all studies are correlational by design, some apply structural equation or multi-level modelling. Several perform analyses with mediating or moderating variables. We did not find any longitudinal or experimental studies. In a correlational design parents (and teachers) are asked (typically in a written questionnaire) to give an indication of their involvement and (at the same time) students are tested for academic achievement and behavior. As a consequence, it is – strictly speaking – not possible to draw conclusions with regard to causation (“effects”). At least three types of parent involvement can be discerned: (1) There are parents who are permanently involved in their children’s education, for instance by reading to them, helping them with their homework, attending a parents’ evening, or helping the teacher in the class. (2) There are also parents who are not involved at all, for instance because they are illiterate, don’t speak the language, have had no or only little education themselves, or who do not believe in the power of education or who feel that education is not something for their kind of people. (3) And then there are parents who normally are not involved in their children’s education, but only become active when they are alerted by the teacher or by low report grades and bad behavior. The latter thus is a reaction to a negative situation, mostly in terms of low achievement or bad behavior. Analytically seen, the first two types of parents are relatively straightforward. The third type, however, complicates any analysis dramatically. And there are hardly any studies where this crucial distinction is made, while this is critical for an adequate interpretation of the results. In fact, only in longitudinal experimental studies with several measurement points focusing on both parental activities and achievement/behavior it is possible to draw valid conclusions. To sum up, the reliability and validity of most studies into effects of parent involvement is questionable.

REFERENCES

- Agirdag, O., & Merry, M. (2020). *Ga weg met die achterstanden*. [Leaving underachievement behind]. Retrieved December 7, 2020 from <https://didactiefonline.nl/artikel/ga-weg-met-die-achterstanden>
- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. DOI 10.1080/00131911.2017.1423278
- Appel, M., Weber, S., & Kronberger, N. (2015). The influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6(900), 1–15. DOI 10.3389/fpsyg.2015.00900
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekking-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. [Teachers and parental involvement. A review study into the effectiveness of parental involvement and the role of teachers]. Nijmegen, The Netherlands: Radboud University.
- Barger, M., Moorman Kim, E., Kuncel, N., & Pomerantz, E. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. DOI 10.1037/bul0000201
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London, UK/New York, USA: Routledge & Kegan Paul. DOI 10.4324/9780203014035
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, family, & community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boethel, M. (2004). *Readiness. School, family & community connections. Annual synthesis 2004*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Boonk, L., Gijsselaers, H., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. DOI 10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, USA: Greenwood.
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR, USA: CADRE.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. DOI 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Cheung, A., & Slavin, R. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292. DOI 10.3102/0013189X16656615
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. DOI 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120. DOI 10.1086/228943
- Danişman, Ş. (2017). The effect of parent involvement on student achievement. In: J. Karadağ (ed.), *The factors effecting student achievement. Meta-analysis of empirical studies* (pp. 271–290). Cham, Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-56083-0

- Desforges, C. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (eds.) (2012). *Educational policies and inequalities in Europe*. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47(6), 513–538. DOI 10.1023/A:1013132009177
- Driessen, G. (2012). Combating ethnic educational disadvantage in the Netherlands. An analysis of policies and effects. In: C. Kassimeris and M. Vryonides (eds.), *The politics of education. Challenging multiculturalism* (pp. 31–51). New York, USA: Routledge. DOI 10.4324/9780203802519
- Driessen, G. (2017). The validity of educational disadvantage policy indicators. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 93–108.
- Driessen, G. (2020). The evidence for the effectiveness of family- and center-based early childhood education programs. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 7(1), 106–115. DOI 10.5604/01.3001.0014.4466
- Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527–542. DOI 10.1093/esr/jcn018
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. DOI 10.1080/01411920500148713
- Epstein, J., Sanders, M., Simons, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367–383.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fleischmann, F., & De Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *Journal of Educational Research*, 109(5), 554–565. DOI 10.1080/00220671.2014.994196
- Fox, S., & Olsen, A. (2014). *Education capital: Our evidence base defining parental engagement*. Canberra, Australia: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. London, UK: Department for Education.
- Goodman, R., & Burton, D. (2012). What is the nature of the achievement gap, why does it persist and are government goals sufficient to create social justice in the education system? Education 3–13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(5), 500–514. DOI 10.1080/03004279.2010.550586
- Goodman, M., Sands, A., & Coley, R. (2015). *America's skills challenge: Millennials and the future*. Princeton, NJ, USA: ETS.
- Gorard, S., & Huat See, B. (2013). *Do parental involvement interventions increase attainment? A review of the evidence*. London, UK: Nuffield Foundation.

- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. DOI 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Gumuliauskienė, G., & Starkutė, J. (2018). Theoretical modelling of the collaboration between consumers and providers of educational services in the implementation of school's mission. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 8(1)24-41. DOI 0.21277/sw.v1i8.352
- Hanushek, E., Peterson, P., Talpey, L., & Woessmann, L. (2019). *The unwavering SES achievement gap: Trends in US student performance*. NBER Working Paper 25648. Cambridge, MA, USA: NBER.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK/New York, USA: Routledge.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742, DOI 10.1177/0042085912445643
- Jeynes, W. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4–28. DOI 10.1177/0013124516630596
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual synthesis 2001*. Austin, TX, USA: National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(2), 261–281. DOI 10.1080/03050060600628694
- Kim, S. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312–337. DOI 10.1177/0013124519842654
- Lally, C., & Bermingham, R. (2020). *COVID-19 and the disadvantage gap*. Retrieved December 7, 2020 from <https://post.parliament.uk/covid-19-and-the-disadvantage-gap/>
- Lee, J., & Brown, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. DOI 10.3102/00028312043002193
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Calculation of effect sizes*. Retrieved December 18, 2020 from https://www.psychometrica.de/effect_size.html. DOI 10.13140/RG.2.2.17823.92329
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris, France: OECD Publishing. DOI 10.1787/9789264130852-en
- OECD (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris, France: OECD Publishing. DOI 0.1787/9789264249509-en
- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. Paris, France: OECD Publishing. DOI 10.1787/9789264073234-en

- Passaretta, G., & Skopek, J. (eds.) (2018). *Roots and development of achievement gaps. A Longitudinal assessment in selected European countries*. ISOTIS Report (D 1.3). Dublin, Ireland: Trinity College.
- Punter, R., Glas, C., & Meelissen, M. (2016). *Psychometric framework for modeling parental involvement and reading literacy*. Cham, Switzerland: Springer: DOI 10.1007/978-3-319-28064-6
- Quilter-Pinner, H., & Gill, K. (2020). *Making the vulnerable visible: Narrowing the attainment gap after Covid-19*. Retrieved December 7, 2020 from <https://www.ippr.org/blog/making-the-vulnerable-visible>
- Reardon, S. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In: R. Murnane and G. Duncan (eds.), *Whither opportunity? Rising inequality and the uncertain life chances of low-income children* (pp. 91–116). New York, USA: Russell Sage Foundation Press.
- Ross, A. (2009). *Educational policies that address social inequality*. Brussels, Belgium: European Commission.
- Shute, V., Hansen, E., Underwood, J., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 1–10, DOI 10.1155/2011/915326
- Slavin, R. (2020). *Even Magic Johnson sometimes had bad games: Why research reviews should not be limited to published studies*. Retrieved December 12, 2020 from <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2020/02/27/even-magic-johnson-sometimes-had-bad-games-why-research-reviews-should-not-be-limited-to-published-studies/>
- Smit, F., & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts. Building partnership models and constructing parent typologies. In: R. Deslandes (ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships* (pp. 64–81). London, UK: Routledge. DOI 10.4324/9780203875667
- Smit, F., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (eds.) (2001). *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community*. Nijmegen, The Netherlands: ITS.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45–52.
- Stevens, P., & Dworkin, A. (2019). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. New York, NY, USA: Palgrave Macmillan. DOI 10.1007/978-3-319-94724-2
- Vandevoort, L., Bakelants, H., & Nicaise, I. (2020). *Compensatiefinanciering in het gewoon basis- en secundair onderwijs. Case studies naar de implementatie van compensatiefinanciering in Vlaanderen, Nederland, Engeland en Frankrijk*. [Compensation financing in regular primary and secondary education. Case studies into the implementation of compensation financing in Flanders, The Netherlands, England, and France]. Leuven: HIVA/Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.

Vignoles, A., Levacic, R., Walker, J., Machin, S., & Reynolds, D. (2000). *The relationship between resource allocation and pupil attainment: A review*. London, UK: Centre for the Economics of Education.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3)0, 377–397. DOI 10.1080/00131911.2013.780009

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Geert Driessen has been an educational researcher at Radboud University, the Netherlands for nearly 35 years. At present, he is semi-retired and still active. His expertise lies in the field of education in relation to ethnicity/race/migration, social milieu/socioeconomic status and sex/gender. His major research interests include: early childhood education and care; dialects, regional languages, bilingual education; educational careers, educational priority policy, educational inequality, educational opportunities, educational disadvantage; parental involvement and participation; religion, denomination, Islamic schools. He is the author of 500+ articles, reports, (chapters in) books, and conference papers.

Contact: E-mail: driessenresearch@gmail.com

Web: www.geertdriessen.nl

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 114

FACTORS CONTRIBUTING TO THE “JOY TO LEARN” IN
JAPANESE ELEMENTARY SCHOOLS: A COMPREHENSIVE
STUDY USING QUANTITATIVE AND QUALITATIVE
ANALYSIS

KUMIKO YOSHITAKE

*Nagasaki Junshin Catholic University, Japan
Department of Humanities*

RIO YOSHITAKE

*Matsuyama University, Japan
Faculty of Humanities
Department of Sociology*

MAORI URAKAWA

*Nagasaki Junshin Catholic University, Japan
Department of Humanities*

Abstract. Positive psychology has come to point out the effectiveness of positive emotions. The joy of learning is an important positive emotion that encourages children to continue learning. Therefore, in the first study, we investigated the joy of learning from the child’s perspective and examined the factors that influenced it through quantitative analysis. In the early grades, classroom atmosphere and approval and subjective academic ability, had facilitating effects on the joy of learning. In the upper grades, in addition to the factors mentioned above, social skills and motivation had facilitating effects. Furthermore, it was

found out that the joy of learning decreases as the grade steps up. Therefore, in the second study, we extracted the responses of the sixth graders, who still find joy in learning and did a qualitative analysis. The result showed that they found fun in cooperative learning in Maths. It was discussed from the viewpoints of meta-cognitive development, classroom atmosphere, cooperative learning in various subjects, and the experiences from the inter-group competition.

Keywords: Joy of learning, subjective academic ability, objective academic achievement, motivation, cooperative learning, grade level, meta-cognition, elementary school students, and peer teaching.

INTRODUCTION

With the rise of positive psychology, it has been argued that psychology should focus not only on negative emotions such as anxiety and depression, but also on positive emotions such as pleasures and enjoyment and should examine how these emotions positively affect us. In addition, recently there has been a movement to incorporate such positive psychology into school educational system (Renshaw, Long & Cook, 2015:534; Shobu, Saito & Minami, 2016:47).

Joy is one of the important positive emotions for children to make learning interesting at school. The positive emotions of joy that children experience at school include not only the joy associated with learning, but also other joys, such as the joy of making friends and the joy of playing with friends. Obviously, these other joys outside of the learning process can also have a positive influence on learning. However, the joy of learning is thought to have a stronger influence on children's desire to continue learning than any other joys. If children experience the joy of learning a lot, they will be more motivated to learn, which can lead to independent and continuous learning in the subsequent years. It is "Joy to Learn". Moreover, knowing the joy of learning has the potential to expand children's academic abilities for the future. As mentioned above, the joy of learning has a significant role in children's learning. Therefore, we need to consider the joy of learning.

In the studies of negative life events, there is a concept of dividing negative life events into two domains: task-accomplishing domain and interpersonal domain (Dozois, 2000:118; Li & Sakai, 2011:53). Therefore, it is thought that there may be two kinds of domains in positive experiences as well. In other terms, two types of joy: task-accomplishing and interpersonal. The task-accomplishing joy of learning is the joy that children feel when they can do something, such as solving a difficult problem or running faster than before. Moreover, the results of learning are assessed by tests. Therefore, children may often feel the task-accomplishing joy of learning when they can get good scores on tests.

On the other hand, the interpersonal joy of learning is the joy of doing something in class with others, such as singing a song or making something with friends. Since the joy of learning is experienced in a group setting such as a school or a

classroom, it is likely that children feel not only the joy of learning to accomplish a task or the interpersonal joy of learning, but also the joy of a combination of both. Children sometimes feel the joy of learning that comes from accomplishing something with their peers, such as succeeding in a science experiment with a group of friends or winning as a team in a physical education class. Therefore, in this study, we define “joy of learning” as “the positive emotions about learning that children feel in class, which include both task-accomplishing and interpersonal aspects”.

In Japan, the new Guidelines for the Course of Study have been published recently (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2016). It emphasized the need to “nurture people who continue learning throughout their lives, by experiencing the joy of learning, the excitement of creating in cooperation with others and the curiosity to explore, through their studies at schools” (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2016:17; Tsuneta, 2018:15). Thus, while the importance of the joy of learning has been pointed out, it has also been pointed out that there are some elementary school students who get stuck in mathematics and feel studying uninteresting, or those who lose their concern about mathematics and science rapidly after the upper grades of elementary school (Yoshie, 2007:37; Inoue & Hashimoto, 2018:3). In addition, according to the results of a Survey by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2018), in junior high schools, after interpersonal relationships with friends and family problems, poor academic performance is the next major factor in truancy (24.1%). Furthermore, it has been pointed out that the number of junior high school students who say they do not enjoy their classes is increasing (Kashiwagi & Iwanaga, 2014:69). Considering that learning in junior high schools is based on learning in elementary schools, it is important for children to experience the joy of learning and understanding during their elementary school years. Therefore, it is needed to examine the joy of learning of elementary school students.

In this regard, in Japanese physical education classes in elementary schools it has been focused on the joy and pleasure of physical activity. Recently, the teachers realized the importance of experiencing such joy and pleasure of physical activity before improving abilities and skills for their future lives (Okamura, 2020:123; Sairenji & Watanabe, 2020:116). In addition, there are studies that explore the teaching styles to make students enjoy the understanding of science and mathematics classes (Yamamoto, 2006:147; Sasaki, 2010:109). As shown above, there have been many studies from the teachers’ perspective that focuses on the joy of learning and conducting interesting lessons. However, it is possible that there is a discrepancy between the joy of learning that teachers think children have, and the joy of learning that students themselves feel. Child-centered approach is important in understanding this problem. Therefore, there is a need to study this joy of learning from the perspective of children, as there are few studies from this perspective.

In recent years, some research on the joy of learning from the children’s perspective has been conducted in Bulgaria and other countries (Mirtschewa, 2015).

A study survey has also been conducted in elementary and junior high schools in Japan (Yoshitake et al., 2015:18-28). Yoshitake et al. first asked the children how much they felt the joy of learning and at what point they felt it. They examined what influenced their joy of learning using a questionnaire survey and free writing. Then, as a trial analysis, they took up school size, objective academic achievement, subjective academic ability, and social skills. However, we thought that there are other factors that may affect the joy of learning of children.

First, the economic level of the parents may affect the children's joy of learning. Yagi (2018:68) reported that in Japan there is basically a link between family poverty and low academic performance of children. Therefore, similarly, low parental economic level may be related to low joy of learning of children.

Second, children's motivation may affect their joy of learning. During the six years of elementary school, cognitive development is remarkable. From the viewpoint of Piaget's theory, during the early elementary school years, intuitive thinking, which is characteristic of the pre-operational stage, fades and the concrete operational stage begins. In the upper grades of elementary school, the transition from the concrete operation stage to the formal operation stage begins, and it is thought that children are freed from thinking based on concrete objects and are able to reason with a qualitatively new style of thinking (Nakagaki, 2011:372). As a result of this cognitive development, the enjoyment of thinking is expected to emerge in the upper grades. The joy of thinking in the upper grades may increase their motivation, which may lead to the joy of learning.

Third, factors such as the atmosphere of the class group and the approval by teachers and friends may affect the joy of learning. At school, learning is done in a classroom group setting. Therefore, it is highly possible that the class atmosphere, regardless of the grade level, has a strong influence on the joy of learning in the class. When the class size is small, children are more likely to speak up and teachers are more likely to be involved with the children. However, if the class atmosphere is good, regardless of the size of the class, the children will be able to speak up easily, and the teachers and their friends will have a lot of interaction with the children. Therefore, class atmosphere may have a stronger influence on the joy of learning than class size.

In addition, Sugawara (2018a:33) illustrated his idea that teachers' recognition of elementary school students' small notices and discoveries would lead to their self-competence and joy of learning and thinking. This suggests that approval by the teacher has a significant impact on the joy of learning. Moreover, as the grade level increases, the approval from friends as well as from teachers is expected to increase, and it can be inferred that approval from friends also leads to the joy of learning.

STUDY 1

Based on the above mentioned, in the first study, we will add the factors of parents' economic level, children's motivation, classroom atmosphere, and approval by teachers and friends, as well as the factors taken by Yoshitake et al. (2015:19). Moreover, they did analysis on these factors separately to see if each of them influenced the joy of learning. Therefore, in the first study, we will take the above personal and situational factors and comprehensively analyze which factors have a strong influence on children's joy of learning.

METHOD

The subjects of this study included six hundred and ninety– three elementary students: 368 boys, 324 girls and 1 unknown. The numbers of graders were as follows: 126 second graders (67 boys and 59 girls), 141 third graders (80 boys, 60 girls and 1 unknown), 128 fourth graders (67 boys and 61 girls), 144 fifth graders (70 boys and 74 girls), and 154 sixth graders (84 boys and 70 girls). The subjects of this study also included five hundred ninety students from large classes of city areas and one hundred three students from small classes of rural areas.

Questionnaire survey

1. Children survey items:

Open-ended question

- In what situation did you enjoy or find pleasure of learning in school?

Questionnaire with scales

- one item for children's pleasure in learning,
- two items for children's perception about their own academic ability
- thirty– three items for 2–3 grades and thirty– seven items for 4–6 grades of Hyper-Questionnaire Utilities (Kawamura, 2013). It consisted of the following groups of items (3 items for motivation to learn, 3 items for friendships, 3 items for classroom atmosphere, 6 items for approval and 6 items for infringement for all grades. 12 items for 2–3 grades and 16 items for 4–6 grades for social skills)
- gender, grade.

2. Teacher survey items:

Questionnaire with scales

- each child's academic performance scores of five subjects (Japanese, Maths, Musik, Physical education, Art and craft)
- parents' economic level in their classes
- class size (large or small).

RESULTS

Joy of learning

We asked the children to rate on a four-point scale how much they enjoy learning at school. The result was shown in Table 1.

	total		boy		girl	
	mean	SD	mean	SD	mean	SD
2nd grade	3.634	0.055	3.642	0.542	3.627	0.554
3rd grade	3.581	0.053	3.500	0.598	3.661	0.545
4th grade	3.460	0.055	3.462	0.663	3.459	0.594
5th grade	3.401	0.052	3.343	0.634	3.459	0.601
6th grade	3.325	0.050	3.250	0.758	3.400	0.623
				4:very fun-1:never fun		

On a four-point scale of 4: “very fun” to 1: “not fun at all”, the mean values for second to sixth grade were as follows: 3.634 for second grade, 3.581 for third grade, 3.460 for fourth grade, 3.401 for fifth grade, and 3.325 for sixth grade. The results of the two-factor analysis of variance for grade \times gender showed that there was no gender difference. The main effect of grade was significant ($F(4,677) = 5.817, p < .01$). The results of the subtest showed that the joy of learning was significantly lower in grades 5 and 6 compared to grade 2 (comparison between grades 2 and 5, $t=3.083, df=677, p < .05$; comparison between grades 2 and 6, $t=4.145, df=677, p < .01$. See Figure 1).

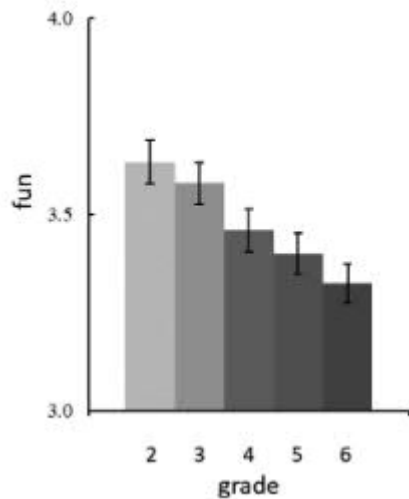


Figure 1 Joy of learning from 2nd to 6th grades

In Japan, the first semester begins in April. When this study was done in June, only two months would have passed since the 1st graders had entered elementary school. Therefore, they had had few experiences in school life, and they were just learning how to write characters. It would have been difficult for them to write about their enjoyable experiences. Therefore, in this study we investigated the data

from the 2nd to 6th graders. In near future, it would be interesting to find out how much the first graders feel about Joy in learning.

COMPREHENSIVE ANALYSIS ON JOY OF LEARNING

Among the variables, the degree to which the students themselves recognize that they are not poor at learning in school and that they can understand the lessons well was named as “subjective academic ability”, as it was their subjective perception of academic ability.

The economic level was calculated on a four-point scale based on the percentage of children in each class who received school subsidies.

In addition, since variables with too high correlation cannot be used as explanatory variables in multiple regression analysis, the following two factors were summarized by principal component analysis. Friendship, classroom atmosphere, approval, and infringement were defined as “classroom atmosphere and approval”. The academic scores of five subjects (Japanese, arithmetic, music, physical education, and arts and crafts) on the report card evaluated by the teachers were defined as “objective academic achievement”.

QUANTITATIVE ANALYSES THROUGHOUT ALL GRADES

Multiple regression analysis was conducted with subjective academic ability, objective academic achievement, social skills, motivation to learn, classroom atmosphere and approval, gender, grade level, economic level, and class size as explanatory variables and joy of learning as the objective variable. Small size, boy, and second grade were used as criteria in multiple regression analysis. The result was shown in Table 2.

Classroom atmosphere and approval ($\beta=0.285$, $p<.01$) and subjective academic achievement ($\beta=0.191$, $p<.01$), had facilitating effects on joy of learning. Motivation to learn ($\beta=0.181$, $p<.01$) was also found to have a facilitating effect on joy of learning. On the other hand, grades 4, 5, and 6 had a suppressive effect on joy of learning ($\beta=-0.114$, $p<.05$ for fourth grade, $\beta=-0.142$, $p<.05$ for fifth grade, and $\beta=-0.162$, $p<.01$ for sixth grade).

Table 2 A multiple regression analysis on joy of learning

variables	β	
large class	-.017	
economic level	.044	
third grade	-.027	
fourth grade	-.114 *	
fifth grade	-.142 *	
sixth grade	-.165 **	
girl	.023	
social skill	.094	
motivation	.181 **	
subjective academic ability	.191 **	
objective academic achievement	.015	
classroom atmosphere and approval	.285 **	
R^2	.366 **	
		** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

QUALITATIVE ANALYSIS IN THE LOWER GRADES AND UPPER GRADES

Since it was inferred that the joy of learning decreases in the upper grades, we decided to analyse what factors affect the joy of learning again, separately for grades 2 and 3, and for grades 5 and 6. Multiple regression analysis was conducted with subjective academic ability, objective academic achievement, social skills, motivation to learn, classroom atmosphere and approval, gender, grade, economic level, and class size as explanatory variables, and joy of learning as the objective variable.

The result for grades 2 and 3 was shown in Table 3, where classroom atmosphere and approval ($\beta=0.279$, $p<.01$) and subjective academic ability ($\beta=0.333$, $p<.01$) had facilitating effects on joy of learning.

The result for grades 5 and 6 was shown in Table 4. In grades 5 and 6, as in the lower grades, classroom atmosphere and approval ($\beta=0.315$, $p<.01$) and subjective academic ability ($\beta=0.172$, $p<.01$) had facilitating effects on joy of learning. In addition, motivation to learn ($\beta=0.156$, $p<.05$) and social skills ($\beta=0.142$, $p<.05$) had facilitating effects on joy of learning.

Table 3 A multiple regression analysis on joy of learning for second and third graders

variables	β
class (small/large)	.025
economic level	.137
grade	-.062
boy/girl	.006
social skill	-.033
motivation	.097
subjective academic ability	.333 **
objective academic achievement	.005
classroom atmosphere and approval	.279 **
R^2	.305 **
	** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table 4 A multiple regression analysis on joy learning for fifth and sixth graders

variables	β
class (small/large)	.040
economic level	.173
grade	-.016
boy/girl	.074
social skill	-.142*
motivation	.156*
subjective academic ability	.172 **
objective academic achievement	-.025
classroom atmosphere and approval	.315 **
R^2	.379 **
	** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

DISCUSSION

First, we will discuss the effect that classroom atmosphere and approval had on facilitating the joy of learning in all grade levels.

The following were some of the students' narratives of the moments of joy in learning by open-ended question:

- "I was playing a bamboo horse, and my teacher praised me for doing well on it." (2nd grade)
- "When I was learning, I was listening to the teacher carefully. I was complimented on my good posture in listening. I was happy." (3rd grade)
- "The teacher praised me for my handwriting during the calligraphy class." (4th grade)

It is apparent that teachers do not overlook the good but little things such as posture and neatness of handwriting and praise them. We guess that being recognized by teachers even for such small things will contribute to children's enjoyment of learning.

In addition, in the upper grades there were the following narratives:

- "I was very happy because everyone in class said, 'You did a good job.'" (5th grade)
- "My friends said, 'You are amazing.'" (6th grade)

In the younger grades, many students wrote that they were happy to receive approval from their teachers. As the grades increased, they tended to write more about approval from their friends and fun. It was suggested that being praised or recognized by others, whether it is a teacher or a friend, is important for the joy of learning. In addition, for children, as they advance in development, the most significant others shift from teachers and parents to friends gradually. Therefore, in upper grades, it is important for teachers to create an atmosphere in the classroom

where children can find out the small progress and achievements of friends and recognize them each other.

Second, we will discuss the result that for all graders, students with high subjective academic ability found learning fun. Subjective academic ability is the self-perception as a learner, such as “I will be able to understand the lessons in school very well. I’m not poor at learning in school at all.”

According to Shobu et al. (2016), positive psychology points out the importance of children experiencing programs that help them reaffirm their strengths and increase their self-esteem through various school events. Through such programs, children are expected to develop a positive self-perception. The higher the grade, the more complex the content to be learned becomes. In such situations, a positive self-perception will help children to actively engage in learning even when the content becomes more difficult. In addition to that, in order to directly increase students’ subjective academic ability, teachers need to create lessons that are easy to understand.

In addition, in this study, family’s economic level has little effect on students’ interest on studying and learning process. In regards to academic performance, it has been reported that there is basically a link between children from poor families and low academic performance (Yagi, 2018:68). In addition, Yagi (2018:69) and a study commissioned by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Ochanomizu University, 2014) have reported that some schools have achieved results that exceed the statistically predicted academic performance based on the socioeconomic background of the children’s families through various efforts and support. In other words, school initiatives and teacher efforts can reduce the impact of poverty on academic performance.

Giving children the experience that learning is fun has the potential to have a greater impact on their lifelong learning than their current academic performance. In other words, it is important for children of all economic levels to experience that learning is fun through the efforts and support of schools and teachers.

In this study, on the scale of 1–4, 1 being the lowest and 4 being the highest, 93.5% of the 693 children in grades two to six levels answered that learning was either 3 (fun) or 4 (very fun). In other words, many children found learning fun regardless of their parents’ economic level. This suggests that the teachers in the schools are making efforts to make classes interesting for children. There were examples of interesting lessons in the children’s narratives:

- “In science, when we raised larvae, they turned into pupae and then into cabbage white butterflies. I was so happy to see so many cabbage white butterflies flying.” (3rd grade)

- “In science, we raised eggs of swallowtail butterflies and cabbage white butterflies. What do they eat? What kind of environment is good for the Swallowtail

butterfly and the Cabbage white butterfly? It was fun and interesting to think about all these things.” (3rd grade)

- “It was fun to measure the size of the gymnasium in the fourth-grade math class by laying out the many square meters of newspaper we had made.” (5th grade)

As mentioned above, in the third grade science class, the children did an experiment on caterpillars. They fed them and everyday they observed the changes. They made hypothesis of what will happen to the caterpillars. They felt the joy of witnessing the process of it becoming butterflies. In the 4th grade math class, the students guessed the size of the gymnasium. And then they measured the area by measuring the length and width of the gymnasium using the unit of meter squared. Moreover, they enjoyed the fun of measuring using a handmade measuring stick. Also they developed the value of cooperation and the fun of working together as a group to reach an answer.

The importance of “sensory experience” in the understanding of arithmetic units and fractions has been argued (Yoshie, 2007:39). In addition, Sugawara (2018b:165) told that it is important to make children feel the connection between arithmetic and their daily lives to arouse their interest. It can be inferred that the teaching strategies on the part of teachers may have an impact on the fact that most children in this study find learning fun, regardless of their parents’ economic level.

In Japan, however, the Courses of Study for Elementary School Education placed foreign language activities in the fifth and sixth grades in 2008, and English education in elementary schools was officially implemented in 2020. In other words, English became a subject from the fifth and sixth grades of elementary school. Classes are being held using official textbooks, and students are graded and evaluated in the report cards.

In junior high school, it is said that one of the reasons behind the poor academic performance is the poverty that prevents students from attending cram school (Tanda, 2019:8). Therefore, in the future, a similar situation may occur in the fifth and sixth grades of elementary school. Children with parents of high economic level are likely to have already been to an English cram school by the time they enter the fifth grade. When English classes begin in the fifth grade, there may already be a gap in performance between children who have been to an English cram school and those who have not. This may cause children who have never known English to feel a lack of confidence and a lack of understanding of the subject. This may also affect their enjoyment of learning. Further study is required on this point.

Third, we will discuss the effects of social skills and motivation. These factors were not seen in the early grades but were seen to influence the joy of learning in grades 5 and 6. In the upper grades, cooperative learning becomes more common in a variety of subjects. Therefore, children with high social skills will be able to actively participate in cooperative learning and find it enjoyable to learn.

In addition, in the middle and upper grades of elementary school, experiments are more common in science. According to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2011), the experiments are as follows: Examining the nutrition of kidney bean seeds with iodine solution. Growing green beans in different ways to determine what the plant needs to grow. Using a microscope to observe the pores and other features of plants. Experimenting with the movement of a pendulum. Understanding how to connect a light bulb, a dry cell battery, and a conductor, and how the light turns on. Learning about the power of air and water by making an air pistol and a water pistol. Observing the change in volume of air, water, and metal by heating and cooling them. Learning that carbon dioxide is produced by burning things, etc.

The following were some of the narratives given by children respondents.

- “For the science experiments using batteries, we learned how it works by comparing bean bulb and a light-emitting diode. It was fun. Another science experiment that I did was making and using solar-powered car. I tested it if will run. The result was it ran fast, so it was interesting.” (4th grade)

- “The most interesting part was the science experiment. I was excited to see what the results would be, and it was interesting.” (6th grade)

- “In science, the experiments were interesting, and it was fun to guess the results with my peers.” (5th grade)

- “In science, it was interesting when we did various experiments and got results that were different from our expectations.” (6th grade)

In science subjects, children make things and conduct experiments by themselves. They follow the problem-solving process, such as asking questions to themselves, thinking, planning, implementing, and verifying. In addition, as many of the experiments are done by small group, after they hypothesize the results by themselves, they share their hypothesis and their experience with peers in the group through discussion. After that, they validate their hypothesis and deepen their conclusion. In the process, students are required to validate their guesses if they were true or not. It was suggested that these heightened motivations led to enjoyment of learning.

Another student wrote,

- “When we did a science experiment, the conditions were met, but we failed. So, I became more curious and asked, ‘Why?’” (5th grade)

Failure made things more interesting for them. They were further motivated to clarify their questions. Since the failure in a group experiment is not the failure of only one person. It did not directly lead to the immediate loss of self-confidence. Then, it led to the desire to reconsider the reasons why the experiment failed. Therefore, they enjoyed trial and error experience.

In addition to the above, in Japan, other activity to motivate children is also conducted. In the upper grades in many elementary schools, parents are invited to present their professions to the class. The purpose of this activity is to stimulate the

children's interest in various professions and to make them realize that they need to study to achieve what they want to be. If the students clarify their future goals in this kind of class, their motivation to learn will increase. They will be actively trying to learn and may lead to the joy of learning. The following was written by a child.

- "My dream is to become a first-class architect. That's why I try harder in arts and crafts than in other subjects because it will help me in the future, and I enjoy it." (6th grade)

Incidentally, on the question of fun of learning on a 4-point scale, the respective mean scores of each grade were as follows: 3.634 for 2nd grade, 3.581 for 3rd grade, 3.461 for 4th grade, 3.401 for 5th grade, and 3.325 for 6th grade (See Table 1). It showed that 2nd graders gave the highest mean score, while the 6th graders gave the lowest mean score. Statistically, both two-factor analysis of variance and multiple regression analysis showed significant differences between the grades. This means that as the children go to the higher level of schooling, their sense of enjoyment in learning decreases.

In Japan, there is a phenomenon known as the "10-year-old barrier" (Watanabe, 2011:39). It means that individual differences in academic achievement widen in the middle grades of elementary school. Some children show stagnation academically. This may influence the decrease in the enjoyment of learning in the fifth and sixth grades.

On the other hand, Watanabe (2011:117) says that this period after the age of 10 is also important time when the ability to think deeply develops and meta-cognition undergoes a qualitative change. In other words, this is a time when they have a lot of potential to learn. Therefore, teachers need to be creative in their teaching methods so as not to diminish the children's joy of learning after the age of 10.

In this study, we found that there are some children who felt learning fun even in the upper grades. Therefore, in Study 2, we will focus on the children who find learning enjoyable even in the upper grades. We will investigate the situations in which they find learning enjoyable. By finding out, we would like to get some suggestions on how teachers should be involved in class.

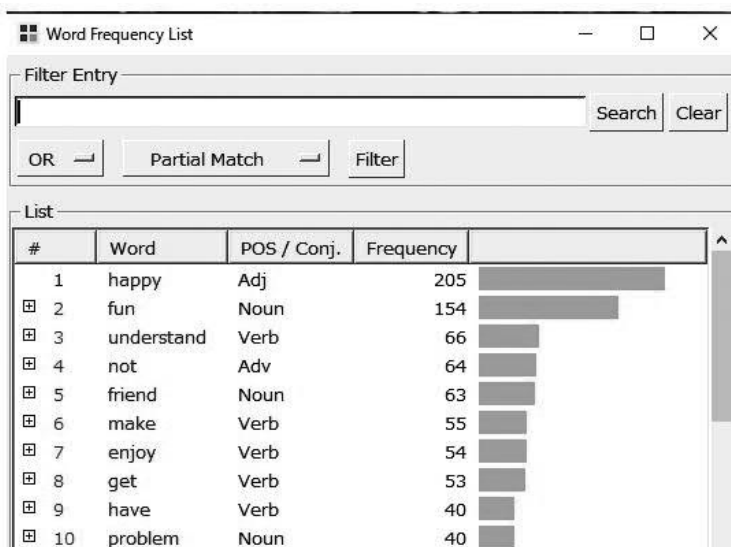
STUDY 2

In Study 2, we will analyze the narratives of children who feel that learning is fun even in the upper grades. Then, we will examine the factors that make upper graders feel the joy of learning.

METHODS

We focused on 6th graders because they were the lowest in joy of learning scores. Next, we extracted 6th graders who answered 4, that is, they feel learning

2) Next, we examined the most frequent words in all 502 sentences by using the KH coder's Word Frequent List. The result was shown in Figure 3.



The most frequently occurring words in the children's sentences were, in descending order, "happy" 205, "fun" 154, "understand" 66, "not" 64, and "friend" 63. These sentences were written by children who answered 4 on a 4-point scale when asked if they enjoyed studying. Therefore, it is natural that the words "happy" and "fun" appear most frequently in these sentences. The next most frequent word was "understand".

The results of 1) and 2) suggest that the word "understand" is associated with the joy of learning.

Children might find it interesting to learn when they "understand" something.

3) Next, we focused on the Jaccard coefficient. It measures the strength of co-occurrence between words in the co-occurrence network diagram. The closer the Jaccard coefficient is to 1, the stronger the association: 0.2 is a strong association; 0.3 is a very strong association.

We examined the words that are highly co-occurring with the word "understand".

According to the Jaccard coefficient of the KH coder, the words strongly related to the word "understand" were as follows in this order: the Jaccard coefficient for "not" was 0.68, followed by 0.310 for "teach", 0.253 for "math", and 0.253 for "problem" (See Table 5).

N	word	POS	Jaccard
1	not	Adv	0.368
2	teach	Verb	0.310
3	math	Noun	0.253
4	problem	Noun	0.253
5	happy	Adv	0.130
6	solve	Verb	0.123
7	what	W	0.121
8	have	Verb	0.116
9	friend	Noun	0.114
10	something	Noun	0.096

As shown in Table 5, the two words with a Jaccard coefficient of more than 0.3 and were very strong association with “understand” were “not” and “teach”.

With “not” and “understand“, it was inferred that there is a situation in which the children do not understand something. In addition, it was inferred that they felt the joy of learning in a situation where “teach” and “understand” were connected. Therefore, we examined how children feel the joy of learning when “teach” was expressed in the actual sentences.

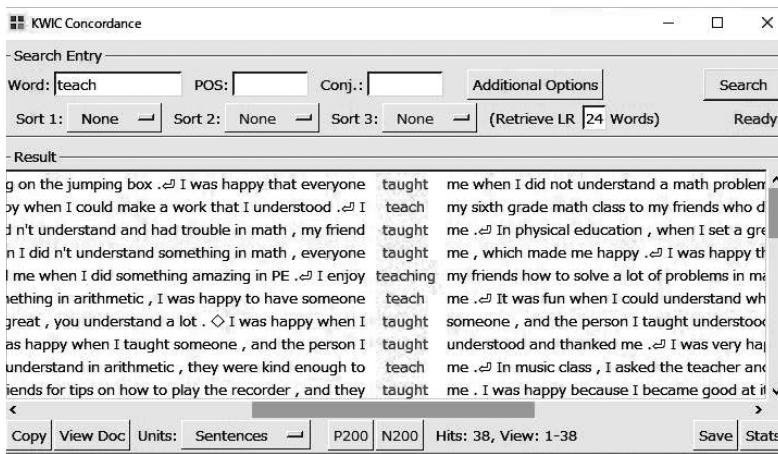


Figure 4 showed some examples of 38 sentences including “teach”. These sentences were extracted by the KWIC concordance.

The content of sentences included expressions such as “I’m happy that my teacher taught me and I understand,” “I’m happy that my friend taught me and I understand,” and “I’m happy that I taught my friend.” Therefore, the sentences were then categorized according to who was teaching whom, and which subject was being taught.

<i>Table 6 Content of sentences including "teach"</i>		
who to whom	N	subject
Happy to be taught by teachers	4	math 3, others 1
Happy to be taught by friends	19	math 16, others 3
Happy to teach friends	15	math 10, others 5
total	38	math 29, others 9

The result was in Table 6. In terms of who teaches, 4/38 were teachers and 34/38 were friends. The results showed that more students described the joy of being taught by a friend than by a teacher. In the case of friends, 15/38 described the joy of teaching and 19/38 the joy of being taught. As for the subjects, 29/38 were math, and 9/38 were other or unknown.

DISCUSSIONS

In Study 2, we analyzed the sentences of the 6th graders which situation they found enjoyable in learning. In their sentences, the most often used word was “understand”. The words that co-occurred highly with “understand” were “teach,” “math,” and “problem” in the Jaccard coefficient. Furthermore, in 29 of the 38 responses (76.31%), the children wrote about the joy of learning in mathematics. From these, it can be inferred that the joy of learning was often felt in math classes.

In Japan, there is a growing concern that students in the upper grades of elementary school and beyond are losing interest in math and science (Yoshie, 2007:37; Inoue & Hashimoto, 2018:3). The interviews with elementary school teachers in Inoue & Hashimoto (2018:7) pointed out the existence of elementary school students who actually got stuck in math at school. Nowadays, there is a trend of decreasing interest on mathematics among the upper grade level students. Therefore, it was interesting to note that the sixth graders in study 2 stated that they enjoy learning mathematics.

The results also showed that of the 38 sentences written by the students, 4 were about the teacher’s method of teaching mathematics and 34 wrote about peer teaching. From this, it can be inferred that the situation in which students enjoy understanding mathematics is more likely to be an interaction between students than an interaction with the teacher in the 6th grade. Kaaufman et al. (2015:171) pointed

out the importance of teacher-student interaction for fifth-grade students to engage positively in math. They found out that teachers' warm, caring, and individualized approaches to students influenced their engagement in math (Kaufman et al., 2015:181). Math is considered a difficult subject in the upper grades. Therefore, the way teachers interact with students is important.

Furthermore, in Japan, the focus is on student-to-student interaction more than teacher-student interaction. The new Courses of Study (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2016:23) pointed out the importance of students solving problems proactively and cooperatively in all subjects, including mathematics. Tsuneda (2018:21) stated that in mathematics, it is not just important to answer correctly. He argued that the process of thinking together and trial and error should be emphasized. Some practices of children's interactive learning in mathematics classes started in the early grades in Japan (Yamada, 2017a:40-46; Yamada, 2017b: 162-168) and have been conducted in all grades (Makino, 2020:480-482). In addition, Suzuki (2019:53) discussed the process of group learning in fifth-grade math. Watarai (2019:79-83) also reported learning in math with peers through dialogue for fifth-grade students. In view of the above, interactive learning in mathematics, which can be started in the early grades, and there are more reports of practice in the upper grades.

In addition, in Japanese schools, there are many small-group cooperative learning activities in other subjects than math, such as experiments in science and cooking at home economic. According to Yoshitake et al. (2015), the percentages of children who wrote that they felt joy in cooperative learning were as follows: 4% in grade 2, 1% in grade 3, 6% in grade 4, 9% in grade 5, and 16% in grade 6. This suggested that children in the upper grades found cooperative learning more enjoyable. In view of the above, children's many experiences of cooperative learning and thinking in various subjects, may have led to their enjoyment of peer teaching and learning in difficult subjects like mathematics.

In addition, in recent years, meta-cognition has often been discussed in the field of educational psychology as something that facilitates learning. Meta-cognition is said to be "cognition of cognition." It is also the ability to think about what one knows and what one does not know (Watanabe, 2011:117). A qualitative change in meta-cognition is said to occur in the middle to upper grades of elementary school. In other words, upper graders are able to perform meta-cognition not only from their own perspective but also from the perspective of others (Watanabe, 2011:118). Therefore, in the upper grades, children who are teaching their friends may enjoy the process of thinking from the other person's point of view while using meta-cognition. They may find it interesting to deepen their thinking from the other person's point of view, wondering where they are getting stuck and how they can help the other person understand. The following were sentences from students who found peer teaching interesting.

- “It’s fun to think of explanations to give to my friends so that they can understand. I am very happy when I hear my friends say, ‘I got it!’”
- “In math, it is interesting to think about what kind of hints I can give to friends to help them understand.”

On the other hand, according to the results of Study 2, there were 19 cases in which the children enjoyed being taught by their friends. It can be inferred that they did not feel inferior. It is suggested that they did not focus on the horizontal comparison of superiority and inferiority between themselves and their friends. It is suggested that they were able to feel the joy of learning in the vertical comparison within themselves, that is, they are now able to understand what they did not understand before. The following were samples of sentences expressed by some student who were happy in peer teaching and learning:

- “I was happy to have a friend teach me math. Because when a friend teaches me a problem that I have been struggling with and I can understand it, I feel refreshed.”
- “My friend taught me how to do mathematics, and I understood it, and I was happy.”

The joy of sixth graders focusing on the growth within themselves was described in other subjects as well, as in the following sentences:

- “At first, it was impossible for me to swim 25 meters, but I got better and better, and when I could swim 25 meters, I was happy and thought it was interesting.”
- “I was happy because in the 20 m shuttle run, I ran 80 times, nine times more than last year’s record.”

Being able to swim 25 meters or do 80 times of shuttle run is a good record, but it is not a great record compared to others in 6th grade. However, they felt happy to note the growth within themselves that they have improved more than before.

In developmental psychology, in the upper grades, the most significant others for children are friends. This is also the time when the gap in academic achievement widens. Therefore, children are likely to be concerned about how they are doing compared to their friends, and how they are evaluated by their friends. However, based on the results of this study, it was suggested that in their classes a classroom atmosphere has been formed in which children can feel as follows: They can learn from their friends, and their friends won’t evaluate them negatively by it. In addition, they don’t need to compare themselves to their classmates. They know that growth within themselves is valuable. Tsuneta (2018:19) stated that classroom development is important for independent, interactive and intensive group learning to take place. In addition, in study 1 of this research, the classroom approving atmosphere was one of the major factors in determining the enjoyment of learning.

In Japanese schools, learning is not only conducted through the collaboration of children, but also through competition. However, most of the time, competition is not between individuals, but between groups. Inter-group competition encompass-

es intra-group cooperation. Group competitions are held in various subjects such as relay races or team gymnastics in physical education and debate in Japanese. In addition, it is also done in school events such as inter-class chorus music concerts and fields days for all grades. The followings were examples of narratives by the sixth graders.

- “I was happy when we played a song together in music and it matched perfectly. It made me feel that we can do it.”

- “In the class competition relay, we passed the baton from one to another, and I was happy that our team was able to finish in second place.”

- “I was very happy when our team won the Sports Day.”

It is thought that this creates a strong sense of fellowship, of “we” rather than “I”.

This may help to create an atmosphere in the classroom that encourages students to share and think together about their peers’ difficulties. This may lead to children who are good at mathematics, not feeling bored when a problem they already know, but to try to think about the problem from the perspective of the children who do not know the problem. They develop the value of teamwork and cooperation.

BASED ON THE ABOVE, WE CONCLUDE AS FOLLOWS

In a classroom there are children of varied levels of development and abilities. In addition, as the grades increase, the academic achievement gap widens. Number of children who do not understand increases, especially in difficult subjects. In those ages, the significant others are friends. Therefore, it is necessary to create a class atmosphere where children feel safe to disclose their lack of understanding in front of their friends. In addition, it is also necessary to create a classroom atmosphere where everyone is actively able to engage in the tasks at hand and feel the joy of learning through free dialogue and cooperation. In creating this kind of classroom atmosphere, teachers need to examine how they do classroom management and how they introduce group competition and cooperation into their lessons.

In addition, what kind of cooperative learning among students will be required in this kind of classroom atmosphere? Interactive cooperative learning is also encouraged in subjects that do not have correct answers, such as morality (Masui, 2018: 1). Furthermore, in cooperative learning, teachers tend to have a role to summarize at the end (Tsuneda, 2018: 20). However, Ishikawa (2017:129) argued that it is important for children to keep thinking and searching for answers on their own, sometimes even after the class is over. He pointed out that in developing each child to be an active learner, the teacher should not be a teaching leader. He stated that the teacher’s role is to be able to propose questions that make students want to think actively, and to be able to propose questions that do not have correct answers to the students in the class. We think that cooperative learning requires not only that students actively help each other, but also that each child, especially when faced with

a problem for which there is no answer or for which it is difficult to find the right answer, should be able to use critical thinking to find a better answer together, while stimulating each other in a relaxed classroom atmosphere. Teachers are required to create a classroom atmosphere that enables this to occur.

REFERENCES

- Dozois, D. (2000). Sociotropic Personality and Information Processing Following Imaginal Priming: A Test of the Congruency Hypothesis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(2), 117–126.
- Inoue, M., & Hashimoto, I. (2018). Some of the Problems that Appear from the “Away from Science” and “Hate Math” of Students. [Jidouseito/gakusei no Rikabanare, Suugakugirai kara Mietekuru Kadai (3)]. *Annual Report of the Research Center for Teaching Curriculum and Practice Support*, Kobe Shinwa Women’s University, 1, 3–15.
- Ishikawa, I. (2017). *2020nen karano Kyousi Mondai*. [Teacher Issues Since 2020]. KK Best Sellers.
- Kauffman, S. E. R., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., & Curby, T. W. (2015). To what extent do teacher – student interaction quality and student gender contribute to fifth graders’ engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170–185.
- Kashiwagi, T., & Iwanaga, S. (2014). An Empirical Research on Children’s Motivation to Learn: Focused on some factors determining it. [Kodomo no Gakushu Iyoku nikansuru Jisshouteki Kenkyu: Sono Kiteiyouni ni Chakumokusite]. *Annual Report of Japan Association for the Study of Learning Society*, 10, 66–76.
- Kawamura, S. (2013). Gakkou/Gakkyuuseikatu no Manzokudo wo: Q-U Chousahou wo Mochiite. [Satisfaction with School and Classroom Life: Using the Q-U Survey Method]. *Japan Education*, 423, 10–13.
- Li, Y., & Sakai, Y. (2011). Relationship among Stress-event, Stress-coping and Social Skills -Referring to Interpersonal Relation of Students. [Sutoresu Ibento/Sutoresu Koupingu/Shakaiteki Sukiru no Kanren nituiteno Kenkyuu]. *The Seisen Review*, 18, 53–65.
- Makino, T. (2020). On Mathematics teaching practice for dialogic learning in elementary school. [Taiwateki na Manabi no Jitugen wo Mezasita Sansuujyugyou no Jissen]. *Bulletin of Educational Practice, Faculty of Education, Utsunomiya University*, 7, 479–482.
- Masui, M. (2018). “Moral thinking” that you can expect “subjective, interactive and deep learning”. [Shutaiteki/Taiwateki de Fukai Manabi ga Kitaidekiru “Kangaeru Doutoku”]: The practice of moral learning for new moral value of “pleasure to live better”. *Journal of Humanistic Education*, 1, 1–13.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2011). *A Guide to Elementary School Science Observation and Experiments*. Cover, foreword, chapter 1, chapter 2, 1–18. Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2012/01/12/1304649_1_1.pdf
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2016). *Improvement and necessary policies of the Courses of Study for Kindergartens, Elementary Schools, Junior High Schools, Senior High Schools, and Special Needs Schools*. Report of the Central Council for Education, 1–246. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2018). *Results of the 2017 Survey on Problematic Behavior, Truancy, and Other Issues Related to Student Guidance*. 1–137. Retrieved from <https://www.mext.go.jp/content/1410392.pdf>
- Mirtschewa, I. (Eds.). (2015). *Children's perspective on school, teaching and learning. "JOY TO LEARN"*. Sofia: Farrago Publishers.
- Nakagaki, A. (2011). The Significance and Potential of Piaget's Developmental Stage Theory. [Piaje Hattatundankairon no Igi to Shatei]. *The Japanese Journal of Developmental Psychology*, 22 (4), 369–380.
- Ochanomizu University. (2014). Heisei 25nendo Zenkoku Gakuryoku/Gakushu Chousa no Kekka wo Katsuyousita Gakuryoku ni Eikyou wo Ataeru Youinbunseki ni Kansuru Chousakenkyu. [*Survey Research on Analysis of Factors Affecting Academic Achievement Using the Results of the 2013 National Survey on Academic Achievement and Learning (Detailed Survey)*]. Report of Research commissioned by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 1–6. Retrieved from https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf
- Okamura, R. (2020). Undou no Tanoshisa wo Ajiwaeru Taiikuka Jyugyou Kenkyu no Ichikousatu. [A Study of Physical Education Class for Enjoying the Pleasure and Joy of Exercise: Focusing on the Learning Environment to Ensure Diverse Opportunities for Activity]. *Annual Report of the Graduate School of Teaching Practice, Fukuoka University of Education*, 10, 123–124.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552.
- Sairenji, F., & Watanabe, M. (2020). The way of the physical education learning instruction law to let you taste pleasure and the joy of exercising, and to enhances the spot competence on motivation. [Undousurukoto no Tanoshisa ya Yorokobi wo Ajiawase Undouyuunoukan wo Takameru Taiikuka Gakushu Shidouhou no Arikata]. *Bulletin of the Faculty of Education, Ibaraki University, Educational Science*, 69, 115–128.
- Sano, K., & Lee, J. (2007). KHkoda de Naniga Dekiruka: Nihongo Shuutoku/ Nihongo Kyouiku Kenkyu Riyou heno Sisa. [What can be done with KH Coder?: Implications for the use of Japanese language acquisition and Japanese language education research]. *Japanese Language Education*, 33, 94–95.
- Sasaki, M. (2010). Kangaeru Tanoshisa wo Jikkandekiru Sansuujyugyou no Kufuu: Shinbunkiji wo Kyouzaika sita 4nen Gaisan no Jissen yori. [How to make an arithmetic class to experience the joy of thinking: Using newspaper articles as teaching materials in 4th grade class about round numbers]. *Journal of Japan Society of Mathematical Education. Supplementary issue, the 92nd annual meeting*, 92, 109.
- Shobu, C., Saito, N., & Minami, A. (2016). Pojithibu Sinrigaku wo Mochiita Sinrikyouiku no Tokucho. [Characteristics of psychological education using positive psychology]. *Bulletin of Centre of Clinical Psychology & Counseling at Ochanomizu University*, 18, 47–56.
- Sugawara, T. (2018a). A Study on Teaching Creating Making Use OF Awareness and Discovery: Through making use of the talks with the child, and bringing up a self-useful feeling. [Kiduki, Hakken wo Ikasita Jyugyoudukuri nituiteno Ichikousatu]. *Kyoush-okukenkyu*, 2018, 29–44.

- Sugawara, T. (2018b). Shouchu no Kanren wo Hakatta Kyouzaikenkyu no Arikata nituiteno Ichikousatu. [A Study on the Teaching Material Research in Relation to Elementary and Middle School: Through the Problem of Pi Ratio]. *Kyoushokukenkyu*, 2018, 163–176.
- Suzuki, M. (2019). Sansuu/Suugaku niokeru Kyoudou Mondaikaiketu wo Besunishita Guruupugakushu: Kodomodousi no Manabiai wo Umu guruupugakushu no Arikata. [Group learning based on cooperative problem solving in mathematics and arithmetic: How to create group learning for children to learn from each other]. *Epsilon*, 61, 51–62.
- Tanda, K. (2019). Results and problems of students' free learning support activities: Wakkanai City "Kyotama Mathematics Classroom", through Toyotomi Town "Challenge Classroom". [Gakusei niyoru Muryou Gakushu Shienkatudou no Seika to Kadai]. *Bulletin of Wakkanai Hokusei Gakuen University*, 20, 7–21.
- Tsuneta, H. (2018). Analysing the New Way of Learning for Japanese Students According to the New Ministry of Education Guidelines: From the Point of View of Classroom Management to Make Desired Relationships among Students. [Shin Gakushu Shidouyouryou kara Atarashi Manabi wo Yomitoku]. *Journal of Hokkaido Bunkyo University*, 19, 15–23.
- Yagi, M. (2018). Summary for the recent condition around child's poor and role of educational governance: Mainly support from educational field to cut off chain of poorness. [Kodomo no Hinkon wo Meguru Genjo to Kyouikugyousei no Yakuwari nikansuru Ichikousatu]. *Konan University Teacher Education Center Annual Report and Bulletin*, 65–75.
- Yamada, K. (2017a). Arithmetic classes that foster independent learning (2). [Shutaiteki na Manabi wo Hagukumu Sansuuka Jyugyou(2)]. *Review of the research on teachers training*, 3, 37–46.
- Yamada, K. (2017b). Arithmetic classes that foster independent learning (3). [Shutaiteki na Manabi wo Hagukumu Sansuuka Jyugyou(3)]. *Bulletin of Hijiya University*, 24, 161–172.
- Yamamoto, M. (2006). Thinking about the effective introduction of mathematical activity that makes children feel the pleasure of understanding: 4th grade decimals. [Kodomo ga Wakaru Yorokobi wo Kanjiru Koukatekina Sansuuteki Katsudou no Dounyu]. *Bulletin of Institute of Educational Research*, 15, 147–151.
- Yoshie, Y. (2007). A study of the understanding process in learning Arithmetic. (Sansuuka niokeru Jidou no Rikai Katei nituite). *Japan Society for Science Education*, 21(4), 37–40.
- Yoshitake, K., Suzuki, C., Urakawa, M., Iwase, Y., & Hayashi, E. (2015). A Study of Japanese children's perspectives on learning in school: Searching for their joy to learn. In Mirtschewa, I. (Ed.). *Children's perspective on school, teaching and learning. "JOY TO LEARN"* (18–28). Sofia: Farrago Publishers.
- Watanabe, Y. (2011). *Kodomo no "10sai no Kabe" toha Nanika? [What is the "Ten-Year-Old Wall" in Children: Developmental Psychology for Overcoming It]*. Koubunsha Publishers.
- Watarai, H. (2019). Taiwa wotooshite Nakama to Manabiai, Jibun no Kangae wo Saikouchiku Surukotoga dekiru Ko no Ikusei. [Nurturing children who can learn together with their peers through dialogue and reconstruct their own ideas]. *Epsilon*, 61, 78–83.

ABOUT THE AUTHORS

Kumiko Yoshitake. Nagasaki Junshin Catholic University, professor, PhD (Psychology), Director of Graduate School. Key interests are developing a sense of community for children and cognitive therapeutic approaches for the stress of elementary and secondary school teachers. Book 10, paper 64, conference presentation 119.

Contact: Address: 235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-city, Japan 852–8142.

E-mail: yoshitake@n-junshin.ac.jp

Rio Yoshitake, Matsuyama University, Faculty of Humanities, Department of Sociology. Lecturer, Ph.D. (Sociology). Family Sociology and Welfare Sociology. Key interests are inequality in education and poverty among children from single-parent families. Paper 8, conference presentation 10.

Contact: Address: 4–2 Bunkyo-cho, Matsuyama-city, Ehime, Japan 790–8578.

E-mail: r.yoshitake@g.matsuyama-u.ac.jp

Maori Urakawa. Nagasaki Junshin Catholic University. Lecturer, master. Educational psychology. Main interests are training and education for kindergarten teachers and childcare workers. Book 1, paper 14, conference presentation 23.

Contact: Address: 235 Mitsuyama-machi, Nagasaki-city, Japan 852–8142.

E-mail: urakawa@n-junshin.ac.jp

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 114

LIFE-EDUCATIONAL ORIENTATIONS OF THE MODERN FAMILY

RADOSLAV PENEV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Preschool and Media Education”*

Abstract. In the terminological substantiation of the issue there are author’s definitions of the terms “family socialization and upbringing”, “model of parental behavior” and “formation of the ability for effective communication in the family”. On this basis, the study presents results, analytical characteristics and conclusions from a study of the orientations of parents of preschool children about the ideal and real projects for children’s development, the characteristics of children’s social behavior, life priorities of children and parents.

Key words: life-educational orientations of the parents; development projects; social behavior of the child; life priorities

ЖИТЕЙСКО-ВЪЗПИТАТЕЛНИ ОРИЕНТАЦИИ НА СЪВРЕМЕННОТО СЕМЕЙСТВО

РАДОСЛАВ ПЕНЕВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“*

Резюме. В терминологичната обосновка на проблематиката са налице авторови дефиниции на понятията „фамилна социализация и възпитание“, „модел на родител-

ско поведение“ и „формиране на способност за ефективна комуникация в семейството“. Върху тази основа студията представя резултати, аналитични характеристики и изводи от изследване на ориентациите на родители на деца от предучилищна възраст относно идеалните и реалните проекти за развитието на децата, характеристиките на социалното поведение на децата, житейските приоритети на децата и родителите.

Ключови думи: жизнено-възпитателни ориентации на родителите; проекти за развитие; социално поведение на детето; житейски приоритети

УВОД

Разглеждайки родителите като партньори, европейската образователна стратегия издига тезата за преход от социална обвързаност към приоритетно участие на семейството във възпитателния процес. Съдържанието на позитивното възпитание на децата се определя от техните права, но и от правата на родителите, както и от правото на семейството да получава подкрепа от държавата при изпълнението на своите задължения. Възпитанието на децата е свързано с понятията „сътрудничество“ и „взаимодействие между детето и родителите“, както и с това доколко и как родителите възприемат самооценността на детството, осигуряват среда за развитие на способностите, грижа и емоционална топлина и поставят рамки, в които децата се чувстват сигурни и се развиват по най-добрия начин.

„Позитивното семейно възпитание означава, че родителите трябва преди всичко да се грижат за благополучието на децата и да ги възпитават по такъв начин, че децата да постигнат най-високи резултати в отношенията в семейството, в детската градина и училището, с приятелите и в обществото. Тези резултати се постигат, когато родителите се отнасят към децата с топлина и подкрепа, отделят им много време, разбират потребностите и поведението им, очакват от тях да следват установени правила, поощряват откритото общуване и реагират при нарушаване на дисциплината, обяснявайки възможните последствия, вместо да прибегват до сурови наказания“ (Препоръка на Комитета на министрите на страните – членки на Европейския съюз, относно политиката за стимулиране на позитивното семейно възпитание, 2006: 5).

Качеството на съвременното българско образование зависи до голяма степен от съответствието му с европейския образователен модел, визиращ философията и стратегическите послания на процеса „Учене през целия живот“ – усвояване на редица ключови компетентности с цел оптимизация на образователните постижения на подрастващите, актуално социално-личностно развитие в периода на детството и перманентна професионална пригодност (Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 23 април 2008 г. за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот). Тази актуална мисия е отразена като целева ориентация в Закона за

предучилищното и училищното образование в съответствие с Европейската референтна рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, дефинирани като „взаимозависими знания, умения и нагласи или отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда, определени на национално равнище“ (Закон за предучилищното и училищното образование. Допълнителни разпоредби, § 1, 12). В този план Препоръката на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. акцентира върху насърчаването на участието на всички заинтересовани лица, включително и семейството като социален партньор на образователните институции, за осигуряване на качеството на образованието и обучението (Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември, 2006: 8).

Стратегията на този концептуален модел като проекция в българската обществена реалност е свързана с ролята на семейството като възпитателна среда и е отразена в Закона за предучилищното и училищното образование (2015), чиито основни приоритети акцентират върху създаването на условия и предпоставки за отговорно участие на семейството в живота на образователните институции чрез активно сътрудничество и конструктивен диалог.

В този контекст съвременната визия за ролята и значението на фамилната констелация като възпитателен субект изразява посланието за мисията ѝ на социален еталон в усвояването на ценности, норми и модели на поведение и на посредник, филтър, коректив и медиатор между детето и външния свят. Възприемайки непосредственото влияние на семейната среда, детето акумулира устойчив социален опит, който продължава да развива както самостоятелно, така и за дълъг период от време чрез отношенията с родителите си.

Тази специфична отразителност е особено актуална за периода на детството, защото развитието в този възрастов диапазон предполага разширяване на контактите със социалното обкръжение и съответно на възможностите за пълноценно и разностранно общуване. Налице са нови модели, освен родителите, за подражание и идентификация, процесът на социално научаване се развива в план на опити за моделиране на социалните взаимоотношения. Емоционалните и когнитивните потребности, развитието на самосъзнанието и личността изискват адекватно и значимо присъствие на родителя в света на детето, защото именно в детството социалната ситуация на развитието изразява най-ярко ролята на семейството като основен възпитателен субект.

Резултатите и аналитичните характеристики в студията са част от експериментално изследване, реализирано в рамките на проектите „Виртуалните послания, децата и родителите“ и „Виртуалните персонажи и мотивацията на децата“ в рамките на Фонд „Научни изследвания“, СУ „Св. Климент Охридски“.

Авторът на студията, спазвайки коректно клаузите на договорите по проектите, изказва благодарност на ръководствата на ФНИ, СУ „Св. Климент Ох-

ридни“ и ФНОИ за оценката на значимостта им, тяхното одобрение и финансирането на реализацията им.

ТЕРМИНОЛОГИЧНА ОБОСНОВКА НА ПРОБЛЕМАТИКАТА

Възпитателната функция на семейството се опосредства от фамилните отношения, които се отличават с висока емоционална наситеност и интензивност. Първообразът на позитивни и негативни еталони на общуване е фамилната среда, защото именно в нея децата „получават“ своите първи житейски „уроци“ по вербална и невербална комуникация, които се транслират в отношенията с връстниците и възрастните. Качеството на общуването между референтния възрастен и детето изгражда типа (равнището) на привързаност между тях (Ainsworth, 1979; Bowlby, 2003; Drakers, 2011). Надеждната, амбивалентна или избягваща привързаност става характеристика не само в отношенията между родителите и децата, но впоследствие се транслира в по-широкия кръг отношения и като проекция – във взаимоотношенията с бъдещите деца.

Представената в увода актуалност на проблема е насока за терминологична обосновка на изследваните феномени, свързана с дефиниране на понятия относно процеса на семейно възпитание и педагогическото образование на родителите.

Фамилна социализация и възпитание

Семейството е основният информационен носител на глобалния свят на възрастните в периода на детството и най-референтната група, изграждаща отношението на детето към света. Именно то реализира ранната социализация, т.е. чрез фамилната констелация децата усвояват отрано компонентите на културата на обществото, традициите на семейната общност и първичните модели на общуване, които влияят върху развитието им, обуславят социалните контакти с другите и определят позициите им в бъдещи социални групи.

Ето защо в понятието „фамилна социализация и възпитание“ влягаме смисъл, изразяващ базисната роля на семейството за:

→ *Задаване на глобална визия към социума* и неговите обществени разновидности в контекста на възприемането му от детето като (без)опасна среда за обитаване, ценностни ориентации и възможности за просперитет и бъдеща реализация;

→ *Моделиране на стереотипи на отношения с другите*, свързани с поведенческите характеристики на просоциалното, апетентното, асертивното или деструктивното и аверсивното поведение;

→ *Възпитание на характера като социален феномен от гледна точка на приемането и съобразяването с основните потребности на детето*: чувство за принадлежност и значимост; усещане за способност – противопоставяне

на проблемите и предизвикателствата; необходимост от свободна воля и приложение на собствените сили; усещане за лично въздействие върху живота и значимост – осмисленост на съществуването, влияние и отговорност; вътрешноличностни умения – самооценка, самоконтрол, самодисциплина; необходимост от междуличностни отношения – общуване, сътрудничество, споделяне; реализация на органически умения – реактивност към ограниченията и последиците чрез отговорност, приспособимост и почтеност; способност за разсъждаване – вземане на решения на базата на морални принципи и разум;

→ *Изграждане на стойностни социални умения*: коопериране и избягване на изолация; влизане в различни социални роли; увереност в собствените възможности и компетенции, възприемане на грешките като възможност за потенциален просперитет; отстояване на мнение и личностна автономия; умения за вербална и невербална комуникация; уважение към другите; умения за споделяне, определяне, назоваване и изразяване на чувствата; социална ангажираност – чувство за общност, откровена загриженост за другите и околната среда, искрено желание за обществен принос чрез действия и прояви на уникално жизнено присъствие.

Модел на родителско поведение

Класификациите, представящи спецификата на фамилните интеракции, акцентират върху два основни компонента, характеризиращи моделите на родителско поведение. От една страна, като централна характеристика се представя емоционалната подкрепа, която се свързва с любовта и доверието към детето, радостта и удоволствието от общуването с него, поддържането на безусловното приемане и признаването на правото на собствена индивидуалност и неповторимост. От друга, реализацията на родителската функция предполага наличието на изисквания и контрол върху поведението на детето – равнище на родителска власт.

Например според Schneider (2000) общуването родители–деца може да се рамкира в следните пет хипотетични модела на родителско поведение: власт на възнаградението – детето се награждава и съответно наказва за определено поведение; власт на принудата – жесток контрол върху поведението на детето; власт на експерта – основана на високата компетентност на родителя в сравнение с детето; власт на авторитета – уважение към родителя, образец на поведение; власт на закона – единствената форма на извънличностна власт, свързана с родителя, носител на просоциално поведение.

Еманация на приложната реализация на посочените характеристики е технологията за общуване с детето. Поощряването на „срегулирането“ (развитие на чувството за разделена отговорност между родителите и децата) е удачна форма за сътрудничество, обсъждане на лични и семейни проблеми и

решаването им и в крайна сметка – на развитие на отговорност и на саморегулируемото поведение.

Общуването от „позицията на силата“ затруднява интернализацията на социалните норми и механизмите за самоконтрол. В резултат, могат да възникнат различни типове проблемно поведение на детето, които са индиректни модели на родителско поведение: потребност от внимание в резултат на липсата на емоционално благополучие и отхвърленост от живота на семейството; потребност от прекомерно внимание – детето иска да е „център“ на Вселената; стремеж към налагане – изпитва потребност от значимост; борба за надмощие, резултат от прекомерна родителска власт и грижа; стремеж към отмъстителност, породен от развод, ревност между сиблингите, конфликти между родителите...; симулирана неспособност, загуба на вяра в собствените сили, породена от неуспехи и неадекватно отношение на родителя към тях (Ginot, 1988; Dobson, 1996; Nelson, 2000; Gippenreiter, 2007).

Това означава, че моделите на родителско поведение (възпитателните стилове) оказват съществено влияние в процеса на формиране на личността на детето, защото изразяват закономерностите на възпитателния процес в семейството, свързани с реализацията на възпитателните ориентации на родителите в практиката на семейното възпитание.

В дефинитивен план характеризираме понятието като хипотетичен конгломерат, съдържащ и представящ ориентациите и нагласите на родителите и спецификата на общуването с децата от гледна точка на технологията на възпитателното влияние (позитивни и негативни характеристики, проблеми, алтернативи, възможности за оптимизация).

В конкретика, позитивният (адекватният) модел на родителско поведение включва следните критерии:

→ *Перцептивни критерии: възпитателни ориентации и възприемане на детето:*

- Детето е активен субект във фамилията и обществен просперитет;
- Усет към детството: всяко дете е неповторимо и уникално; възприемане на нестандартността на детето като норма;
- Детето възприема и оценява света по различен от възрастния начин;
- Отговорност в отглеждането и развитието;
- Приемане на реалността на собствените негативни чувства към детето;
- Познания за детското развитие и скритите взаимоотношения в общуването;
- Баланс между любов и дисциплина;
- Готовност за взаимен компромис, тушираща огорченията в децата и родителите.

→ *Технологични критерии: актуалност (действителност) на възпитателното влияние:*

- Спазване на смисъла и правилата в изкуството за общуване;
- Диференциран подход към конкретната възпитателна ситуация;
- Търпимост и демократични ограничения, в рамките на които детето изпитва свобода;
- Отказ от войнстваща морализация, контрол без натякване;
- Съобразяване с потребностите и интересите на детето, съчувствие и разбиране;
- Логично мислене и хумор във възпитанието;
- Самоконтрол в подаването на информацията и управление на отношенията;
- Организация на дейностите в семейството като игра;
- Демонстрация на позитивни личностни образци за подражание и идентификация.

Формиране на способност за ефективна комуникация

Общуването е изключително важен процес за всеки човек и конкретно за всяко дете, като се имат предвид активността му в опознаването на света, потребността от личностно присъствие, самоутвърждаването и себедоказването в социума, първообраз на който е семейната констелация. Междудуличностното общуване в семейството е ключов момент във фамилната жизнена дейност и определя нейното функциониране и ефективност.

Общуването в семейството има различни функции в сравнение с другите видове човешко общуване, предмет на социалната психология, защото става дума за специфични интеракции – между съпрузите (партньорите), родителите и децата, сиблингите – които оказват огромно влияние върху характера и развитието на всяко дете.

За разлика от деловите и социалните контакти, които предполагат определена регламентация на отношенията, фамилното общуване не се ограничава от рамки и твърди правила, т.е. в него се използва особен „семеен език“ – определени, съгласувани и лесно разпознаваеми символи, традиции и норми, възгледи, мимики, жестове, пози, реликви-предмети, свързани със знакови събития, изпълняващи важната роля за стабилизиране на семейните отношения, формиране на семейното самосъзнание и задаване нормативността на семейния живот. Според Schneider „семейните отношения са сложен феномен, сложна психическа реалност, включваща митологичните и съвременните равнища на съзнанието, индивидуалните и груповите, онтогенетичните, социогенетичните и филогенетичните основания“ (Schneider, 2000: 9).

Позитивните и негативните критерии на интеракциите в семейството са свързани с: равнище на сходство на семейните ценности; функционално-ролева съгласуваност – равнище на взаимно разбиране, взаимопомощ, взаимно доверие и търпение; социално-ролева адекватност – равнище на реализация

на вътрешносемейните очаквания към членовете; емоционална удовлетвореност – равнище на взаимно приемане и уважение; степен на адаптивност в семейните отношения; идентичност и стабилност на семейството – равнище на обединение на членовете и самосъзнанието на всеки от тях – „Ние“ и „Аз“ (Torokhtiy, 2018).

Семантиката на понятието „формиране на способност за ефективна комуникация“ означава взаимно дешифриране на кодовете за общуване чрез умение на родителя да вникне в чувствата на детето и да му помогне да ги разбере и изрази.

Конкретно това предполага обучение на детето във: разпознаване на чувствата (емоциите са нещо нормално); изразяване на чувствата (външната изява на емоциите има значение, защото тя може да бъде неуместна или уместна и съответно болезнена или не за другите).

В този план моделът на родителско поведение като предмет на внушение и обект на подражание трябва да включва не само образци на адекватна лингвистична комуникация, но и „езика на тялото“, т.е. несловесната комуникация, която децата разпознават особено добре: зрителният контакт „очи в очи“ (обикновено родителите го прилагат само когато са ядосани); жестовете и позицията на тялото (ефективното общуване изисква „снижаване“ до ръста на детето, скръстените ръце или кръстосаните крака са знаци за неконтактност или враждебност); интонацията (тя изразява злоба или обич); изражението на лицето и физическият контакт (те са симптоми за отношението на родителя към детето).

ПРОГРАМНА ОРИЕНТАЦИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Цел: Проучване на житейско-възпитателните ориентации на съвременното българско семейство с деца от предучилищна възраст

Обект: Състоянието и перспективите в ориентациите на фамилната констелация към възпитателните интеракции с децата

Предмет: Възможностите за стимулирането на позитивното родителство като фактор, процес на развитие и възпитателна система за ефективно влияние и стимулиране на общуването „родители – деца“

Изследването се осъществи в периода 05.2018 – 09.2019 в 31 детски градини в страната с 9146 родители на деца от предучилищна възраст.

В изследването като координатори участваха 3 областни експерти по предучилищно образование, 31 директори, 2 педагогически съветници и 6 учители от детски градини в страната, както и 10 студенти от СУ „Св. Климент Охридски“: специалности „Предучилищна и начална училищна педагогика“ и „Предучилищна педагогика и чужд език“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, и специалност „Педагогика“, Факултет по педагогика.

В изследването като анкетъори участваха 265 учители от детски градини в страната.

МЕТОДИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За реализация на поставената цел обекта и предмета на изследването на житейско-възпитателните ориентации на съвременното семейство приложихме като основен *анкетния метод*, а като допълнителни методи бяха ситирани *наблюдението* и *беседата* на координаторите и анкетъорите с респондентите преди, по време и след попълване на анкетните карти. Инструкцията изискваше съвременното попълване на анкетните карти на място от гледна точка на възможностите за подпомагане и диалог в контекста на тяхната тематична ориентация.

Анкетната карта за родители включва следните показатели:

Социологическия профил на респондентите

- Пол, възраст и етнически произход на родителите;
- Образование на респондентите: основно; средно; полувисше (колеж); висше; без образование;
- Професионална ангажираност на респондентите: в държавния сектор; в частния сектор; безработен (безработна);
- Специфика на населеното място: столица; голям град (население над 100 000 души – Пловдив, Варна, Бургас, Русе, Стара Загора); средно голям град (от 20 000 до 100 000 души); малък град (до 20 000 души); село;
- Структура на семействата и раждаемост (брой на децата);
- Брой, пол и възраст на детето (децата), посещаващи детска градина;
- Вид детска градина – общинска или частна.
- *Проекти (идеален, реален) за формиране на личностни качества в семейството.*

Процедура: Респондентите избират до осем качества от предложените трийсет и три в два варианта: желани за формиране (идеален проект); изградени качества (реален проект).

Класификация: В зависимост от изборите качества могат да бъдат класирани в контекста на индивидуалните си стойности като значими и маловажни, както и като групови проекти за развитието на децата от гледна точка на преобладаването на качества от определени групи.

Сравнителен анализ: Изборите на респондентите дават възможност за съпоставяне на идеалния и реалния проект и като индивидуални предпочитания, и като групови стойности.

Групова систематизация на качества

1. Качества, които определят бъдещата жизнена позиция (*Бъдеща жизнена позиция*): № 25 – отговорност; № 16 – честност; № 8 – целенасоченост; № 22 – родолюбие; № 23 – толерантност; № 18 – солидарност с целите на семейството; № 21 – солидарност с целите на групата от връстници.

2. Качества, изразяващи нагласата към дейност, предпоставка за ориентация към ученето (*Нагласа към дейност*): № 12 – трудолюбие; № 32 – самостоятелност; № 15 – оригиналност; № 1 – любознателност; № 33 – самоконтрол; № 19 – дисциплинираност; № 20 – стремеж към себедоказване.

3. *Волеви качества на личността*: № 6 – настойчивост и упоритост; № 4 – организираност; № 31 – решителност; № 28 – съдържаност и търпение; № 13 – оптимизъм; № 27 – самоувереност; № 10 – борбеност.

4. *Хуманистични качества*: № 30 – отзивчивост; № 24 – скромност; № 11 – уважение към възрастните; № 5 – справедливост; № 7 – грижа за другите / алтруизъм/.

5. *Комуникативни свойства и умения*: № 29 – общителност; № 9 – учтивост; № № 26 – адаптивност; № 2 – контактност; № 14 – чувство за хумор; № 3 – агресивност; № 17 – конфликтност.

→ *Характеристика на социалното поведение на децата от предучилищна възраст*

Процедура: Респондентите определят (избират) всяка характеристика в социалното поведение на детето си като присъща или несъществена за него.

Класификация: В зависимост от изборите характеристиките на социалното поведение на децата от предучилищна възраст могат да бъдат класирани в контекста на индивидуалните си стойности като присъщи и несъществени, както и като групови проекти за социалното поведение на децата.

Групова систематизация на характеристиките.

А. Асертивно (пряко, открито, общително) поведение – характеристики № 7, 11, 15.

Б. Аверсивно поведение (необщителност, страх, тревожност, стремеж към уединение) – характеристики № 9, 10, 12.

В. Апетентно поведение (търсещо, целенасочено, силно вариативно, активност, симпатия, благоразположение) – характеристики № 4, 13, 14.

Г. Просоциално поведение (стремеж към помощ, полезност, спазване на социалните норми) – характеристики № 1, 2, 6.

Д. Конфликтно и агресивно поведение – характеристики № 3, 5, 8.

Характеристики на социалното поведение на децата

1. Проявява стремеж към помощ на другите. 2. Проявява отговорност. 3. Проявява капризност и раздразнителност. 4. Проявява симпатия и благоразположение към другите хора. 5. Проявява стремеж към налагане и доминиране над другите. 6. Спазва нормите на поведение. 7. Проявява емоционалност в

общуването с другите. 8. Проявява конфликтност и агресивност. 9. Проявява стремеж към уединение. 10. Проявява плахост и нерешителност. 11. Проявява доверчивост и откритост към другите. 12. Проявява тревожност. 13. Проявява любознателност и активност. 14. Умее да променя поведението си в зависимост от ситуацията. 15. Държи се естествено към другите.

– *Житейски приоритети на родителите и децата*

Процедура: Респондентите избират по един възможен отговор в определянето на собствения житейски приоритет и този на детето (децата) си.

Житейски приоритети: сентенции /показатели/

1. Чувствам се най-добре (най-много се харесвам), когато аз и близките ми живеем в състояние на душевен и физически комфорт! Чувствам се най-зле (най-малко се харесвам), когато има напрежение, болка и стрес! – Комфорт/Удобство.

2. Чувствам се най-добре, когато нещата са подредени и организирани, а аз контролирам себе си и ситуацията! Чувствам се най-зле, когато изпитвам срам, унижение или ме критикуват за нещо, което по моя преценка е трябвало да зная или направя! – Контрол.

3. Чувствам се най-добре, когато мога да доставя удоволствие на другите и да избегна конфликтите, за да направя живота приятен! Най-зле се чувствам, когато ме отхвърлят, изоставят или изолират и когато не мога да се справя с трудна ситуация! – Сервилност/Харесване.

4. Чувствам се най-добре, когато постигам нещо и когато съм най-добрият! Чувствам се най-зле, когато реша, че съм без стойност, незначителен и глупав! – Значимост/Превъзходство.

ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Социологически профил на респондентите

Таблица 1. Социологически профил на респондентите

Показатели	Резултати, %					
	1	2	3	4	5	6
Пол 1. Мъже; 2. Жени	42,5	57,5				
Възраст 1. До 25 г.; 2. 25-30 г.; 3. 30-35 г.; 4. 35-40 г.; 5. 40-45 г.; 6. + 45 г.	4,7	47,8	35,1	8,2	3,0	0,3
Семеен статус 1. Женен/омъжена; 2. Съвместно съжителство без брак; 3. Разведен/а; 4. Неженен/неомъжена; 5. Вдовец/вдовица	72,4	21,4	4,0	1,9	0,3	
Брой на децата 1. 1 дете; 2. 2 деца; 3. 3 деца; 4. повече от 3 деца. 5. средна раждаемост – 1,65	54,4	30,5	9,6	5,5		
Образование 1. Основно; 2. Средно; 3. Полувисше/колеж; 4. Висше; 5. Без образование	16,9	50,0	5,7	25,4	2,0	
Професионална ангажираност 1. Държавен сектор; 2. Частен сектор; 3. Безработни.	27,7	54,8	17,3			
Етнически прозход 1. Български; 2. Турски; 3. Ромски. 4. Друг.	76,5	12,0	11,3	0,2		
Населено място 1. Столица; 2. Голям град/над 100 000 души/; 3. Средно голям град/20 000 – 100 000 души/; 4. Малък град; 5. Село	37,4	20,6	17,2	11,0	13,8	
Възраст на децата, посещаващи детска градина 1. 2 години; 2. 3 години; 3. 4 години; 4. 5 години; 5. 6 години; 6. 7-8 години	1,9	12,5	16,8	21,2	19,3	18,3

Социологически профил на респондентите – характеристики и специфики

→ Обект на изследване са житейско-възпитателните ориентации на младото нуклеарно семейство с нормални възрастови различия между мъжете и жените.

→ Преобладаващата част от анкетираните родители са на възраст от 25 до 35 години (общо 82,9%), предимно със средно (50,0%) и висше образование (25,4%) и с професионални ангажименти в частния (54,8%) и държавния (27,7%) сектор. Прави впечатление високият процент на безработица сред родителите – 17,3%, приоритет на живеещите в по-малките населени места.

→ Жените (57,5%) са повече от мъжете (42,5%), но относително малката разлика в процентно отношение дава възможност за профилна диференциация на маскулинност и феминност като сравнителен анализ на резултатите, още повече че в практиките от анкетните проучвания на семействата почти винаги участват майките и в значително по-малка степен – бащите.

→ В сравнителен план жените са по-млади от мъжете, като тази констатация важи особено за възрастта от 25 до 30 години (53,7% срещу 40%), докато във възрастта от 30 до 35 години е налице изравняване на процентното съотношение на респондентите (37,4% от всички анкетирани са мъже и 33,5% – жени).

→ Дамите са и с по-висока степен на образование и са повече ангажирани в държавния сектор, но същевременно процентът на безработица при тях е по-висок. Съответно около половината от респондентите от мъжки пол имат средно образование и са професионално ангажирани повече в частния сектор, отколкото жените.

→ Разпределението на респондентите като процентни етноспецифики се доближава до официалните данни на Националния статистически институт за етническия произход на населението на България: българи – 76,5%; турци – 12,0%; роми – 11,3%; други – 0,2%.

→ Структурните характеристики на фамилната констелация като брой на децата показват преобладаването на семействата с едно дете (54,4%) и две деца (30,5%).

→ Сравнително високият коефициент на репродуктивност на семействата е свързан с броя на децата при ромите.

→ В контекста на населеното място малко повече от половината респонденти живеят в столицата и големите градове на Република България (58,0%), а останалите – в по-малки населени места – 17,2% в средно големи градове, 11,0% – в малки градове, 13,8% – в села.

→ Преобладаващата част от анкетираните живеят на семейни начала, като формите на връзката включват брака (72,4%) и съвместното съжителство без брак (21,4%), характерно повече за представителите на ромския етнос. Много малка част от тях са неженени/неомъжени (4,0%) и разведени (1,9%).

→ Семейният статус на родителите в двете основни форми на съжителство (с брак и без брак) не оказва съществено влияние върху наличието или липсата на конфликти в семейството и агресивни прояви на децата, което означава че спецификата на семейството като фактор за провокиране или превенция на евентуално агресивно поведение трябва да се търси във взаимоотношенията между родителите и децата.

Проекти (идеален, реален) за формиране на личностни качества в семейството

Проектите за актуалните личностни качества, които трябва да притежава съвременното дете, са логично следствие от проектите за целите на възпитание в предучилищна възраст. Те изразяват потребността на семейството за отъждествяване процеса на развитие на детето с житейските ориентации на родителите.

„Проекцията на развитието в рамките на собствения личностен просперитет“ е базисна характеристика на възпитателното влияние, реализираща се както чрез житейския опит, така и чрез несъзнателни решения, включващи желанията, неосъществените мечти и амбициите на родителите.

Ориентациите на респондентите за „Идеалния проект на личността“ (желанията за формиране личностни качества) и „Реалния проект на личността“ (изградените личностни качества), както и степента на съвпадение (разминаване) между конкретни качества в двата проекта са отразени в табл. 2.

Таблица 2. Проекти на личностни качества – влияние на семейството

Ориентации на респондентите / Избори, %		Групи качества	Реален/Изградени качества
Идеален/Желани качества	Маловажни качества		
Значими качества Честност – 42,7 Отговорност – 70,8	Маловажни качества Толерантност – 15,5 Родолюбие – 14,8 Целенасоченост – 13,2 Солидарност с целите на семейството – 8,2 Солидарност с целите на групата от връстници – 1,8	Жизнена позиция	Маловажни качества Значими качества Честност – 49,7
Любознателност – 65,8 Самостоятелност – 63,4 Трудолюбие – 50,7	Стремеж към изява – 5,5 Оригиналност – 9,7	Нагласа към дейност	Любознателност – 63,5 Самостоятелност – 50,6 Самоконтрол – 5,3
Организираност – 72,9 Настойчивост и упоритост – 59,1 Борбеност – 58,9 Самоувереност – 52,7	Сдържаност и търпение – 15,0	Волеви качества	Борбеност – 31,4 Самоувереност – 25,6
Справедливост – 56,2	Грижа за другите – 9,0 Скромност – 6,5 Отзивчивост – 6,1	Хуманистични качества	Отзивчивост – 10,5 Скромност – 9,4
Общителност – 63,7	Адаптивност – 13,2 Агресивност – 0 Конфликтност – 0,9	Комуникативни умения	Контактност – 61,5 Общителност – 55,6 Учтивост – 52,6

Забележка: Сборът на процентите в ориентацията е повече от 100%, защото условията да изберат до осем качества и в двата проекта на личността.

Проекти на личностни качества – характеристики и специфики

Сумарните избори на респондентите за значимите личностни качества, които искат да притежават техните деца, извеждат на преден план следните ориентации: организираност; честност; отговорност; любознателност; самостоятелност; трудолюбие; настойчивост и упоритост; контактност; борбеност; справедливост; самоувереност.

Интерпретацията на ориентацията като групова принадлежност е свързана с избор на качества от различни групи, но водещи са волевите качества, качества, определящи бъдещата жизнената позиция, и качества, изразяващи нагласата към дейност.

Сумарните идеални ориентации на респондентите относно маловажните личностни качества са свързани със следните избори: агресивност; конфликтност; солидарност с целите на групата от връстници; стремеж към изява; отзивчивост; скромност; грижа за другите; солидарност с целите на семейството; оригиналност; целенасоченост; адаптивност; родолюбие, сдържаност и търпение; толерантност.

Няма съществени разлики като полова диференциация, а груповият израз на „Идеалния нежелан проект на личността“ се свързва с качества, определящи бъдещата жизнената позиция, качества, изразяващи нагласата към дейност, хуманистичните качества и комуникативните свойства и умения.

Изборите на родителите извеждат следните изградени в семейната среда качества: любознателност; контактност; общителност; учтивост; самостоятелност; честност; уважение към възрастните.

Няма съществени разлики в ориентацията на мъжете и жените, а груповият израз на „Реалния проект на личността“ е свързан с комуникативните свойства и умения, хуманистичните качества и качества, изразяващи нагласата към дейност.

Ориентацията на анкетираните спрямо качества от „Реалния проект на личността“, които не са изградени в семейството поради неумение или защото са маловажни за родителите, са свързани със следните ориентации: агресивност; конфликтност; солидарност с целите на групата от връстници; целенасоченост; сдържаност и търпение; оптимизъм; самоконтрол; родолюбие; решителност; стремеж към изява; оригиналност; солидарност с целите на семейството; толерантност.

Няма различия в контекста на половата диференциация, а груповият еквивалент е свързан с волевите качества на личността, качества, определящи бъдещата жизнена позиция, комуникативните умения и качества, изразяващи нагласата към дейност.

В „Идеалния проект на личността“ съществуват различия в процентното ранжиране на определени качества и съответно в ориентацията към групи качества като полова диференциация.

– Мъжете показват значително по-високи предпочитания към качествата любознателност и контактност, докато за жените значително по-желани за формиране са качествата борбеност, самоувереност, настойчивост и упоритост.

– Приоритети в идеалните групови проекти на мъжете са качествата, изразяващи нагласата към дейност, докато за жените това са волевите качества на личността.

– Високият маскулинен избор извежда качеството „контактност“ като значима ориентация за целия контингент респонденти.

– Същата констатация може да се направи и за качествата „самоувереност“, „настойчивост и упоритост“ и „борбеност“, само че като значими феминни предпочитания.

Представи на социалното поведение на децата от предучилищна възраст

Проектите на родителите за социалното поведение на детето включват избори на твърдения, свързани със следните показатели (видове поведение): асертивно (пряко, открито, общително) поведение; аверсивно поведение (необщителност, страх, тревожност, стремеж към уединение); апетентно поведение (търсещо, целенасочено, силно вариативно, активност, симпатия, благоразположение); просоциално поведение (стремеж към помощ, полезност, спазване на социалните норми); конфликтно и агресивно поведение.

Таблица 3. Характеристика на социалното поведение на детето

<i>Твърдения</i>	<i>Ориентации – „По-скоро Да“ / Избори, %</i>		
	Всички	Мъже	Жени
1. Проявява стремеж към помощ на другите.	78,6	78,1	79,2
2. Проявява отговорност.	55,9	57,3	54,4
3. Проявява капризност и раздразнителност.	46,1	41,2	51,0
4. Проявява симпатия и благоразположение към другите хора.	81,8	88,4	75,2
5. Проявява стремеж към налагане и доминиране.	40,0	34,5	45,5
6. Спазва нормите на поведение.	75,3	72,7	77,9
7. Проявява емоционалност в общуването с другите.	72,0	68,2	75,8
8. Проявява конфликтност и агресивност.	11,0	12,7	9,4
9. Проявява стремеж към уединение.	16,3	14,5	18,1
10. Проявява плахост и нерешителност.	22,6	20,9	24,2
11. Проявява доверчивост и откритост към другите.	75,6	82,0	69,1
12. Проявява тревожност.	21,0	21,8	20,1
13. Проявява любознателност и активност.	94,3	97,3	91,3
14. Умее да променя поведението си в зависимост от ситуацията.	57,0	62,0	52,0
15. Държи се естествено към другите.	94,0	95,5	92,6

Забележка: Условието е анкетираните да отговорят на всички предложени твърдения.

Социално поведение на децата – характеристики и специфики

Сумарните избори на респондентите извеждат следните позитивни характеристики в социалното поведение на детето от предучилищна възраст:

- Проявява любознателност и активност – 94,3%;
- Държи се естествено към другите – 90,0%;
- Не проявява конфликтност и агресивност – 89,0%;
- Не проявява стремеж към уединение – 83,7%;
- Проявява симпатия и благоразположение към другите хора – 81,8%;
- Не проявява тревожност – 79,0%;
- Проявява стремеж към помощ на другите – 78,6%;
- Не проявява плахост и нерешителност – 78,4%;
- Проявява доверчивост и откритост към другите – 75,6%;
- Спазва нормите на поведение – 75,3%;
- Проявява емоционалност в общуването с другите – 72,0%.

Проблематичните ориентации с липса на категорични избори са свързани със следните характеристики:

- Проявява капризност и раздразнителност (По-скоро „да“ – 46,1%);
- Проявява стремеж към налагане и доминиране над другите (По-скоро „да“ – 40,0%);
- Проявява отговорност (По-скоро „да“ – 55,9%);
- Умее да променя поведението си в зависимост от ситуацията (По-скоро „да“ – 57,0%).

Налице е следната динамика в изборите на респондентите като полова диференциация:

Сходни в процентно отношение ориентации на мъжете и жените:

- Характеристики на апетентното поведение – любознателност и активност;
- Характеристики на просоциалното поведение – стреми се да помага, спазва нормите на поведение;
- Характеристики на асертивното поведение – емоционалност, естественост;
- Липса на характеристики на аверсивното поведение – уединение, плахост и нерешителност, тревожност;
- Липса на конфликтност и агресивност.

Житейски приоритети на родителите и децата

Огромно значение за спецификата на семейните интеракции и възпитателния процес имат житейските приоритети на родителите и децата – типове (модели) на поведение, които в зависимост от условията и ситуацията могат да варират в различни граници.

Самооценките на родителите относно собствените житейски приоритети и представите им за житейските приоритети на децата са отразени в табл. 4.

Таблица 4. Житейски приоритети

Приоритети	Ориентации на респондентите/Избори, %					
	Самооценка на собствените приоритети			Представа за приоритетите на децата		
	Мъже	Жени	Всички	Мъже	Жени	Всички
Комфорт	57,3	65,1	61,8	50,0	47,0	48,5
Контрол	21,8	17,4	19,3	12,7	14,1	13,5
Сервилност	13,6	14,0	13,9	12,7	15,4	14,3
Значимост	7,3	3,5	5,0	24,6	23,5	23,9

Житейски приоритети на родителите и децата – характеристики и специфика

→ Водещият житейски приоритет на респондентите е „Комфорт“ (61,8%), т.е. те ценят простите житейски удоволствия и възприемат спокойствието като основна характеристика на семейния микроклимат. Същевременно този избор може да означава зависимост от другите в името на семейството, като се има предвид по-високата му значимост за жените, отколкото за мъжете (65,1% срещу 57,3%).

→ На второ място в самооценката е житейският приоритет „Контрол“ (19,3%), което означава, че за 1/5 от родителите (в процентно отношение изборът е повече маскулинен – 21,8% срещу 17,4%) е от значение стремежът към организираност на собственото поведение и контролиране на другите, което обаче може да доведе и до прекомерни изисквания и авторитаризъм към най-близките.

→ Житейските приоритети „Сервилност“ и „Значимост“ са с маловажни характеристики в ценностните ориентации на респондентите.

→ С най-висок процент на значимост в представите на родителите за житейските приоритети на децата им е отново приоритетът „Комфорт“ (48,5%), без да е налице съществена разлика в ориентацията на мъжете и жените.

– Прави впечатление извеждането на житейския приоритет „Значимост“ (който не е актуален в самооценката на родителите – едва 5%) като характеристика и оценка на поведението на децата (23,5%). Това може да означава, че респондентите оценяват стремежа на техните деца към инициативност и самостоятелност.

ИЗВОДИ И АНАЛИТИЧНИ ХИПОТЕЗИ

Проекти за развитие на децата от предучилищна възраст

Няма съществени разлики в изборите на респондентите, свързани с названията на значимите и маловажните качества на личността. Ориентациите в „Идеалния проект на личността“ се отличават с по-богата визия и целенасоченост, докато в „Реалния проект на личността“ те се „размиват“ и нямат подобна категоричност като процентно изражение.

Интересен факт е, че голяма част от родителите посочват в своите идеални ориентации волевите качества борбеност, настойчивост и упоритост в преследването на целите и самоувереност, потенциални предпоставки за конфликтност и агресивност.

Основания за тази констатация са и непредпочитаните от респондентите качества скромност, отзивчивост, толерантност, адаптивност, самоконтрол, съдържаност и търпение, грижа за другите, солидарност с целите на семейството, солидарност с целите на групата от връстници. И ако едни са с пониска вероятност за формиране в предучилищна възраст (толерантност, самоконтрол, съдържаност и търпение, скромност, грижа за другите), то останалите (отзивчивост, адаптивност, солидарност с целите на семейството, солидарност с целите на групата от връстници) могат да бъдат приоритет и съответно да се изграждат успешно в рамките на семейната констелация, защото всички посочени качества са синоними на неконфликтно и неагресивно поведение.

Ориентациите на родителите подценяват и инициативността, стремежа към изява и себедоказване, и потребността от оптимизъм, които са характерни специфики за предучилищното детство. Подобно отношение потиска детските амбиции и е потенциална предпоставка за противопоставяне на родителите, конфликти и агресия.

Възпитателните ориентации на родителите като хронология за личностно израстване и формиране на детето са значително по-ясно изразени като желаниа и амбиции за бъдещето, отколкото като модел на поведение в ежедневната възпитателна практика.

Респондентите характеризират семейството като потенциална среда за формиране на качества, определящи бъдещата жизнената позиция и нагласата към дейност, и като градивен фактор на изградени значими комуникативни и хуманистични личностни качества и категорично отхвърлят възможността целите на семейното възпитание да са обвързани с конфликтното и агресивното поведение на детето.

Същевременно повечето от тях ориентират своите идеални проекти към формирането на волевите качества борбеност, настойчивост и упоритост в преследването на целите и самоувереност, потенциални предпоставки за конфликтност и агресивност при неумение на детето да спазва групови норми на

поведение и да изразява по приемлив начин своите потребности, претенции и емоции, особено във взаимоотношенията с връстниците.

Посочените от родителите характеристики на детето от предучилищна възраст представят, от една страна, нормални специфики на развитието, но от друга, те проблематизират профила на социалното поведение на детето, защото са потенциални предпоставки за стремеж към нарушаване на нормите и противопоставяне на възрастни и връстници.

Тази своеобразна динамика има „почва“ за развитие точно защото родителите могат да подценят, да не обърнат внимание или да се стремят да тушират с наказателни мерки подобни прояви в поведението на своите деца.

Житейски приоритети и поведенчески особености на децата

Водещите житейски приоритети на родителите са „Комфорт“ (избягване на напрежение, позитивен емоционален микроклимат и сигурност в семейството) и „Контрол“ (стремеж към организираност на собственото поведение и контролиране на другите).

В негативен план, отрицателните характеристики на тези приоритети се изразяват в прекален либерализъм или перфекционизъм, свързан с прекомерни изисквания и авторитаризъм, т.е. с евентуално провокиране у детето на потиснатост, чувство за вина, неспособност и страх от провали.

Житейският приоритет „Сервилност“ няма значимост в изборите на респондентите, но подобен модел на родителско поведение също може да доведе до позитивни и негативни проекции върху детето. Грижата, хуманизмът и склонността към компромиси на родителя провокират у детето любезност, сърдечност, отзивчивост, съчувствие към другите и липса на агресия, а хипопротекцията и жертвоготовността обикновено водят до неприязън, потиснатост, негодувание и отмъстителност.

За родителите основни характеристики на детето от предучилищна възраст са откритостта, доверчивостта, естествеността, любознателността и инициативността.

Същевременно то може да бъде и капризно, раздразнително, да се стреми да се налага, да не иска да поема отговорности, да не умее да съобразява поведението си в зависимост от ситуацията.

От ориентацията на респондентите проличава, че жените са по-склонни да определят поведението на децата като капризно и налагащо се, т.е. те имат по-ясна визия за потенциалните предпоставки за конфликтност и агресивност на собствените деца.

Изборите на мъжете са свързани с апетентното (любознателност, симпатия и благоразположение към другите) и асертивното (естественост, откритост и доверчивост) поведение като синоними на адаптивност, социални умения и вариативност на поведението.

Налице са следните възможности за позитивни и негативни констатации към ориентациите на родителите като самооценка на собствените житейски приоритети и оценка на житейските приоритети на своите деца:

Стремежът на респондентите към осигуряване на комфорт, избягване на напрежение, позитивен емоционален микроклимат и сигурност в семейството провокира в детето емпатия, толерантност и отзивчивост към другите хора, потенциални предпоставки за превенция на конфликтността и агресията.

– По-голямата част от родителите се опитват да съчетават тези комфортни взаимоотношения с ръководство и контрол върху децата, давайки личен пример за организирано поведение, уважение към другите и съобразяване със социалните норми.

– Като проекция, посочените акценти в модела на родителско поведение водят до подражание и усвояване на водещия житейски приоритет „Комфорт“, а при ¼ от децата и до стремеж към проява на позитивните характеристики на приоритета „Значимост“ – мотивация към постижения, успехи и себедоказване;

Потенциалните негативни акценти в изборите на респондентите са свързани със склонността към прекален либерализъм и отстъпчивост, провокиращи у детето дискомфорт, изразяващ се или в тревожност и липса на сигурност, или в глезене и „емоционална тирания“ над родителя. Друг вероятен негативен акцент в модела на родителско поведение е авторитаризмът, раздразнителността от несъвършенствата на детето и потискането на обичта в името на „идеалната цел на развитието“.

– В резултат детето губи доверие в собствените сили и възможности, не умее да общува пълноценно и да решава проблеми, което води или до стремеж към манипулируемост, или до съпротива, конфликтност и агресивност.

– Посочените негативни проекции върху детето са налице и при отрицателните акценти в изведения като характеристика на поведението на детето житейски приоритет „Значимост“ – прекомерните очаквания и вменияването на нагласата „безгрешен победител“ провокират потиснатост, чувство за вина и неспособност, страх от провал, непослушание и агресивна опозиция.

Проектът на родителите за социалното поведение на детето от предучилищна възраст го представя като открито и доверчиво, проявяващо симпатия и благоразположение, стремящо се да помага на другите, естествено и емоционално в общуването, любознателно и инициативно, неконфликтно и неагресивно.

Респондентите посочват и негативни параметри на детското поведение – капризност, раздразнителност, стремеж към налагане, нежелание за поемане на отговорност, неумение за вариативност на поведението в зависимост от ситуацията.

От една страна, тези характеристики са нормални специфики на развитието в предучилищна възраст, но от друга, те проблематизират сумарния профил за социалното поведение на детето, защото са потенциални предпоставки за стремеж към нарушаване нормите на поведение, противопоставяне на възрастни и връстници, конфликтност и агресивност.

Тази своеобразна динамика има почва за развитие точно защото родителите могат да подценят, да не обърнат внимание или да се стремят да тушират с наказателни мерки подобни прояви в поведението на своите деца.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Визията на съвременните родители за актуалните поведенчески и образователни проблеми в периода на детството създава реални предпоставки за оптимизация на взаимодействието „детска градина–семейство“ чрез реализацията на процеса „педагогическо образование на родителите“ в България.

В програмните системи за предучилищно образование е налице необходимостта от разработване на тематично съдържание, включващо изведените от семейството актуални проблеми като желание за по-голяма информираност.

Програмите за педагогическо образование на родителите трябва да бъдат изградени на принципа на „клиентелизма“. Изхожда се от разбирането, че личността се формира в конкретната обитавана среда, че семейството не е опонент, а част от обществената система на възпитание, заемаща най-значимо място в нея.

В технологичен план практико-приложната актуалност на педагогическото образование на родителите е свързана с индивидуални и групови форми на сътрудничество, насочено към предоставяне на информация чрез интерактивен тренинг.

Диагностиката на спецификите в проявите на агресия в предучилищна възраст и на възпитателните ориентации на съвременното българско семейство е предпоставка за оптимизация на процеса на семейно възпитание и образователно-възпитателния процес в детската градина чрез разработване и апробация на образователни материали за деца, родители и педагогически специалисти.

В контекста на възпитателния процес в двата основни фактора от социално-педагогическата система е налице необходимост от „проиграване“ на позитивно-реактивни модели на поведение, определящи като приоритети позитивното социално-личностно развитие на децата с доминанти алтруизъм, емпатия, коопериране, сътрудничество и взаимопомощ.

Образователното съдържание и технологията на обучение в теоретико-експерименталния модел за педагогическо образование на родители демонстрираха висока степен на практико-приложна реализация, бяха оценени изцяло

положително от потребителите и допринесоха за повишаване на житейско-педагогическата култура на съвременните родители.

Обвързването на взаимодействието „образователни институции – семейство“ с процесуалните, технологичните и съдържателните компоненти на педагогическото образование на родителите се изгражда върху принципа, че *родителите са най-влиятелните възпитатели на децата си*.

Това е изключително важно теоретично положение, свързано с изясняване на функциите, позициите и ролите на възпитателните субекти в социално-педагогическата система.

Водеща роля на детската градина в социално-педагогическата система

– Детската градина създава естествени и адекватни условия за живот, възпитание и образование на детето сред връстниците му, реализирани от професионално подготвени педагози.

– Детската градина осигурява ефективна адаптация на детето в средата.

Това означава, че тя е архитектурно, здравно-хигиенно, социално-битово и игрово-образователно пространство, което чрез разумна организация и атмосфера на доброжелателност, обич и щастие съдейства за пълноценен живот и дейности на детето.

– Детската градина е основният субект за реализация на образователните изисквания в предучилищна възраст.

Това означава, че тя осъществява планиран и целенасочен педагогически процес, чиято основна характеристика е педагогическото взаимодействие „възрастен–дете“.

– Детската градина координира влиянието на факторите от социално-педагогическата система.

Това означава, че тя е отворена система за възпитателни взаимодействия на деца, родители, учители, експерти, местни органи на властта, представители на масмедии, организации, фондации и фирми при водещ приоритет целите на съвременното предучилищно образование.

– Детската градина реализира целенасочен процес на педагогическо образование на родителите.

Това означава, че тя е инициативния субект във взаимодействието със семейството и осъществява педагогически целесъобразно и компетентно сътрудничество с родителите.

Детето в центъра на педагогическия процес

Развитието на детето от предучилищна възраст се осъществява под влиянието на различни и постоянни променящи се биологични и социални, вътрешни и външни фактори, сред които основна роля играят семейството, детската градина и индивидуалният стил на дейност и поведение.

– Детето от предучилищна възраст е субектът в екологичната система, който концентрира около себе си възпитателните усилия на родители, учители и представители на по-близката и широката социална среда.

– Детето от предучилищна възраст е неповторима индивидуалност и уникална личност.

Това означава, че неговите възможности и способности, стремежът към придобиване на първоначална личностна идентичност и себедоказване пред възрастни и връстници трябва да се провокират и стимулират.

– Детето от предучилищна възраст е активен и инициативен субект, изпитващ потребност от познание, самостоятелност, експериментиране и творчество.

Това означава, че то е в състояние да конструира представата си за света, т.е. не само пасивно да придобива знания, но и активно да изследва обкръжението си, опитвайки се да осмисли информацията в съответствие със своя субективен опит.

– Детето от предучилищна възраст подражава, идентифицира се и моделира взаимоотношенията си с възрастните и връстниците.

Това означава, че чрез процесите на подражание и идентификация то развива представата за себе си като органично, възрастово, полово, когнитивно, емоционално и социално-пространствено израстване, значимост, отговорност и ангажираност, а чрез стремежа си към изява и себедоказване в социалната среда то допринася за нейното усъвършенстване и развитие.

– Детето от предучилищна възраст има ценностни ориентации, житейски приоритети и представа за социално приемливо поведение.

Това означава, че то е способно да усвоява национални и общочовешки ценности, да овладява базисни морални и правни норми на обществото, умения и навици за просоциално поведение и за познание и изразяване на чувствата.

Отговорно участие на семейството

Семейството осъществява процеса на първична социализация в периода на детството; именно в него децата усвояват основни социални норми и ценности и формират своята житейска визия.

Актуалността в оптимизацията на взаимодействието „детска градина–семейство“ се реализира чрез възприемане на следните принципни постановки:

– Семейството заема най-значимо място в обществената система за възпитание.

Това означава, че процесът на семейно възпитание трябва да се подпомага, а не да се ръководи, защото в предучилищна възраст семейството е най-референтната за детето група, формираща базисното отношение към света и културата на поведение.

– Семейството може да се превърне в реална инициативна страна във взаимодействието с детската градина.

Това означава, че родителите са клиенти на детското заведение и сътрудничеството с тях за осигуряване на ефективен образователен процес и подходящи условия за живот и дейности на децата се реализира чрез формални и неформални стратегии и форми, съобразени с условията на региона, социалния статус на семействата и спецификата на образователния процес в конкретното детско заведение.

– Семействата могат да придобият познания и умения за ефективно възпитателно влияние върху децата чрез процеса на педагогическо образование на родителите.

Това означава, че родителите не са професионални педагози, но чрез адекватен процес на педагогическо образование те са потенциално способни да усвоят позитивни модели на родителско поведение, да осмислят и осъзнаят конкретните възпитателни ситуации и начините за разрешаване им и да изградят достойнство, комфорт и увереност в себе си като възпитатели.

Ключова роля на учителя

Учителят в съвременната детска градина е можещият, гравивен и инициативен субект, който чрез своите личностни и професионални компетенции е призван да реформира и реализира на качествено ново равнище българското предучилищно образование.

– Учителят владее и прилага в образователния процес съвременни и интерактивни технологии на обучение.

Това означава, че общообразователната, психолого-педагогическата, специалната подготовка, професионализмът на учителя и творческото му мислене са от съществено значение за реализацията на ефективен образователен процес.

– Учителят е основен еталон за социално научаване, общуване и образователна реализация.

Това означава, че той демонстрира пред децата значими ценностни ориентации, актуални модели на поведение и позитивно отношение към процеса на усвояване на познания.

– Учителят е социално отговорна и уважавана в обществото личност.

Това означава, че той персонализира чрез своето поведение и взаимоотношения с децата и възрастните представата на обществото за професионалната пригодност, призванието и значимостта на учителската професия.

– Учителят прилага ефективни стратегии и форми за педагогическо образование на родителите.

Това означава, че той приобщава родителите към образователно-възпитателния процес в детската градина и повишава тяхната педагогическа култура чрез целенасочено използване на възможностите, които предоставя възниква-

щата в процеса на комуникация между учители и родители атмосфера на взаимно доверие и уважение.

Интеракцията „образователни институции – семейство“ изисква равнопоставеност и сътрудничество, ориентирано към спецификата и възпитателните приоритети на всяка от страните. Степента на различие и противоречивост е адекватно условие за постигане на многообразие в единството на общественото и семейното възпитание и показател за позитивна динамика на взаимодействието между тях.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., посл. изм. ДВ, бр. 24 от 22.03.2019 г., посл. доп. ДВ, бр. 42 от 28.05.2019 г. [Preschool and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015, Effective 1.08.2016] Retrieved January 12, 2020, from <https://www.mon.bg>
- Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. [Ordinance № 5 for pre-school and school education. Promulgated, State Gazette No. 46/ 17.06.2016, Effective 1.08.2016], Retrieved January 10, 2020, from <https://www.mon.bg/bg/>
- Препоръка на Комитета на Министрите на страните – членки на Европейския съюз, относно политиката за стимулиране на позитивното семейно възпитание. Разяснителен доклад. (2006). [Recommendation of the Committee of Ministers of the Member States of the European Union on the Policy to Promote Positive Family Upbringing. Extraordinary report. (2006)] RU_Rec_Positive_parenting.
- Препоръка на Европейския парламент и на Съвета. (2006). [Recommendation of the European Union and of the Council. (2006)] RU_Rec_Positive_parenting. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf
- Препоръка на Европейския парламент и на Съвета за създаване на Европейска квалификационна рамка за обучение през целия живот. (2008). [Recommendation of the European Parliament and of the council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. (2008)] RU_Rec_Positive_parenting. Retrieved January 10, 2020, from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_bg.pdf.

ИЗТОЧНИЦИ

- Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Waal, S. (1979). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bowlby, J. (2003). *Privyazanost*. Moscow: Ozon ru. [Боулби, Дж. (2003). *Привязанност*. Москва: Ozon ru.]
- Dobson, J. (1994). *Smelostta da vaspitavash*. Sofia: Nov Chovek. [Добсън, Дж. (1994). *Смелостта да възпитаваши*. (Прев. Петя Зарева). София: Нов човек.]

- Drakers, R., & Zolts, V. (2011). *Manifest scastlivogo detstva: Osnovnie idei razumnogo vospitaniya*. Yekaterinburg, Rama Publishing [Дрейкърс, Р., & Золц, В. (2011). *Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания*. Екатеринбург: Рама Паблишинг.]
- Ginot, H. (1988). *Decata i Nie*. Sofia: Nauka i Iskustvo. [Гинът, Х. (1988). *Децата и ние*. София: Наука и изкуство.]
- Gippenreiter, Yu. (2007). *Kak da obshtuvame s deteto*. Sofia: Colibri. [Гипенрейтер, Ю. (2007). *Как да общуваме с детето*. София: Colibri.]
- Nelson, J., Aruin, Ch., & Dafi, R. (2001). *Positivno vaspitanie za decata v preduchilichna varast*. Sofia: IK Info Dar. [Нелсън, Дж., Бруин, Ч., & Дафи, Р. (2001). *Позитивно възпитание за децата в предучилищна възраст*. София: ИК Инфо Дар.]
- Torokhtiy, V. (2018). *Psihologiya socialnoj rabote s semje*. Moscow: Yurayt. [Торохтий, В. (2018). *Психология социалной работе с семьей*. Москва: Юрайт.]
- Schneider L. (2000). *Psihologiya semejnih otnoshenij*. Moscow: Eksmo-Press. [Шнейдер, Л. (2000). *Психология семейных отношений*. Москва: ЭКСМО-Пресс].

ЗА АВТОРА

Професор, доктор на науките Радослав Пенев е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, катедра „Предучилищна и медийна педагогика“. Неговите научни интереси са в областта на теорията и технологията на семейното възпитание, взаимодействието „образователни институции – семейство“, педагогическо образование на родителите, предучилищната педагогика, феноменът „агресия“ в детството. Автор е на седем монографии, десет студии и над сто и петдесет статии и доклади, публикувани в България и чужбина.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: rpenev@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Professor, Dsc Radoslav Penev is a lecturer at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Department of Preschool and Media Pedagogy. His scientific interests are the theory and technology of family upbringing, the interaction “educational institutions – family”, pedagogical education of parents, preschool pedagogy, the phenomenon of “aggression” in childhood. He is the author of seven monographs, ten studies and over one hundred and fifty articles and reports published in Bulgaria and abroad.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd

E-mail: rpenev@uni-sofia.bg.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 114

IN SEARCH OF INTEGRATIVITY OF SCIENCES:
THE PRINCIPLE OF SUPPLEMENTARITY IN THE STORY
OF PAULI AND JUNG

MARGARITA BAKRACHEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Social pedagogy and social work”*

MILEN ZAMFIROV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Special education”*

Abstract. The story of Pauli and Jung is one of the many examples in search of an integrative explanatory model of the phenomena and principles of universe and man functioning. The differences in the conceptual apparatus, the research approaches and the methods in natural science and humanities have one goal and the integrativeness against the opposition reveals a different direction, which can be effective in the dynamics of the context today. Identity in the concept of lifelong development, the constant change in economic and social conditions, are a challenge that requires a new attitude of critical thinking and at the same time holistic perception to build the necessary resilience and adaptability. Part of the tasks of education is to support this process and the inclusion of topics in this direction can have a positive role.

Key words: Pauli, Jung, principle of complementarity, physics, psychology

В ТЪРСЕНЕ НА ИНТЕГРАТИВНОСТ В НАУЧНОТО ПОЗНАНИЕ: ПРИНЦИПЪТ НА ДОПЪЛНИТЕЛНОСТТА ПРЕЗ ИСТОРИЯТА НА ПАУЛИ И ЮНГ

МАРГАРИТА БАКРАЧЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

МИЛЕН ЗАМФИРОВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“*

Резюме. Студията разглежда историята на Паули и Юнг като един от множеството примери за търсене на интегративен обяснителен модел на феномените и принципите на функциониране на Вселената и човека. Разликите в понятийния апарат, подходите и методите на изследване в точните и социалните науки имат една цел и интегративността срещу противопоставянето разкрива различна посока, която може да е ефективна в динамиката на съвременния контекст. Себеопределянето в концепцията за развитие през целия живот, непрекъснатата промяна в икономическите и социалните условия са предизвикателство, което изисква нова нагласа на критично мислене и същевременно холистично възприемане за изграждането на необходимите гъвкавост и адаптивност. Част от задачите на образованието е подкрепа в този процес и включването на теми в тази посока може да има положителна роля.

Ключови думи: *Паули, Юнг, принципът на допълнителността, физика, психология*

В ТЪРСЕНЕ НА БАЛАНС: ПРИНЦИПЪТ НА ДОПЪЛНИТЕЛНОСТТА

Непостижимата задача би бил опитът за проследяване на всички примери, които свидетелстват как противоположни на пръв поглед философии, концепции, религии имат една обща цел – търсенето и постигането на баланс и хармония. Светогледът на Изтока и този на Запада по различен начин концептуализират постигането на вътрешна хармония – медитативните срещу по-действено ориентирани светоглед и практика, но в същността си имат една и съща крайна цел. Аналогично, проследяването може да се разшири и към живата и неживата природа и стремежа към равновесие в различни форми до ентропия. Себerefлексията на дисбаланса, което може да се разглежда като процес на поддържане на оптималната доза на адаптация, за да не се стигне до загиване, е част от нагласата, която може да помогне за възприемането на все по-силната динамика в социалните, икономическите отношения, възможностите, които изчезват и се появяват. Това, което се опитваме да покажем, без навлизане в дълбочина, а най-вече без никакви претенции за

изчерпателност, е как на фона на все по-силна диференциация в познанието и задълбочаване на изследванията може да се запазят двете линии на критично мислене и задълбочено фокусиране и същевременно отнасянето на знанията и възприятията към една по-обща рамка. Ако разглеждаме сложните процеси в междунаучен аспект, над границите на една наука, интерпретативната функция, а не забранителната, може да се изведе като взаимовръзка и обединяване на предметните области. Най-ясен пример за това може да ни даде идеята за комплементарността, развита паралелно в психологията и физиката.

В психологията допълнителността се наблюдава в ситуации в ежедневието, при които човек няма възможност да изгради ясно определена позиция по два въпроса едновременно. Оценява се един аспект, след това друг, от субективно възприятна гледна точка, и в зависимост от разполагаемата налична информация във всеки отделен момент има фигура и фон. Ограничеността на умствения капацитет и когнитивната икономия водят до това убежденията, нагласите, оценките и намеренията да не съществуват в паметта като свойства, готови да бъдат записани, а да се конструират в моментите, в които има нужда от такива. Така при всеки следващ зададен въпрос остава влиянието на предходния генериран отговор или реакция.

Принципът (идеята) за допълнителността се въвежда в полето на психологията от Уилям Джеймс през 1891 г. и от физика Нилс Бор през 1927 г., без да има връзка между двамата или такава връзка да е хипотетична, но не доказана еднозначно. Самият феномен се разглежда независимо като запълване на „празнини“ в начина на мислене и експерименталните наблюдения, че мисълта може да бъде разделена на транзитивна и постоянна част, като се аргументира допълнителността. Това изтъква как мисленето като основен предмет на изучаване в психологията се нуждае от теоретично квантово обяснение по същия начин, по който Бор е очарован от възможностите, които допълнителността дава за нов епистемологичен поглед (Stephenson, 1986). Според други автори идеята за допълнителността има връзка с работите на У. Джеймс. Бор заимства идеята и подкрепя значението на използването на този принцип в психологията (Snyder, 1994).

Централният за квантовата физика принцип на допълнителността е изведен от Нилс Бор в хода на поредица дебати с Айнщайн за обяснение на различните условия за измерване при наблюдението на различни феномени, когато същите са взаимноизключващи се, и в даден момент може да приложим само един метод, което служи за преодоляване на рестриктивността. Това поставя единствено допълнителността като възможност за отчитане на всички аспекти на наблюдавания феномен.

Концепцията за допълнителността се развива във физиката през 1926 и 1927 г. също в търсене на отговор на принципа на неопределеността и според позицията на Бор доказателствата, получени при различни експериментални

условия, не могат да бъдат обвързани в една цялостна обща картина, а трябва да се разглеждат като допълнителни в смисъл, че само целостта на феномена може да изчерпи цялата информация за обектите. Самият Бор проявява интерес към описване на психичните процеси и пишейки за допълнителността и квантовата физика, показва как те могат да са добър обяснителен модел и в психологията. В частност, обяснява затруднението по следния начин – необходимо ни е обективно съдържание, което да бъде разположено спрямо възприемачия субект, но от друга страна, няма как да бъде направено пълно разграничение между обекта и субекта, защото възприемачият субект също е част от нашето ментално съдържание. Така не само всяка концепция остава релативна в някаква степен, дори всяка отделна дума, но и самото съдържание зависи от нашия собствен избор на гледна точка, така че обхващането на всеки един обект изисква множество различни гледни точки (Wang & Busemeyer, 2015).

Едно съществуващо допускане е, че Нилс Бор, който въвежда *идеята за допълнителността* във физиката, заимства използвания в психологията от Уилям Джеймс *принцип на допълнителността*, след като се запознава с концепцията, представена му от датския психолог Едгар Робин (Holton, 1970). Това, което е важно и без значение дали идеята за допълнителността, развивана от Бор, е повлияна от идеите на Джеймс, е общата позиция – за да се преодолеят ограниченията и едностранчивостта, които не описват явленията в цялост, полезна може да бъде изградената нагласата за възприемане на допълнителност вместо неопределеност. Така развитата от Бор концепция може да се разшири по отношение на знанието като цяло и нагласата за обхващане на различни аспекти и справяне с противоречията, произтичащи от неопределеността – екстраполирайки директно позицията, че колкото повече знаем за локацията, толкова по-малко знаем за скоростта и обратното, в аспекта на физиката, което самият Бор предлага като аналог за отношението между емоции и разум. Винаги съществуват и двете линии, но не едновременно, и затова идеята за комплементарността като нагласа може да е превенция на едностранчивостта и полезна в адаптиране на новия подход на обучение – не готова информация, а начин на мислене.

В тази линия по-надолу представяме историята на Паули и Юнг и тяхното взаимодействие като пример, който може да стимулира подобен начин на мислене. Ограниченията на възможностите в обема на материала и необятното поле, което покрива това взаимодействие, са причина да се концентрираме само на някои основни аспекти. Избрали сме Паули и Юнг като признати авторитети в своите области на развитие, които въпреки това не спират да търсят възможност за надграждане, оставайки не неудовлетворени, а търсещи в градивен, а не самоцелен план.

В началото на XX век е популярен дуалният монизъм, към който се отнасят и Волфганг Паули, и Карл Густав Юнг, в чиято уникална концепция

дуалността на психичното и материалното се обясняват с допълнителността (Atmanspacher, 2012).

ПАУЛИ И ЮНГ – КРАТКО ОПИСАНИЕ НА СЪБИТИЯ, ПОВЛИЯЛИ ВЪЗГЛЕДИТЕ ИМ

През 1931 г. Волфганг Паули е на върха на своята научна кариера. Той е открил принципа на забраната (принцип на Паули), който обяснява структурата на веществото и защо определени звезди загиват. Година по-рано е направил дръзкото предположение, че съществува една още неоткрита частица, която става известна като „неутрино“. Тя е открита лабораторно едва двамайсест и шест години по-късно. Много факти от биографията на Паули остават скрити дълго време. Част от събитията, повлияли живота му, са свързани с фигурата на баща му, учения експериментатор Волфганг Паули, който за разлика от учения теоретик Волфганг Паули е роден с името Волфганг Пашеле. Вследствие на икономическите и социални обстоятелства за периода той сменя религията и има бляскава кариера в емпиричната физика, известен е като остър критик на теорията на Айнщайн за абсолютното пространство и абсолютното време, основател на Виенския кръг по логически позитивизъм, поддръжник на философията, че единствено емпиричните доказателства, директно получени от сетивните перцепции, могат да бъдат предмет на научно изследване. Това оказва влияние на Паули и по отношение на собствената идентичност, и в научен аспект. Дядото на Паули, въпреки че е починал три години преди раждането му, също оказва косвено влияние и провокира интереса на своя внук към Кабала. Интересът на Паули към психичните явления не е чисто теоретичен. През целия си живот той е изпитвал действието на странни явления. Всеизвестен е т.нар. ефект на Паули: близостта му до лаборатория причинявала – и това е многократно документирано – необясними повреди на апаратурата.

Войната, раздялата на родителите на Паули, станала причина майка му да се самоубие, затрудненията в личния му живот и взаимоотношения, както и професионалната му идентичност, са причина за емоционален срив и баща му да го насърчи да се обърне към известния вече аналитик Карл Густав Юнг. Тази връзка прераства в търсене на една метарамка за справяне не с лични проблеми, а справяне посредством търсене на обхванен механизъм за обяснение на света и регулацията на процесите във Вселената и психиката. Комуникацията води включително и до задълбочаване на интереса на Паули към еврейския мистицизъм и кабалистичната нумерология, в която Паули намира числото 137, изразяващо константа в теоретичната физика. Обвързането на лични преживявания с търсене на научни обяснения е специфично изразено в биографията на Паули. В края на живота си той насочва усилията си съвсем конкретно към откриване на всеобхватната формула на света (Gustafson, 2004).

Карл Густав Юнг търси обяснителни механизми, за да опише начина на протичане на психичните процеси отвъд видимото и инстинктите. Той въвежда идеята за колективното несъзнавано, което е универсално и представено в архетипи, изразени в символи. В обяснението на протичането на психичните процеси и разпределянето на психичната енергия Юнг използва трите принципа на термодинамиката: принципите на противоположностите, еквивалентността и ентропията. С тях описва процеса на индивидуация, постигането на цялост и завършеност, изразени в архетипа на Аза и символизиранни в различните култури с мандала, трансцедентната функция, баланс между противоположностите. Според Юнг нашата личност е резултат от борбата на противоположности в търсене на равновесие.

С помощта на обясненията, прилагани във физиката, Юнг описва човешката психика и функционирането ѝ като енергийна система. Той твърдо отхвърля идеята, че психичната енергия може да се трансформира във физическа, и поддържа позицията, че психиката трябва да се разглежда като „относително затворена система“. Концепцията за енергията във физиката използва като абстракция за изразяване на динамичното взаимодействие между обективни феномени. Когато се актуализира, енергията се преживява по специфичен начин като движение и сила. Когато е само потенциал, се проявява като състояние. Психичната енергия е хипотетичен конструкт, а когато е актуална, намира конкретно изражение във вид на сила на желания, чувства и др. Като потенциал е изразена в специфични насоки, склонности, нагласи и различни състояния, като стойността е измерение на интензивността.

Съгласно принципа на еквивалентността (закона за запазване на енергията), ако енергията се изразходва за постигане на определено състояние, изразходваното количество се появява някъде другаде в системата. Когато това се приложи по отношение на психичната енергия, според този принцип никоя психична стойност не отслабва и не изчезва, без да бъде заменена с друга, с еквивалентен интензитет. В момента, в който желанието към един обект намалее, същото количество желание може да се насочи към друг обект, или с други думи, енергията се запазва константна, променят се само обектите или целите. Един важен за Юнг въпрос е какво се случва, когато желание бъде потиснато. Енергията, изгубена от съзнаването, минава в несъзнаването и активира неговото съдържание, което има свой живот и често провокира тревоги, сънища, неврози и психози и се изразява символно. Принципът за ентропията, вторият закон на термодинамиката, показва резултата от това как две тела с различна температура, влизайки в контакт едно с друго, водят до това, че по-топлото отдава топлината си на по-студеното тяло. Резултатът е равенство на силите. В затворена енергийна система разликите в интензивността постепенно намаляват до равномерна температура, при която не е възможен следващ обмен на енергия. Системата достига до пълен застой във

вид на смърт от топлината или студа. Това важи за напълно затворени системи. Юнг адаптира принципа на ентропията, за да опише динамиката на психиката в относително затворената психична система, и говори за равновесие. Така по-слабият елемент в системата се опитва да подобри състоянието си за сметка на по-силния елемент и по този начин създава напрежение в цялата система. Тъй като психичната система е само относително затворена, никъде не наблюдаваме абсолютна ентропия, колкото повече е затворена обаче една психична система, толкова по-вероятно е да настъпи резултатът от ентропията. Ако някой процес стигне прекалено далеч, той незабавно и необратимо извиква компенсаторна активност с цел поддържане на системата в състояние на общо равновесие. Прекалено много от едната страна на везната води до прекалено малко на другата страна (Jung, 1960).

Детството и юношеството на Юнг са по-скоро свързани с лични търсения и избягване на контакти и конкурентност с връстници, както и несправяне със ситуации на напрежение (Буре, 2015), което вероятно подсилва интереса му към търсене на процесите, осигуряващи баланс. Проявява интерес към необяснените феномени, паранормалните явления и спиритуалния свят, както и вследствие на емоционалните проблеми на майка му, причина за честото ѝ хоспитализиране. Юнг проявява интерес към научното изучаване на пси-феномена и през целия си живот поддържа кореспонденция с учени, споделящи сходен интерес. Това определя и интереса му към синхроничността, работата по която е благоприятствана от срещата на бъдещото взаимодействие с Паули. През 1952 г. Юнг прави първата си публикация за синхроничността заедно с глава от Паули за влиянието на архетипните идеи върху научните теории на Йоханес Кеплер. Юнг експериментира и с астрологията, но не с цел да я докаже, което е честа спекулация и неразбиране, разпространена заблуда, а за да използва методите ѝ и прогнозите за демонстриране на принципа на синхроничността, да провери дали астрологичните предсказания могат да се правят със статистическа значимост. Неговата хипотеза е, че не може, защото те не се основават на вероятност, а на принципа на значими съвпадения.

Според Юнг комуникацията с външния или материалния свят е само посредством получената и обработена от мозъка информация. Ако някой сподели, че има преживяване /среща с Бог/, този опит се приема така, както е преживян, тъй като не съществува начин за категорично приемане или отхвърляне на подобна възможност. По-важна е психологическата значимост от достоверността или автентичността. Той развива (включително експериментирайки със себе си) техника „активно въображение“, процес на активно взаимодействие със своите въображаеми продукти. Обръщайки внимание на собствените си вътрешни психични процеси, човек осигурява възможност да започнат да се появяват автономни фантазни фигури, с които той взаимодейства и комуникира, както ако са реални (Maraldi & Fernandes, 2018).

СРЕЩА И ВЗАИМНИ ВЛИЯНИЯ НА ПАУЛИ И ЮНГ

Юнг (1875–1961) и Паули (1900–1958) се срещат през 1930 г. На 31-годишна възраст Паули се обръща към Юнг за анализа. Причините са комплексни и вследствие на натрупване, ескалирало от самоубийството на майка му, след като установила, че баща му има извънбрачна връзка. Бракът на Паули е в разпад и той започва да прекалява с алкохола, което води до появата на параноидни мисли и ескалираща агресия, която става причина за физически схватки с непознати. Това слага началото на дългогодишна комуникация, надхвърляща първоначалната заявка на Паули. В продължение на две години Юнг записва сънищата на Паули, като се спира на 400 от събраните 1300. Много скоро общите възгледи стават фокус, а Юнг насочва конкретната анализа към колега. Съвместната им дейност води до замисъл за мултидисциплинарен подход към изучаването на несъзнаваното, което би изисквало да се създаде връзка между психологията и физиката, която да се реализира в основания в Цюрих институт на името на Юнг. Сътрудничеството на Паули и Юнг е в продължение на 26 години.

В този момент от кариерата си Юнг е потопен в изследванията в полето на западната алхимия, повлиян от източните идеи, и разсъждава върху времето като континуум, който може да породи паралелно възникващи събития, между които няма причинно-следствена връзка. След запознанството му с Паули това като допирна точка става началото на съвместната им работа по принципа на синхроничността или съпадението. Самата поява на Паули в неговия живот Юнг си обяснява също като „синхроничност“ (Black, 2002).

Паули и Юнг споделят общ интерес и към свойствата на числата. Юнг конкретно се интересува от мястото на тройката и четворката в алхимията и в религията, Паули свързва 137 с Кабала и физиката и приема числото като архетип на космическия ред. Последното дава живот на книгата на Артър Милър „137: Юнг, Паули и гонитбата подир една научна идея фикс“ (Bushev, 2014).

За разлика от повечето свои съвременници Паули е убеден, че човешката психика играе съществена роля в познавателния процес, отричайки парадигмата за безучастния наблюдател. Няма съмнение, че съществена роля за формирането на този негов възглед е изиграло продължителното му сътрудничество с Юнг. От 1930-те години до края на живота си Паули непрестанно обсъжда с Юнг връзката на психиката с реалността, развиваните от Юнг представи за дълбочинна психология, архетип, синхронност. Плод на многогодишната им епистоларна дискусия е изданието през 2001 под редакцията на Карл Майер том „АТОМ И АРХЕТИП: кореспонденцията на Паули и Юнг, 1932–1958“.

По-долу са представени няколко примера от книгата, които авторът използва като особено илюстративни за взаимното влияние, което си оказват Паули и Юнг. Всеки от тях се е стремил да допълни и разшири разбирането,

излизайки от своето поле на експертиза. На 28 Паули вече оглавява обществото по теоретична физика в Цюрих. С Бор и Хайзенберг той изгражда нова философия за субатомната материя. През 1929 г. Паули представя заедно с Хайзенберг теорията за полето, която разграничава материята и силата и описва частиците и силите като проявления на по-дълбоко ниво на квантовите полета, при които не само протоните, но и частиците са енергийни снопове в различни полета . . . електроните са снопове енергия на полето на електрона; неутроните са сноповете енергия на полето на неутрона и т.н.

Тъй като феноменалният свят е сбор от процесите на атомни величини, от най-голямо значение е намирането на това дали и как фотоните ни дават възможност да се сдобием с определено знание за реалността, която е в основата на съзидателните енергийни процеси . . . И светлината, и веществото се държат като отделни частици, но и като вълни. Това . . . ни задължава да изоставим в плоскостта на атомните величини причинно-следственото описание на природата в ординарната система пространство–време и да поставим на нейно място невидимите полета на вероятността в мултидименционалните пространства.

Паули? Не, Юнг

Разделянето и намаляването на симетрията, това е истинският въпрос! Първото представлява древен атрибут на злото . . . Само ако можеха двете движещи сили — Христос и Дяволът, да видят колко повече симетрия имат!

Юнг? Не, Паули (Meier, 2001: xxix).

ДОПЪЛНИТЕЛНОСТ И СИНХРОНИЧНОСТ В РАБОТАТА НА ПАУЛИ И ЮНГ

Паули развива вследствие на това взаимодействие убеждението за връзка между честотата на спектралните линии и напрежението между двойките противоположни същности, каквито са съзнаваното и несъзнаваното. Така енергията, която е извън времето, се разглежда като допълнителна към процесите, възникващи в определени интервали на пространството и времето. Допълнителност намира и между архетипната душевност във времето и индивидуално осъзнавана психичност в конкретни времеви интервали в ежедневието. Първото е обвързано с времето, а второто със самоосъзнаването. Паули очертава това в специфична „мандала“, една от няколкото схеми, отразяващи търсените обяснителни модели, които описват развитието на търсенията в съвместната комуникация с Юнг. Изводът за Паули е, че законите на физиката са проекция върху психичното (съзнаваното/несъзнаваното) на архетипна съвкупност от идеи, възникваща от колективното несъзнавано (Bushev, 2014).

Това е илюстрация на заключението за фундаменталната допълнителност, намираща място както в психологията, така и в квантовата физика.

Идеята за допълнителността и синхроничността – обяснението на съвпаденията – са две от линиите, които обединяват интересите на Паули и Юнг. Интересите на Юнг към митологията и алхимията го водят до концепцията за „един свят“ – *unus mundus*. Тази концепция той обвързва с един ум – колективното несъзнавано на човечеството. Преди да срещне Паули, Юнг е запленил повече от три десетилетия от Уилям Джеймс, който в *Принципи на психологията* изтъква съвместното съществуване и възможността от разделяне на начините на функциониране на съзнанието – материалното и духовното Аз (освен социалното и личното Аз) – които, въпреки че не знаят нищо едно за друго, се допълват взаимно.

Както беше посочено, първоначално идеята за допълнителността е внесена от Уилям Джеймс (1890) и приета от някои психолози по отношение например на устойчивите перцепции на неопределени стимули. Бор внася този термин във физиката първоначално с цел замяна на дуалността в термина вълна–частица (Bohr, 1928). Разработването му впоследствие изяснява, че основната цел на Бор е да разшири идеята за допълнителността и извън рамката на физиката. В квантовата физика се разглеждат два типа допълнителност. Едната се отнася до несъвместимостта за наблюдаване, формално обяснявана с невъзможността за размяна на операторите, работещи с квантови състояния. Това включва всички типични квантови характеристики като суперпозиции, квантови вероятности, индетерминизъм, несигурност на отношенията и нарушаване на неравенствата на Бел. Когато Паули (1952) казва, че би било много удовлетворително, ако физиката и психиката могат да се възприемат като допълнителни аспекти на една реалност, той предлага дуален монизъм именно в този смисъл. Има два начина, по които събитията могат да бъдат мислени, защото физическото се отнася до събития, които обикновено мислим, че са ментални (Pauli, 1952). От гледна точка на външния наблюдател феномените във външния свят могат да бъдат мислени като физически, но от лична перспектива определен обект може да бъде мислен като ментален, представляващ част от преживелищното съдържание на субекта, връзка, която може да бъде описана в термините на неутралния монизъм. Обратното, отношенията между преживелищното съдържание на менталното състояние на даден субект и данните на външния наблюдател за същата съответна мозъчна активност се смятат за допълнително в смисъла на дуалния монизъм. Последният сценарий ясно се отнася към това: две допълващи се описания се изключват взаимно, защото и двете са необходими за описването на цялата ситуация.

Паули и Юнг започват да разглеждат връзките разум–материя скоро след като се срещат през 1932 г., но интензивната им работа по въпроса започва, след като Паули се връща в Цюрих през 1946 г. Според конюнкцията на Па-

ули–Юнг разумът и материята взаимодействат в аспекта на допълнителност; те са взаимноизключващи се, но заедно са необходими за цялостното описване на системите разум–материя (Atmanspacher, 2018). Дуалният монизъм на Паули и Юнг има четири основни елемента: (1) връзката между локалния реализъм и болизъм в (квантовата) физика; (2) връзката между съзнаваното и несъзнаваното в психологията на Юнг; (3) общата психофизиологична неутрална основа и на менталното, съзнателното, и на физическото, локалното, и (4) връзката между тези сфери като следствие от опосредстваното от общата им основа. Според Паули и Юнг ролята на измерванията представлява връзката между локалното и холистичното във физиката, което се отразява в действие, при което субектите са съзнателно наясно с локалните ментални обекти, възникващи от холистичното несъзнавано съдържание в психологията. Връзката между холистичното и локалното е и в психичния, и във физическия домейн и е двупосочна. Несъзнаваното съдържание може да стане съзнавано и едновременно с това всеки преход да промени останалото несъзнавано. Аналогично, физическите измервания обуславят декомпозирането на холистичната сфера и едновременно с това измерванията да променят състоянието на останалата след него система. От физична гледна точка този фонов домейн се отнася до холистичното състояние на системата преди прехода към състояние на измерване. От психологична гледна точка се отнася до менталното несъзнавано преди прехода към съзнавано. И двата прехода могат да бъдат описани като преходи от не-булев домейн в домейни с булеви класификации, основани на бинарни алтернативи. Във физиката това са класически състояния, актуализирани благодарение на измерванията; в психологията това са актуализирани различни ментални репрезентации. Простата, но радикална идея на Паули и Юнг е не-булевият фонов домейн, от който менталното и материалното се предполага да се появят като епистемиологично разграничими. Въпреки че физиката и психологията имат различни основи, базата им е единната природа: психофизичен неутрален домейн, който не е нито материален, нито ментален и се описва с небулев неутрален език.

Въпросът за синхроничността е основен акцент в съвместните търсения на Паули и Юнг в периода 1949–1951 г., когато Юнг подготвя материала за синхроничността и го публикува заедно с Паули (Jung & Pauli, 1952). В синтезиран вид две (или повече) привидно случайни, но не задължително едновременни събития се определят като синхроничност, ако са изпълнени долните три условия:

1. Всяка двойка синхронични събития включва вътрешно възприемане на външно отразени компоненти.
2. Допускането на причинно-следствена връзка между събитията е абсурдна или немислима.
3. Събитията са свързани едно с друго по смисъл, често изобразен символно.

Първият критерий подчертава, че синхроничните феномени са физиологични феномени, които си взаимодействат, ако разглеждаме разума или материята самостоятелно. Вторият критерий повтаря неприложимостта на причинно-следствената връзка в по-тесния смисъл на конвенционалната причина и следствие. Третият критерий предполага смисъла като конструктивен начин за описване на корелацията разум–материя. Тъй като синхроничните феномени не са задължително времево синхронни (в смисъл едновременни), синхроничността е нещо, което може да заблуди като термин. Затова Паули предпочита използването на термина „смыслово съответствие“ под влияние на причинното подреждане на архетипите. Той смята, че както синхроничността на Юнг, така и телеологичната идея за насоченост към целта са частни случаи на такава некаузална подредба, която не може да бъде организирана умишлено. Обратното, математическата идея за случаен шанс (по отношение на стохастично случайни събития) може да се приеме за частен случай на безсмислено съответствие. Последствието от това предположение е, че синхроничните феномени не могат да бъдат потвърдени статистически. Затова развиването на възгледите на Паули и Юнг относно архетипите и тяхната роля в проявяващите се синхроничности предполага разграничаването на два различни вида синхронични събития, структурни и подбудени. Структурната синхроничност се отнася до влиянието на архетипите като подреждащи фактори с ненасочено място на материалното и менталното (писмо на Паули до Fierz от 1948). Подбудената синхроничност се отнася до неконтролируема обратна връзка на тези промени на съзнанието, които подбуждат несъзнаваното и следователно се проявяват и във физическия свят. По този начин картината се разширява до двупосочна връзка (писмо на Паули до Юнг от 1954 г.), (Atmanspacher, 2012).

Към днешна дата има около 3000 случая на спонтанно настъпили изключителни преживявания, които са системно описани и анализирани от Institute for Frontier Areas of Psychology (Фрайбург). В резултат на множеството анализирани фактори, клъстерни анализи, айтемни анализи и анализи на скали, предложената таксономия на Паули и Юнг се оказва най-стабилна за генерализиран обяснителен модел за всички анализирани случаи. Фактът, че всички наблюдавани модели се появяват не само при субекта, който търси помощ, но и по-рядко в общата популация, разкрива, че изключителните преживявания са широко разпространени и непрекъснато се разпределят по интензивност и честота (Atmanspacher, 2020).

В общия си труд Юнг и Паули представят принципа на синхроничността. Това е неразрушима енергия, която има двойствена връзка с континуума пространство–време: от една страна, е постоянната връзка чрез ефекта причина–следствие, а от друга, е непостоянната връзка, реализирана чрез непредвидимостта, еквивалентността или смисъла, което е синхроничността.

За физиците уравненията не са обективно точни отражения на материалната реалност, а структурно точни причини-връзки. За Юнг синхроничностите са съдържателни само когато индивидът ги преживява. Това създава друг вид връзка на допълнителност между настъпването или прекратяването на феномена на синхроничност и относителното състояние на несъзнавано или съзнавано на индивида, който го преживява. Синхроничните събития са непостоянни, спорадични и случайни, те зависят от възбудена архетипна ситуация за наблюдателя. В случайната, но съдържателна перцепция на събирането на вътрешни и външни събития – на създаване или възприемане на връзка между вътрешно преживяването и външно възприеманото – е усещането за участие в действия на създаване във времето.

Дефиницията на Юнг за синхронността, а именно „непостоянна връзка, основана на случайност“, според Паули като че ли обхваща всяка система, която е във от причинно-следствената връзка, включително и квантовата физика. Паули е заинтригуван, защото изглеждало, че разширената дефиниция на Юнг за архетипа предлага средство да се развие обединен възглед за света (Bushev, 2014).

КВАНТОВО МИСЛЕНЕ

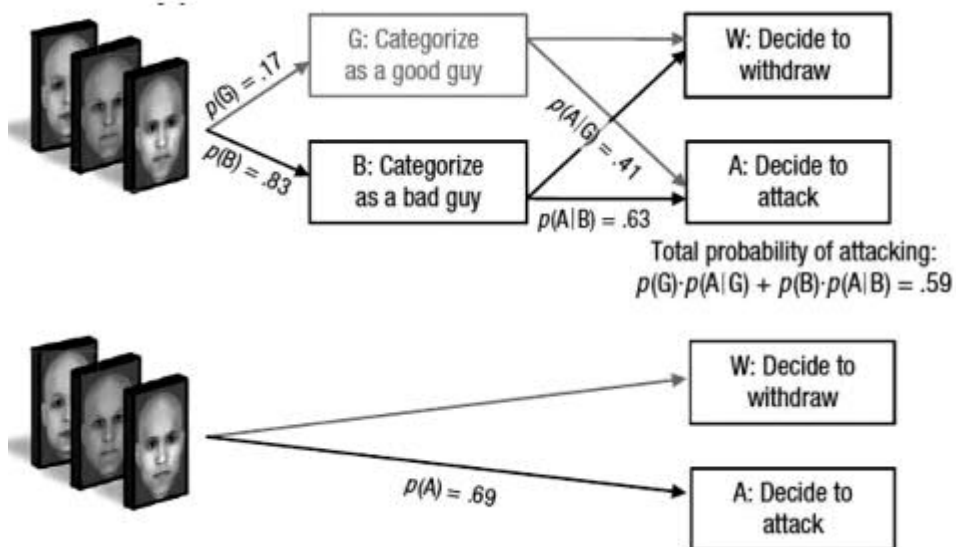
Квантовата когниция като перспектива използва математическите принципи от квантовата теория като рамка за обяснение на човешкото мислене, включително преценки и процес на вземане на решения, концепти, осмисляне, памет и перцепции. На пръв поглед може да изглежда немислимо да бъдат направени връзки между микротеорията на частиците и макрофеномените, наблюдавани в човешката когниция. Психологическите процеси като преценки често изискват индивидът да вземе една от двете перспективи в последователност, тъй като контекстът, генериран от първото измерване, се смесва със следващия. Състоянието на суперпозиция означава, че всички стойности от възможните измервания имат определен потенциал за изразяване в определен момент. Потенциалите могат да се намесват един на друг – също като интерференцията на вълните – и да променят окончателната наблюдавана стойност на измерването. Концепцията осигурява вътрешна репрезентация на конфликта, двусмислеността или несигурността, която хората преживяват. В контраст на това квантовата теория признава възможността преценки за някои характеристики, като вина и наказание, да бъдат в отношение на *допълнителност*. С други думи, те изискват разглеждане от различни перспективи или гледни точки, нещо, което не може да стане едновременно, а изисква последователното разглеждане.

В проведен експеримент (фиг. 1) на участниците е показано човешко лице, което се различава по две характеристики – ширина на лицето и плътност

на устните. Участниците трябва да отговорят дали ще се отдръпнат, или ще атакуват показаните лица. При едното условие участниците също така са помолени първо да категоризират лицата като принадлежащи на „добър“ и респективно „лош“ човек (условие за категоризиране – след това вземане на решение), докато при другото условие директно трябва да вземат решение (условие на директно вземане на решение). Освен ясните инструкции участниците в експеримента са имали пробни отговори. Фигура 1 показва резултата за категоризацията „лош“ човек – в потвърждение на предикцията на квантовия модел е нарушен законът за общата вероятност и има ефект на интерференция. При условието категоризиране и след това вземане на решение общата вероятност от атакуване е значително по-ниска в сравнение с вероятността от атакуване при условието директно вземане на решение (.59 с/у .69). Вероятността от атакуване след категоризиране на лицето като на „лош“ човек е по-ниска в сравнение с условието директно вземане на решение (.63 с/у .69).

Потвърдението в полза на квантовия модел е, че когато условието е директно вземане на решение, участниците не са повлияни от предварителното категоризиране и остават в суперпозиция по отношение на категорията при вземането на решение какво действие да предприемат. Това състояние на суперпозиция позволява настъпването на интерференция между два мисловни пътя относно категорията, аналогично на интерференцията на вълните. Също като вълните тази интерференция може да бъде деструктивна (отказ) или конструктивна (осмисляне). Обратно, при категоризиране и последващ избор на решение дейността по категоризиране оказва натиск върху участниците да решат неопределеността, свързана с категорията, което разбива суперпозицията в конкретна категория и така елиминира интерференцията между мисловните пътища и променя степента на вероятност от атакуване. Това предполага, че квантовият модел може да обясни емпиричните данни по-добре не защото е по-комплексен, а защото е по-устойчив.

Лица, определени като принадлежащи на „лош“ човек

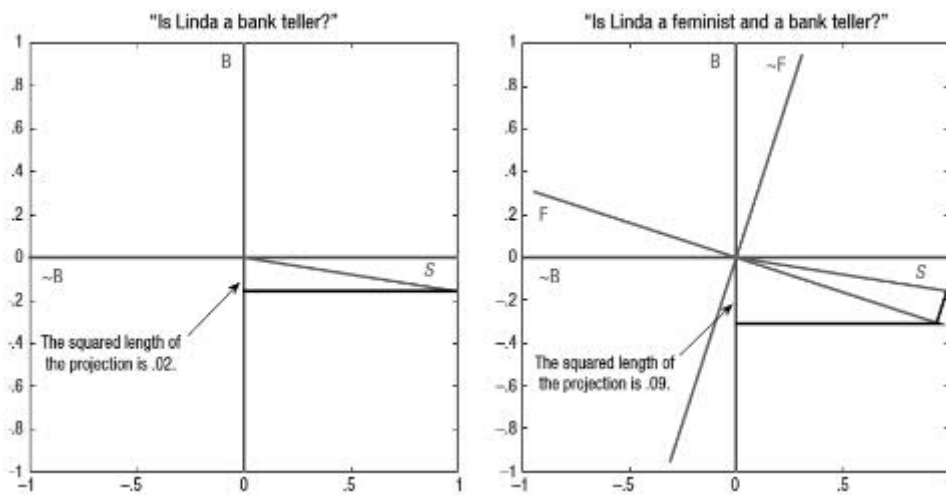


Фиг. 1. Експериментална парадигма с условие категоризиране – вземане на решение (в горната част са представени резултатите при условието категоризиране – вземане на решение, а в долната част на фигурата директното вземане на решение) (Busemeyer, Wang, & Lambert-Mogiliansky, 2009)

Потвърждение за начина на прилагане на квантовата теория за обяснение на парадоксални заключения в психологията има и примерът със създадени погрешни връзки. В класическа демонстрация на това Тверски и Канеман (1973) разказват на участниците история за хипотетично лице, Линда, което в голяма степен я описва като феминистка. След това участниците трябва да определят вероятността за вярност на няколко твърдения относно Линда – че е: банков служител (B), че е феминистка (F) и че е феминистка и банков служител ($F \wedge B$). Обикновено изборът на участниците е конюнкция ($F \wedge B$) в сравнение със самостоятелното избиране на B, което нарушава закона на общата вероятност, $p(B) = p(F \cap B) + p(\sim F \cap B) \geq p(F \cap B)$. Как квантовата теория може да послужи за обяснението на това?

Класическата теория за вероятностите е изградена на базата на теорията на множествата, докато квантовата теория на вероятностите (математическата основа на квантовата теория) е базирана на геометрична теория. За илюстриране на основните принципи на квантовите модели на фиг. 2 е представен пример за изграждането на погрешните връзки. Във всеки панел участници са представени изборите след изслушване на историята за Линда. В лявата част е суперпозицията (като линейна комбинация) за двете оси, изразяващи отговорите за банков служител. При оценка на отговора на въпроса „Банков служител ли е Линда?“ степента на вероятност за отговор „да“ е квадратът

на проекцията от състоянието на приемане по оста банков служител, в случая .02. В дясната част е представено приемането също в суперпозиция (като линейна комбинация) в нова перспектива – показана от завъртените оси – на въпроса дали е феминистка. При оценка на твърдението, че Линда е и банков служител, и феминистка, вероятността от получаване на отговор „да“ се равнява на квадрата от резултата от проекциите за феминистка и след това за банков служител, в случая .09. Втората стойност е по-висока от първата, описвайки погрешното смесване. Интересно е да се отбележи и че този феномен се получава и по отношение не само на събирането, но и на разделянето (Busemeyer, Pothos, Franco, & Trueblood, 2011), като в случая „Тя е феминистка“ се определя като по-вероятно от твърдението „Тя е банков служител или феминистка“. На практика, в допълнение към погрешните конюнкция и дизюнкция, квантовият модел на когницията може да обясни множество психологически феномени, включително ефекта на реда и асиметрично сходните съждения (Pothos, Busemeyer, & Trueblood, 2013) при ирационалното вземане на решения (Pothos & Busemeyer, 2009).



Фиг. 2. Квантов модел за обяснение на погрешна конюнкция. Вляво е отговорът на въпроса „Банков служител ли е Линда?“, B -линията е отговор „да“, а $\sim B$ – „не“. Векторът S е отговорът, базиран на чутата история. Степента на вероятност според квантовия модел тук е .02. Вдясно е отговорът на въпроса „Линда е и банков служител, и феминистка“, F – Линда е феминистка, $\sim F$ – не е феминистка, а S е отговорът, базиран на историята, като вероятността от казване на „да“ на въпроса дали е феминистка и след това „да“ на това, че е банков служител, първо чрез проектиране на оста F , а след това на оста B и определяне на коефициента, който тук е .09, по-голям от вероятността „Линда да е банков служител“, което показва изкривена конюнкция

Въпреки че квантовата когниция е нова област, интересът към нея се засилва бързо в психологията, в частност към устойчивите перцепции, нарушаването на рационалните решения, грешка на вероятността при преценките, увеличаване и намаляване на концептуалните комбинации, ефектите на реда поради интерференция и причинно-следственото мислене. Силата на квантовата когниция идва от следването на малка базова мрежа кохерентни принципи за извеждане на формални модели, които обвързват различни и безбройни заключения от различни теми в психологията (Busemeyer & Wang, 2015).

Значение за допълнителността има и фактът на отчитане на ефекта на реда на измерването. Определението е достатъчно широко, за да може да бъде общоприложимо. В експеримент от 1997 г. във връзка с изборите в САЩ половината от 1002 извадковите респонденти са отговаряли на въпроса „Смятате ли по принцип, че Клинтън е честен човек?“. След това са им задавали същия въпрос за Гор. Останалата половина е отговаряла на същите въпроси, поставени в обратния ред, първо за Гор, след това за Клинтън. Резултатите показват впечатляващ ефект на реда. Отговорилите с „да“ и на двата въпроса са много повече, когато Гор е първият оценяван, въпреки че се отнася за едно качество при двама различни души. Допълнителността обяснява как човек няма ясно категорична позиция за всеки от полиците едновременно. Може да се измерят оценките за Клинтън или за Гор, но не можем да измерим оценките и за двамата едновременно, затова ефектът на реда на задаване на въпросите повлиява на отговорите. След първия отговор се създава определена нагласа по отношение на втория, но са необходими и двете измервания, за да се получи по-точна оценка. Това е така, защото измерването не само записва стойностите за даден феномен, но и го създава. Това е в унисон с конструктивисткия възглед за вярванията, нагласите и намеренията, предложен в много психологически теории. Според тях ограниченият ментален капацитет и когнитивната икономия водят до това вярванията, нагласите и намеренията да не съществуват в паметта като готови за записване свойства, а да бъдат конструирани, когато е необходимо. Това обяснява пренасянето на ефекта от предходния отговор. Експериментите, които потвърждават това, се провеждат първо спрямо класическата и след това спрямо квантовата теория на вероятностите (Wang & Busemeyer, 2015).

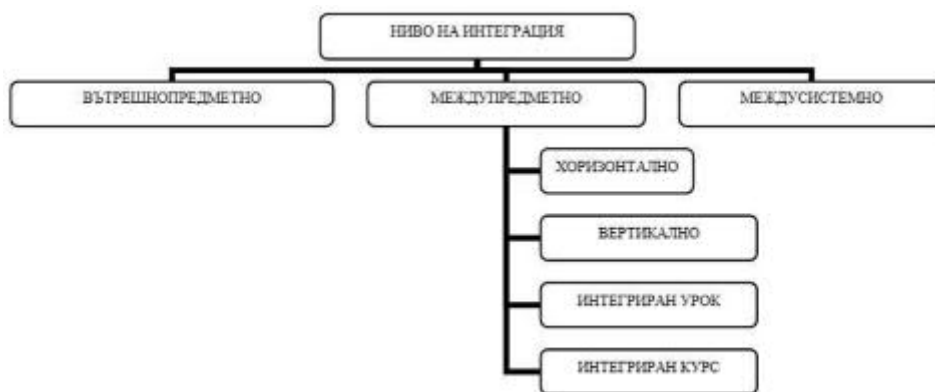
МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ

Съвременните учебни дисциплини са диференцирани във висока степен. Все по-тясната научна специализация означава, че работещият в областта на една учебна дисциплина може постепенно да се откъсне поради невъзможност да следи целия информационен поток от напредъка на останалите учеб-

ни дисциплини дори и в рамките на същата културна образователна област или направление.

От друга страна прекаленото диференциране на учебните предмети води до отегчение, загуба на интерес и мотивация на учениците. Допълнително се отчита, че учебните знания по разглежданите учебни предмети не са синхронизирани, а за да говорим за интеграция, е наложително търсенето на пресечни точки в учебното знание, чрез които межупредметните връзки да добият интегрален характер. Функционална връзка между разглежданите учебни предмети не е направена, което се отразява и на усвоеното от ученика знание (<http://shopeee.com/s/ja>).

Дали след изчерпване на механизмите на развитие, предоставяни от диференциацията, една от перспективите за бъдещо развитие не може да се търси в *интеграционния подход*? Теоретично той предоставя нови перспективи за специалистите от различните учебни области да търсят приложение на общите закономерности и да прилагат отделните постижения, основани на сходни принципи, а това отваря неограничени възможности. Един пример е представен на фиг. 3.



Фиг. 3. Нива на интеграция (по Kozhuharova et al., 2010)

Интеграционният подход дава възможност за едновременно запазване на развитието на учебните дисциплини в училище, както и за прекрачване отвъд диференциацията. Под интеграция на учебни дисциплини в никакъв случай нямаме предвид безразборното обединяване на отделни учебни области или механичното създаване на нови гранични области на познание. Конструктивният смисъл в научното интегриране виждаме в допирните точки между учебните дисциплини най-вече в приложен и практически план. Примерите, които ще представим за интегриране на постиженията на различни науки, са от областта на психологията, педагогиката, физиката и образованието.

Интегрирането е въпрос, с който е добре да се борави с голямо внимание. Не може да се каже директно, че е добре или че има смисъл да се интегрират например психология и кибернетика. Може да се говори единствено за обединяване както на отделни постулати, така и на отделни научни понятия, които имат приложение и в двете науки.

Например понятието „комуникация“ може да се онагледява по следния начин:



Фиг. 4. Общи междупредметни връзки по умения на примера на понятието „комуникация“ (по: Tzanova et al., 2013)

Друг пример за обединяването на опитите за интегриране на науката в малко по-широка приложна перспектива се отнася и до създаването на „квантова психология“. В този подход доминира презумпцията, че с помощта на представяне на теми в не линеен и не логически, а в психо-логически ред, могат да се изградят нови начини на осмисляне и възприемане на света, като се обединят ресурсите и законите на физиката и психологията.

Можем да приведем и пример за обединяване на научни направления с две много близки и същевременно до известна степен затворени и откъснати една от друга научни области – психологията и физиката. Това е една от сферите на знание, при които на пръв поглед не съществуват припокриващ се предмет и обект на изследване въпреки спецификата си. Ще разгледаме малко по-подробно една теоретична възможност за интегриране на познание-

то на тези две науки в практиката. Разработен е идеен проект, който има за цел апробирането на експериментална програма, насочена към използване на ресурсите на интеграционния подход. Той се изразява, от една страна, като обединяване на сродни науки в образователни модули, като, от друга страна, се търси известна приемственост при представянето на материала.

Ако се обърнем към приложеното вече в практиката, интеграционният подход се въвежда в училище още от 3. клас с учебните предмети човекът и природата и човекът и обществото, които обединяват физични, химични и биологични теми (човекът и природата) и география, история и гражданско образование (човекът и обществото).

Например едно интеграционно понятие, представено в човекът и природата, е „тела“ (фиг. 5):



Фиг. 5. Интегриращо понятие „тела“ от човекът и природата в 5. клас (по: Tzanova et al., 2013)

Интеграция може да се търси в начина на разпределяне на учебните единици по отделните предмети. Това би могло да бъде важна стъпка в изграждането на устойчиви и трайни знания.

Например в учебната програма по физика и астрономия за 9. клас се отбелязва, че обучението е съобразено със съвременните тенденции в образованието по природни науки – изграждане на научна грамотност, преподаване на практически ориентирани знания, формиране на умения за самостоятелно учене, учене в контекста на жизнения опит, личностен смисъл на знанията, формиране на екологична култура и гражданско съзнание.

Учебната програма по психология и логика за 9. клас главно е насочена към развиване на учениците към опознаване на другите и света, за критиче-

ско и творческо мислене. Като цели на обучението се посочват и такива като опознаване другите и света и развиване уменията за ясно, точно и критично мислене. Да се учат да разбират и да приемат различията между хората и социалните групи и да се подготвят за живот в един свят на многообразие и толерантност.

Таблица 1. Междупредметни връзки физика и астрономия и психология и логика

Физика и астрономия (Област на компетентност)	Психология и логика (ядро)	Междупредметна връзка
Механика Топлинни явления Електричество и магнетизъм Трептения и вълни	Себепознание и взаимност	Способност да свързва понятийния апарат на психологията с основни философски понятия (съзнание, човек, наука)
Наблюдение, експеримент и изследване	Критическо мислене и създаване на смисъл	Придобитите умения за логическо мислене могат да бъдат успешно приложени при усвояване и систематизиране на учебното съдържание по всички останали предмети от задължителната подготовка в девети клас

В момента учениците приемат предметите отделно – по психология, философия и етика се учи едно, по физика и астрономия – друго, и т.н. Това, което би било полезно за учениците, е да им се предостави възможност да намерят приложимостта на ученото в училище в живота, или т.нар. връзка между теория и практика, която, въпреки че е дискутирана много отдавна като принцип, остава като фраза само в рамките на пожелателното.

Всяка наука има своя историческа траектория на развитие и именно тя може да бъде използвана за обвързването ѝ с останалите изучавани дисциплини. Вместо учениците да получават единствено сухи факти, материалът може да бъде поднесен така, че следващата теория да бъде свързана с предходната и тази, на която тя самата става основа. Защо именно в този момент се е появила или защо е била отречена дадена теория и т.н. Самите ученици биха могли да пренасят знанията от единия предмет в другия и да бъдат стимулирани да предполагат какви са връзките между философията и художествените образи и архитектурата например.

Друг интересен проект, който засега също остава само теоретично разработен, обединява усилията на философи, психолози, физици и педагози в изграждането на образователна програма, насочена към формирането на знания за разграничаване на наука от псевдонаука и на религия от суеверие. Прилагането на тази програма би довело до особено градивни резултати, а самото обединяване в разработването на проекта на специалисти от различни области може максимално да разшири полето на търсени резултати.

Въпреки че приведените тук примери за прилагане на интеграционния подход са единствено в сферата на приложните аспекти на психологията и физиката, това ни най-малко не намалява тяхната ценност и значение.

За да се избегнат изкривяване и неразбиране на същността на понятията и това, което лежи зад тях, вероятно единственият начин е това да стане чрез съвместните усилия при разработване на теми от специалисти все пак в един кръг на близки научни области.

Очевидно не е резонно да се мисли за интегриране на теоретичните рамки, предмета и обекта на учебните предмети. Там, където е отворена вратата за интегриране на клоновете на учебните предмети и на самите науки като такива, е приложното поле, в което практическите резултати веднага дават отговор дали посоката е вярна, погрешна или безсмислена. Така едновременно могат да се интегрират постиженията, без да се стига до абсурдни или несъпоставими опити за сливане. Така също се спестява възможното изкривяване на една по същността си конструктивна идея.

ДИСКУСИЯ

Много от частичните представени примери са ограничени, тъй като целта не е биографичен анализ, акцент върху психологични или физични теории или обширен анализ на взаимодействие. Целта е да се изведе пример за възможно илюстриране в исторически план на сътрудничеството и интегрирането на различни научни области. Теми, които включват такива примери (Айнщайн и Фройд, Паули и Юнг и много други), разкриват подобен хоризонт на взаимодействие. Съвременният контекст се характеризира с динамика, която провокира преориентация на изборите вследствие на външни средови и вътрешни ценностни и целеви промени. Същевременно нарастват изискванията към личностната компетентност, а средата не гарантира достатъчна устойчивост на направените избори. В областта на професионално развитие традиционният възглед за промени в интервали от 10 години днес е скъсен на интервали от 2–3 години.

Всичко това дава основание за предлагането на включване на няколко теми, посветени на исторически преглед на взаимодействието между учени от различни области в търсенето на обяснителни рамки. Това е в еднаква сте-

пен приложимо и за ученици от гимназиален курс, и за студенти, както в областта на точните, така и на социалните и хуманитарните науки. Доколкото принципът (идеята) за допълнителността в квантовата механика има основно рестриктивна функция, той може да бъде изключително полезен в междунационален аспект, където има интерпретативна, а не забранителна функция, служеща като идея в други научни области, а не за преодоляване на съществуващо противоречие.

Разглеждането на взаимодействието в търсенето на метатеоретично обяснение има редица примери в миналото за синергията и интегративният подход. Доколкото явления, които могат да останат обяснени основно чрез принципа на неопределеността и допълнителността в теоретичната физика, в социалните науки познаването на историята на взаимодействие между представителите на различни науки е важно за изграждането на нагласа за критично мислене и проверка на достоверността на информацията. Социалните явления са многопосочни и обикновено самите явления имат нужда от комплексна теоретична рамка за обяснението им. Критичното мислене, осмислянето на научното и отхвърлянето на псевдонаучното, може да почерпи от съдържателното включване на няколко теми, описващи успешни модели на взаимодействие.

Междупредметните връзки, които остават основно теоретично заложи, разделянето на науките на практика поставят демаркационни линии между научните области и полета. Това създава парциално мислене и не стимулира търсенето на общото и сходното, което значително може да улесни не само усвояването на знания, но и тяхната трайност и обвързване в обща логическа рамка и намирането на възможности за практическо приложение.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Atmanspacher, Harald (2012). Dual-aspect monism à la Pauli and Jung. *Journal of Consciousness Studies* 19:9 (2012), 96–120 Jung, C.G., and Pauli, W. (1952): *Naturerklärung und Psyche*, Zurich: Rascher.
- Atmanspacher, Harald. (2018). Dual-Aspect Monism According to the Pauli-Jung Conjecture. *Simbio-Logias: Revista Eletrônica de Educação, Filosofia e Nutrição*, 60-79. 10.32905/19833253.2018.10.14p.60.
- Atmanspacher, H. (2020). The Pauli–Jung Conjecture and Its Relatives: A Formally Augmented Outline. *Open Philosophy*, 3, 527–549; DOI: Retrieved February 19, 2021 from <https://doi.org/10.1515/opphil-2020-0138>
- Black, M. (2002). Book review: *Atom and Archetype: the Pauli/Jung Letters 1932–1958*. Ed C.A. Meier. Preface by Beverley Zabriskie. Trs. David Roscoe. London: Routledge (2001). pp 250 *International Journal of Psycho-Analysis*, 83: 4.
- Boeree, G. (2015). Theories of personality, Bulgarian version Retrieved February 19, 2021 from https://moradabg.com/jung_bg.htm

- Busemeyer, J. R., & Wang, Z. (2015). What is quantum cognition, and how is it applied to psychology? *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 163–169. Retrieved February 19, 2021 from <https://doi.org/10.1177/0963721414568663>
- Bushev, M. (2009). Непознатият В. Паули. *World of Physics*, No. 3: 312–327. [Бушев, М. (2009). Непознатият В. Паули. *Светът на физиката*, 3: 312–327.].
- Bushev, M. (2014). М. Четиво с продължение, „137: Jung, Pauli I gonitbata podir edna nauchna idea fix”. Chast 1. *World of Physics*, No. 1: 104–123. [Бушев, М. (2014). Четиво с продължение, „137: Юнг, Паули и гонитбата подир една научна идея фикс“. Част 1. *Светът на физиката*, 1, 104–123.].
- Bushev, M. (2014). Четиво с продължение, „137: Jung, Pauli I gonitbata podir edna nauchna idea fix”. Chast 2. *World of Physics*, No. 2: 225–247. [Бушев, М. (2014). Четиво с продължение, „137: Юнг, Паули и гонитбата подр една научна идея фикс“. Част 2. *Светът на физиката*, 2, 225–247.].
- Gustafson, J. R. (2004). Wolfgang Pauli 1900 to 1930: His Early Physics in Jungian Perspective. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota. Retrieved February 19, 2021 from <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1003/1003.3223.pdf>
- Hirsh, J. B., Mar, R. A., & Peterson. J. B. (2012). Psychological entropy: a framework for understanding uncertainty-related anxiety. *Psychol Rev.*, 2012 Apr; 119(2):304–20. doi: 10.1037/a0026767. Epub 2012 Jan 16. PMID: 22250757.
- Jung, C.G. (1946). *Psychological Types*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- Jung, C. (1960). *The collected works of C.G. Jung*, Vol. 8, London: Routledge and Kegan Paul.
- Kozhuharova, G., Slavchev, A., & Slavova, M. (2010). Integrirane na uchebnoto sadarjanie po matematika I prirodni nauki v peti klas. (pp. 177–185). In: *Mejdunarodna konferencia, posvetena na 60 g. na prof. Sava Grozdev "Sirnergetika I reflexia v obuchenieto po matematika"*. Vachinovo, 177–185. [Кожухарова, Г., Славчев, А., & Славова, М. (2010). Интегриране на учебното съдържание по математика и природни науки в пети клас, 177–185. В: *Юбилейна международна конференция, посветена на 60 г. на проф. Сава Гроздев „Синергетика и рефлексия в обучението по математика“*. Бачиново.].
- Maraldi, E., & Fernandes, M. (2018). Carl Jung (Biography). Retrieved February 19, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/330026069_Carl_Jung_Biography.
- Meier, S. A. (Ed.) (2001). ATOM AND ARCHETYPE. The Pauli/Jung Letters, 1932–1958. Princeton University Press online publication. doi: 10.1037/a0026767
- Snyder, D. M. (1994). On complementarity and William James. *American Psychologist*, 49(10), 891–892. Retrieved February 19, 2021 from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.10.891>
- Stephenson, W. (1986). William James, Niels Bohr, and Complementarity: I Concepts. *Psychol Rec* 36, 519–527. Retrieved February 19, 2021 from <https://doi.org/10.1007/BF03394970>
- Tzanova, N., Tomova, Sn., Gaydarova, M., Kirova, M., Boyadzhieva, El., Gospodinov, Vl., Raycheva, N., Petkova, Il., & Dzhaliev, L. (2013). *Pomagalo za pedagogicheski specialist za usvojavane na znanija, formirane na umenia i kompetentnosti za ocenjavane na uchenicite*. Sofia, University Press. [Цанова, Н., Томова, Сн., Гайдарова, М., Кирова, М., Бояджиева, Ел., Господинов, Вл., Райчева, Н., Петкова, Ил., & Джалев, Л.

- (2013). *Помагало за педагогически специалисти за усвояване на знания, формиране на умения и компетентности за оценяване на учениците*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.]
- Wang Z., & Busemeyer J. (2015.) Reintroducing the Concept of Complementarity into Psychology. *Front. Psychol.* 6:1822. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01822.
- Zabriskie, B. (1995). Jung and Pauli: A Subtle Asymmetry,“ *The Journal of Analytical Psychology*, 40, 531–53

ЗА АВТОРИТЕ

Доктор, доцент по психология, *Маргарита Стефанова-Бакрачева* е преподавател във ФНОИ, катедра „Социална педагогика и социално дело“.

Области на научни интереси: психосоциална идентичност, субективно психично благополучие и процъфтяване, стрес и стратегии за справяне със стреса, развитие през целия живот, проактивен майндфулнес.

Контакт: Адрес: София 1574, ул. Шипченски проход 69 А

E-mail: bgmbakrachev@uni-sofia.bg

Доктор на науките, професор, *Милен Замфиров* е преподавател във ФНОИ, катедра „Специална педагогика“.

Области на научни интереси: природни науки за ученици със СОП, обучение по математика за ученици със СОП, приложение на компютърни технологии в образователния процес, сексуално образование при ученици с нарушения.

Контакт: Адрес: София 1574, ул. Шипченски проход 69 А

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

ABOUT THE AUTHORS

Assoc. Prof. Margarita Angelova Stefanova – Bakracheva, PhD, Department of Social pedagogy and social work, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

Scientific interests: psychosocial identity, subjective well-being and flourishing, coping strategies, lifelong development, proactive mindfulness.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

E-mail: mbakrachev@uni-sofia.bg

Prof. Milen Zamfirov, Dsc. Department of Special Education, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

Scientific interests: Science for students with special needs, Mathematics for students with special needs, computer-based technologies in education, sexual education for children with special needs.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

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

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 114

APPLICATION OF INOVATIVE METHODS IN THE SCHOOL EDUCATION

NELY BOIADJIEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Social pedagogy and social work”*

MILENA VELIKOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Department for Information and In-Service Training of Teachers*

Abstract. The study presents the current state of the problem of the application of innovative methods in school education in Bulgaria. The results of a survey conducted among Bulgarian teachers from different types of settlements, types of schools and stages of education are analyzed. Their attitude to innovative methods, ideas and views about them and sharing whether they apply them in their work at school are tracked. As a result of the analysis, a profile of the modern Bulgarian teacher as a pedagogical innovator emerges. It includes their idea of innovative methods – what they know, how often they apply them in their practice, what motivates them for this activity and what are the results. The teachers share which kind of innovative forms, methods and tools they use, how they help them in the teaching process to improve the quality of learning, how much they increase or support the acquisition of learning content and develop the cognitive activity of students and more. The role of education and qualification for knowledge and development of innovative methods, the conditions for introduction of innovations and support for motivating teachers in this process are also monitored.

Key words: innovative methods, school education, pedagogical practice, teacher’s opinion

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ
/резултати от емпирично изследване на учители/

НЕЛИ БОЯДЖИЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

МИЛЕНА ВЕЛИКОВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Департамент за информация и усъвършенстване на учители*

Резюме. В студията се представя актуалното състояние на проблема за приложението на иновативни методи в училищното образование в България. Анализират се резултати от изследване, проведено сред български учители от различен тип населени места, видове училища и етапи на образование. Проследява се отношението им към иновативните методи, представите и вижданията за тях и степента им на прилагане в работата в училище. В резултат на анализа се очертава профил на съвременния български учител като педагогически иноватор. Той включва представата им за иновативни методи – кои от тях познават, колко често ги прилагат в своята практика, какво ги мотивира за тази дейност и какви са резултатите. Те споделят какви иновативни форми, методи и средства използват, с какво им помагат в процеса на преподаване за подобряване на качеството на ученето, доколко повишават или подпомагат усвояването на учебното съдържание и развиват познавателната активност на учениците и др. Проследяват се и ролята на образованието и квалификацията за познаване и разработване на иновативни методи, условията за въвеждане на иновации и подкрепа за мотивиране на учителите в този процес.

Ключови думи: иновативни методи, училищно образование, педагогическа практика, мнение на учителя

УВОД

Промените в съвременното общество са резултат от бързия процес на технологизация и глобализация през ХХ век и прехода от модерно към свръхмодерно общество през новия ХХI век. Динамично развиващият се начин на живот днес се отличава с появата на качествено нови концепции и технологии и изисква промени за бързо и ефективно адаптиране към новите условия. Тези промени се реализират в динамична среда чрез нови парадигми, подходи и концепции, които осигуряват конкурентоспособност в различните сфери на човешкото развитие.

В условията на динамичните промени в обществото образователната система е в ситуация на необходимост от промяна и разчупване на стереотипи. Преодоляването на кризисните ситуации в процеса на нейното развитие са продължителни, предизвикателни и понякога трудно предсказуеми. Те са

тясно свързани и със съвременни световни тенденции: превръщане на образованието в глобален проблем, концепцията за учене през целия живот, нови технологии на обучение и възпитание. Бързото развитие на информационните и комуникационните технологии налага по-широкото и все по-неотменно използване на аудио-визуално, технологично базирано обучение с мултимедийни, интерактивни или алтернативни технологии, които са свързани с иновации. Промените в педагогическите технологии и на учебно-възпитателната практика още от началото на миналия век, изведени в педагогическото реформаторство, са в посока на преодоляване на някои отдавна констатирани недостатъци на традиционното обучение като доминираща репродуктивност, преобладаване на фактологичността, недостатъчната интерактивност, директивността и авторитарността към възпитанието.

Необходимите промени за повишаване на качеството на учебно-възпитателния процес в училище един век по-късно са свързани с разработването на нови стратегии и приложение на иновативни технологии, методи и техники за обучение и възпитание в съвременните условия на управление и организация на училищното образование. В историята на педагогиката има богат опит и разнообразие от теории, направления, учения и школи, които намират приложение в съвременното училище и са благодатни за учителите – творци, реформатори и новатори. Нововъведенията в училищното образование са отговорност и са основна част от политиките за управление на образованието, на ръководните органи на училището, на учителите, учениците и техните родители. Ролята на учителите на XXI век става все по-сложна, трудна и изисква нов тип педагогически и психологически умения не само за възпитание и обучение, но и за общуване, подкрепа, посредничество, управление на конфликти, консултиране и съветване на децата (Boyadjieva, 2018). Тяхната роля се променя с прехода към съвременната образователна парадигма, а отношението им към педагогическите иновации е ключов момент за осъществяването му.

ТЕОРЕТИЧНА ОБОСНОВКА НА ПРОБЛЕМА

Динамичните промени и изискванията на новите педагогически парадигми налагат прилагане на нови форми и методи на образование с цел изграждане и формиране на поколение от творчески личности, които имат ново отношение към ученето и прилагането на знанията. Управлението и организацията на учебния процес и на цялостния училищен живот следва да стимулират в максимална степен тяхното развитие. Педагогическите иновации дават възможност да се „разчупи“ рамката на традиционните дейности в училище и да се разнообразят и прилагат нови технологии. По този начин се предоставят нови възможности за повишаване на ефективността и качеството на образованието, за привличане и задържане на учениците в него. Предизвикателство

за учителя е да улови вниманието и да предизвика интерес у учениците към учебния процес и ученето, да стимулира самостоятелната им познавателна дейност и да остави трайно впечатление у тях. Нетрадиционните форми на обучение, които често се приемат за иновативни, стимулират учениците към себепознание и изява и към познавателната им активност.

За разлика от класическата образователна парадигма, основаваща се на свръхцентрализирано управление и твърде регулирано и регламентирано участие на учителя, новата образователна парадигма се отличава с хуманно-личностна насоченост, с балансирано разпределение на педагогическата власт на различни равнища. Това дава възможност на учителите свободно да работят за: демократично и хуманно обучение на своите ученици, като се съобразяват с тяхната индивидуалност; да подпомагат тяхната социализация, самостоятелност и творчество; да поощряват комуникативността и адаптивността им при различни, а понякога и сложни социални процеси. Дейностите на учителя придобиват ново значение, защото ученето и новото отношение към знанието в информационното общество се превръщат в цел на образователната система. Учителят не е само преподавател, което е традиционната му функция – той организира, подкрепя, подпомага и стимулира ученето и личностното развитие на своите ученици. Формирането на нова култура на преподаване и учене променя отношението към формите и методите на обучение, прилагани във формално, неформално и информално учене. Това позволява да се прилагат методи и техники на обучение и преноса им от неформалното във формалното образование, което разчупва традиционно приетите дидактически рамки.

Настъпващите промени с развитието на обществото и технологиите породжат както нови възможности за подрастващите, така и предизвикателства по отношение на качеството на училищното образование. В съвременното общество на знанието то се структурира около темите за практически умения и действия в живота, а не вече толкова около традиционните дисциплини, защото „знанието е неизброчно, а освен това на човека му трябва по-различно знание – за живота, за проблемите, знание, което включва емоционалната страна и нагласите му – с една дума, знанието, което не може да се придобие по стария начин на поднасяне на факти“ (Valchev, 2006: 6).

Постоянното усъвършенстване на училищното образование зависи от разнообразни фактори, но водещи в този процес са участващите в него и взаимодействието помежду им. То се реализира чрез интеракция между учениците, учителите, учебното съдържание, съвременните технологии и др., като по този начин се удовлетворяват потребностите от общуване, стимулира се познавателният процес, установява се активна позиция за случващото се в живота, развиват се общочовешките интелектуални и организационни умения (Vasileva, 2008).

Принципът за интерактивност и комуникативният подход в педагогическото взаимодействие се развиват в парадигмата на педагогиката на сътрудничеството между учители и ученици в процеса на обучение и възпитание. Интеракцията създава нови роли за учителя и учениците в образователния процес. Учителите подпомагат личностното развитие на учениците, като развиват връзката между отношения, знания и умения. Нетрадиционните и иновативните методи и техники на обучение предполагат необходимите нови начини на изграждане на образователното отношение и ангажираност, при която се осъществява пълно включване на цялостната личност и на ученика, и на учителя в педагогическото взаимодействие. Прилагането на иновации в образованието „означава да вършим най-доброто за всички ученици. Учителите, уроците и учебните програми трябва да бъдат гъвкави. Трябва да накараме нашите ученици да мислят и да задават въпроси, да разтърсим тяхното любопитство и да намерим начини да ги запазим заинтересовани“ (Radev, 2018: 51). По този начин ще бъдат подкрепени да развият умения, необходими за справяне с житейски ситуации, и ще ги подготвят за бъдещата им професионална кариера.

Настъпващите промени в развитието на образованието днес изискват активност от училищните организации за „продължаващо професионалното развитие“ на своите кадри (учители, ръководство и администрация), което включва „всички дейности, с които учителите са ангажирани в продължение на тяхната кариера и които са предназначени да обновяват тяхната работа“ (Day & Sachs, 2014: 3). Професионалното развитие на учителите е необходимо не само, за да отговарят на стандартите, но и за да усъвършенстват своята дейност спрямо промените в педагогическата наука и практиката. Качественото протичане на всеки процес изисква оценка на различни етапи от неговото развитие.

За очертаване на актуалното състояние на приложението на иновативни методи от учителите у нас са използвани методите на анализ на научни изследвания и публикации за добри практики на учители, конкретни емпирични проучвания на мнението на учители, вторичен анализ на данни от други изследвания на авторите. Анализът на различен тип публикации и материали от научни конференции и практически форуми с участие на учители дава възможност да се открият актуалните тенденции за развитието и приложението на иновативни методи в българското образование в началото на XXI век.

СЪЩНОСТ НА ИНОВАЦИЯТА И ИНОВАТИВНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Понятието „иновация“ произтича от къснолатинското *innovation* и означава „изменение, развитие на начините и резултатите от дейността на хората“. То се

въвежда в употреба в социалните науки и става популярно за обозначаване на „нововъведения“ като нов метод за маркетинг, организационен метод в търговската практика, нови или значително подобрени продукти, стоки или услуги, нов производствен процес за създаване на пазарни предимства и повишаване на конкурентоспособността (Manuel d’Olso, 2005). Иновацията се определя като нова идея, която се оказва успешна в практиката и може да се установи като иновация, само ако се превърне в повече или по-малко основно приложение с доказване на полезността си в практиката. Превръщането ѝ в основно приложение невинаги зависи от убедителността на творческата идея, а от пазарните възможности, от готовността на сектора да я приеме, от икономическата ефективност, от представянето и възприемането, от случайни външни фактори и др. Иновации могат да се появяват или в резултат на вътрешните процеси на развитие на конкретна сфера като изобретение или нововъведение, или свързани с външни въздействия чрез заимстване и трансформация.

Образователните иновации се свързват с нововъведения за подобряване на пътищата за усвояване на знания, умения, отношения, компетентности, поведение на участващите в образователния процес. Те могат да бъдат насочени към намаляване на усилията и увеличаване на скоростта за получаване на резултати, повишаване на качеството на обучението, задоволяване на нови нужди и изисквания на съвременните ученици и др. Нововъведението може да доведе до подобрения, но също така то е промяната, която е в същността на иновативните практики в образованието. Влиянието на всяка промяна може да бъде разглеждано чрез възприемането и отношението, които предизвиква у човека. За използването на дадено нововъведение е необходимо субектът да придобие умения и да осъзнае своята роля в приложението му. По този начин той се развива и успява да превърне нововъведението в полезен инструмент за своята работа.

Всяка промяна е свързана с чувство на безпокойство и тревожност, която е „ползна“ като средство за творческо стимулиране и предизвикателство. Начинът, по който учителите възприемат промяната (нововъведенията), определя бъдещото ѝ приложение в педагогическата практика. Много учители споделят за безпокойство и неувереност по отношение на работата, която е свързана с необходимост от нововъведения, и за чувства на несигурност в резултатите, които ще постигнат. Затова е необходимо запознаване със същността на педагогическите иновации и методиката на разработването и прилагането им още в етапите и степените на висшето образование. Неоспорима е необходимостта от насърчаване и подкрепа на учителите в прилагането на иновативни методи в тяхната практика и в процеса на повишаване на квалификацията им.

Контент-анализът на научните публикации в сферата на педагогическите иновации очертава най-често употребявани понятия в тази област и приори-

тетни области на проучване. Основните термини, с които се описват иновациите, са свързани с алтернативи и търсения за видоизменение на традицията и познати, утвърдени подходи и технологии в образованието. Най-често добрите практики и опитни модели се отнасят до интерактивни, нетрадиционни за страната, пренесени от други страни научни школи. Те се възприемат като иновация, пилотират се или апробират от учени и практики и се описват някои характеристики на приложение в образованието.

Най-често те се свеждат до набор от конкретни техники и нетрадиционни средства, прилагани в обучението в процеса на преподаване, а по-рядко при ученето. Търсят се и се описват нови технологии, иновативни /иновационни/ дейности и подходи в обучението, модели на преподаване и педагогическо взаимодействие. Иновациите в училищното образование се обозначават като училищни иновации, а на управленско равнище се утвърждават иновативни училища, чийто брой непрекъснато расте през последните години. Налице е тенденция за стимулиране на иновативните промени в образователната сфера, за търсене на модели на иновативно управление или инспектиране, методи за управление на иновациите в образователната организация, иновационен училищен мениджмънт. В същото време се появяват изследвания на т.нар. социални иновации, иновациите в социалната работа и предприемачество, както и нови бизнес модели, в това число в управлението на висшето образование и университетите.

Най-често срещани, припознавани или назовавани като иновативни, са методи в конструктивистката парадигма, в комуникативния подход на преподаване в областта на чуждоезиковото обучение, в приложението на новите информационни и комуникационни технологии в учебния процес, при управлението на педагогическите дейности в училище, в приложението на играта, изкуството и продуктивните дейности. Не се открояват различия по отношение на отделните етапи на образование или в профилите на средните училища. Може да се открият обаче различните типове училища в зависимост от формата на управление – общински/ държавни или частни, както и това дали имат статут на „иновативно училище“.

На основата на посочените характеристики от прегледа на проучванията и добрите практики в различен тип публикации и научно-практически форуми може да се открият следните изходни теоретични предположения на настоящото проучване. Предполага се, че приложението на иновативни подходи и методи в българското средно училище зависи от типа на училището, неговата форма на управление, подготовката, квалификацията и мотивацията на учителите за приложение или създаване на иновативни модели.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ СРЕД УЧИТЕЛИТЕ

Организацията на конкретното емпирично проучване включва два етапа на допитване до български учители от различен тип училища в периода 2019 – 2021 г. Водещ стимул за това е да се установи кои методи възприемат учителите като иновативни, дали и доколко прилагат в своята практика дейности, които те смятат за иновативни, какви са техните нагласи, познания, желание за приложение или самостоятелно разработване на иновативни методи, нуждата им от информация и допълнителна квалификация за това.

Целта на емпиричното изследване е да се установи отношението на учителите от различен тип училища към прилагането на иновативни методи на обучение в образователно-възпитателния процес. Обект на допитване са преподаватели от различни училища в малки, средни и големи населени места на територията на България. В извадката от допитването, проведено през 2019/20 г., участват и учители, които работят в училища, включени в мрежата от иновативни училища по програмата за иновации в средното образование на Министерство на образованието и науката. В следващ етап е направено и специално вторично изследване през 2020/21 г. на повече учители от училища със статут „иновативно училище“ като техните отговори се съпоставят с тези на работещи в училища, които все още не са получили този статут.

С помощта на създаден за целите на изследването въпросник е събрана необходимата информация за мнението и нагласата на учителите към прилагането на иновативни методи в тяхната практика. Анкетата се състои от въпроси за практиката на използване на иновативни методи, мотивацията за приложението им в учебния процес, оценката на възможностите на иновативните методи, степента на информираност за този тип методи, демографски характеристики. Чрез тези групи въпроси се проследяват вижданията на учителите за възможностите на иновативните методи за разнообразяване и усъвършенстване на образователния процес в училище и за предизвикателствата, които срещат анкетираните учители при прилагането им в своята практика.

В проучването участват 821 активно работещи учители (88% жени и 12% мъже) в училища от малки, средни и големи населени места от всички области на България. Това са преподаватели на възраст от 22 до 68 години, като средната им възраст е 47 години. Почти всички (97%) работят в държавни/общински училища. Те са преподаватели от различни етапи на образованието и по различни учебни дисциплини. Броят анкетирани учители спрямо населеното място, в което работят, е равномерно разпределен, като процентното съотношение е 32% от големи, 30% от средни и 29% от малки населени места. Едва 8% от анкетираните са от столицата, което означава, че резултатите ще

представят актуална картина с акцент към общообразователните училища в по-малките населени места.

Въпросите, свързани с използването на иновативни методи от анкетираните учители, имат за цел да очертаят актуалните тенденции при приложението на нетрадиционни похвати в съвременното училище. Почти всички анкетираните учители (98%) споделят, че прилагат такива методи в класни дейности – 94%, в извънкласни дейности – 57%, и в извънучилищни дейности – 18%. Очевиден е големият интерес към нетрадиционния начин на обучение сред българските учители от общообразователните училища. Първата основна констатация е, че е налице подчертано положително отношение и голям интерес към приложението на иновациите в българското училище. Почти всички анкетираните изразяват желание за разчупване на традиционния начин на обучение, независимо от населеното място и етап на образование.

Когато става дума обаче за проследяването на честотата на използване на иновативните методи, се показва различна картина. Оказва се, че едва 20% от учителите ги прилагат във всеки свой учебен час или форма на обучение. По-голямата част от анкетираните (82%) ги използват по-рядко или епизодично. По-малко от половината – 44%, „се доверяват“ на тези методи веднъж на ден, 28% – веднъж седмично, и 8% – веднъж месечно. Единици са тези учители, които не декларират, че използват иновативни методи в своята практика. От участващите в проучването учители 53% преподават в училища със статут „иновативно училище“, а останалите 47% – в училища, които все още не са получили този статут.

При съпоставяне на описаните резултати се открояват непоследователност и неустойчивост при използването на иновативните методи в практиката на анкетираните учители. Интересно е да се разбере при кои учители тези методи са по-често прилагани в практиката – при тези, работещи в училища със статут „иновативно училище“, или другите, чиито училища все още нямат този статут. Изобразените на фиг. 1 данни показват, че използването на иновативни методи при обучението и възпитанието на учениците е по-честа практика в „иновативните училища“ в сравнение с останалите.



Фиг. 1. Колко често прилагате иновативни методи по време на вашата практика?
 (сравнителен анализ)

Въпреки че почти всички декларираат положителното си отношение към „иновативността“, на практика тя не присъства редовно в процеса на преподаването. Възниква въпросът дали това се дължи на липса на доверие от страна на учителите към подобни методи, или има други причини за това като несигурност, неподготвеност или липса на мотивация. Отговорът се търси в тяхната оценка за възможностите, които предлагат иновативните методи. Според 95% от анкетираните иновативните методи помагат за по-пълноценното преподаване на учебния материал, а 91% смятат, че помагат и за по-качествено усвояване на учебното съдържание от учениците. Това показва, че мнението на учителите за ефективността на иновациите е положително, но не става ясно защо те не ги прилагат системно в своята работа.

Безспорно е, че прилагането на иновации в образованието има за цел да мотивира всички участници в процеса към усъвършенстването му с фокус пълноценното развитие на детската личност и повишаването на качеството на образователния процес. Това може да се постигне чрез гъвкавост в начина на преподаване, привличане на вниманието и интереса на учениците, предизвикване на тяхното любопитство, а оттам и провокирането им да мислят и да задават въпроси. Такива са и причините, които мотивират анкетираните учи-

тели да избират иновативните методи на работа в своите класни, извънкласни и извънучилищни дейности. Най-често срещаните мотиви за използване на иновативни методи се очертават след контент-анализ на свободни отговори в анкетата. Тези причини са свързани с очакваното въздействие на иновативните методи върху учениците и процеса на обучение.



Фиг. 2. Причини за използване на иновативни методи

Учителите споделят, че мотивацията да използват иновативни методи на преподаване в своята практика кореспондира със случаите, в които ги прилагат най-често:

- „създаване на стимулиращи действия – за насърчаване на ученето чрез преживяване“;
- „развиване на критично мислене, умения за самостоятелно учене или учене в група“;
- „за задържане на интереса и вниманието върху материала за усвояване“;
- „за неусетно усвояване на учебното съдържание“ и улесняване на ученето;
- „начин да разчупят рамките“ на традиционното преподаване;
- „да е достатъчно ефективно от гледна точка на резултатност, интерес, преносимост на знания и умения“.

Повечето анкетирани осъзнават съвременната образователна парадигма за личностно ориентирано обучение, за различната връзка между учител и ученик, за новата роля на учителя като наблюдател, фасилитатор, консултант и аниматор в учебния процес. Учителите намират приложението на иновативните методи за ефективно и при заниманията по интереси, кариерното ориентиране, ученето чрез реализиране на екипни проекти по различни теми,

при дейностите в процеса на приобщаване на учениците, както и при работа с проблемни ученици. Цялостното впечатление от отговорите на учителите е желанието им за промяна и подобряване на образователния процес чрез прилагане на нововъведения в тяхната работа.

Необходимостта от промяна в начина на обучение на учениците може да се осъществи чрез познати, модифицирани или новосъздадени методи, които се възприемат като иновативни. Такива ли са обаче методите на обучение, които учителите познават, а част от тях и прилагат в своята практика:

- игровите подходи, сред които най-популярни са „ролевите игри“;
- диалогичните и дискуссионните методи (дискусия, мозъчна атака, беседа, дебат, аквариум, интервю, мисловни карти и др.);
- дигитални и мултимедийни технологии, като на видео уроците се отделя специално внимание;
- груповата работа – малки групи и екипи;
- проектно базираните дейности;
- ситуационните методи и интерактивното обучение;
- междупредметни връзки, обърната класна стая;
- ученето чрез преживяване и творчески дейности;
- презентации, изнесени обучения, лаборатории, работилници, ателиета;
- проектното учене с участие на родители, представители на общността и др.?

Сред разнообразието от методи на обучение, които анкетираните учители познават, се срещат още методи от такива придобили известност системи като Сугестопедия, Монтесори-педагогика, интерактивни дигитални платформи като Kahoot и TEDed, бинарен урок, асоциативен облак, клас Доджо, състезания, театрални разигравания, Саундпейнтинг (Soundpainting), „Бягаша диктовка“, самоорганизираща се среда за учене SOLE, мнемотехники, психотренинг, кинообразование, арттерапевтични методи. Отговорите на учителите очертават разнообразна палитра от методи на обучение, които те познават, а част от тях и прилагат в своята практика, за да поставят „учениците в ролята на откриватели, а учителят да е само помощник в процеса“.

Любопитно е дали методите, които използват анкетираните учители, са само начини за усъвършенстване на работата, дали са препоръчителни, но все още не са масово въведени, или са подобрене, модификация или същинска иновация. Често се случва използваните дейности по-скоро да подобряват резултатите от ученето, но да не са иновационни (като индивидуалния подход към учениците, използването на допълнителни или визуализиращи материали). От отговорите на почти всички анкетираните учители се забелязва, че познатите им методи са вече съществуващи, но вероятно преоткрити и прилагани днес от тях, и често се възприемат като иновативни. Това се потвърждава

и от мнението, че „част от изброените не считам за иновативни практики – те вече са традиция, което не ги прави по-лоши“.

Всички изброени от учителите методи се прилагат в тяхната практика (табл. 1). Почти всички предпочитат екипната работа, като намират за най-подходящи игровите подходи и електронното обучение. Използването на информационните технологии по различни учебни дисциплини е свързано с творческо търсене на всеки учител. По този начин се разчупва стереотипният традиционен начин на преподаване, обогатяват се средствата за възприемане, осъзнаване и усвояване на учебното съдържание, като се повишава мотивацията за учене. С особено голяма популярност се оказва интерактивното обучение, при което се използват най-често такива методи като дискусии, решаване на казуси, проектно базирано обучение, учене чрез преживяване, изнесено обучение (в библиотеки, музеи), работилници, лаборатории, „обърната“, виртуална класна стая и др. Всички тези форми, методи или средства, използвани от учителите, се възприемат като нетрадиционни в различни комбинации. Те са доказателство за разнообразния набор от методи и техники, с които обучават своите ученици, но дали и в каква степен могат да се квалифицират като иновативни, е въпрос, за който следва да се направи по-задълбочено проучване.

Таблица 1. Форми, методи и средства, които използват учителите в своята практика

79%	екипна работа
77%	дигитални средства/ нови технологии (електронно обучение)
74%	игрови подходи (ролеви игри)
71%	видео уроци
67%	дискусии (дебати, беседи)
67%	междупредметни връзки
54%	интерактивно обучение (интеракция между учениците и преподавателя)
53%	решаване на казуси
45%	проектно базирано учене (групово или индивидуално)
36%	учене чрез преживяване
21%	музеи
21%	„обърната“ класна стая
20%	работилници
19%	библиотеки
11%	лаборатории
9%	нетрадиционна педагогика

Сравнението между отговорите на двете групи учители (от училища със статут „иновативно училище“ и от училища без статут „иновативно учили-

ще“) показва, че всеки от изброените методи, форми и средства е използван повече от учителите, които преподават в училища със статут „иновативно училище“ (фиг. 3).



Фиг. 3. Форми, методи и средства, които използват учителите в своята практика (сравнителен анализ)

Мнението на учителите за популярността на иновативните методи сред техните колеги се разпределя почти равномерно между отговорите „да“, „не“ и „не мога да преценя“. По-малко от половината анкетирани имат наблюдение, че иновативността присъства и в практиката на техните колеги, като най-категорични в своето наблюдение са учителите от училища със статут „иновативно училище“ (фиг. 4).



Фиг. 4. Използването на иновативни методи широко разпространено ли е сред Вашите колеги? (сравнителен анализ)

За целите на своята преподавателска дейност учителите са мотивирани да адаптират и допълват предлаганото учебно съдържание според потребностите и интересите на учениците, като създават помощни нагледни материали, адаптират доказани от практиката чуждестранни модели на преподаване. Част от тях проявяват творчество и разработват собствени варианти на поднасяне на учебния материал, включен в учебната програма и необходимите учебни помагала (табл. 2). Те споделят, че участват в квалификационни курсове, семинари, конференции, откъдето черпят вдъхновение и знания за нови и подходящи за тяхната практика методи на работа. Съпоставка между мнението на учители, които работят в училища със статут „иновативно училище“, и представители на друг тип училища показва, че при учителите от иновативните училища се откроява положително отношение към иновациите и доказателства за реалното им приложение.

Таблица 2. Предпочитани от учителите начини за представяне на учебния материал

79%	Адаптиране на учебното съдържание според потребностите и интересите на учениците
74%	Създаване на помощни нагледни средства (материали)
38%	Модифициране на иновативни модели на преподаване
31%	Издирване и адаптиране на чуждестранни модели на преподаване
25%	Разработване на собствени варианти на учебни програми (курсове)
17%	Разработване на собствена дидактическа система (учебни помагала)
1.3%	Нито едно от изброените

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНОВАЦИИ В ЧАСТНОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

В проучвания на алтернативните тенденции в частното училищно образование, осъществявано в продължение на близо две десетилетия от екип на ФНПП при Софийския университет „Св. Климент Охридски“, е изведен категорично на преден план стремеж към реализиране на педагогически иновации. Резултатите от конкретно проучване (Boyardjieva, 2018), проведено през май – юни 2017 г. с ученици (275 бр.), родители (141 бр.) и учители (107 бр.) от частни общообразователни училища в страната (общо 523 бр.), показват тенденциите за приложението на иновативни методи в този тип образование. Очертават се промените в развитието на частните училища и алтернативните тенденции в тях в полето на педагогическите иновации. Резултатите от представително изследване (Boyardjieva, 2002) дават възможност да се изведат предизвикателства и перспективи за утвърждаването на стремежа към иновативност като типична характеристика на този тип училище, което е неотменна част от българската образователна система.

Общата характеристика и профил на частното училищно образование у нас показва, че се запазва тенденцията за преобладаващ тип училище с по-малко ученици (средно по около 100) и значително по-малък брой учащи в паралелките. Този модел предполага и специфична организация на училищния живот и учебно-възпитателната работа, при която се разчита на търсене на нови средства и методи за възпитание и педагогическо взаимодействие. Във фокуса са различни средства за изграждане на училищна общност, като се разчита на по-близки взаимоотношения между ръководство, родители, учители и ученици, което се констатира от всички изследвани групи на емпирично равнище. Това води до еднозначна удовлетвореност и е предпоставка за истинска творческа атмосфера за работа в клас. Основно предимство на този тип училище е това, че на един учител се пада да работи с по-малко ученици в сравнение с масовото училище (на 4 ученици се пада средно по един учител). Във висока степен се открояват убеждението и очакването на родителите, че учителите в частното училище са много по-висококвалифицирани педагогически специалисти, доказани професионалисти, владеещи най-нови и ефективни педагогически технологии, високомотивирани за работа, отговорни и комуникативни, на които може да се има пълно доверие в това, че ще постигнат качествени резултати.

Образованието на учителите в частните училища е с доминираща по-висока ОКС „магистър“ (83%), а сравнително по-голяма част от тях са и с докторска степен (3%). Всички имат висока професионална квалификация, а близо половината са с 1-ва и 2-ра степен. Повечето са дипломирани през последните две десетилетия, имат натрупан значителен учителски стаж, владеят най-малко един чужд език активно, прилагат системно съвременните ин-

формационно-комуникативни средства на високо равнище в учебния процес. Те участват активно в квалификационни курсове, семинари и конференции, стимулирани да подхождат творчески в преподаването чрез собствен критичен прочит на предлаганото учебно съдържание, като го доразвиват, допълват и интерпретират. Има стремеж и постигнати резултати в разработването на авторски учебни пособия, по-често се издирват, превеждат, адаптират и апробират доказани от науката и практиката чуждестранни модели и варианти на иновативни подходи, методи и средства.

Учителите декларираят стремеж за следване на иновативни подходи, основани на модерни педагогически концепции в учебно-възпитателната работа, за прилагане, адаптиране или модифициране на иновативни модели, а в единични случаи и за разработване на собствени варианти на учебна документация (разширени индивидуализирани учебни програми и курсове), дидактически материали (учебни помагала, учебно-помощна литература и нагледни средства). Стимулира се творчеството в преподаването и адаптирането на учебното съдържание към потребностите и интересите на учениците. Две трети от учителите отбелязват, че правят това. Според мнението на анкетираните учители от частните училища обаче не се откроява ярко изразена оригинална школа или доказан авторски педагогически модел.

Алтернативите в осъществяване на образователните цели са свързани с осигуряване на разнообразие от групови и индивидуални форми и занимания по интереси, в избора на формата, на които се търсят иновации. Засиленото чуждоезиково обучение от най-ранна възраст се осъществява чрез креативни и иновативни методи и подходи при децата в началния етап на образование, които учителите прилагат и развиват като сугестопедичен метод, метод на Монтесори или метод на Френе. Стремежът е това да продължава в целия период на образование със спазване на високи изисквания към качеството му. Това е единодушно признато от всички родители очакване и предимство на частното училищно образование, което се посочва на първо място от тях. То се осъществява на високо равнище, със съвременни и новаторски системи и методи, като се отделят повече часове не само по основните учебни дисциплини, но също по изкуства, спорт, компютърно обучение.

Частното училище е привлекателно за възпитаниците си с осигуряването на различна благоприятна среда, комфорт и климат на взаимоотношения на сътрудничество, близост и доверие с учителите и със съучениците. В много от частните училища е осигурена засилена психологическа помощ и от помагачи специалисти, които работят по алтернативни консултативни и терапевтични програми за редуциране на някои негативни тенденции сред учениците като агресивност, нетолерантност, стремеж към доминиране, конфронтация и конфликтност. Тази помощ е част от ресурсното осигуряване в управлението на училището, което е необходимо в процеса на приобщаване на децата със

СОП. Преобладаващата част от родителите на учениците в частните училища са хора от средите на бизнеса (по-често частния), държавната администрация, политическия елит, академичните среди, творческата интелигенция и свободните професии с признат статус в обществото. Като цяло те са делегирали правата за подготовката и възпитанието на децата на учителите и очакват и изискват от тях качествени резултати и иновативни подходи.

Алтернативността в организационно-управленската структура на частното училище се свежда до по-голяма гъвкавост, свобода на вземане на решения, реактивност и мобилност, по-бързо внедряване на иновациите, по-оптимален и гъвкав щат, конкуренция при подбора и кариерното развитие на учителите, възможност за делегиране на права, за екипна работа. Ръководството на този тип училища стимулира участието на учителите в национални и международни проекти и провежда сериозна маркетингова и PR политика. Частните училища в България като възстановени образователни институции преди четвърт век имат кратка история, но тя е забележителна по отношение на натрупания опит, традиции, интензивно развитие, новаторски търсения и алтернативни решения.

От възраждането си преди три десетилетия частното училище у нас се утвърждава като модел за учебно заведение със силно изразен стремеж към иновации, качество на обучение на равнището на съвременните изисквания и модерен мениджмънт. Сред утвърдените иновативни училища още от началото на тази процедура преди няколко години значителна част бяха от този тип (близо една пета), а днес те са много повече. В тях се осъществяват реални опити за подобряване на цялостната организация на учебно-възпитателния процес чрез иновативно управление и педагогически подходи. Основен подтик за това е стремежът им да отговарят на повишените очаквания на родителите и да утвърждават авторитета си в обществото.

Частното училищно образование у нас е водещо по отношение на иновативните тенденции, но се конкурира все повече с подкрепените от държавата училища. Налице е разбирането това да е основен ориентир и да се оценява приоритетно от родителите при избор на училище за децата им. Възпитанието и индивидуално-личностният подход, високотехнологичното осигуряване на учебния процес, разнообразието и гъвкавостта във формите и методите на обучение, адаптирането към изискванията, очакванията и възможностите на потребителите са приоритет на частното училищно образование според резултати от представителни проучвания. Безспорни са постиженията му при осигуряване на качествено обучение с модерно технологично оборудване и информационни средства, висококвалифицирани учители, които прилагат иновативни методи и технологии, проектна форма на работа и имат гъвкав стил на управление.

ОБОБЩЕНИ ИЗВОДИ ЗА ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ

Въпреки доминиращото положително отношение и декларации, че учителите познават и прилагат иновативни методи в своята практика, съществува известно разминаване между това и реалността. Сред анкетираните се срещат и такива, които не използват тези методи в своята практика. Причините, които учителите изтъкват, че възпрепятстват системното прилагане на иновативни методи, подредени от най-често към по-малко срещани са:

- липса на достатъчно време за подготовка и ограничения в ресурсите;
- липса на подходяща материална база и техническо осигуряване;
- недостатъчна заинтересованост от учениците и подкрепа от родителите;
- недостатъчно специализирана достъпна литература и източници;
- недостатъчна подкрепа от колеги и административното ръководство;
- неувереност, несигурност и безпокойство, страх от критика, съпротива;
- недостатъчна подготовка и квалификация на практическо равнище;
- липса на методическа подкрепа, осигуряване и супервизия.

Ниската степен на реалното системно приложение на тези методи според резултатите от настоящото изследване може би се крие в „шаблонната работа и мислене и неспособността за ефективно планиране и организиране“, както и поради притеснение, страх, нежелание и съпротива към промяна. Интерес за по-дълбинно изследване е темата за адаптацията към иновациите и безпокойството от прилагането на нови, нетрадиционни подходи на обучение и възпитание в училище. Резултатите ще покажат също причините, поради които учителите избягват по-честата употреба на иновативните методи в своята практика. Частично проучване на този проблем през 2020 г. показва, че 81,6% от учителите не са обучени да внедряват иновациите в училище, а завършващите бакалавърската степен педагози не разпознават достатъчно иновацията в практиката (Nikolova, 2020).

Следва да се отбележи, че при учителите от иновативните училища, голяма част от които са и частни, се открояват по-ярко положително отношение към иновациите и доказателства за реалното им приложение. Те подчертано изтъкват тяхната полза както по отношение на преподаването, така и в процеса на учене за по-качествено усвояване на учебното съдържание от учениците. Учителите споделят, че по-често използват иновативни методи. Те са по-широко разпространени сред тях и изисквани при оценяването на резултатите от работата им. Учителите по-често участват в специализирани обучения, свързани с иновативни методи, като след това споделят наученото и го предават на своите колеги. Самите те търсят възможности за обогатяване на подготовката си в тази област. Няма особена разлика в мнението дали това участие се отразява положително на педагогическата им практика, но в неинновативните училища колебанията на учителите са изразени по-ярко и те не декларират, че не могат да преценят реално това.

АКТУАЛЕН ИНОВАТИВЕН ПРОФИЛ НА УЧИТЕЛИТЕ

Настоящото изследване очертава актуалния „иновативен“ профил на учителите в българското училище. Те декларират положително отношение към нетрадиционните методи на преподаване, които преценяват като иновативни. Повечето твърдят, че ги прилагат в класни и извънкласни дейности, но това не е системно, а по-скоро спорадично. Като цяло много познати методи от реформаторските течения в образованието по-често се квалифицират като иновативни, а реалното им приложение е по-скоро изключение, отколкото последователна практика. Често т.нар. интерактивни методи се приемат като иновативни, както и използването на електронни или други средства в учебните дейности. Потвърждава се общото мнение и убеденост за позитивния ефект, който тези методи имат в учебния процес. Очертава се известна декларативност на тези твърдения на фона на непостоянството в използването им. Скрытата страна и за самите анкетирани е по-често неосъзната съпротива към промени и несигурност поради липса на подготовка. По-ярко присъствие на образа на иновативния учител е в иновативните и частните училища у нас, които в доминиращата си част се стремят и получават и статут на иновативни.

Тези констатации показват, че е необходимо специално внимание на подготовката на учителите за приложение и разработване на иновативни методи, за насочване на вниманието им към възможностите за използване, към начините и средствата за мотивиране за регулярно приложение. Известно е, че ако теорията е правилно разработена, дава полезни ориентири за развитието на практиката. Но и богатата и творчески развита практика е важно условие за стимулиране на теоретико-систематизиращите обобщения и разработване на нови изследователски направления. „Българският учител се нуждае от адекватна актуална методическа помощ, за да повиши своята теоретическа информираност и професионална квалификация, но тази научна осведоменост трябва да се отличава със своята конкретност и практическа заангажираност и приложимост“ (Veselinov, 2017: 8).

Успешното и качествено прилагане на методите на преподаване зависят в значителна степен от уменията, способностите и компетентността на учителите, директорите, административния персонал, както и на готовността на учениците за използването им. Разписаните образователни политики са на лице, но не са развити достатъчно условията и технологиите за създаване, стимулиране и развиване на педагогическите иновации в българското училище. В образованието и квалификацията на учителите присъства запознаване с някои педагогически иновации, но не и в достатъчна степен методическа подготовка за тяхното създаване, апробиране и творческо приложение. Затова с основание МОН предлага Националната програма „Повишаване компетентностите на преподавателите от държавните висши училища, подготвящи

бъдещи учители“, 09.11.2020 г. Тя предвижда възможности за обучение на преподаватели в областта на ключовите компетентности, сред които е развитието на умения за използване на съвременни и иновативни образователни технологии в процеса на обучение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесът от идентифициране на нововъведенията до прилагането и развитието им в практиката е продължителен и динамичен, а понякога – противоречив и сложен. Развитието на обществото и произтичащите потребности от промяна на образователния процес са част от усилията за постигане на необходимия успех при реформите на образователната система. Необходимо е самите участници в този процес – учители, ученици, ръководство да развиват нововъведения чрез отношение, квалификация и творчество, за да ги прилагат в своята практика. В основата на изискването за конструктивна промяна на българското училище е убеждението, че подготовката и стимулирането на учителите към приложение и създаване на педагогически иновации ще повишат качеството и удовлетвореността на всички участници в образователния процес.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Boyadjieva, N. (2002). *Alternativni tendentsii v chastnoto uchilishtno obrazovanie*. Sofia: ВАСНУ. [Бояджиева, Н. (2002). *Алтернативни тенденции в частното училищно образование*. София: Издателство БАЧУ.].
- Boyadjieva, N. (2017a). (Sastavitel i nauchen redactor) *Izkustvo, obrazovanie, inovatsii*. Plovdiv: PU “P. Hilendarski”. [Бояджиева, Н. (2017). (Съставител и научен редактор) *Изкуство, образование, иновации*. Пловдив: ПУ „П. Хилендарски“].
- Boyadjieva, N. (2017b). *Inovativni pedagogicheski tehnologii za lichnostno razvitie chrez hudozhestvenotvorcheski deinosti. Forum Nauka 2017*. Plovdiv: PU “P. Hilendarski”. [Бояджиева, Н. (2017b). *Иновативни педагогически технологии за личностно развитие чрез художественотворчески дейности. ФОРУМ НАУКА 2017*. Пловдив: ПУ „П. Хилендарски.].
- Boyadjieva, N. (2018a). Novite pedagogicheski paradigm i vzaimodeistviето s detsa i roditeli v obrazovaniето. *Pedagogika*, 1, 121–128. [Бояджиева, Н. (2018a). Новите педагогически парадигми и взаимодействието с деца и родители в образованието. *Педагогика*, 1, 121–128.].
- Boyadjieva, N. (2018b). Traditsii, alternativni tendentsii i predizvikelstva pred chastnoto uchilishtno obravovanie. In: *ALMANAH 2017 na Balgarskata asotsiatsia na chastnite uchilishta*. Sofia: ВАСНУ, 18–25. [Бояджиева, Н. (2018). Традиции, алтернативни тенденции и предизвикателства пред частното училищно образование. В: *АЛМАНАХ 2017 на Българската асоциация на частните училища*. София: Издателство БАЧУ, 18–25.].
- Day, C., & Sachs, J. (2014). *International Handbook of the Continuing Professional Development in Education*, 3.

- Georgieva, G. (2007). Interaktivnostta v predstavite na uchitelite. *Pedagogika*, 12, 34–40. [Георгиева, Г. (2007). Интерактивността в представите на учителите. *Педагогика*, 12, 34–40.].
- Ivanov, Iv. (2012). *Pedagogicheskata interaktivnost*. //Inovatsii i interaktivni tehnologii v obrazovaniето. Sofia. [Иванов, Ив. (2012). *Педагогическата интерактивност*. // Иновации и интерактивни технологии в образованието. София.].
- Manuel d’Olso. (2005). 3-ed edition, OECD/EUROPEAN COMMUNITIES.
- Nikolova, J. (2020). Inovatsiite v uchilishnoto obrazovanie prez pogleda na studenti i uchiteli. *Education and Technologies*, 2020, vol. 11, issue 1, 71–73. [Николова, Й. (2020). Иновациите в училищното образование през погледа на студенти и учители. *Образование и технологии*, 2020, 11, 71–73.].
- Radev, P. (2018). *Inovatsii v uchilishnoto obrazovanie*. Plovdiv. [Радев, П. (2018). *Иновации в училищното образование*. Пловдив].
- Valchev, R. (2006). *Interaktivni metodi i grupova rabota v savremennoto obrazovanie*. Sofia: Tsentar Otvoreno obrazovanie. [Вълчев, Р. (2006). *Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование*. София: Център Отворено образование.].
- Vasileva, E. (2008). *Savremennoto nachalno uchilishte. Uchenikat, obrazovatelното prostranstvo, uchebnikat. Teoretichni aktsenti*. Sofia: Fondatsia Prosveta. [Василева, Е. (2008). *Съвременното начално училище. Ученикът, образователното пространство, учебникът. Теоретични акценти*. София: Фондация Просвета.].
- Veselinov, D. (2017). Novi obrazovatelni horizonti. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, t. 44, № 1, 7–8. [Веселинов, Д. (2017). Нови образователни хоризонти. *Чуждоезиково обучение*, т. 44, № 1, 7–8.].

ЗА АВТОРИТЕ

Професор д-р Нели Бояджиева е дългогодишен преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ, катедра „Социална педагогика и социално дело“. Област на научни интереси: педагогика и психология, социална педагогика и социална работа, теория и методика на социално-педагогическото консултиране и съветване, артпедагогика и арттерапия, консултиране и супервизия в образованието и социалната работа, организационно поведение, педагогическа социология. Има над 320 публикации в България и чужбина.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: nelybo2@abv.bg, nbojadzhie@uni-sofia.bg

Асистент д-р Милена Великова е възпитаник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, ОКС „Бакалавър“ и „Магистър“. Докторант в катедра „Социална педагогика и социално дело“ на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНОИ, със защитена докторска дисертация под научното ръководство на проф. д-р Нели Бояджиева и придобита научна и образователна степен „доктор“ по педагогика през 2017 г. Постдокторант във ФНОИ през 2019 г. От 2020 г. е асистент в Департамента за информация и усъвършенстване на учители, СУ „Св. Климент Охридски“. Научните ѝ интереси са в областта на: педагогика, училищна педагогика, теория на възпитанието и дидактика, социална педагогика, педагогика на обучението по музика, музикална педагогика и психология. Има 22 публикации.

Контакт: Адрес: гр. София 1619, бул. Цар Борис III 224, ДИУУ

E-mail: mi.velikova@gmail.com, msvelikova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHORS

Prof. PhD Neli Boiadjieva, Department of Social Education and Social Work, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her scientific interests are in the field of Pedagogy and Psychology, Social Pedagogy and Social Work, Theory and Methodology of Socio-pedagogical counselling and advising, Art-pedagogy and art-therapy, Coaching and supervision in education and social work, Organizational Behavior. Number of publications – 320.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd

E-mail: nelybo2@abv.bg, nbojadzhie@uni-sofia.bg

Assist. PhD Milena Velikova is a graduate of Sofia University “St. Kliment Ohridski” – Faculty of Primary and Preschool Pedagogy – Bachelor’s and Master’s degree, PhD student in the Department of Social Pedagogy and Social Work at Sofia University “St. Kliment Ohridski” – Faculty of Educational Studies and the Arts with defended doctoral dissertation under the scientific guidance of Prof. PhD Neli Boiadjieva and obtained scientific and educational degree Doctor in pedagogy in 2017. Postdoctoral student at Faculty of Educational Studies and the Arts in 2019. Assistant in the Department for Information and In-Service Training of Teachers, Sofia University “St. Kliment Ohridski” since 2020. Her scientific interests are in the field of Pedagogy, School Pedagogy, Theory of education and didactics, Social pedagogy, Pedagogy of music education, Music pedagogy and psychology. Number of publications – 22.

Contact: Address: Sofia 1619, 224 Tsar Boris III Blvd.,

Department for Information and In-Service Training of Teachers

E-mail: mi.velikova@gmail.com, msvelikova@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 114

METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING IN THE CLASS TIME

LYUBEN VITANOV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Primary School Education”*

Abstract. The studies examine the main groups of teaching methods and techniques in the class time. They are structured in a model of four groups: direct teaching methods, indirect teaching methods, interaction methods and assessment as well as reflection methods.

Emphasis is placed on some contemporary dimensions of teaching methods and techniques and their consistent application in the classroom. Methods such as research, problem solving, case studies, project work, active questioning, team training, simulation and business games have been developed. Approaches to stimulate student participation and self-organisation, inclusion in socially useful activities in the community, “flipped” classroom, reflective practice of students, etc. are also considered in this study. The main characteristics of a system of teaching methods and techniques are analysed and systematised. Variants for their application in the daily pedagogical work during the class time are indicated.

Key words: class time, teaching methods, indirect teaching methods, methods of interaction, student assessment and reflection

МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ОБУЧЕНИЕ В ЧАСА НА КЛАСА

ЛЮБЕН ВИТАНОВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“*

Резюме: Студията разглежда основните групи методи и техники на обучение в часа на класа. Те са структурирани в модел от четири групи: директни методи на обучение, индиректни методи на обучение, методи на взаимодействие и методи на оценяване и рефлексия.

Акцент се поставя върху някои съвременни измерения на методите и техниките на обучение и тяхното последователно приложение в часа на класа. Разработени са такива методи като проучването, решаването на проблеми, работа по казуси, работа по проекти, активното задаване на въпроси, екипното обучение, симулативните и делови игри. Разглеждат се и подходи за стимулиране на ученическото участие и самоорганизация, включването в общественополезни дейности в общността, „обърнатата“ класна стая, рефлексивната практика на учениците и др. Анализирани и систематизирани са основните характеристики на системата от методи и техники на обучение. Посочени са варианти за приложението им в ежедневната педагогическата работа в часа на класа.

Ключови думи: час на класа, методи на преподаване, индиректни и директни методи на обучение, методи на взаимодействие, методи на оценяване

СЪЩНОСТ И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Методи на обучение

Методите на обучение „изграждат процесуалната страна на технологията на обучението“ (Andreev, 2001: 195) и така „задвижват“ процеса на преподаване и учене. Те може да направят усвояването на едно и също учебно съдържание по-малко или повече ефективно и затова са особено важни за успешната работа на класния ръководител.

Познаването и използването на повече и по-разнообразни методи и техники за преподаване и учене в различни теми и дейности са съществени за постигане на очакваните резултати от педагогическата работа в часа на класа.

Методите на обучение са пътят, начинът, по който се осъществява процесът на педагогическата работа в часа на класа. Най-често те се определят като последователни, съзнателни, целенасочени и систематични действия на учители и ученици в тяхната съвместна дейност и взаимодействие за постигане целите на обучението (Orlich et al., 2010: 4).

Методите на обучение включват в себе си система от правила и действия, които се определят като похвати (Chavdarova-Kostova et al., 2018: 349), проце-

дури (Landøy et al., 2020: 141) или техники (Sternberg & Williams, 2014: 615; Andreev, 2001: 195; Petrov, 2001: 213; Vitanov, 2015: 17 – 18).

Техники на обучение

Те включват конкретни, самостоятелни и завършени действия на учителя или ученика (Petrov, 2016: 214). В повечето случаи техниките съдържат процедури и определени начини да се усвои или спазва правило, да се извърши дейност, да се прилага или осъществява нещо в класната стая (Orlich et al., 2010: 4).

Техниките са поредица от действия на учителите и на учениците, които са логично и йерархично подредени, за да се гарантира ефективността на педагогическата работа (Landøy et al., 2020: 141; Radev, 2005: 254).

Например при използването на метода на демонстрация класният ръководител може да използва техника за презентиране на видеоматериал за безопасно пресичане, да покаже правило за пресичане на пешеходна пътека и да поиска от ученик да покаже с действия правилно пресичане на въображаема улица.

Като цяло техниките се осъществяват в по-кратък от метода на обучение период. Така някои методи може да се превърнат в техники, ако се използват в конкретни учебни ситуации. Даването на един пример за безопасно поведение при бедствие може да се превърне от метод на демонстрация или обяснение в техника на обучение.

Комбинацията от няколко последователни техники може да се превърне в процедура, която учителят предлага или ученикът усвоява при дадени дейности. Например правила на поведение, справяне с проблем, решаване на конкретна задача, правила при учене и игра и др.

ОСНОВНИ ГРУПИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ

В педагогическата литература са описани десетки варианти и модели за класификация на методите на обучение. Прилагат се разнообразни подходи и критерии. Някои от класификациите са по-тесни, други правят опити за широко развиване на много и различни категории.

Така методите може да се разделят на словесни, нагледни и практически, методи на преподаване и методи на учене, директни и индиректни методи, комбинирани и др. (Andreev, 2001; Radev, 2005; Petrov, 2016; Chavdarova-Kostova et al., 2018; Landøy, 2020; Borich, 2017).

В часа на класа учителят прилага както директни, така и индиректни и комбинирани методи на обучение. Те включват разнообразни традиционни, ориентирани към ученика методи на обучение, както и методи на взаимодействие.

Като се следват ориентацията и приоритетите, методите и техниките на обучение в часа на класа може да се подразделят на четири основни подгрупи: директни методи на обучение, индиректни методи на обучение и методи на взаимодействие и методи на оценяване и рефлексия (фиг. 1).



Фиг. 1. Основни групи методи на обучение в часа на класа

ДИРЕКТНИ МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ОБУЧЕНИЕ

Директните групи методи на обучение съдържат няколко основни метода и техники, които включват такива важни цели като привличане на вниманието на учениците, структурирано излагане на учебното съдържание, актуализация на знания, упражняване, извличане на желано поведение, обратна връзка, оценяване и др. (Borich, 2017: 252 – 283). Така се оформя група от седем директни метода на обучение в часа на класа: изложение на учебния материал; беседа, задаване на въпроси; самостоятелна работа с учебните материали; работа с електронни учебни материали; демонстрация; упражнение; инструктаж (фиг. 2).



Фиг. 2. Директни методи и техники на обучение в часа на класа

Изложение на учебния материал

Същност и характеристики

Изложението на учебния материал дава възможност учителят бързо, кратко и систематично да изложи съдържание, взаимосвързани факти, да предста-

ви процедура, правило или кратка история. Така вниманието на учениците е съсредоточено в слушане, разбиране и запомняне. При изложението учителят свързва знанията с други теми и проблеми, осъществява интеграция или насочва към приложение в други области. Много важно е, че изложението дава възможност на учителя да адаптира учебно съдържание (Chavdarova-Kostova et al., 2018: 361).

Изложението е подходящо за мотивиране и увличане на малките ученици около тема, проблем и затова трябва да бъде кратко и ефективно. Доброто изложение засилва интереса на учениците (Sternberg & Williams, 2014: 616).

То има няколко разновидности като разказ, описание, обяснение, четене и др. (Andreev, 2001: 208 – 209; Petrov, 2016: 221; Sternberg & Williams, 2014: 616).

Дидактически варианти в часа на класа

Научнопопулярен и художествен разказ

Чрез него се представя кратка информация с научен характер. Тя може да е илюстрирана и да съдържа впечатляващи факти, например учениците може да получават и мотивираща, и излъчваща послания информация от типа: „За разграждане на една стъклена бутилка са нужни 4000 години“ или „Една рециклирана стъклена бутилка спестява електричеството, нужно на телевизора ви да работи 1,5 часа. Затова събирай разделно“. Научнопопулярната информация трябва да е подходяща или да се адаптира.

Много приказки, стихотворения, разкази, басни и др. може да се използват в различни теми в часа на класа. Така малките ученици си припомнят части от литературните произведения, в които търсят нови идеи, послания, правила или желано поведение. Например в темите за работата в екип може да се припомнят текстове и послания от приказката „Дядо вади ряпа“, а при организирането на състезания и турнири – текстове от баснята „Заек и костенурка“.

Успешно могат да се използват и кратки стихотворения за пешеходната пътека и светофара, за утивостта, безопасното поведение и др.

Описание

То се използва за кратка детайлна и важна информация. В повечето случаи тя съдържа структурирани факти, които разкриват важни характеристики. Например описание на светофара за пешеходци, видовете маркировки, слънчевото изгаряне, правилата за поведение при пожар и др. Добра практика е описанията да се онагледяват със снимки, илюстрации, модели, видеоматериали и др.

Обяснение

Обясняването на различни правила и процедури, информация и идеи, понятия и други се препоръчва да бъде ясно и кратко, добре структурирано представяне на основната идея, общото, основното, а след това да бъдат посочвани

конкретни примери (Sternberg & Williams, 2014: 618). Например при темата за добрите постъпки и поведение малките ученици се запознават със силата на добрите и любезни думи. След това се запознават и с конкретни „вълшебни“ думи и изрази като заповядай, благодаря, мога ли да помогна, съжалявам и др.

Четене

Част от изложението на учебния материал по някои теми може да се преподава и чрез четене от учениците. То може да се осъществи тихо и самостоятелно, на глас, по двойки, в малки групи и др. Текстовете може да се прочитат и от отделни ученици пред целия клас. За малките ученици такива може да са текстовете за правилата за учене, за пресичането на пътното платно, правата на детето, правилата в училище и др.

Беседа. Задаване на въпроси

Същност и характеристики

Беседата е широко използван метод на обучение. Традиционно повече от 30% от времето за преподаване включват задаването на въпроси. Затова беседата се определя като основен директен метод на обучение. За класния ръководител е важно добре да планира разнообразни и ефективни въпроси. Те трябва да бъдат подбирани по различен начин за различните теми и дейности.

Най-често въпросите са групирани около познавателните нива на учениците, отвореност на въпросите и обем на отговорите и др. (Fusco, 2012; Marzano et al., 2001).

Дидактически варианти в часа на класа

В часа на класа могат да се използват въпроси от различен тип: познавателни, отворени и затворени въпроси, въпроси с един и повече отговори, групови въпроси и др.

Така въпросите на класния ръководител може да бъдат насочени към знания, припомняне на факти, информация, разбиране, приложение на знанията в нова ситуация, анализ и разграничаване на факти, правене на изводи, комбиниране и оценка. Например въпрос, насочен към знанията, може да бъде: „Как да напуснем сградата при сигнал за бедствие или авария?“ или „Кои места на спирката са опасни, а кои – безопасни?“, а за разбиране: „Кои от вещите в клас са лични, на класа и на училището?“.

Въпросите може да дават различни възможности на учениците. Затворените въпроси дават възможност за избиране на един или няколко верни отговора, докато тези с еднозначен отговор изискват потвърждаване или отхвърляне от учениците. Например „Кое е вярното за теб? Ако някой ме дразни: „Удрям го силно“, „Крещя да не ме закача“, „Броя до 10 и тогава отговарям“, „Обяснявам, без да се ядосвам, че това не е правилно“, „Отминавам, без да реагирам“.

Добра практика е използването на въпроси за групов отговор. Тук се включват въпроси за устен отговор от целия клас или едновременно гласуване със знак или символ.

Самостоятелна работа с учебни материали

Същност и характеристики

Тя е важен директен метод на обучение, който дава възможност на малките ученици да усвоят систематизирана информация, да разширяват или надграждат своите знания. Самостоятелната работа с учебните материали дава възможност на ученика да практикува, да прилага, да усвоява по-добре или да прилага усвоеното. Само в отделни случаи тя трябва да се използва за усвояване на нов учебен материал (Sternberg & Williams, 2014: 623). В учебните помагала за часа на класа се предлагат много и различни типове задачи (вж. Vitanov, 2019).

Дидактически варианти в часа на класа

В работата си класният ръководител може да използва кратки текстове, илюстрации, снимки и схеми.

Най-често те включват запознаване с правила и процедури, но може да бъдат свързани и с кратка информация за природни бедствия, безопасно движение по пътищата, празници и др.

Важна част от преподаването и ученето е свързана с разглеждане и беседа на илюстрации, снимки, схеми, модели и др. Те често включват типични ситуации в училище, на пътя, при инцидент, бедствие и др. Използват се и поредица от рисунки или снимки за илюстриране на правила и процедури.

Важна е и организацията на самостоятелната работа, която включва откриване, оцветяване, ограждане, отбелязване, писане, четене, дописване и др. Тя може да се осъществява и по-сложно като отговор на въпрос (Petrov, 2016: 226).

Все по-голяма популярност добива и работата с електронните дидактически ресурси. Тя дава възможност за включването на учениците в основни или допълнителни дейности, свързани с „използване на учебни ситуации, при които учениците, са заети с обсъждане и решаване на реални проблеми от живота на хората“. Електронните дидактически ресурси създават условия за включване в „активни дейности за натрупване на знания – конструктивистки подход в действие“ (Tsanev, 2019: 22 – 23). Те включват разнообразни галерии от снимки, видео и аудио материали, игри, тестове и др. за часа на класа (вж. pravila.bg).

Работа с електронни учебни материали

Използването на електронните дидактически ресурси дава възможност за включването на учениците в основни или допълнителни дейности, свързани с „използване на учебни ситуации, при които учениците са заети с обсъждане и решаване на реални проблеми от живота на хората“ (Tsanev, 2019: 22 – 23).

Същност и характеристики

Най-често електронните учебни материали включват *електронни учебни помагала*, които дават възможност за разглеждане и уголемяване на части от учебното съдържание – текстове, илюстрации и др. Освен файлове със страници електронните учебници включват и *други допълнителни електронни ресурси*, които не са включени в хартиените учебни помагала. Ще опиша някои от тях.

Дидактически варианти

Електронните ресурси могат да включват галерии от снимки, рисунки или илюстрации, които разширяват представите на малките ученици по темата. Така те може да разгледат снимки от природно бедствие, пешеходни пътеки, украса за празници др.

В часа на класа могат да се показват кратки видеопримери, процедури, добри практики и др. Например правилата за безопасно пресичане при светофар, безопасно отиване на училище, качване и слизане в превозно средство и др. В отделни случаи някои от тях може да показват примери за грешки или поведение, което носи риск.

Електронните ресурси могат да включват различни звуци от превозни средства, бедствени ситуации и сигнали на Гражданска защита. Те може да се използват в задачи за откриване и разпознаване и др.

Успешно могат да се представят дигитално игри за откриване, отбелязване, поставяне на правилно място, свързване, както и игри с пъзели, игри за памет, викторини и др.

Могат да се представят и електронно базирани тестови задачи. Те съдържат разнообразни въпроси, разпознаване, отбелязване и др. (вж. pravila.bg).

Демонстрация

Същност и характеристики

Това е широко използван метод, чрез който класният ръководител показва, изписва и описва обекти, дидактически материали, правила на поведение, процедури, дейности и др. (Andreev, 2001: 232). Демонстрацията може да бъде различни видове.

Дидактически варианти в часа на класа

В своята работа класният ръководител може да използва демонстрация на обекти и правила в реална среда, демонстрация на обекти и правила във виртуална среда, визуализация, както и демонстрация от ученици. В повечето случаи тя е подходяща за илюстрация на правила за безопасно поведение на пътя, при изучаване на правилата за евакуация при бедствие или терористична атака, при усвояване на процедури за безопасно поведение и др. Така например малките ученици може да наблюдават движението на улицата пред училището и да откриват правилно или неправилно поведение.

Малките ученици може да чуят точно сигналите за ранно предупреждение и оповестяване при бедствие, да проследят и установят правилно или неправилно движение по тротоара, качване и слизане от превозно средство в кратки видеофилми от електронните учебници и др. Добра практика е учениците да участват при демонстрацията на отделни дейности и процедури – стойка по време на четене и работа с компютър, правила за желано поведение при общуване, оказване на първа помощ и др.

Демонстрация чрез визуализация се осъществява с подкрепата на снимки, илюстрации, символи, знаци, схеми, таблици, диаграми и др. Те може да бъдат показани от учителя или поместени в учебни материали. Например фотография или илюстрации за желано или нежелано поведение, фалшива новина, видове кръстовища, примери за бедствия и аварии и др.

Упражнение

Същност и характеристики

Този широко използван директен метод на обучение включва ръководени от класния ръководител съзнателни повтарящи се действия на учениците. Те са насочени към актуализация, затвърждаване и разширяване на знания и умения, правила и процедури. Упражненията може да се систематизират в няколко групи (Andreev, 2001: 235 – 236; Petrov, 2016: 230 – 231). Те може да бъдат различни видове.

Дидактически варианти в часа на класа

Упражненията се организират обикновено след демонстрация или обяснение от учителя. Те могат да включват дейности по точното възпроизвеждане на образеца, модела, действието или процедурата. Така малките ученици се упражняват в оказването на първа помощ или как бързо и безопасно да напуснат сградата при сигнал за бедствие или авария.

Упражненията могат да бъдат и вариативни и да включват затвърждаване и разширяване на знанията и уменията в нови условия и ситуации. Така се създават условия за видоизменение и усъвършенстване на усвоеното (Petrov, 2016: 230). Тези упражнения дават възможност на малките ученици например да регулират различни видове велосипеди, за да бъдат безопасни за управление.

Класният ръководител може да включи активни коментари, обяснения и насоки по време на упражненията. Те може да бъдат както от учителя, така и от учениците. Малките ученици може да потвърдят или коригират изпълнението на процедури и да постигнат желано поведение. Например при пресичане на нерегулирани кръстовища.

Инструктаж

Това е специфичен метод на обучение, който е свързан с директно представяне на изисквания, правила, процедури и др. (Radev, 2005: 382). В много

случаи те са насочени към безопасно поведение и затова не са свързани с обяснения.

Така учителят инструктира учениците за опасното поведение при игри, евакуацията при бедствие или авария, правилното използване на лесно запалими или отровни продукти, оказването на първа помощ при измръзване и др.

ИНДИРЕКТНИ МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА ОБУЧЕНИЕ

Тези методи преодоляват ниската ефективност на директните методи при преподаване на концепции, модели и абстракции (вж. Borich, 2017: 284). Индиректните методи и техники се справят успешно с трудностите при традиционното обучение, при формирането на някои типове мислене, при пасивната роля на ученика, за дълбочината на осмисляне и когнитивно разбиране, при механично пренасяне на знания и др. (вж. Sternberg & Williams, 2013: 629 – 630).

Тези методи на обучение често се определят като ключов елемент от т.нар. отворено обучение (Mirtschewa, 2013: 41). При него е решаващо „участието на учениците“ чрез „предоставяне на възможност за самостоятелно планирано и управлявано учене“. Така на преден план излизат „любознателността на децата, техният стремеж да задават въпроси, за да узнаят повече в дадена област“, които „служат като мотив за учене“ (Mirtschewa, 2013: 41).

Индиректните методи в часа на класа включват: проучване; визуализация и класификация, мултимедия; решаване на проблеми; работа по казуси, работа по проекти; практически дейности (фиг. 3).



Фиг. 3. Индиректни методи и техники на обучение в часа на класа

Проучване

Същност и характеристики

Този метод на индиректно преподаване и учене насочва малките ученици да наблюдават и записват различни обекти, явления, дейности, поведение, движение, правила, процедури и др. Учениците усвояват умения да планират и осъществяват малки проучвания и структурирани наблюдения.

В процеса на проучване се осъществяват планиране, наблюдение, събиране на информация от различни източници, записване, сравнение, анализ, оформяне, представяне и др.

Дидактически варианти в часа на класа

Те включват наблюдение и записване, тематични и биографични проучвания, проучвания, ориентирани към ученика, и др.

При тях класният ръководител поставя различни предварителни задачи за наблюдение в процеса на подготовка за работа по дадена тема. Така учениците могат да осъществят малко самостоятелно наблюдение – върху поведение, облекло, различия, знаци, превозни средства и др. От съществено значение е да бъдат осигурени насоки за записване на резултатите от наблюдението. Добра практика е това да става чрез готови работни листове или малки таблици с място за отбелязване или записване. Например при задача за наблюдение на пътните знаци, които ученикът среща по пътя, може да се предложи таблица с четири сектора за записване: пътен знак, форма, основни цветове, за какво служи. Резултатите могат да се записват и чрез скициране, рисуване, фотографиране и др. Те са основа за последващо обсъждане в клас.

Малки проучвания могат да се осъществяват самостоятелно или в екипи винаги, когато е възможно. Например при подготовката за темата за различията в националностите и културите учениците може да бъдат насочени към проучване в интернет, енциклопедии, книги в училищната библиотека и др. Насоките може да включват приоритетно и търсене на преки източници – хора, електронни медии и др. Така малките ученици проучват детайли като храна, обичаи, хоби, интереси и др. Те може да са основа за подготовка на малка презентация или представяне пред класа за хора с различна националност, култура, облекло, музикални интереси и др.

Биографичните проучвания са свързани с известни личности – будители, изследователи, писатели, художници, музиканти, учени, изобретатели, спортисти, дизайнери и др. Малките ученици се запознават с материали от техните биографии – текстове, снимки, постижения и др.

Проучванията могат да се организират и чрез интервюта. Така учениците влизат в ролята на репортери, които търсят мнения, становища, идеи и др. от свои съученици или възрастни – родители, учители, спортисти, представители на различни професии, полицаи, служители в Гражданска защита, лекари и др. Добра практика е предварителното обсъждане на въпросите за интервюто, както и организирането на прослушване или представяне на резултатите.

Насочените към ученика проучвания включват проучвания, които помагат на учениците да опишат своето поведение, спазването на правила, успехи и др. Например учениците описват храните, които са консумирали предишния ден, и ги класифицират като здравословни или нездравословни. Те се записват в

съответните цветни сектори – зелен (за храните, които може да се консумират всеки ден), жълт (за храните, които трябва да се консумират умерено) и червен (за храните, чиято консумация трябва да се ограничава). Проучването може да е начало на генериране на идеи за включване на повече здравословни храни в менюто, изготвяне на примерно седмично меню, малка книжка с рецепти с примерни менюта, изготвени от учениците, която да се представи пред родителите.

Визуализация и класификация. Мултимедия

Същност и характеристики

С тази група методи и техники се осъществява активно онагледяване на обучението, разбиране на връзки и зависимости, улесняване на усвояването на учебното съдържание, увеличаване на сетивния опит за предмети, обекти, процеси и явления от заобикалящия свят (вж. Gilbert et al., 2007). Учениците се включват в дейности по подреждане, класифициране, сравняване, анализиране, събиране на информация, записване, рисуване, чертаене, определяне на приоритети и др.

Дидактически варианти в часа на класа

Класният ръководител може да използва схеми и технически рисунки, таблици, диаграми, мисловни и флаш карти, фотографии и др., за да онагледят и направят по-разбираемо своето преподаване.

В много теми е подходящо използването на схеми и технически рисунки, за да се покажат на учениците нагледно важни закономерности, правила, процедури и др. Например след разглеждането на схемата за училищна евакуация при бедствие или авария учениците може да получат инструкция да определят местоположението на тяхната класна стая и да начертаят пътя за евакуация от нея.

Таблицы, диаграми и пиктограми могат да се използват за представяне на данни и илюстриране на модели, връзки, зависимости, взаимоотношения и др. Така учениците по-лесно ще сравняват и бързо ще анализират стойности. Чрез таблиците и диаграмите те могат да видят и оценят различни добре подредени и систематизирани данни, правила и др. Също така успешно могат да се илюстрират съотношения между две или повече изучавани величини.

Така например може да се представят резултати от замърсяването, температурните промени, спестяването като част от обучението по предприемачество в часа на класа и др.

Класният ръководител може да използва в много теми разработените от Тони Бюзан (Buzan, 2010) мисловни карти (mind map). Тази техника може да се използва като ефективен инструмент за планиране, представяне, развитие на идеи и мислене. Използвайте колкото може повече изображения вместо думи. Внасяйте хумор, асоциации, забавление, когато е възможно, включи-

телно като добавяте символи и знаци за усмивка, ръкопляскане и др., съветва Бюзан (Buzan, 2010).

Успешно може да се използва и техниката „Асоциативен облак“, при която в средата на голям лист или на дъската се поставят понятието, правилото или проблемът и около него написваме думите, с които искаме да го определим. Учениците се насочват да пишат, да залепват малки снимки, да скицират или рисуват всичко, което си мислят, представят или припомнят, свързано с главната тема. Например в облаци около слънце ученикът може да запише няколко важни неща за своя клас, които одобрява.

Много гирлянди и висящи играчки имат ефективен дидактически заряд. Те се разполагат вертикално или хоризонтално на въженца. На тях с щипки или кламери се прикрепват различни материали, изработени от малките ученици, или послания и задачи от учителя в часа на класа – рисунки, послания, правила, образци, модели, украса и др.

Класният ръководител може да използва и изработени от учениците флашкарти по различни теми. Така те може да се използват за организиране на игри: за запомняне, за описание, сравнение, внимание, подреждане по различни признаци, разпознаване и др. Например „Пътни знаци“, „Застрашени животни“, „Първа помощ“ и др.

Фотографиите са ефективен начин да се насочи вниманието на малките ученици към различни предмети, обекти, ситуации и др. Добра идея е да се разглеждат и анализират снимки, да се откриват елементи и проблеми, да се разискват изобразени ситуации, да се правят коментари и др. Снимките може да се използват и за да стимулират дискусия с различни въпроси. Фотографии, събрани или направени от ученици по тема, се обсъждат и анализират в малки групи. Те може да се поставят в рамки, да бъдат включвани в текстове, презентации, постери или да са основа за организиране на разнообразни игри.

Класният ръководител може да покаже и проведе дискусия с предмети или модели, свързани с безопасното движение на пътя, оказването на първа помощ, озеленяването, превозните средства за деца и др. Задачата може да насочва учениците да разкажат за този предмет, като опишат това, което виждат, материалите, формите, цветовете, времето на неговото създаване.

Малките ученици обичат да рисуват и могат да направят рисунки-описания. Тази техника е подходяща за илюстрирането на връзки, понятия, зависимости и др. Класният ръководител може да постави задача на учениците да нарисуват деца, природа, предмети и др. и да изписват около тях правила на поведение, права на детето, съвети за пестене на енергия, опазване на природата и др.

Малките ученици имат умения и могат да започнат използването на информационните технологии за изработване на малки презентации като галерии от снимки, слайдове с кратък текст, изображение и др. Много от тях могат да направят снимки или да заснемат кратки видеоматериали в процеса на работа

по отделни теми. Например разделното събиране на отпадъци в нашия квартал, идеи за озеленяване на класната стая, красиви зелени пространства и др.

Решаване на проблеми

Същност и характеристики

Класният ръководител използва този метод, за да насочи учениците да използват своите знания и умения в непозната ситуация, при която не може да прилагат познати алгоритми и процедури (вж. Carson, 2007). Така те са поставени в ситуация на активна практическа работа по решаване на автентични задачи (вж. Priemer et al., 2020). Обикновено класният ръководител представя проблемна ситуация, при която част от компонентите са известни, а друга част трябва да бъде установена и определена (Radev, 2005: 276). Така учениците се включват в сложен когнитивен процес с няколко важни етапа, или стъпки. Те включват признаване, че съществува проблемна ситуация, и установяване на разбиране за нейната същност, откриване и дефиниране на проблема, генериране на идеи, доказване на хипотези, планиране и осъществяване на решения, оценка на напредъка и рефлексия по време на дейността и др. (Dewey, 2002; OECD, 2013).

Дидактически варианти в часа на класа

Класният ръководител може да представя разнообразни проблеми, а учениците извършват редица дейности по тяхното решаване. В процеса на работата те събират и анализират информация, предлагат решения, рисуват, подреждат, оформят, представят, анализират, оценяват и др. Така учениците откриват, установяват, разбират и на тази основа формулират заключения и обобщения от данните, които сами са получили.

Важно е те да представят писмено с рисунки, схеми или кратък текст своите предложения и идеи за решения. Например как да се направи по-безопасно преминаването през оживена улица на дете с куче до детската площадка.

Добри практики са стимулирането и подкрепата на разнообразни предложения, рисуването на идеи, практическата работа и др.

Генерирането на предложения и идеи за решаване на проблеми може да се организира и като колективна дейност. Полезна може да бъде техниката „Мозъчна атака“ (Brainstorming) (Osborn, 1979) за стимулиране на творческата активност на учениците. Обикновено те предлагат решения или идеи фронтално или разделени на малки групи. Учителят стимулира свободно изказване на идеи и мнения. Те се записват на дъската или върху постер така, че целият клас да ги вижда и да допълва. Идеите не се коментират, оценяват или обсъждат. Целта е да се натрупат колкото се може повече идеи от учениците за намиране на възможно най-доброто решение на дадения проблем. В края идеите се редактират и оценяват.

Уменията за решаване на проблеми могат да се развиват и със задачи за откриване и дефиниране на проблеми. Например какви затруднения може да възникнат при организирането на състезание с велосипеди, влизането в опасна строителна зона или в тъмна стая, при изкачването на висока планина, бягането за здраве и т.н. Могат да се използват и задачи за откриване на грешки и подробности. Така малките ученици могат да се включват в задачи и дейности по откриване на подробности, погрешно поставени части и детайли, опасности, включително поведение и др. (вж. Guilford, 1950). Например в една ситуация на голямо кръстовище учениците може да бъдат насочени да открият участниците в движението с опасно и безопасно поведение и да ги оградят или отбележат с различни цветове, знаци и др.

Работа по казуси

Разновидност на метода за решаване на проблеми. Казусите са по-активно свързани с конкретните случаи и ситуации. Те се представят по-широко и с повече подробности, обикновено с кратък текст (Petrov, 2016: 236). Казусите са с отворен край и често са свързани с правилата и процедурите, ценностната ориентация, желаното поведение, избора, приятелствата, нормите, ученето, играта и др. Например от малките ученици се иска да изберат поведение след забелязано нарушение, инцидент или друго от свой приятел или съученик, което не е регистрирано от възрастен.

Работа по проекти

Работата по проекти като метод на обучение е разработена от Джон Дюи и Уилям Килпатрик като стратегия за преодоляване на консерватизма в обучението, доближаване до интересите на учениците и включването им в автентични практически смислени дейности (вж. Condliffe et al., 2016: 6).

Основни характеристики

Този метод включва разнообразни и често интегрирани около тема, проблем дейности на учениците. Темите включват разнообразен кръг от проблеми от часа на класа, от възпитателната работа и управлението на класа, от гражданското, здравното, екологичното образование и др. Така учениците може да работят по проекти за украса и озеленяване в класната стая, да организират празник или фестивал, да изработват постер, вестник на класа и др.

Проектно базираното обучение има силно изразен интегрален характер (Andreev, 2001: 239). В процеса на работа по проект учениците осъществяват наблюдения, събират информация от различни източници, проучват, анализират, описват, обсъждат, планират, дискутират, рисуват, играят, изчисляват, изработват, оформят, представят и др. Тези дейности може да бъдат самостоятелни или екипни, за да насърчават активното участие и взаимодействие, стремежа към успех и самоутвърждаване, както и социалната отговорност,

осъществявани чрез социални взаимодействия и споделяне на знания и разбиране. Така учениците се включват в значими учебни преживявания (вж. Kokotsaki et al., 2016), решават реални задачи, действат активно и отговорно, съзряват интелектуално и нравствено (Andreev, 2001: 239).

J. Thomas (2000) идентифицира пет основни характеристики на проектите: централизация и насочване, определяне на водещ въпрос, конструктивни разследвания и проучване, самостоятелност и автономност и накрая реализъм. Затова в планирането на работата по проекти класният ръководител трябва да предложи реалистични, малки за осъществяване проекти с ясни задачи и насоки, но и с възможност за реална практическа работа и самостоятелност в процеса на реализирането им.

От особена важност е активното участие на учениците в работата по проект. Тя изисква особен контрол към някои от тях, които имитират участие, проявяват пасивност, губят мотивация, смятат работата за не особено важна и др.

Обикновено проектите се предлагат от учителя и включват работа, която е повече от един учебен час. Те може да бъдат „краткосрочни – тематичен урок или проект“ с времетраене от един до няколко учебни часа в продължение на една учебна седмица. Може да бъдат и „средносрочни – проекти с времетраене един или два месеца. Това са проекти, които най-често се обвързват с учебната работа по една тема от учебното съдържание.“ Макар и рядко, може да се организират и „дългосрочни – проекти с времетраене над два месеца“ (Kirova, 2020: 8).

Съществена част от проекта са неговото оформяне и представяне. Успешни може да бъдат както отделни работни листове, така и постери, изработени дневници, страници, бележници и др. Добра практика е те да съдържат резултати от наблюдения, въпроси, решения, снимки, рисунки, текстове и др. Трябва да бъде отделено време за кратко представяне и оценка на проекта.

Методиката на обучение в часа на класа предвижда и задачи за обмисляне на финансирането на проекта. Малките ученици са стимулирани да предвиждат какви средства ще са им необходими за осъществяването му и начините за тяхното осигуряване. Това е и важна част от обучението по предприемачество като ключова компетентност в часа на класа.

Дидактически варианти в часа на класа

Класният ръководител използва работата по проекти и практическите дейности основно за трансфер и прилагане на усвоени знания и умения. Въпреки това в тях винаги има възможности за усвояване и на нови знания, които не трябва да се пропускат.

Проектите, които се планират и организират, могат да бъдат различни видове. При тези за „учене чрез откриване“ класният ръководител поставя темата за проекта, а малките ученици започват работата по него, като откриват

сами много факти, техники, процедури и др. Например при проекта „Състезание с велосипед“ малките ученици може да започнат проучване на различните терени и съоръжения за състезанието, да проучат правилата, регламента, отборите, времетраенето, наградите и др.

Проектите могат да бъдат и практически ориентирани. При тях основните дейности са свързани с проектиране, конструиране, изработване, тестване на изделия, предмети и др. Главната цел е учениците да дадат „завършен вид“ на своите идеи. Да се стремят да им придадат форма, да доказват или отхвърлят хипотезите си и др. Така учениците може да осъществяват проекти за украса и озеленяване на класната стая, Ден за чистотата в училище, изработване на табло за празник и др., например при проекта „Новият квартал трябва да е безопасен“. Всеки ученик може да участва в изработването на пътни знаци, светофари, два вида пешеходни пътеки, предпазни парапети, улично платно, тротоари и отделни елементи на сграда.

Може да се планира работата и по проекти-послания и социално ориентирани проекти. Те са насочени към обществена инициатива на малките ученици. Тя може да се реализира на територията на училището или в местната общност и др. Такива проекти са създаването на вестник на класа, изложба, свързана с успехите на малките ученици и ролята на образованието, както и послания за опазване на природата, чистотата на района, намаляване на инцидентите с деца на пътя и др. Важно е всеки ученик да има личен принос в тях.

Важни са и проектите за трансфер, ориентирани към пренасяне на теми, знания, послания, поуки и др. от художествени или научнопопулярни текстове, усвоявани в задължителните учебни часове. Например след четене и дискусии по приказката „Червената шапчица“ малките ученици може да бъдат насочени да проучат и да работят по проект за безопасното придвижване през гората, храната и грижите за болните, оказването на първа помощ в планината, да се изчислят средствата, необходими за купуване на храна и лекарства, значението на спестяването и др.

Практически дейности

Основни характеристики

Ученето „чрез правене“ или в „процеса на дейността“ е влиятелен метод, разработен от Джон Дюи (Dewey, 2002, 1941). При него учениците се включват в редица практически дейности, свързани с техните интереси и ежедневието. В тези дейности те учат, усвояват, и то не само когнитивни или практически умения, но и социални компетентности. Така се доближават до една автентична среда, която е „толкова важна и реална, колкото тази в дома, квартала или на детската площадка“ (Dewey, 2006).

В непосредствената практическа работа учениците не само прилагат усвоени знания, но и учат активно, като решават автентични проблеми. Например

те може да изчисляват средствата, необходими за празник или изработване на плакат, разбират по-добре идеите за спестяването или дейностите в полза на общността. Така „обучението става част от живота, а не подготовка за бъдещо живеене“. Затова Дюи активно включва в своя педагогически подход участие на учениците в „експресивни и конструктивни дейности като център на взаимовръзката в обучението“. Тези дейности не са почивка или отмора, а „фундаментални форми на социална дейност“ (пак там).

В този смисъл включването в практически дейности има висок дидактически потенциал в часа на класа. Те са свързани с изработване на модели, макети, разнообразни изделия за украса, подготовка за празници и др.

Дидактически варианти в часа на класа

Те са свързани с изработване на полезни изделия – моливник, книгоразделител, рамка за успехи, поздравителна картичка и др. Те може да се подаряват, да се разменят, продават на благотворителен търг и др.

Учениците могат да се включват активно и в изработване на дидактически материали – табла, значки за дежурен, флашкарти, работни листове и др. Те може да служат за организация на дежурствата, запознаване с различни теми или да са източник на интересна информация от снимки, рисунки и текстове.

Класният ръководител може да стимулира учениците да изработват изделия, които да използват през цялата година, като календар на времето в клас. Учениците се стимулират да предлагат различни идеи – самостоятелно или в малки екипи.

Практическите дейности могат да бъдат свързани и с изработване на изделия за игри, малки подаръци за размяна, модели и др. Така те могат да изработят необходимите за различни дейности в часа на класа кукли от картон за театър на пръсти, модели на пътни знаци, огради, пешеходни пътеки и др. Тези изделия от хартия и картон са основа за организиране на сюжетни и настолни игри, свързани с безопасното поведение на пътя, защита от бедствия и аварии и др. Учениците може да изработват картички, рисунки с рамки, изделия от подръчни и природни материали, оригами и др. В много от темите учениците може да се включват в изработването на модели или макети по различни теми – автомобили, пътни знаци, кръстовища, полицейски и пожарни коли, училищен автобус, модели за настолен театър и др.

МЕТОДИ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Методите от тази група са ориентирани към активни взаимодействия между учениците, между учител и ученици, както и между учениците и дидактическата среда. Те включват необичайни за традиционното преподаване и учене ситуации, дейности и методически проекции. Методите за взаимодействие

са свързани както с обмяната на идеи, така и с планирането и осъществяването на дейности, насочвани от учениците.

Малките ученици се включват в дейности по задаване на продуктивни въпроси, защита на позиции, отстояване на мнение, излагане на аргументи, обясняване, изслушване, приемане на различни становища, приемане на друга гледна точка, работа в малки групи и екипи, предлагане на алтернативи, постигане на общи консенсусни решения, планиране и организиране и др.

Методите на взаимодействие включват няколко групи, приоритетно използвани в часа на класа: активно задаване на въпроси и обмяна на информация и мнения, обсъждане, дебат, интервю, пресконференция; персонализирано дидактическо послание; работа в екип, сътрудническо учене; игрови подходи на обучение; работа по продуктивни въпроси; общественополезни дейности в общността; „Обърнатата класна стая“ (фиг. 4).



Фиг. 4. Методи за взаимодействие

Активно задаване на въпроси и обмяна на информация и мнения ***Характеристики и ориентация на въпросите***

Р. Вълчев описва някои важни характеристики на задаването на въпроси в дискусиите, обсъжданията и дебатите в класната стая. Те трябва да бъдат изясняващи: „Какво стана, кажи нещо повече, къде се случи това...?“. Така учениците събират автентична информация, становища и факти. Въпросите може да се насочат и към установяване на причинни връзки, например: „Защо, как стана така...?“. Друг тип въпроси насочват към търсене на мнение, например: „Какво мислиш и чувстваш по този въпрос, проблем?“. Въпросите може да бъдат поощряващи: „Това, което казваш, е интересно, би ли продължил?“, или обобщаващи: „Може ли да смятам, че ти каза това и/или това?“. Други въпроси целят изясняване на чувствата в дадена ситуация (Valchev, 2006: 104).

Класният ръководител може да насочи учениците към задаване на класическите въпроси „Кога? Къде? Какво? Как? Кой? Защо?“ и др.

Дидактически варианти в часа на класа

При активното задаване на въпроси се осъществяват свободна обмяна на мнения и идеи, разискване на спорни въпроси и гледни точки (Andreev, 2001: 217; Radev, 2005: 383). Този подход включва въпроси от учителя към учениците, но и въпроси от учениците към другите ученици или учителя. Така се организира дискусия, която може да бъде приоритетно ориентирана към разсъждения, проучване, изследване, оценяване и др. (Andreev, 2001: 218). Малките ученици може да дискутират, като оценяват нежелано поведение на ученици в час, по време на междучасие, нарушаване на правилата при игри и др. или да задават въпроси, като разсъждават върху значението на добрите постъпки и взаимното уважение например.

Дискусията може да бъде провеждана по художествени произведения, за да се доразвият темата, поуките и посланията, проблемите и персонажите в нова ситуация и в друга тема. Например за въвеждането в темата „Игрите и шегите могат да бъдат опасни“ се припомня откъс от „Пипи отива на цирк“ с акцент върху опасностите, които крие поведението на Пипи Дългото чорапче.

Могат да се обсъждат и научнопопулярни текстове с любопитна и впечатляваща информация. Например за въвеждане в темата за опазването на околната среда да се използват факти, свързани с разделното събиране на отпадъци, от типа: „За да се произведе един тон хартия, е нужна дървесината на 24 дръвчета“, „Спестената енергия от рециклирането на 2 пластмасови бутилки ще захрани компютър за 1 час“ и др.

Добра педагогическа практика е използването на дискусия по специални текстове с морално послание и поука, при която може да се дискутира, аргументира, приема или отхвърля и др. (Valchev, 2006: 42 – 43).

Дискусиите могат да предлагат възможен избор, например техниката на Джани Родари (Rodari, 2015) за разкази с различен избор или край. Затова класният ръководител може да насочи учениците да довършват история, да изберат един от три възможни края или да предложат свой край в дадена история или ситуация. Например какво може да се случи, ако се отклоним от пътека с маркировка при туристически поход.

Дискусиите могат да бъдат организирани по текстове, написани от учениците, да се провеждат по различни и променящи се правила, да бъдат променяни, включително и с други гледни точки, пренасяни в друга ситуация, и др.

Важна част от провеждането на активното задаване на въпроси е обучението в активно слушане. Затова класният ръководител насочва учениците да слушат внимателно в процеса на дискусия. Така те могат да записват аргументи, добри идеи, грешки и др. Дискусията се води по правила както за избягване на прекъсване и уважение към другия, така и с регламент за време и краткост на изказванията и др.

Дискусиите могат да се провеждат като обсъждане, при което се обменят мнения по противоречиви подробности, открити в даден проблем (Andreev, 2001: 2017). При обсъждането се реализира стремеж за вземане на приемливо и често компромисно решение в клас. Така при различни варианти за организиране и провеждане на екологичен празник в училище малките ученици може да гласуват или да приемат други варианти за оформяне на общо мнение и план за действие.

Обмяната на мнения може да се организира и като дебат. При него класният ръководител може да организира обсъждане за развиване на различни мнения по даден въпрос. Оформят се две или няколко гледни точки, които учениците изразяват и защитават с аргументи. Например кое е по-важно – здравето или парите и др. Така може да се оформи спектър от мнения – вярно, грешно, не съм много съгласен и др. (вж. Active Learning, 2007: 64).

Персонализирано дидактическо послание

Тази техника използва послания от известни национални и регионални авторитетни личности – певци, спортисти, писатели, журналисти, телевизионни водещи, артисти, бизнесмени, държавни служители и др. Тези послания се съдържат не само в техните произведения и продукти, но и в публичните им изяви и поведение.

Може да се използват събития, изказвания, ситуации, новини за начало на дискусия по определена тема. Например поведение за предпазване от заразни болести, здравословен начин на живот, опазване на природата и др. Може да се планират такива послания, като се записват и се представят пред учениците под формата на опит, съвети, правила и др. от известни личности в района – родители, популярни големи ученици и др.

Работа в екип. Кооперативно, сътрудническо учене

Тази стратегия за индиректно учене подобрява академичните постижения, мотивацията, постоянството, комуникативните умения, социалното сближаване, взаимопомощта, позитивните взаимоотношения и др. (Slavin, 2015; Gillies, 2003; Johnson & Johnson, 2013; Slavin, 2005: 321 – 323; Sternberg & Williams, 2013: 645 – 646).

Основни характеристики

Кооперативното учене ангажира учениците за работа в малки групи по разнообразни теми, проекти, решаване на задачи, проблеми и др. Екипите включват различен брой ученици с различни умения.

Важна разновидност на екипната работа е „сътрудническото учене“, разработено успешно от Робърт Славин (Slavin, 2005: 315 – 332). При него се набляга на хетерогенни групи по конкретна обща задача, която се оценява и обсъжда съвместно (Johnson, 2013).

При сътрудническото учене класният ръководител прилага по-системни стратегии за организация и контрол за засилване на ученето и междуличностно-то развитие. От учениците се изисква да си взаимодействат, за да постигнат целите, включително като им се дават компоненти или инструменти, които трябва да се комбинират или да се използват съвместно, за да решат дадена задача или да създадат завършен продукт (вж. Sternberg & Williams, 2013: 644). Например да се изработят табла за правила за безопасно поведение при земетресение, които да включват малки отделни разработки от учениците в групата.

Сътрудническо учене може да се прилага в различни дейности и части на педагогическата работа в часа на класа. В началото екипи представят свои малки проучвания по различни теми, изучават и споделят учебно съдържание, провеждат кратки практически дейности след запознаване с правила и процедури, подготвят свои оценки и др. Например малки екипи може да представят проучване за най-честите нарушения на дисциплината в клас, становища за участие на класа в училищния празник или мнение за успешната работа на класа по общ проект.

Сътрудническото учене стимулира учениците да задават повече въпроси по темата, да подготвят сами отделни части от учебното съдържание, които да „преподават“, като разказват, задават „учителски“ въпроси и влизат в ролята на подпомагачи и организатори в процеса на обучение. Този метод прилича на прилагания в българското килийно и възрожденско училище взаимоучителен метод, при който по-големи ученици преподават усвоеното от учителя на по-малки класове.

Изследванията показват, че броят на членовете на екипа са важен фактор за успех. Работата по двойки и по-малки екипи до четирима ученици е по-ефективна от големите екипи от шест до десет участници (Gillies, 2003).

Екипите трябва да бъдат динамично създавани и променяни. Може да се използват различни критерии: желанията на учениците, по решение на учителя, на случаен принцип, според уменията и др. Те може да работят за определени периоди, например за един, два месеца или учебен срок. Може да се формират и за изпълнение на конкретни задачи или проекти.

Важно е да бъдат променяни и ролите в екипа, така че всеки да има различни задачи в определени теми и дейности. Ролите трябва да са интересни и привлекателни за учениците независимо от характера на извършваната работа. Например: ръководител, организатор, наблюдател, направляващ, изобретател, оптимист, песимист, анализатор, оформител, преговарящ, деловодител, изпълнител, експерт, съдия, асистент, говорител и др.

Участниците в екипа не се състезават помежду си. Те имат еднакви права и отговорности и са стимулирани към солидарност и креативност. Затова успешният екип получава една задача, една оценка и една награда.

Дидактически варианти в часа на класа

Работата в екип е лесна и ефективна при работа по двойки. Те може да са съученици на един чин или събрани на друг принцип. Така се осъществяват много дейности по задаване и обобщаване на въпроси, проучване на мнение, изработване на продукти, проверка и сравняване на резултати, взаимно оценяване и др. Например при темата „Всички сме различни“ двойка ученици пишат и разменят в работни листовے описания на свой приятел и на себе си. След това допълват и обсъждат описанията.

По-големите екипи включват четири или пет ученици, които работят относително свободно по решаване на различни задачи или проекти. Всеки екип предава своята задача, проект или продукт и получава оценка (вж. Slavin, 2005: 329).

Тези екипи могат да бъдат организирани по постижения (Slavin, 2005: 326 – 328). Например при работа по темата „Безопасни места за велосипедисти“ класният ръководител представя и дискутира с учениците местата за безопасно управление на велосипед. След това разделя класа на екипи, които работят по задачи за анализ на опасно поведение на велосипедисти и обобщават идеи за преодоляване на това поведение. Предлага се кратък тест и резултатите се обявяват с точки на дъската.

Игрови подходи на обучение

Същност и характеристики

Играта е особен начин на пресъздаване и усвояване на действителността, на теми и проблеми от реалния живот „във въображаем план“ (Andreev, 2001: 241). Въпреки че играта в началното училище няма такова голямо значение като в по-ранните години, тя е важен подход и метод за активно учене (Vitanov, 2015).

Играта се използва в обучението и заради нейните възможности да ангажира ученика и класния ръководител в „специфично учебно преживяване“, както и за „трансфер“ на учебно съдържание към учениците (Maier, 1989).

Изследванията показват, че в началните класове играта става по-организирана, като в нея се развиват много сложни взаимодействия, също и социални, когнитивни и други компетентности. В процеса на различни организирани игри се повишава активността, създава се емоционална атмосфера, подобряват се самостоятелното мислене и творчество, както и ангажираността и мотивацията, която се заменя от външна във вътрешна, съдържателна (Petrov, 2016: 237).

Игрите са ефективни за усвояване на редица правила и процедури (Martlew et al., 2011). Учениците са стимулирани да следват и спазват тези правила, като поддържат желано поведение, проявяват постоянство, упоритост, воля и стремеж към успех. Включването в различни игри дава възможност и за развитие на уменията за разбиране и предвиждане на последствия, себепознание, самоувереност, съпричастност и съчувствие, взаимопомощ и др. (Jay & Knaus, 2018).

Играта е ефективна и за постигане на множество очаквани резултати в учебните програми по всички учебни дисциплини, включително по основните разнообразни теми в часа на класа. Нещо повече, тя съдейства за усвояване на много общоучебни, преносими умения като логическо и критично мислене, решаване на проблеми, трансфер на знания и др. (Caponnetto et al., 2013).

Има достатъчно доказателства, че включването на децата в разнообразни игри е важно за „тяхното физическо и психическо здраве, благосъстояние и социално и емоционално развитие“ (Gleave & Cole-Hamilton, 2012: 3).

Дидактически варианти в часа на класа

В часа на класа могат да се използват разнообразни ролеви, делови и симулативни игри. Успешни могат да бъдат и различни дидактични, състезателни игри, драматизации и др.

Ролевите игри може да се насочват и към повече импровизация в рамките на зададен от класния ръководител сценарий или да изработват сами сценарии и роли. Например учениците може да получат задача да си направят робот от напечатаната на хартия разгъвка и да организират играта „Моят робот знае да се движи безопасно“.

При игрите драматизации може да се драматизират различни истински ситуации, истории с различен край или с много начини за завършване. Например за Деня на народните будители учениците може да организират малка драматизация по литературно произведение или възстановка на известна ситуация, от която да има няколко възможни края, различни от историческия.

Полезни могат да бъдат и симулативни игри, които да отразяват в максимална степен реалната ситуация и са свързани с контролирани и насочени към подробни правила, модели и поведение (McSharry & Jones, 2000). Така учениците се включват в разыгране на различни ситуации – инцидент, пресичане на улица, подготовка за празник, участие в изява, нарушаване на правата на детето и др. Например игра за пресичане на пешеходна пътека, начертана в училищния двор, игра на евакуация при бедствие или авария, оказване на първа помощ на пострадал велосипедист и др.

Успешни могат да бъдат и игри, свързани с импровизации, киноигри, игри без думи и др. Така например играчите могат да изразяват различни емоции, които другите да разпознават, да довършват сценарий за момче, което е провокирано от приятелите си да открадне нещо от магазин, или да направят нямо кино на тема „Лична хигиена“ или „Да си добър, е лесно“.

Деловите игри в часа на класа са ориентирани към инициативността и предприемчивостта на учениците. Те са свързани с „имитационно възпроизвеждане или моделиране на ситуации за придобиване на организационен и практически опит“ (Radev, 2005: 388). Най-често те се използват при теми, свързани със собствеността (лична, на класа и училищна), с недостига на ре-

сурси („Бонбоните свършват“, „Искам и трябва“), с финансовото осигуряване на дейностите и инициативите в клас, активността на учениците и др.

В много теми в часа на класа могат да се организират и настолни игри. Те се реализират най-често в игри с модели, макети, кукли и др. Например игри с модели на пожарна или полицейска кола, линейка и пешеходци, пътни знаци, светофари и пешеходни пътеки и др.

Успешни са и игрите с пъзели, карти със знаци, флашкарти и др. Например с изрязани кукли за пръсти на момче и момиче и модел на автомобил може да се организира игра за безопасно пресичане на пешеходна пътека. Или нарисувани знаци, добри постъпки и поведение, деца в риск и др., които да нарежат и да превърнат в пъзели за игра.

Ефективно могат да се прилагат и много дидактически игри, свързани с откриване на разлики, оцветяване и свързване, отговор на въпроси, откриване, решаване на ребуси и кръстословици, мемори игри, занимателни рисунки и др.

Работа по продуктивни въпроси

Същност и характеристики

Една от важните задачи на класния ръководител в процеса на активно учене е да окуражава учениците да поставят въпроси за това, което биха искали да открият, което ги вълнува, подклажда любопитството и интересите им.

Полезно е задаването на въпроси да се подкрепя, като те се събират или записват. Добра идея е по-важните и интересните да се поставят на специално организирани места в класната стая.

Основната цел на записването е да се подберат и използват въпроси, които да насочат учениците към проучвания, малки проекти, изследвания, дискусии и др. Така един зададен от ученик въпрос става продуктивен, защото е повод и начало за дейности, свързани с преподавана конкретна тема или проблем и за активно учене на целия клас.

Продуктивните въпроси се подбират, припомнят и поставят при подходяща тема, подходящо учебно съдържание. Така например въпрос, зададен при работа по темата пътни светофари, свързана с различните видове светофари, може да се припомни и да се превърне в задача за проучване на големината и формата, цветовете, символите и др. на светофарите за пешеходци.

Продуктивният въпрос стимулира учениците да задават въпроси, да се чувстват съпричастни и значими в процеса на обучение.

Дидактически варианти в часа на класа

Тук успешно може да се използва техниката „Табло на въпросите“. При нея се обособява място, на което учениците поставят своите въпроси по време на работа по различни теми. Те може да се записват на листчета, които се залепват и поставят върху лист хартия или на коркова дъска. Класният ръководител редовно преглежда и подбира въпроси, които да превърне в продуктивни.

Таблото или постерът може да бъде с различна форма и да се нарича по различен начин – табло, къща и др. на въпросите. Въпросите може да се събират и в различни по цвят джобове и пликкове върху таблото или в кутии, тетрадки и други изработени от класа изделия или предмети.

Подходяща е и техниката „Искам да знам“. При нея учениците задават въпроси не само по темата, която усвояват, но и по всички въпроси, които ги вълнуват. Класният ръководител редовно трябва да преглежда и коментира с класа тези въпроси. Някои от тях може да се превърнат и в продуктивни.

Общественнополезни дейности в общността

Същност и характеристики

Участието на учениците в такъв тип дейности е ефективна форма на обучение и се използва често като важен метод за гражданско и екологично образование. В процеса на разнообразни автентични дейности те прилагат усвоените знания и умения и обвързват наученото с реални проблеми, задачи и инициативи на общността (Levkoe, Friendly & Daniere, 2020).

Много прогресивни педагози и педагогически психолози като Джон Дюи и Джеръм Брунър смятат, че общественнополезните дейности в общността могат да доведат не само до подобряване на академичните резултати, но и на уменията за пренос на знания и умения, успешни проучвания, социално израстване, самоуважение и др. Работата в общността може да се използва активно за нови идеи, теми и други образователни ресурси в обучението. Така се преодолява относителната изолираност на училището от реалния живот (вж. <https://plato.stanford.edu/entries/civic-education/#ModeFormCiviEduc>).

Общественнополезни дейности дават възможност учениците да участват в доброволен общественнополезен труд и инициативи, които имат реален принос за развитието на общността. Така те развиват по-добри разбирания за социалните взаимодействия и проблеми и за възможностите на личния принос. В процеса на работа те подобряват своята самоувереност и ангажираност, уменията си за критично мислене, решаване на проблеми и конструктивно участие в живота на общността (вж. Elyer, 2002; Levkoe, Friendly & Daniere, 2020).

Общественнополезните дейности включват разнообразни дейности като почистване, озеленяване, украса, помощ, общественно значими инициативи като намаляване на скоростта на движение в района на училището и др.

Важно е учениците да разберат, че тези дейности са доброволни, безплатни и полезни за общността – училището, квартала, приятелите, общината, региона и др. Затова обществената работа се осъществява най-често от целия клас или от малки екипи близо до района или в района на училището. В много случаи това е помощ за деца и възрастни, за животни, околна и обществена среда, улици и сгради, паметници, културни и природни забележителности и др.

Дидактически варианти в часа на класа

Класният ръководител може да използва различни варианти за включване на учениците в общественополезни дейности: дейности в полза на социални групи и общности, в полза на природната и обществената среда, инициативи за промяна и общи дейности и др.

Те могат да включват дейности за подпомагане на социално слаби групи и възрастни хора. Примерни общественополезни инициативи са събиране на училищни пособия за дарение, посещение на местния клуб на пенсионера за среща, поднасяне на малки, изработени от учениците подаръци – рисунки, оригами и др., провеждане на кратко тържество, събиране и предаване на стари дрехи, спортни продукти и др. за деца в нужда, събиране и предаване на играчки за социално слаби деца, изработване и изпращане на картички за празник или рождени дни на възрастни хора от квартала, пенсионираните учители или хора от администрацията на училището, даряване и поставяне на украса в домове за възрастни хора или приюти и др.

Дейностите в полза на природната и обществената среда могат да са ориентирани към екологични и други обществено значими дейности. Например организиране на разделно събиране на отпадъци в клас, засаждане на храсти, цветя и дръвчета, поставяне на хранилка и къщичка за птици в квартала или в близкия парк, създаване на нова пътека в природен център, почистване на алея, поляна или детска площадка, освежаване на спортна или детска площадка (съвместно с родителите), организиране на почистване на класната стая и училищния двор, поемане на едногодишна грижа за растение в училище или в района и др.

Учениците могат да инициират или участват в инициативи за промяна и общи дейности. Например поставяне на пиеса, организиране на панаир, фестивал или друго по важна тема за местната общност, организиране на дискусия по проблем на общността с участие на представители на различни организации, изработване на плакат или брошура за местните природни и културни забележителности, екопътеки и маршрути за спорт и туризъм.

Инициативите за промяна може да включват дейности за опазване на околната среда в района, като се насърчават карането на велосипеди и придвижването пеша, участие с подкрепа на местно спортно състезание, събиране и предаване за рециклиране на обувки и дрехи, организиране на четене за деца в местната детска градина или дом за възрастни.

Те могат да се насочат и към събиране на предмети и тестове за „капсула на времето“, в която се описват интересни събития в общността през годината, „осиновяване на животно в зоопарка“ за кратък период, събиране и предаване на книги за училищната или местната библиотека или читалище, участие в празника на селището, организиране на фестивал на опаковките в общността и др.

Добра практика е да се инициират и инициативи за реални дейности по опазване на околната среда. Класният ръководител може да дискутира с уче-

ниците проблема за озеленяването на околната среда и личния принос на всеки в нейното развитие и поддържане. Насочва ги да направят план за участието на класа в озеленяването на класната стая и училищния двор. Организира се конкретна дейност с целия клас – засаждане на дърво или храст, поемане на грижи за конкретно растение в училищния двор. Може да се направи и табела „Растението е осиновено от... клас“.

Ефективни могат да бъдат и проектите в общността, при които учениците самостоятелно или в малки екипи може да предложат инициативи или проекти за нещо ново в общността – макет на читалище, градинка, парк, спортно съоръжение, детска площадка и др. При моделирането може да се използват както рисунки, така и отпадъчни, опаковъчни, природни или други материали.

„Обърнатата класна стая“

Същност и характеристики

Стремехът да се освобождава повече време за дискусии, разбиране и трансфер на знанията, както и активно учене в класа, създава нови методи и подходи на обучение. Един от тях, който добива все по-голяма популярност, е „Обърнатата класна стая“ (November & Mull, 2012).

При този метод учениците се подготвят предварително по темата, като усвояват учебното съдържание най-често с помощта на аудио-визуални средства – видеоматериали, презентации, електронни ресурси и др. Така те са подготвени да се включат в активни дискусии, да задават повече въпроси и да общуват помежду си, като обменят информация по темата и др. Така се обръща подходът, при който учителят отделя основното време да преподава нови знания и по-малко – за активно учене. Класната стая „се обръща“, като учениците учат извън училище, а в клас извършват други разнообразни дейности, за да развият темата и затвърдят, разширят и задълбочат усвоеното (Enfield, 2013) (фиг. 5).



Фиг. 5. Модел на „обърнатата класна стая“

Адаптирана по <https://www.odysseyware.com/blog/using-classspace-flipped-classroom>

Така този метод създава условия за по-ефективно използване на времето в час и включването в него на по-смислени и ориентирани към мотивирани ученици дейности.

Дидактически варианти в часа на класа

Много от идеите и подходите при прилагането на този метод може да бъдат успешно приложени в часа на класа.

Така учениците могат да правят малки проучвания по различни теми, които представят индивидуално или в екипи пред класа. Могат например да представят проучване на спортните съоръжения в своето селище и възможностите за организиране на състезание на учениците в тях.

Учениците може да получат задача да усвоят в процеса на своята самоподготовка извън класната стая части от учебно съдържание по тема, която ще се изучава в следващ период. Те представят кратко факти, данни, текстове, научнопопулярна информация и др. пред класа. Например двойка ученици може да представи информация за различна от общността на учениците традиция за празник.

При обрънатата класна стая учениците могат да осъществяват наблюдения по тема, която ще учат в следващите дни. Те разказват или представят с други средства резултатите от своите наблюдения. Например какви здравословни и нездравословни храни се използват от членове на тяхната общност в рамките на един наблюдаван от тях период.

Учениците може да бъдат насочени да гледат у дома или във времето на самоподготовка видеоматериали или презентации по разнообразни теми. Те се запознават с различни правила и процедури, които да дискутират в клас. Например може да проследят видеоматериал за безопасно движение по тротоар, което да коментират в училище.

Класният ръководител може да постави темата на часа на класа предварително, като насочи учениците да измислят и конструират свои въпроси по нея. Въпросите се систематизират и ранжират, за да бъде обсъждането по-ефективно.

На учениците се поставят различни въпроси, казуси, проблеми и др., които те да обмислят извън класната стая. Така те се подготвят с по-добре обмислени идеи, предложения, хипотези и решения. В работата по темата по-късно тези идеи може да се оформят като различни алтернативи, продуктивни въпроси, насоки за бъдеща дейност и инициативи в клас и др.

ОЦЕНЯВАНЕ В ЧАСА НА КЛАСА

Методите от тази група са важна част от процеса на обучение в часа на класа. Те включват методи и техники за оценяване и рефлексия (фиг. 6).



Фиг. 6. Оценяване и рефлексия в часа на класа

Същност и характеристики на оценяването

Оценяването е важен елемент от педагогическия процес в часа на класа. То винаги е било достатъчно трудно и често пренебрегвано като цялостен педагогически феномен. Главните проблеми са свързани с диагностиката на личностното развитие, разнообразните знания, умения и отношения, необходимостта от създаване не само на тестови задачи, но и структурирани наблюдения, проблемни ситуации, казуси и др., които са трудни за изработване и осъществяване.

По своята същност оценяването е широк педагогически процес и система, която е насочена не само към проследяване на личностното развитие на учениците. Тя е насочена и към това какво, колко и в какъв времеви период (Sternberg & Williams, 2014: 710) те са усвоили компетентностите като очаквани резултати от обучението, към учебното съдържание, стратегиите и методите на обучение и др. (Andreev, 2001: 245).

Оценяването осъществява важни функции в процеса на обучение, възпитание и управление на класа. Те са свързани с осъществяване на постоянна обратна връзка, управление и контрол, проверяване (Radev, 2005: 446 – 447) и планиране на евентуални корекции в работата или допълнително обучение и консултации.

Видове оценяване

Оценяването може да бъде предварително, текущо, периодично и заключително, индивидуално или с целия клас, устно, писмено, практическо и др. (вж. Petrov, 2016: 253). За разлика от други учебни дисциплини в часа на класа не се предвиждат специални часове за входяща и изходяща диагностика. В програмите по безопасно движение по пътищата обаче се определят указания за провеждане на оценяване, което традиционно се провежда в края на обучението в първия и края на втория учебен срок.

Оценяването може да бъде и формално – съобразено с точни методи за оценяване като тестовете например, или неформално – свързано с наблюдения, разговори и други източници на информация като снимки, участия в различни дейности и инициативи, писмени материали, портфолио и др. (вж. Sternberg & Williams, 2014: 710).

Оценяването може да бъде също и диагностика на готовността на учениците за успешна работа в училище, диагностика на резултатите от обучението, диагностика на резултатите от възпитанието и управлението на класа, диагностика на личностното развитие и отклоненията и др. (вж. Bizhkov, 2003: 44 – 49).

Оценяване на развитието на учениците

За да осъществи професионално и ефективно проследяване на развитието на учениците и паралелката, класният ръководител трябва да използва разнообразни методи за диагностика. Те включват система от наблюдения, решаване на тестови задачи, работа по казуси и проблемни ситуации, изпитване, решаване на автентични задачи, оценка на проекти, практически дейности и др.

Основни в този процес са тестовете и наблюдението върху развитието на ученика. В повечето случаи тестовете се провеждат за установяване на академичните постижения на учениците, например знанията и уменията по безопасно движение по пътищата. Тестове се провеждат и за установяване на постиженията на ученици с обучителни трудности, изоставящи ученици или ученици с дарби. Тези тестове се регламентират със специални разпоредби на МОН и се провеждат от специалисти или екипи.

Затова работата на класния ръководител е да наблюдава развитието на учениците, за да може да установява и подкрепя техния напредък. Важно е да се планират и извършват допълнителни дейности и консултации с учениците, да се променя или коригира работата на класния ръководител или да се насочват родителите към консултация на техните деца със специалист, когато това се налага.

Наблюдението е важно и за изготвянето на характеристики на учениците.

Организирано наблюдение на класния ръководител

За да бъде ефективно, то трябва да бъде добре планирано, организирано и целенасочено. Класният ръководител е необходимо точно да определи какво, кога и как ще наблюдава. Наблюдението дава възможност да се събере информация за поведението на децата в различни ситуации, включително и в реална автентична среда.

В педагогическата теория и практика са се утвърдили няколко вида наблюдение: пряко и косвено, структурирано и неструктурирано, активно, описателно и др. (пак там: 17).

При прякото наблюдение класният ръководител следи открито най-често поведението на учениците в различни ситуации и води записки в дневник или други готови форми. Така например той може да обяви, че ще наблюдава активността на учениците при обсъждане на правилата за здравословно поведение в клас.

Разликата между структурираното и неструктурираното наблюдение е в набора от действия, умения и поведение, което учителят наблюдава. При

структурираното наблюдение те са много по-ограничен кръг. Така например учителят може да определи няколко основни критерия, по които да следи развитието на ученика в периода на цялата учебна година. Те може да са основата на бъдещата характеристика на ученика.

При активното наблюдение учителят се включва като реален член на групата и участва наравно с учениците в различни ситуации. Така се провежда по-обективно наблюдение, например върху усвояването на правилата за безопасно поведение при подаден сигнал за пожар.

При описателно наблюдение учителите описват по-свободно поведението на децата, а при регистриращо се регистрират прояви на отделни умения, например като участници в уличното движение.

Съществена част от наблюдението е записването. Учителят може да избира различни начини и форми на записване. Те са основа за по-точна диагностика на резултатите от обучението. Основни форми за записване са протоколът и дневникът. Учителят може да състави свои готови форми за наблюдение, като само отбелязва резултатите.

Важна част от оценяването е изготвянето на характеристика на ученика.

Портфолио на ученика

Портфолиото на ученика е важен инструмент за наблюдение и оценяване на учениците и класа. Чрез него се събират различни продукти и материали от работата на учениците – документи, решени задачи, рисунки, проекти, снимки на изработени изделия и модели, тестове и мн. др. В портфолиото може да се събират и свидетелства, грамоти, оценки на учители и др. Предлагат се и различни варианти на готови форми за портфолио, включително и електронно.

За улеснение на малките ученици класният ръководител може да предложи портфолиото да бъде организирано и по раздели: Какво харесвам и обичам, Аз и моето селище, Моето семейство и приятели, Моите успехи и трудни моменти, Моето учене, проекти и решени задачи, Другите за мен и т.н.

Портфолио на класа

Портфолиото на класа съдържа също документи, снимки, образци, успешно решени задачи, общи проекти, проведени мероприятия и общи постижения.

То може да се организира и поддържа и от учениците. Възможно е много от материалите да са галерии, снимки и кратки видеофилми, направени от самите ученици през годината. Добра практика е да се планира и оценява работата и в края на календарната година или при завършване на учебен срок, учебна година – време за отчет на постигнатото и планиране на настоящото.

Оценяване на постиженията на учениците

Тази оценка е насочена към установяване на резултатите от постигането на основните цели и очакваните резултати от обучението.

Процесът на оценяване може да се разглежда на две равнища: съдържателно и процедурно.

Съдържателните аспекти на оценяването са определени в Държавните образователни стандарти и програми на обучение, където ясно се определят критериите за оценяване, формулирани около компетентности като очакваните резултати. Така класният ръководител изгражда система за оценяване, построена върху разнообразни знания, умения и отношения, които учениците трябва да постигнат в отделните класове и в края на началния етап на обучение.

За целите на оценяването в часа на класа може да се използват всички очаквани резултати за гражданско, здравно, екологично и интеркултурно образование, както и тези за безопасното движение по пътя, защитата от бедствия и аварии и др.

Специфични форми и методи на оценяване

Постиженията на учениците се оценяват чрез устна, тестова и други писмени форми на проверка. Основните форми и методи за оценяване са устното изпитване, анкетите, тестовите задачи, наблюдението, казусите и игрите ситуации.

Устното изпитване се използва най-често за установяване на знанията на малките ученици по безопасността на движението по пътищата и защита от бедствия и аварии. Те разказват за онова, което знаят по дадена тема или проблем. Учителят изслушва и задава въпроси, с които се стреми да оцени по-добре знанията на учениците. Устното изпитване включва няколко форми (пак там: 40 – 41).

Изпитването с въпроси и отговори е подходящо за бързо и точно установяване на знанията на учениците по отделни теми. Например: „Кои са участниците в движението?“, „Изброй опасните места по пътя от дома до училището“, „За какво служи пешеходната пътека?“ и др.

При кратки доклади и съобщения учениците проучват и докладват по определени теми и проблеми. Така учителят оценява постигането на няколко очаквани резултата от учебната програма. Например: „Разкажи за превозните средства в твоя град“, „Опиши едно пътуване до София“, „Разкажи за пътните знаци“ и др.

Класният ръководител може да използва за оценяване и работата по проблемни задачи. Така той представя определен проблем и учениците се стремят да предложат начини за неговото решаване. Възможно е предлагане на няколко недовършени проблема от типа „Ако..., то...“. Например: „Какво ще направиш, ако мама не може да те заведе до училище?“, „Помогни на Сашо да достигне безопасно до сладкарницата“ и др.

Успешно може да бъде и оценяването чрез описание и обяснение на различни уреди, устройства и др. Класният ръководител предлага на учениците да опишат и обяснят за какво служат пътният знак, стоп палката, светофарът и др.

Може да се организира оценяване и чрез сюжетно ролева игра с различни ситуации от безопасното движение. Учениците се включват в разнообразни роли. Например игрите: „На кръстовището“, „Пътят до училище“, „На спирката“, „В автобуса“, „На пешеходната пътека“ и др.

Класният ръководител може да извърши оценяване и в разнообразни дискусии, чрез които може да установи знанията на учениците и уменията да ги пренасят в нови ситуации. Например: „Как се движим по тротоара?“, „На път с колело“, „Кръстовището без знаци и светофари“, „Едно по-дълго пътуване“ и др.

Писмено изпитване

Има голямо разнообразие на формите на писмено изпитване, но в началните класове при оценяване на резултатите от обучението са подходящи две групи: свободно писмено излагане на материал по даден въпрос, тема, проблем и тестовите задачи.

Свободно писмено излагане на материал е подходящо за учениците от трети и четвърти клас. Учителят предлага отделни теми, а учениците описват свободно своето мнение, идеи, предложения, разбирания и знания.

Тестови задачи се разработват и структурират от самите учители и включват няколко въпроса или задачи. Тези въпроси и задачи може да бъдат от различен тип (пак там: 125 – 154).

При въпроси и задачи със свободен отговор или открити въпроси и задачи учениците сами формулират отговорите си, които може да бъдат кратки или по-описателни. Например: „Дайте примери за забранителни знаци“, „Обяснете как безопасно се придвижваме до училище“, „Посочете правила за ползване на обществения транспорт“, „Какво ни помага да разберем регулировчика?“ и др.

При въпроси и задачи със структуриран отговор или закрити въпроси и задачи ученикът избира един или няколко от посочените верни отговори. Най-често те се ограждат, подчертават или маркират по някакъв описан в инструкцията начин. Например: „Кои от тези превозни средства са обществен транспорт? а) автобус; б) тролейбус; в) автомобил; г) трамвай; д) таксиметров автомобил.“

Могат да се използват и въпроси и задачи с ограничена свобода на отговор или полуоткрити въпроси и задачи. Това са комбинирани между откритите и закритите въпроси при тестовите задачи. Те могат да се провеждат в различно време и по различен начин (пак там: 176).

Наблюдение

Това е често използван и широко разпространен метод за оценяване. За да бъде ефективно, наблюдението трябва да бъде добре планирано, организирано и целенасочено. Учителят трябва точно да определи какво, кога и как ще наблюдава. Наблюдението дава възможност да се събере информация за желано и безопасно поведение на децата в различни ситуации, например в ролеви игри, имитиращи уличното движение.

Съществена част от наблюдението е записването. Учителят може да избира различни начини и форми на записване. Те са основа за по-точна диагностика на резултатите от обучението.

Казуси и игри ситуации

Класният ръководител може да предложи различни казуси и да насочи учениците да генерират конкретни идеи за тяхното решаване. Те могат да предлагат разнообразни алтернативи и предложения, които да бъдат оценявани по различни критерии. Тази диагностична процедура е подходяща за оценяване на компетентности по здравно и интеркултурно образование, както и усвояването на правила и процедури.

Оценяване може да се осъществи и чрез сюжетно-ролеви игри с различни ситуации от гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, а учениците се включват в различни и разнообразни роли. Например: „Вземаме заедно решение“, „На кръстовището“, „Безопасно поведение в автобуса“ и др. В процеса на играта се наблюдават и отразяват различни критерии за оценка, например изслушване, демократично вземане на решения, уважаване на друга гледна точка и др.

Успешно може да бъде и оценяването на учениците в разнообразни дискусии, чрез които учителят се опитва да установи знанията на учениците и уменията да ги пренасят в нови ситуации. Например: „На път с колело“, „Здравословното хранене“, „Кръстовището без знаци и светофари“, „Правата на детето“ и др.

Автентично оценяване

Същност и характеристики

Този тип оценяване се практикува от много ефективни класни ръководители. При него на учениците се дават задачи от реалния живот, които да включват знания и умения, които се използват в автентична среда. Например, ако искаме да проверим уменията на учениците да осъществяват добри дела, можем да оценяваме, като поставим задача да се извършат реални дела, които се записват и включват в дървото на добрите дела в клас. Така автентичното оценяване помага по-добре да се разбере как учениците се представят и прилагат усвоеното в действителни дейности (вж. Sternberg & Williams, 2014: 736).

Видове автентично оценяване

Описват се няколко основни вида автентично оценяване: тестови задачи с автентични въпроси, идентификация, симулативни задачи и изпълнение на задача в реални условия (пак там: 737 – 740).

Автентичните тестови задачи са свързани с реални въпроси от живота и ученето на детето. Например: „Напиши кои здравословни храни използва днес“ или „Изброй три най-важни неща, които научи тази седмица“.

Класният ръководител може да оценява, като насочва учениците да показват познанията си, като описват различни неща. Например правила за безопасно пресичане на пешеходна пътека или правила за безопасно поведение при усложнена епидемична обстановка в клас.

При симулативни задачи учениците се включват в кратки симулативни игри, в които изпълняват определени роли, процедури, правила и др. Например оказване на първа помощ при замръзване, водене на диалог в делова обстановка, планиране на дейност и др.

Класният ръководител може да постави и задача, която да се изпълни в реални условия. При нея учениците извършват дейности от реална процедура или правило. Например участие в дейност в полза на обществото, организиране на празник, евакуация в училище и др.

ИЗГОТВЯНЕ НА ХАРАКТЕРИСТИКА НА УЧЕНИКА

Това е едно от задълженията на класния ръководител. Тя се изготвя за всеки ученик от паралелката и се представя на родителя в края на всяка учебна година. Характеристика се изготвя и при преместване на ученици в друго училище.

В нея класният ръководител прави преценка за развитието на ученика в две области: образователно-възпитателния процес и за спазването на училищната дисциплина.

Тъй като няма точно определение за критерии, показатели или указания за изготвянето на тази характеристика, в училище се използват различни подходи и варианти за нейното изготвяне. Въпреки това може да се структурират няколко критерия и показателя.

Отношение към обучението и училището

Тук класният ръководител включва умения, свързани със степента на усвояване на учебния материал, пълноценното и концентрирано участие в учебния процес, самостоятелното изпълняване на поставените задачи, подготовката на домашните работи, включването в избираемите дейности и инициативи, както и участието в извънкласни дейности, олимпиади, конкурси, състезания и др. В характеристиките често се записват и наблюдения за развитието на вниманието, мисленето, бързината за справяне с учебните задачи, самооценката и интересите на учениците.

В характеристиката учителите описват и отличията, наградите, грамотите и др., получени от учениците.

Посочват се и способностите, дарбите и талантите на учениците в различни сфери и области – математически, литературни, музикални, спортни и др.

Спазване на училищната дисциплина

Тук учителите най-често записват уменията на ученика да се адаптира към училищната среда и изисквания, редовността на посещаване на учебните занятия, закъсненията и отсъствията. Оценява се и поведението на учениците, свързано със спазването на правилата за училищния ред, включително и междучасията, опазване на училищната собственост, взаимоотношенията със съучениците и др.

Личностни умения и способности на ученика

Учителите оценяват различни личностни умения на учениците, свързани с инициативност, творчество, аналитичност, самоувереност, уравновесеност, отговорност, самокритичност и др. Някои учители оценяват и уменията за вземане на решения, решаване на проблеми, критично мислене и др.

Тук се включват и множество умения за общуване като поздравяване, водене на диалог, изразяване на мнение, уважение към другите, изслушване, аргументиране и защитаване на позиция, умения за задаване на ясни и точни въпроси, приемане на чуждо и различно мнение, аргументиране на критика и др.

Важни умения са и толерантността, въздържането от агресия, разговарянето с негативно настроени ученици, стремежът към съпричастност и оказване на подкрепа, справянето с отрицателни емоции и др.

Учителите оценяват и стремежа за поддържане на приятелства, емоционалната съпричастност, изразяването на чувства и емоции, уважаването на личното пространство, уменията да се вземат решения и др.

Важни умения в характеристиката са и уменията за работа в екип, адаптивността, правенето на разумни компромиси, участието във вземането на колективни решения, обективната преценка на собствения принос, изпълняването на задачите и обещанията, приемането на критика, спокойното приемане на загубите в състезания и др.

Компетентностно ориентирана характеристика на ученика

В често използвания вариант на характеристика на ученика липсват няколко важни елемента – качествените резултати от усвоените ключови компетентности и някои базови умения. Затова в тях могат да се включат повече ключови компетентности.

Така в характеристиката може да се включат умения като положителната нагласа към културното многообразие, интереса и любопитството към различни езици и межкултурното общуване, критично оценяване и любопитство, загриженост по етичните въпроси, подкрепа за безопасността и устойчивостта на околната среда, толерантност, изразяване и разбиране на различ-

ни гледни точки, както и способност за вдъхване на доверие, съпричастност и готовност за преодоляване на предразсъдъци за постигане на компромис, нагласи за етично, безопасно и отговорно използване на информационни технологии и медии, включително и умения за киберсигурност и др., посочени в препоръките на Европейския съвет (2018).

РЕФЛЕКСИЯ НА УЧЕНИЦИТЕ В ЧАСА НА КЛАСА

Същност и основни етапи

Рефлексията (от лат. обръщане назад, отражение) е процес на размисъл и осъзнаване, на оценяване от учениците на постигнатото в конкретна дейност, час или период на обучение (Vasilev, 2006: 265).

Затова в часа на класа може да се приложи по-системен подход за оценяване и самооценяване на постигнатото в края на часа. Той се свързва с разнообразни, ясни за учениците критерии. Акцентът е върху постиженията, а посочването на неуспехи и грешки е премерено, уважително и свързано с възможности и перспективи. Подкрепя се обучение, основано на поощрението.

Рефлексията е свързана и със самонаблюдение, анализ на собствените действия, мисли, емоции, постижения, трудности и неуспехи.

Дидактически варианти в часа на класа

Учениците могат да бъдат насочвани да описват, анализират и оценяват своите знания и умения, придобити след дейност или урок. Това може да става с въпроси като „Какво научи днес?“, „Колко задачи реши успешно?“, „Кое беше най-изненадващо, интересно, полезно за теб днес?“.

Могат да бъдат описвани и настроенията, емоциите и чувствата по време на урока. Така се осъществява афективна рефлексия чрез въпроси от типа „Хареса ли ти задачата, упражнението, проектът, играта?“, „Има ли нещо, което те е натъжило или развеселило?“, „Какво ти хареса най-много в този час?“ и др.

Рефлексията най-често включва вербални начини за размисъл и оценка. При тях учениците кратко описват какво са научили, какво ги е затруднило, как са се справили, как са се чувствали и др. Това може да става с устен отговор на въпрос или с кратко писмено изложение. Използват се и недовършени изречения, които учениците допълват. Например: „В този урок научих...“, „Доволен съм, защото...“, „Не можах много добре да разбера защо...“ и др.

Учениците може да разсъждават и оценяват своята работа и като рисуват и довършват рисунка, отбелязват, оцветяват с различни цветове, потвърждават или вдигат ръка по различен начин и др.

Най-често това става чрез дорисуване на усмихнато, неутрално или тъжно личице на човече или емотикон. Добра практика е в края на всеки урок учениците да избират как да се самооценяват, например с подходящ стикер, който

залепват, за да изразят своето удовлетворение, да покажат интереса си или да оценят своята работа по темата.

Изследванията показват, че рефлексивните ученици разсъждават, обмислят своята работа, идеи и решения. Това влияе върху тяхното академично развитие и поведение. Рефлексивните ученици правят по-малко грешки в процеса на учене (Sternberg & Williams, 2014: 227). Затова рефлексивните методи и техники трябва да се прилагат системно и последователно, особено към склонните на импулсивни действия ученици.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложената класификация на методите и техниките в часа на класа дава възможност за по-активно и балансирано включване на редица индиректни методи и методи на взаимодействие. Това допринася за увеличаване на техните дидактични възможности и заемането на по-широки педагогически пространства в процеса на преподаване и учене.

Предложените варианти за по-балансирано съчетаване на традиционните и индиректните методи, както и методите на взаимодействие, оценяване и рефлексия в часа на класа, създават условия за повишаване на мотивацията, ученическото участие и АЗ концепцията на учениците.

Систематизираните в студията разнообразни методи и техники на обучение насочват вниманието към разнообразни и ефективни подходи за постигане на очакваните резултати от обучението.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Европейска съвет. (2018). Препоръка на Съвета на Европа от 22 май 2018 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот. *Официален вестник на ЕС*. С 189/01.2018. [European Council. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. C 189/01.2018].

ИЗТОЧНИЦИ

Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 1&2. (2007). Belfast: A PMB Publicaton.

Andreev, M. (2001). *The learning process: Didactics*. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski". [Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението: Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

Bizhkov, G. (2003). *Pedagogo-psichologicheska diagnostika*. Part II. Methodi. Sofia: UI "St. Kliment Ohridski". [Бижков, Г. (2003). *Педагого-психологическа диагностика*. Част II. Методи. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

- Borich, G. (2017). *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice* (9th Edition), London: Pearson.
- Buzan, T. (2010). *Tvoyat um moje vsichko. Mislovni karti*. Sofia: Soft Press. [Бюзан, Т. (2010). *Твоят ум може всичко. Мисловни карти*. София: Софтпрес.].
- Caponnetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2013). Aspects of the Integration of Games into Educational Processes. *International Journal of Knowledge Society Research*, 4 (3), 11–21.
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: Teaching thinking without teaching knowledge. *The mathematics educator*, 17 (2), 11–21.
- Chavdarova-Kostova, S., Delibaltova, V., & Gospodinov, B. (2018). *Pedagogika*. Sofia: UI “St. Kliment Ohridski”. [Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В., & Господинов, Б. (2018). *Педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].
- Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2016). Project-based learning: A literature review, New York, Ny: Mdrс.
- Dewey, J. (1941). *Opitut kato osnova na obrazovaniето*. Sofia: Stoyan Georgiev. [Дюи, Дж. (1941). *Опитът като основа на образованието*. София: Стоян Георгиев.].
- Dewey, J. (2002). *Kak mislim*. Sofia: Stoyan Georgiev. [Дюи, Дж. (2002). *Как мислим*. София: Стоян Георгиев.].
- Dewey, J. (2006). Moeto pedagogicheskо kredo. *Kultura*, № 31 (2690). [Дюи, Дж. (2006). Моето педагогическо кредо. *Култура*, № 31 (2690)].
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *Techtrends tech trends* 57, 14–27.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 517–534.
- Fusco, E. (2012). *Effective Questioning Strategies in the Classroom: A Step-by-step Approach to Engaged Thinking and Learning*. NY: Teachers College Press.
- Gilbert, J., Reiner, M., & Nakhleh, M. (Eds.). (2007). Visualization: Theory and practice in science education (Vol. 3). *Springer Science & Business Media*.
- Gleave, J., & Cole-Hamilton I. (2012). A literature review on the effects of a lack of play on children’s lives. BTHA. www.playengland.org.uk.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
- Jay, J., & Knaus, M. (2018). Embedding Play-Based Learning into Junior Primary (Year 1 and 2) Curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (1), 112–126.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2013). *Joining together: group theory and group skills*. London: Pearson.
- Kirova, G. (2020). *Rabota po proekti v obuchenieto po matematika v nachalnite klasove*. Sofia: Avangard Prima. [Кирова, Г. (2020). *Работа по проекти в обучението по математика в началните класове*. София: Авангард Прима.].
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19 (3), 267–277.
- Landøy, A., Popa, D., & Repanovici A. (2020). Teaching Learning Methods. In: *Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy*. Springer Texts in Education. Springer, Cham.
- Levkoe, C., Friendly, A., & Daniere, A. (2020). Community Service-Learning in Graduate Planning Education, *Journal of Planning Education and Research*, 40, (1), 92–103.

- Maier, H. (1989). Role playing: Structures and educational objectives. *The Journal of Child and Youth Care, Vol. 4, No. 3.*
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years, 31:1, 71 – 83.*
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.*
- McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, 82 (298), 73 – 82.*
- Mirtschewa, I. (2013). *Otvoreno obuchenie. Diferenciacija v obuchenieto v nachalnoto uchiliste.* Sofia: Veda Slovena – JG. [Мирчева, И. (2013). *Отворено обучение. Диференциация в обучението в началното училище.* София: ИК Веда Словена – ЖГ].
- November, A., & Mull, B. (2012). Flipped Learning: A Response to five Common Criticisms. November Learning. Retrieved February 19, 2021 from <http://novemberlearning.com>.
- OECD. (2013). PISA 2012. Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M., & Brown, A. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction.* Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Osborn, A. (1979). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving.* New York: Charles Scribner's.
- Petrov, P. (2016). *Savremenna didaktika.* Sofia: Avangard Prima. [Петров, П. (2016). *Съвременна дидактика.* София: Авангард Прима.].
- Priemer, B., Eilerts, K., Filler, A., Pinkwart, N., Rösken – Winter, B., Tiemann, R., & Zu Belzen, A. (2020). A framework to foster problem-solving in STEM and computing education. *Research in Science & Technological Education, 38 (1).*
- Radev, P. (2005). *Obsta uchilistna didaktika.* Plovdiv: UI "Paisii Hilendarski". [Радев, П. (2005). *Обща училищна дидактика.* Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“].
- Rodari, J. (2015). *Gramatika na fantaziyata.* Sofia: Ciela. [Родари, Дж. (2015). *Граматика на фантазията.* София: Ciela.].
- Slavin, R. (2005). *Pedagogicheska psihologiya.* Sofia: Nauka i izkustvo. [Славин, Р. (2005). *Педагогическа психология.* София: Наука и изкуство].
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 43 (1).*
- Sternberg, R., & Williams, W. (2014). *Pedagogicheska psihologiya.* Sofia: Iztok-Zapad. [Стернбърг, Р., & Уилямс, У. (2014). *Педагогическа психология.* София: Изток-Запад.].
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Tsanev, N. (2019). *Didaktichni osnovi na tehnologichnoto obuchenie v nachalnoto uchiliste.* Sofia: Veda Slovena – JG. [Цанев, Н. (2019). *Дидактични основи на технологичното обучение в началното училище.* София: ИК Веда Словена – ЖГ].
- Valchev, R. (2006). *Interaktivni metodi I grupova rabota v suvremennoto obrazovanie.* Sofia: Otvoreno obrazovanie. [Вълчев, Р. (2006). *Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование.* София: Отворено образование.].

- Vasilev, V. (2006). *Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikata*. Plovdiv: Macros.
[Василев, В. (2006). *Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката*.
Пловдив: Макрос.]
- Vitanov, L., et al. (2015). *Metodi I tehniki za aktivno uchene*. Sofia: UI “St. Kliment Ohridski”. [Витанов, Л. и др. (2015). *Методи и техники за активно учене*. София: УИ „Св. Климент Охридски“].

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Любен Витанов е преподавател в СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Начална училищна педагогика“. Неговите области на научни интереси са методиката на педагогическата работа в часа на класа, методиката на обучение по технологии и предприемачество, методите за активно учене и др.

Любен Витанов има повече от 50 научни публикации. Автор е на национално одобрени учебници и учебни помагала за ученици от първи до осми клас.

Контакт: Адрес: София, ул. „Шипченски проход“ № 69А,
E-mail: lvitanov@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. prof. PhD Lyuben Vitanov is a lecturer at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and The Arts, Department of primary school education. His areas of scientific interest are the pedagogical work in class time, the technology and entrepreneurship education, the active learning and more. He has more than 50 scientific publications. He is the author of nationally approved schoolbooks for primary students.

Contact: Address: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia.
E-mail: lvitanov@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВАТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 114

EXTRACURRICULAR READING IN GRADE 1 – 4

ANNA GEORGIEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Primary School Education”*

Abstract. The article examines the learning content for extracurricular reading instruction in primary education in Bulgaria. An analysis of the number and type of literary texts included in the section for extracurricular reading in literacy books is presented. Tables show the titles of all literary works for Grade 1–4 that support extracurricular reading classes. The number and type of works is presented, its genre affiliation, the nationality of author (Bulgarian or foreign work), the presence or absence of folktales, folklore, fairy tales, etc. The comparative analysis of the learning content in literacy textbooks for extracurricular reading instruction allows teachers to make informed choices and select works tailored to the specific educational needs of their students. Conclusions are formulated based on the analysis of literary works.

Key words: extracurricular reading, primary grades, literacy textbooks, the learning content in literacy textbooks for extracurricular reading instruction

ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В 1. – 4. КЛАС

АННА ГЕОРГИЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Начална училищна педагогика“*

Резюме. В студията се разглежда проблемът за учебното съдържание, предлагано в обучението по извънкласно четене в началните класове в България. Представен е

анализ на броя и вида на текстовете, включени във всяка читанка в раздела за извънкласно четене. В таблици са посочени конкретните заглавия на произведенията, отпечатани във всяка от читанките за 1. – 4. клас за обезпечаване на часовете по извънкласно четене. Анализът е по посока брой и вид на произведенията, жанрова принадлежност, от български или чуждестранни автори са, наличие на текстове от фолклора, които се предлагат за извънкласно четене. Направен е сравнителен анализ на включеното във всяка от читанките съдържание, което дава възможност на учителите за подбор на произведения от друг учебен комплект. В края на студията са формулирани изводи, базирани на представения анализ.

Ключови думи: извънкласно четене, начални класове, читанки, учебно съдържание в читанките за извънкласно четене

УВОД

Формирането на читателска култура, насочването на читателските интереси на учениците, запознаването им с разнообразни по стил, жанр и авторство текстове, е предвидено да се реализира чрез обучението по извънкласно четене, което в действащите учебни програми по български език и литература (БЕЛ) (общообразователна подготовка) от първи до четвърти клас е заложено с 0,5 часа седмично (в следбуквения етап в първи клас). В учебната програма по БЕЛ за втори, трети и четвърти клас е посочено, при препоръчително разпределение на часовете общо 224 ч. за извънкласно четене да бъдат използвани 7%, което е 16 учебни часа за цялата учебна година. Те се реализират като 1 учебен час през седмица.

УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В АЛТЕРНАТИВНИТЕ ЧИТАНКИ ЗА НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

В настоящата студия се представя учебното съдържание, което е предвидено за реализиране на обучението по извънкласно четене в одобрените от МОН читанки за начален етап на основна степен на образование. Всеки от учебните комплекти за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас има и електронен вариант, за ползването на който редица издателства дадоха безплатен достъп. Той може да бъде използван при присъствено обучение и във варианта на временно дистанционно обучение с използване на електронни средства.

В изложението се представят заглавията и типът на включените текстове за реализиране на обучението по извънкласно четене във всяка една от алтернативните читанки за всеки клас.

За обучение по български език и литература за първи клас има одобрени от МОН осем алтернативни учебни комплекта. Авторският екип на Иван Цанев, Владимир Попов и Георги Георгиев (2017) (Tsanev, Popov & Georgiev, 2017)

има читанка само за първи клас, а Наталия Огнянова (Ognyanova, 2017a; Ognyanova, 2017b) има одобрен учебен комплект за първи и втори клас.

Авторска методическа система за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас имат другите шест авторски колектива. В изложението по-долу при анализа те са представени и цитирани с фамилията на водещия автор в екипа: Т. Борисова и кол., М. Герджикова и кол., П. Димитрова и кол., Ст. Здравкова и кол., Н. Иванова и кол., Р. Танкова и кол.

В читанките от първи до четвърти клас има обособен раздел с отпечатани в него произведения за обезпечаване на обучението по извънкласно четене. Заглавието на този раздел се запазва в читанките на Т. Борисова и кол. („За тези, които искат да четат повече“) и в тези на Ст. Здравкова и кол. („Чета още и още“). Предложеното заглавие на раздела провокира учениците „да четат повече“ и „още и още“ в свободното си време, да проявяват читателски интерес към допълнителна литература и други произведения от авторите, които са представени в читанките.

Текстове за извънкласно четене са поместени на последните страници в читанките на М. Герджикова и кол. („Текстове за извънкласно четене“, символ разтворена книга), както и в тези на П. Димитрова и кол. (надпис „Извънкласно четене“, има зелен кант в горната част на страницата).

Предвидените за извънкласно четене текстове са поместени на страници сред произведенията за задължително изучаване в уроците по литература (четене), като визуално се разграничават от тях чрез отпечатан на страницата условен знак – в читанките на Н. Иванова и кол. (знакът е „дъга“) и в читанките на Р. Танкова (знакът е корица на книга с отпечатани имена на автор и заглавие на произведение или жанр).

❖ ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В ЧИТАНКИТЕ ЗА ПЪРВИ КЛАС

В края на читанката за първи клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2017a : 33-46) е обособен раздел с произведения за извънкласно четене, който е озаглавен: „За тези, които искат да четат повече“. Това заглавие се запазва в целия следващ цикъл читанки за втори, трети и четвърти клас.

В читанката за първи клас за извънкласно четене са предложени 11 теми, които са повече от предвидените реално часове за реализиране на обучението по извънкласно четене – в оставащите до края на учебната година в следващия етап не по-малко от четири седмици. В този раздел са поместени 16 текста, които са балансирани по отношение на разнообразието им по жанрова принадлежност – 4 стихотворения, 2 разказа, 2 текста от енциклопедия/интернет, 5 приказки – 3 български народни, 2 авторски – битова и за животни, гатанка, кратък стих (виж табл. 1).

С поместването в читанката за първи клас на повече от необходимия брой произведения авторският колектив на Т. Борисова превръща читанката в своеобразна христоматия и първа собствена книга, която първокласниците могат да четат самостоятелно в свободното си време и през лятната ваканция.

Таблица 1. Текстовете за извънкласно четене в читанката за първи клас на Т. Борисова и кол. (виж Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2017a)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – раздел „За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
34	Приказките молят: „Познайте ни, деца“ по 2-3 изр. от 3 бълг. народни приказки	приказка
35	„Как тигърът беше наказан“ – Атанас Цанков	приказка в стихове
36	„Три другарчета“ – Дядо Пънч	стихотворение
37	„Върбата“ – по Елин Пелин	разказ
38	„Цветница“ – текст от енциклопедия „Връбница“ – по Тодор Влайков Гатанка – отг. Яйце – народна гатанка	текст от енциклопедия разказ гатанка
39	„Гергьовден“ – текст от енциклопедия	текст от енциклопедия
40 41	„Двамата шивачи“ – Радой Киров	авторска приказка за животни
42	„Най-добричка“ – Васил Ив. Стоянов „Майка“ – Петко Р. Славейков	стихотворение стих
43	„Колко прави“ – Тодор Атанасов	стихотворение
44 45	„Дядо и ряпа“ – Ран Босилек	авторска приказка, битова
46	„Тон-бонбон“ – Радой Киров	стихотворение

В читанката за първи клас на М. Герджикова и кол. (Gerdzhikova et al., 2017a: 31-46) в последния раздел, озаглавен „Извънкласно четене“, са обособени 20 текста, от които 11 стихотворения, 5 авторски и 1 българска народна приказка, 2 разказа и 1 кратък стих (виж таблица 2). Отново предложените текстове са повече от необходимия брой за обезпечаване на часовете по извънкласно четене до края на учебната година. Но се забелязва превес на текстовете от жанра стихотворение в сравнение с другите жанрове.

Таблица 2. Текстовете за извънкласно четене в читанката за първи клас на М. Герджикова и кол. (виж Gerdzhikova et al., 2017a)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
31	„Чудната врата“ – Веселин Ханчев	стихотворение
33	„Книжка – пъструшка“ – Калина Малина	стихотворение
34	„Защо ли...“ – Йордан Друмников	стихотворение
35	„В гората“ – Гео Милев „Синеока теменужка“ – Иван Вазов	стихотворение стихотворение
36	„Приказка за сън“ – Анелия Янковска-Сенгалевич	авторска приказка
37	„Писмо до баба“ – по Калина Малина „Мишка, ама друга“ – Петя Александрова	стихотворение разказ
38	„Гледай ти“ – Драгомир Шопов „Сърдитко“ – Чичо Стоян	стихотворение стихотворение
39	„Малкият спортист“ – Елисавета Багряна „Малкият колоездач“ – Валери Петров	стихотворение стихотворение
40	„Балончето, което се надува самичко“ – по Радой Киров	разказ
41	„Знаменитият валеж в Пиомбино“ – По Джани Родари	авторска приказка
42	„Вълкът и свраката“ – българска народна приказка	българска народна приказка за животни
43	„Гузен негонен бяга“ – Елин Пелин „Ученият син“ – Лев Толстой	авторска приказка авторска приказка
44 – 45	„Умният козел“ – Ангел Каралийчев (част от текста е в комикс)	авторска приказка за животни
46	ЗДРАВЕЙ, ВАКАНЦИЯ! „Довиждане, училище“ – по Марин Тачков „Ваканция“ – Ангелина Жекова	стихотворение стихотворение

В читанката за първи клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2017a: 26-31) са включени само 3 теми за извънкласно четене, като във всяка от тях е отпечатан кратък откъс от произведение – 1 народна и 2 авторски приказки, откъс от басня, част от роман (виж табл. 3). Насочване на читателските интереси на първокласниците се постига чрез отпечатаните в последната тема „Книги за ваканцията“ откъси от басня и част от две приказки, с което се цели да се провокира интерес и през лятната ваканция учениците да потърсят и прочетат цялото произведение. Забелязва се, че в една от темите за извънкласно четене в тази читанка е отпечатан и откъс от сравнително големия по обем роман на Астрид Линдгрен „Пипи Дългото чорапче“. Самостоятелното прочитане на цялата книга би било по възможностите на предварително оgramотените ученици, докато четивната техника на децата след оgramотяването, в края на първи клас, не би била достатъчно добре формирана, за да могат самостоятелно да прочетат с разбиране цялостния текст на романа с обем от над 200 страници. Но е добра идеята да се провокира интерес към произведение, в което героят е дете и се разказва интересна история, която би била увлекателна за начинаещия читател.

Таблица 3. Текстовете за извънкласно четене в читанката за първи клас на П. Димитрова и кол. (виж Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2017a)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
26 – 27	В света на книгата – откъс от „Кума Лиса и Косе Босе“, текст от енциклопедия; илюстрация за пътя на книгата от писателя до читателя	приказка
28 – 29	„Приключения с Пипи Дългото чорапче“ – откъс „Пипи тръгва на училище“	роман
30 – 31	Книги за ваканцията	кратки откъси от текст на: басня, народна и авторска приказка

В края на читанката за първи клас на Ст. Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2017a: 44-51) е обособен раздел също само с 3 теми за извънкласно четене, който е озаглавен „Чета още и още“, което се запазва като заглавие на този раздел и в читанките на авторския колектив до четвърти клас.

В посока оптимално формиране на читателска компетентност за ориентирание в книгата, в тази читанка всеки раздел започва с отделна страница. Символично тя представлява начална страница или корица на миникнижка, която се образува от произведенията, отпечатани в раздела. В тази читанка за извънкласно четене са предложени една авторска приказка, разказ и 4 кратки текста от енциклопедия (виж табл. 4). Последната тема и разтвор в читанката за първи клас е „Годишен преговор“, в който са отпечатани въпроси върху изучени през годината произведения – за свързване на заглавие на текст с жанра му, за разпознаване на откъси от произведения, за проверка на разбраното от прочетен текст и др. По този начин се акцентира върху откриването на взаимовръзки между отделните, изучавани през годината произведения и се изисква първокурсниците да демонстрират читателска компетентност.

Таблица 4. Текстовете за извънкласно четене в читанката за първи клас на С. Здравкова и кол. (виж Zdravkova et al., 2017a)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ „ЧЕТА ОЩЕ И ОЩЕ“</i>	<i>жанр</i>
44 – 45 НЗ	„Бърканица в приказките“ – по Джани Родари	приказка
46 – 47 НЗ	Удивителните дървета	текст от енциклопедия
48 – 49 затв.	„Жирафът, който не се побираше в книжката“ – по Яна Казакова	разказ
50 – 51 затв.	Какво знам, мога и обичам в четенето – Годишен преговор – въпроси към различни произведения, изучавани през годината	

В читанката за първи клас на Румяна Танкова (Tankova, 2017) са обособени 3 теми за извънкласно четене, в които са включени 6 произведения – 3 стихотворения, българска и турска народна приказка, както и една гатанка (виж

табл. 5). Както се вижда и по номерата на страниците, трите теми за извънкласно четене са отпечатани сред другите текстове и се разграничават от тях по надписа на страницата „извънкласно четене“.

Обогатяването на читателската информираност на първокласниците се постига чрез отпечатаните на дясната страница на разтвора заглавия и на други книги от същия автор: 5 заглавия на книги на Леда Милева (с. 14 – 15); 5 заглавия на книги от Дора Габе (с. 24 – 25); български народни приказки и конкретно – „Приказки за Хитър Петър и Настрадаин Ходжа“ (Tankova, 2017: 36 – 37). Но и в тази читанка се дава превес на произведенията от жанра стихотворение, което е обяснимо с недобре овладяната техника на четене на първокласниците, но също така се предлага едностранно запознаването им само с текстове от един и същ литературен жанр.

Таблица 5. Текстове за извънкласно четене в читанката за първи клас на Р. Танкова (виж Tankova, 2017)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
14–15	<i>Стихотворения – Леда Милева</i> „Двете пътечки“ – Леда Милева „В шарена дрешка“ – Леда Милева Препоръчани за четене книги – „Изгубеното хвърчило“, „Карнавал в гората“, „Зайченцето бяло“, „Двете пътечки“, „Стихотворения“ – Леда Милева	стихотворение гатанка
24–25	<i>Стихотворения – Дора Габе</i> „Мъдър“ – Дора Габе „Катето и Джори“ – Дора Габе Препоръчани книги: „Чудно нещо“, „Най обичам“, „От слон до мравка“, „Зайченцето бяло“ – Дора Габе	стихотворение стихотворение
36–37	<i>Приказки за Хитър Петър и Настрадаин Ходжа</i> „Каква неправда“ – българска народна приказка „Пари насън“ – турска народна приказка	приказка приказка

В читанката за първи клас на Иван Цанев, Владимир Попов, Георги Георгиев (Tsanev, Iv., Popov, Vl. & Georgiev, G., 2017) за извънкласно четене са предвидени три теми, в които са поместени три откъса от по-големи текстове – от приказка, от роман, от повест – книга (виж табл. 6). Два от текстовете са от български автори. В тази читанка насочване и стимулиране на читателското поведение на първокласниците и през лятната ваканция е постигнато чрез отпечатания на последната страница списък с „Препоръчителна литература“, в който са посочени следните заглавия:

1. Български народни приказки;
2. Приказки – Ханс Кристиан Андерсен;
3. Приказки – Ран Босилек;
4. „Патиланско царство“ – Ран Босилек;
5. „Пет приказки“ – Валери Петров;

6. „Спящата хубавица“ – Братя Грим;
7. „Приказки по телефона“ – Джани Родари;
8. „Писма на един дакел“ – Станка Пенчева;
9. „Пипи Дългото чорапче“ – Астрид Линдгрен“ (Tsanev, Popov & Georgiev, 2017: 45).

Това може да се приеме като препоръчителен списък със заглавия на книги, откъси от които ще се изучават и са включени в читанката за втори клас, но авторският колектив няма, одобрен от МОН, учебен комплект за следващите класове. Забелязва се, че за самостоятелно четене през лятото се препоръчват и по-големи по обем книги, но предимно от жанра авторска приказка, както и един роман.

Таблица 6. Текстовете за извънкласно четене в читанката за първи клас на И. Цанев и др. (виж Tsanev, Popov & Georgiev, 2017)

стр.	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	жанр
40 – 41	„Копче за сън“ – Валери Петров	приказка
42 – 43	„Мечо Пух отива на гости“ – Алън Милн	приказка
44 – 45	„Бързоходко и Повлекана“ – Емилиян Станев	приказка

В читанката за първи клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Zhekova & Neshkova, 2017a), както и в тази на Наталия Огнянова (Ognyanova, 2017a), не е посочено кои произведения са за извънкласно четене.

След сравнителния анализ на включеното в алтернативните читанки за първи клас съдържание може да се направят следните изводи:

➤ Предложените в алтернативните читанки за първи клас произведения за извънкласно четене варират от абсолютния минимум за реализиране на това обучение до края на учебната година от 4 седмици – с по 3 текста в читанките на П. Димитрова и кол. (Dimitrova et al., 2017 a), Р. Танкова (Tankova, 2017 a), И. Цанев и др. (Tsanev, Popov & Georgiev, 2017), Здравкова и кол. (Zravkova et al, 2017 a).

При читанките на М. Герджикова и кол. (Gerdzhikova et al, 2017 a) и на Т. Борисова и кол. (Borisova et al, 2017a) се забелязва обратната тенденция. Те изпълняват функцията и на хрестоматия, първа лична книга с текстове за самостоятелно четене, тъй като в тях са отпечатани между 16 и 20 текста на кратки литературни произведения за деца.

➤ В три от читанките за първи клас има отпечатан препоръчителен списък със заглавия на произведения и книги за четене през ваканцията – Цанев и др. (Tsanev, Popov & Georgiev, 2017), П. Димитрова и кол. (Dimitrova et al, 2017a), Р. Танкова (Tankova, 2017).

❖ ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В ЧИТАНКИТЕ ЗА ВТОРИ КЛАС

Във всяка от читанките за втори клас са предвидени повече от необходимия брой от 16 теми и произведения за извънкласно четене, като има вариране и в жанровото разнообразие на поместените в читанката текстове.

В читанката за втори клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2017b: 103-117) са включени необходимите за реализиране на часовете 16 теми за извънкласно четене. Отпечатаните текстове са обособени в раздела „За тези, които искат да четат повече“. В него са включени 6 стихотворения, 4 разказа и 1 басня, 5 приказки – 1 авторска и 1 българска народна, както и 3 приказки на други народи (виж табл. 7). Тематично са подбрани произведения, в които се утвърждава стремежа към знанието, както и такива, посветени на традиционни български празници.

За стимулиране на читателската компетентност на второкласниците в тази читанка са поместени и снимки на авторите, чиито произведения се изучават: Елин Пелин (с. 8), Народни будители – Паисий Хилендарски, Петър Берон, Петко Р. Славейков (с. 26), Елисавета Багряна (с. 42), Ран Босилек (с. 47), Дора Габе (с. 76).

Таблица 7. Текстове за извънкласно четене в читанката за втори клас на Т. Борисова и кол. (виж Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2017b)

<i>стр.</i>	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ <i>„За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
104 – 105	„Когато дядо ходил на училище“ – хърватска народна приказка	приказка
105	„Ученият син“ – Лев Толстой	приказка
106	„Не бързай“ – Ран Босилек „Есен настъпи“ – по Константин Константинов	стихотворение разказ
107	„Гостенчето на Хитър Петър“ – българска народна приказка	приказка
108-109	„Питката“ – руска народна приказка, переработена от Алексей Толстой	приказка
110	„Многото имена на добрия старец“	разказ, текст от енциклопедия
111	„Да се чудиш“ – Димитър Спасов	стихотворение
112	„Три вола и лъв“ – Езоп	басня
113	„Родино, мила“ – Георги Веселинов „Я кажи ми“ – Ран Босилек	стихотворение стихотворение
114	„Мартенички“ – Дора Габе „Грите Марти“ – Янаки Петров	стихотворение стихотворение
115	„Първото кокиче“ – Емил Коларов	разказ
116	„Срещу Великден“ – по Константин Константинов	разказ
117	„Котка със звънец“ – Ценко Цветанов	приказка

В края на читанката за втори клас на авторския колектив М. Герджикова и кол. (Gerdzhikova et al., 2017b: 102-124) е обособен раздел със заглавие „Текстове за извънкласно четене“, в който са отпечатани 37 произведения, от които 13 стихотворения, 3 народни и 7 авторски приказки, 1 народна песен и в една тема са обединени 13 гатанки (виж табл. 8). И в тази читанка се забелязва приоритетно присъствие на произведения от жанровете стихотворение и приказка.

Таблица 8. Текстове за извънкласно четене в читанката за втори клас на М. Герджикова и кол. (виж Gerdzhikova et al., 2017b)

<i>стр.</i>	<i>ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
102	„Високи сини планини“ – Младен Исаев „Ситна тревица“ – българска народна песен	стихотворение народна песен
103	„Изворче“ – Стоян Дринов „Звънливко“ – Галина Златина	стихотворение стихотворение
104	„Звездички“ – Елисавета Багряна „Вечер“ – Петя Дубарова	стихотворение стихотворение
105	3 стиха, на които учениците да поставят заглавие	стихотворение
106	„Прекаршената брезичка“ – Йордан Друмников	разказ
107	„Орелът и звездата“ – по Доналд Бисет	приказка
108 – 109	„Малкото слонче“ – по Ръдиард Киплинг	приказка
110	„Не искам сам“ – Петя Александрова „Футболист“ – Методи Христов	стихотворение стихотворение
111	Гатанка – българска народна приказка	приказка
112	Що е то? – 13 гатанки	гатанка
113	„Рими за деца любими“ – Марин Тачков	стихотворение
114	„Лъжецът“ – арменска народна приказка	приказка
115	„Яребицата и ленивият“ – българска народна приказка	приказка
116	„Цигулар Щурчо“ – Асен Разцветников „Дневни щурчета“ – Иван Цанев	стихотворение стихотворение
117	„И баба знае“ – Ран Босилек	приказка
118	„Автобусчето, което се страхуваше от тъмното“ – по Доналд Бисет	приказка
119	„Синият светофар“ – по Джани Родари	приказка
120	„Пролетна разходка“ – по Емилиян Станев	приказка – комикс
121	„Приказка за птичето, което научи два чужди езика“ – Радой Киров	приказка
123	„Жълта приказалка“ – Мая Дългъчева	стихотворение
124	„Ваканция“ – Атанас Душков „Ваканция“ – Петя Йорданова	стихотворение стихотворение

В раздела с текстове за извънкласно четене в читанката за втори клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2017b: 100-117) са обособени 17 теми и са отпечатани 20 произведения за извънкласно четене – 12 стихотворения, 2 български и 1 африканска народни приказки, 2 откъса от книги, 2 гатанки и 1 басня (виж табл. 9). И в тази читанка има превес на про-

изведения от жанра стихотворение, което може да ощети читателския интерес и възможността второкласниците да бъдат запознати с произведения от други прозаични жанрове.

Всяка тема за извънкласно четене е отпечатана на разтвор (две последователни страници), като визуалното структуриране е: в горната част на страницата е отпечатана глобална тема, под нея е поместен откъс от текст, а върху жълто цветно поле са посочени заглавия на книги на български автори, което стимулира изграждането и насочването на читателския интерес и читателска компетентност на второкласниците.

В последната тема със заглавие „Книги за ваканцията“ върху илюстрация като корица на книга са отпечатани заглавията: „Български народни приказки; Приказки от цял свят; Приказки по телефона; Меко казано“, което може да се приеме като препоръчителен списък с литература за самостоятелно четене. Поместен е и кратък откъс от началото на текст от този вид: „Дърварят и мечката“ – българска народна приказка; откъс от немска народна приказка; из „Дворец от сладолед“ от Джани Родари; откъс от приказката „Меко казано“ на Валери Петров. В този пасаж от текста се представят героите и мястото на действието като своеобразен увод, който да провокира читателското любопитство на второкласниците и да събуди желанието им да продължат да четат и в свободното си време.

Таблица 9. Текстовете за извънкласно четене в читанката за втори клас на П. Димитрова и кол. (виж Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2017b)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
100	Книжко мила „Чудната врата“ – Веселин Ханчев	стихотворение
101	Малки артисти „Щърк и заек“ – Лъчезар Станчев	стихотворение
102	Мъдростта на приказките „Лисица и заек“ – българска народна приказка „Бърза работа“ – българска народна приказка	приказка приказка
103	Приказки на народите – турски, японски, африкански и приказки на народите „Маймуна, питон и заек“ – африканска народна приказка	приказка
104	Мъдростта на басните – Езоп, Лафонтен, Стоян Михайловски „Мечката и пъгниците“ – Езоп 1 пословица	басня пословица
105	Отгатни – гатанки „Закуска“ – Дядо Пънч Гатанка – Асен Разцветников Гатанка – Дядо Благо	стихотворение гатанка гатанка
106	Иде баба зима „Приказка“ – Елисавета Багряна	стихотворение

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
107	До попеем за зимата „Снежен човек“ – Васил Павурджиев „Зимно хоро“ – Цветан Ангелов	стихотворение стихотворение
108	Бяла приказка – Валери Петров	приказка
109	„Карлсон, който живее на покрива“ – по Астрид Линдгрен	роман
110	Дора Габе в рими (и снимка на авторката) „Дете и калинка“ – Дора Габе	стихотворение
111	Стихотворения от Леда Милева (и снимка на авторката) „Дървено конче“ – Леда Милева	стихотворение
112	Добре дошла, мила пролет! „Пролет“ – Елин Пелин „Гост“ – Ран Босилек „Горски теменужки“ – Веса Паспалеева	разказ стихотворение стихотворение
113	Стихотворни шеги „Объркано стихотворение“ – Кирил Назъров „Тон бонбон“ – Радой Киров	стихотворение стихотворение
114	Как избирам книга за четене	
115	Ваканция, ура! „Гоненица“ – Атанас Цанков стих от Борислав Ганчев	стихотворение
116	Книги за ваканцията 4 откъса – 2 народни и 2 авторски приказки	приказка

В читанката за втори клас на Стойка Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2017b: 101-135) за извънкласно четене в последния раздел, озаглавен „Чета още и още“, са обособени 22 текста, които са обединени по жанрова принадлежност: „веселите приказки на народите“, „на какво ни учат басните“, и са отпечатани няколко произведения, представителен пример за този жанр. Както се вижда от поместеното в табл. 10, в тази читанка са отпечатани 5 откъса от книги, 2 стихотворения, 4 басни, 4 авторски и 3 народни приказки. Всяка тема е на отделен разтвор от две последователни страници.

Интересна идея е обособяването в тази читанка на разделите като миникнижка със заглавна страница и в края с лист с въпроси върху съдържанието на изучените произведения. В този урок за обобщение в края на раздела (с. 32, 72, 100) на второкласниците са поставени въпроси и задачи, свързани с: ориентирание в книга, свързване на заглавие на произведение с име на автор или с жанра му, за споделяне на читателски впечатления, знания и опит. За формиране на читателска компетентност се работи регулярно през учебната година и в обучението по литература, не само в часовете по извънкласно четене.

Таблица 10. Текстовете за извънкласно четене в читанката за втори клас на Ст. Здравкова и кол. (виж Zdravkova et al., 2017b)

стр.	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – „ЧЕТА ОЩЕ И ОЩЕ“	жанр
102 – 103	„Дървена сабя“ – Морис Карем стих гатанка от Георги Струмски	стихотворение
104 – 105	„Светът на малките създания“ – 4 текста от енциклопедия	текст от енциклопедия
106 – 107	„Листата на брезата“ – по Леда Милева	стихотворение
108 – 109	„Пагиланско училище“ – по Ран Босилек	повест
110 – 111	„Небивалици“ – Доналд Бисет – заглавия на отделни приказки, но без текст	
112 – 113	„Празничен календар“ – Коледа „Как се кичи дрян“ – Атанас Цанков	стихотворение
114 – 115	„Пипи Дългото чорапче“ – по Астрид Линдгрен, превод В. Ганчева	роман
116 – 117	<i>Веселите приказки на народите</i> „Златната ябълка“ – арменска народна приказка „Насън и наяве“ – турска народна приказка „Шегобийци“ – Сава Попов	приказка приказка приказка
118 – 119	<i>На какво ни учат басните</i> „Паун и врана“ – Петко Славейков „Два съда“ – Стоян Михайловски „Лебед, Щука и Рак“ – Иван Крилов „Лисицата и щъркелът“ – Федър	басня басня басня басня
120 – 121	„Приключенията на мотовете“ – по Радостина Николова	откъс от книга
122 – 123	„Бъди ми приятел!“ – по Юлия Спиридонова	приказка
124 – 125	„Синя приказка“ – по Вергиния Генова	приказка
126 – 127	„Златното яйце“ – по Светослав Минков	приказка
128 – 129	„Мисията на Черешко“ – по Питър Олейноне	приказка
130 – 131	„Пиноккио продава буквара, за да отиде да види кукления театър“ – по Карло Колоди	роман
132 – 133	„Вълкът, който искал да обиколи света“ – по Ориан Лалман	приказка
134 – 135	Годишен преговор Свързване на заглавия на произведения с име на автор или с жанр, задачи към читателите	

В читанката за втори клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Neshkova & Zheкова, 2017b) със символ „дъга“ и надпис на страницата „извънкласно четене“ са отбелязани 20 текста, като те са отпечатани сред другите произведения и не са обособени в раздел. За извънкласно четене са предложени: 8 стихотворения, 3 народни приказки (българска, индийска и турска) и 1 авторска приказка, 2 откъса от книги, 2 разказа за народните празници – Великден и Заговезни, 1 народна песен и 1 басня (виж табл. 11). В тази читанка не са посочени заглавия на книги като препоръчителен списък с литература за четене през лятото.

Таблица 11. Текстовете за извънкласно четене в читанката за втори клас на Н. Иванова и кол. (виж Ivanova, Neshkova & Zhekova, 2017b)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
8 – 9	„Училищно звънче“ – Йордан Радичков	откъс от книга с разкази („Ние, вработетата“)
16	„Разговор“ – Надя Кехлибарева гатанка	стихотворение гатанка
22	„Пътечки“ – Леда Милева	стихотворение
27	„Мечката и лошата дума“ – българска народна приказка	приказка
32 – 33	„Франклин и компютърната игра“ – Полет Буржоа	приказка
40	„Дядо Коледа“ – Гео Милев	стихотворение
48 – 49	„Трите гърнета“ – индийска приказка	приказка
53	„Вълк и щърк“ – Лафонтен	басня
58	„Хвърчило“ – Валери Петров	стихотворение
62 – 63	„Най-голямото богатство“ – турска народна приказка	приказка
65	„Мила Бабо Марто“ – Калина Малина	стихотворение
71	„Благодаря ти, мамо“ – Асен Босев	стихотворение
77	„Заговезни“ – Дора Габе Заговезни – разказ за празника	стихотворение разказ
83	„Великден“ – Александър Божинов Великден – разказ за празника	стих разказ
92	„Бриф, Бруф, Браф!“ – Джани Родари	приказка
95	„Цвета билки бере“ – народна песен	народна песен
97	„Вълшебното моливче“ – Райна Пенева	стихотворение

Читанката за втори клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (Tankova & Lalev, 2017) съдържа 17 теми за извънкласно четене, като е отпечатано заглавието на цялата книга, а отдолу на страницата е поместен кратък откъс от текста (виж табл. 12). Така се провокира читателски интерес към книгата, след като в урока ученикът е прочел откъс от нея. Авторският колектив е дал приоритет на произведения от български автори и от жанра приказка, като за извънкласно четене е предложил: 10 авторски приказки, 2 басни, 4 откъса от книги, 1 народна песен, 1 стихотворение.

Обособеният урок по литература със заглавие „Книги за ваканцията“ може да се приеме като препоръчителен списък със заглавия на произведения за самостоятелно четене. Условието на една от задачите е: „Препоръчваме ви през лятната ваканция да разгледате и да прочетете някои от тези книги по свой избор“. Посочени са заглавията на следните книги: „Стихотворения – Елисавета Багряна; Стихотворения, приказки и гатанки – Асен Разцветников; Приказки – Георги Райчев; Приказки – Светослав Минков; Български вълшебни приказки – Николай Райнов; Басни – Жан дьо Лафонтен; Детска енциклопедия; „Алиса в Страната на чудесата“ – Луис Карол; „Приключенията на Лукчо“ – Джани Родари; „Приключенията на Пинокио“ – Карло Колоди; „Повести за Карлсон“ – Астрид Линдгрен“ (Tankova & Lalev, 2017: 133). Както се вижда, при повечето

от препоръчаните книги не са посочени конкретни заглавия, а само жанрът на произведенията – басни, приказки, стихотворения, и името на автора им.

Таблица 12. Текстовете за извънкласно четене в читанката за втори клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (виж Tankova & Lalev, 2017)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
10 – 11	Приказки: „Врана и лисица“ – Елин Пелин	приказка
18 – 19	Пет приказки: „Приятели“ – Валери Петров	приказка
26 – 27	Приказки по телефона – Джани Родари „Бърканица в приказките“ – Джани Родари	приказка
34 – 35	Небивалици – Доналд Бисет „Хвърчилото“ – Доналд Бисет	приказка – небивалица
42 – 43	Ние вработата – Йордан Радичков „Яйцето“ – Йордан Радичков	разказ
52 – 53	Дракончето Поли – Екатерина Йосифова „Поли“ – Екатерина Йосифова	приказка
60 – 61	Разкази и приказки – Емилиан Станев „Къщичка под снега“ – Емилиан Станев	приказка
68 – 69	Приказки за зложид деца – Красимир Дамянов „Конфитюр“ – Красимир Дамянов	приказка
76 – 77	Басни – Езоп „Селянин и орел“ – Езоп „Котката и мишките“ – Езоп	басня басня
86 – 87	Приказки – Ангел Каралийчев „Лозарят и косето“ – Ангел Каралийчев	приказка
94 – 95	Приказки от оная гора – Мая Дългъчева „Мама знае пътя“ – Мая Дългъчева	приказка
102 – 103	Мечо Пух – Алън Милн „Мечо Пух на гости на Зайо“ – Алън Милн	повест
110 – 111	Патиланци – Ран Босилек „Излет“ – Ран Босилек	разказ, част от повест
118 – 119	Писма на един дакел – Станка Пенчева „Скачащата шапка“ – Станка Пенчева	приказка
126	Припомнете си наученото „Послушковци“ – Зоя Василева „Боряно, Борянке“ – народна песен	стихотворение народна песен

В читанката за втори клас на Наталия Огнянова (Ognyanova, 2017b) не е посочено кои от текстовете са предвидени за извънкласно четене.

Въз основа на представения анализ на компонента за извънкласно четене в читанките за втори клас могат да се направят следните *изводи*.

➤ В читанките за втори клас в частта за извънкласно четене авторските колективи отново предлагат художествени текстове на български автори, предимно от жанровете приказка и стихотворение.

➤ Сравнително малко е застъпено представянето на откъс от книга и по-голям по обем текст.

➤ Може да се забележи, че почти няма едни и същи произведения, които авторските колективи на алтернативните читанки да са предложили в частта с текстове за извънкласно четене. Така учителите имат богат набор от произведения, които могат да предложат на своите ученици, и тези текстове да не са част от избория и използван от тях учебен комплект.

❖ ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В ЧИТАНКИТЕ ЗА ТРЕТИ КЛАС

В алтернативните читанки за трети клас е сходен броят на темите и отпечатаните в тях произведения за извънкласно четене, както и по-често вече се предлагат откъси от книги.

В края на читанката за трети клас на Т. Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2018: 115-136) е обособен разделът „За тези, които искат да четат повече“, в който са предложени 15 текста за извънкласно четене. Отпечатани са откъси от книги, които са представени и с текстове за изучаване в часовете по литература („Листата на брезата“ – Леда Милева, „Бяла приказка“ – Валери Петров, „Приказки по телефона“ – Джани Родари). На много места в читанката е отпечатано заглавието на книгата, от която е поместеният откъс, както и снимки на български автори: Леда Милева (с. 12), Йордан Радичков (с. 25), Валери Петров (с. 27), Емилиян Станев (с. 30), Ангел Каралийчев (с. 82), Стоян Михайловски (с. 136).

Всичко това стимулира и насочва читателските интереси и компетентност на третокласниците да потърсят в свободното си време тези книги, както и да свързват заглавие на произведение с името и визията на автора. От поместеното в табл. 13 се забелязва по-балансираното разпределение в жанровата принадлежност на предлаганите за извънкласно четене текстове, като са отпечатани и 5 откъса от книги.

Таблица 13. Текстове за извънкласно четене в читанката за трети клас на Т. Борисова и кол. (виж Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2018)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i> <i>„За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
116 – 117	„Радост за всички“ – Ангел Каралийчев съдържание на книга, библиотека, корица	приказка
118 – 119	„Невидимият Тонино“ – Джани Родари	приказка
120	„Недочетената книжка“ – Радой Киров	приказка
121	„Златушко“ – Леда Милева, из „Листата на брезата“	поезия
122	„Нашата къща“ – Елисавета Багряна	стихотворение
123	„Слънцето и книгата“ (диалог) – Елисавета Багряна, из „Дете и книга“	стихотворение

<i>стр.</i>	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ <i>„За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
124 – 125	„Бяла приказка“ (продължение) – Валери Петров, из „Бяла приказка“ драматизация – афиш, декор, костюм, маски	приказка
126	„Коледа в обор“ – Астрид Линдгрен	приказка
127 – 129	„Бременските градски музиканти“ – по Братя Грим	приказка
130	„Оттука почва обичта“ – Христо Радевски	стихотворение
131	„Малка мома и славей се надпяват“ – народна песен	народна песен
132	„Гълъбицата и мравката“ – Жан дьо Лафонтен	басня
133 – 134	„Мравката и захарта“ – по Доналд Бисет	разказ
135	„Проект“ – Ана Александрова	стихотворение
136	„Денят на светите братя Кирил и Методий“ – не е посочен автор	разказ

В последен раздел със заглавие „Текстове за извънкласно четене“ са обособени 17 теми в читанката за трети клас на М. Герджикова и кол. (Gerdzhikova et al., 2018: 118-140). В горния ляв ъгъл на всяка от тези страници има условен знак „отворена книга“. Авторският колектив и тук включва повече стихотворения (6 броя), 2 авторски и 1 народна приказка, 6 откъса от книги на български и чуждестранни автори (виж табл. 14).

Таблица 14. Текстове за извънкласно четене в читанката за трети клас на М. Герджикова и кол. (виж Gerdzhikova et al., 2018)

<i>стр.</i>	ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	<i>жанр</i>
118	„Дъга“ – Драгомир Шопов	стихотворение
119	„Разходка“ – по Дора Габе	разказ
120	„Ръцете на мама“ – Георги Константинов	приказка
121	въпроси за разбиране	
122	„Морската царкиня и нейният дядо“ – Гео Милев	стихотворение
123	„Училище за вълшебства“ – по Михаил Енде	разказ
124 – 125	„Бодливият трън“ – по Емилиан Станев	разказ
126	„Малкият Хитър Петър“ – българска народна приказка, преразказал Ран Босилек	приказка гатанка
127	„Слънцето и облакът“ – Джани Родари	приказка
128 – 129	„Господин Бремзер разбира как стои работата“ – по Ерих Кестнер, из „Антон и Точица“	роман
130 – 131	„Снежното момиче“ – по Светослав Минков (като комикс)	разказ
132 – 133	„Вест от Африка“ – по Хю Лофтинг откъс от книга „Историята на доктор Дулитъл“	повест
134 – 135	„Иринчето“ – по Станка Пенчева откъс от книга „Приключенията на един дакел“	приказка
136 – 137	„Шареното човече“ – Анастас Павлов	приказка

<i>стр.</i>	<i>ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
138	„Хвърчило и орел“ – Радой Киров	стихотворение
139	„Лалкини подаръци“ – Асен Босев	стихотворение
140	„Зелено“ – Иван Вазов	стихотворение
	„Певец“ – Иван Хаджидимитров	стихотворение

В читанката за трети клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Boncheva & Petrova, 2018: 98-117) предложените 16 произведения за извънкласно четене са обособени в раздел. В книжното тяло на читанката това не е отбелязано с думи, а само има лилав цветен кант в горната част на страниците, върху които са отпечатани текстове за извънкласно четене.

Този авторски колектив дава приоритет на запознаването на третокласниците с произведения от жанра приказка. Предложени са 6 авторски и 6 народни приказки (2 български народни, по една – гръцка, ромска, японска, афганистанска) и само 2 стихотворения (виж табл. 15).

В тази читанка последната тема за извънкласно четене е със заглавие: „Книги за ваканцията“ и съдържа илюстрация на корица на книга със заглавие на конкретно произведение. Посочено е от коя книга на автора е отпечатаният кратък откъс от текст:

„Приказки за хиляда и една нощ – откъс от „Али Баба и четиридесетте разбойници“; Български народни митове и легенди – откъс от „Легенда за Родопа планина“; „Лакомото мече“ – откъс от „Слънчевото зайче“ – Емилиян Станев; „Приключенията на Том Сойер“ – откъс от „Приключенията на Том Сойер“, Марк Твен; Стихотворения – стих от Петя Дубарова“ (Dimitrova, Boncheva & Petrova, 2018: 116 – 117).

И в тази читанка в раздела за извънкласно четене са отпечатани снимки на авторите: Ангел Каралийчев (с. 106), Елин Пелин (с. 107), Ран Босилек (с. 108), Светослав Минков (с. 109), Дора Габе (с. 112), Ханс Кристиан Андерсен (с. 110), Доналд Бисет (с. 111), Джани Родари (Dimitrova, Boncheva & Petrova 2018 с: 113), което съдейства за повишаване на читателската компетентност на третокласниците.

Таблица 15. Текстовете за извънкласно четене в читанката за трети клас на П. Димитрова и кол. (виж Dimitrova, Boncheva & Petrova, 2018)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
98 – 99	В СВЕТА НА КНИГИТЕ (задачи)	
100 – 101	БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ПРИКАЗКИ	
101	„Най-добрият син“ – българска народна приказка „Сливи за смет“ – българска народна приказка	приказка приказка
102 – 103	ПРИКАЗКИ НА НАШИТЕ СЪСЕДИ	
	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Приказки на балканските народи“ „Бягството на животните“ – гръцка народна приказка „Рижият кон“ – ромска приказка	приказка приказка
104 – 105	ПРИКАЗКИ ОТ ЦЯЛ СВЯТ	
105	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Приказки на народите“; „Как изпратили стоножката на лекар“ – японска народна приказка „Старецът и маслиновото дърво“ – афганистанска приказка	приказка приказка
106 – 107	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ	
107	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Ангел Каралийчев – Приказен свят“ „Магаре и кон“ – по Ангел Каралийчев Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Елин Пелин – Приказки“; „Три умни глави“ – по Елин Пелин	приказка приказка
108 – 109	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ	
	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Ран Босилек – Приказки“ „Най-голямото богатство“ – Ран Босилек Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Светослав Минков – Приказки“ „Снежният човек и врабчето“ – по Светослав Минков	приказка приказка
110 – 111	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ	
111	Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Ханс Кристиан Андерсен – Приказки“; „Царкинята върху граховото зърно“ – по Ханс Кристиан Андерсен Илюстрация на корица на книга със заглавие: „Доналд Бисет – Небивалици“ „Мистър Крокотак“ – по Доналд Бисет	приказка приказка
112 – 113	В СВЕТА НА ПОЕЗИЯТА	
	2 илюстрации на корица на книга със заглавие: „Леда Милева – „Зайченцето бяло“ и „Стихотворения за деца“; „Планината от моя прозорец“ – Леда Милева 2 илюстрации на корица на книга със заглавие: „Джани Родари – „Приказки по телефона“ и „Небето е на всички“; „Детското влакче“ – Джани Родари	стихотворение стихотворение
114 – 115	ЛЯТНОТО ЧЕТЕНЕ Е ЗАБАВНО (как се прави читателски дневник)	

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
116 – 117	КНИГИ ЗА ВАКАНЦИЯТА Корица на книга със заглавие и кратък откъс от текст: Приказки за хиляда и една нощ – откъс от „Али Баба и четиридесетте разбойници“ Български народни митове и легенди – откъс от „Легенда за Родопска планина“ „Лакомото мече“ – откъс от „Слънчевото зайче“ – Емилиян Станев „Приключенията на Том Сойер“ – откъс от „Приключенията на Том Сойер“, Марк Твен Стихотворения – стих от Петя Дубарова	приказка митове и легенди разказ роман стихотворение

В читанката за трети клас на Стойка Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2018: 103-135) в раздела с текстове за извънкласно четене „Чета още и още“ са поместени най-много откъси от книги – 8, предимно на чуждестранни автори: „Малкия Никола“ на Госини и Семпе, „Маншон, Полуобувка и Мъхеста брада“ от Ено Рауд, „Магьосникът от Оз“ от Лиман Франк Баум, „Приключенията на Незнайко“ на Николай Носов, както и от българските автори: Станка Пенчева – „Писма на един дакел“ и на съвременната писателка Юлия Спиридонова-Юлка – „Кръстьо – частен детектив“ (табл. 16).

Запознаването с откъс от по-голямо по обем произведение стимулира интереса и читателското поведение на третокласниците, за да запълват част от свободното си време със самостоятелно четене. Предлагането на разнообразно съдържание всъщност позволява на учениците да се представи по-широк набор от достъпна литература за четене – за пакости и приключения на героите-деца, произведения с герои-животни, фантастични и нереалистични преживявания на героите на Ено Рауд.

В тази читанка всяка от 16-те теми за извънкласно четене е отпечатана на разтвор. Заглавието на последната тема е „Годишен преговор. Какво знам, мога и ценя в края на трети клас“ и съдържа 11 задачи за проверка на разбирането на съдържанието на изучавани произведения: свързване на заглавие с име на автор или определяне на жанровата принадлежност на конкретен текст. Чрез изпълнението на тези задачи може да се установи равнището на читателската компетентност на третокласниците.

Таблица 16. Текстовете за извънкласно четене в читанката за трети клас на Ст. Здравкова и кол. (виж Zdravkova et al., 2018)

<i>стр.</i>	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ „ЧЕТА ОЩЕ И ОЩЕ“	<i>жанр</i>
104 – 105	„Книжка войник“ – Леда Милева	поемка
106 – 107	Удивителните животни 4 текста от интернет, представени на екран	4 текста от интернет, представени на екран
108 – 109	„Историята на доктор Дулитъл“ – Хю Лофтинг	роман
110 – 111	„Птичи хор“ – Добри Жотев 4 стихотворения, на които да се постави заглавие	стихотворения
112 – 113	„При сладоледа“ – Ено Рауд, из „Маншон, Полуобувка и Мъхеста брада“	откъс от повест
114 – 115	„Среща с вещица човекоядка“ – Юлия Спиридонова– Юлка, из „Кръстьо – частен детектив“	роман
116 – 117	„Страхливият лъв“ – Лиман Франк Баум, из „Вълшебникът от Оз“	роман
118 – 119	„Дребосъчетата от Града на цветята“ – Николай Носов, из „Приключенията на Незнайко“	роман-приказка
120 – 121	„Малкият мъж“ – Ерих Кестнер	роман
122 – 123	„Кой съм аз?“ – Станка Пенчева, из „Писма на един дакел“	разказ
124 – 125	Какво обичам (стихотворения с деца герои) 3 стихотворения Да се свърже текст със заглавието и името на автора „Внучка – фотографа“ – Лиана Даскалова „Следотърсач“ – Красимир Машев „Таралежът“ – Роал Дал	стихотворение
126 – 127	„Яйцето“ – Йордан Радичков, из „Ние врабчетата“	разказ
128 – 129	„Боб. Малката метална кутийка с голяма мечта“ – Здрава Каменова	поемка в стихове
130 – 131	„Моите красиви рога“ – Радостина Николова	разказ
132 – 133	„Приключенията на Туфо рижия пират“ – Георги Константинов	повест
134 – 135	Годишен преговор Какво знам, мога и цена в края на трети клас	11 задачи към изучаваните произведения

В 15 теми са отпечатани 18 текста за извънкласно четене, но те не са обособени в раздел, в читанката за трети клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Zhekova & Neshkova, 2018). И тук се забелязва приоритетно присъствие на приказки – 5 авторски и 3 народни (индийска, турска, африканска). Само в 2 от темите се посочва заглавие на книга, което ощетява изграждането на читателска компетентност и широки читателски интереси у третокласниците (виж табл. 17).

Таблица 17. Текстовете за извънкласно четене в читанката за трети клас на Н. Иванова и кол. (виж Ivanova, Zheкова & Neshkova, 2018)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
8	„Веселият Ежко“ – Иван Василев	разказ
14 – 15	„Хитрана“ – Асен Разцветников	приказка
22	„Приятелство“ – индийска приказка	приказка
29 – 30	„Добрите стопани“ – Асен Разцветников	приказка
37	„Дръвче, което ражда златни плодове“ – турска народна приказка	приказка
45	„Коледна песен“ – Елисавета Багряна	стихотворение
52 – 53	„Страшилище за снежни човеци“ – Йордан Радичков, из „Ние, вработетата“	разказ
58	„Канарче и котка“ – Банчо Банов	басня
64 – 65	„Защо щъркелите имат червени клонове“ – Марко Ганчев, „Имате ли гъдел“	приказка
72 – 73	„Златното и сребърното братче“ – африканска приказка	приказка
79	„Ръцете на мама“ – Георги Константинов	приказка
85 – 86	„Дъждът“ – Доналд Бисет Гатанка – Панчо Панчев	приказка гатанка
93	„Пеперуда“ „Дай, Боже, дъжд!“ – из „Слънчови повратки“, Лозинка Йорданова	народна песен разказ
107	„Кратунката“ – Анастас Стоянов	приказка
109	„Кирил и Методий“ – Иван Давидков	стихотворение

В читанката за трети клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (Tankova & Lalev, 2018) предложените за извънкласно четене 16 теми също са отпечатани сред другите произведения. Условният знак е илюстрация на корица на книга, върху която са изписани името на автора и заглавието на книгата, а под тях е отпечатан конкретният текст за работа в часа по извънкласно четене. Това може да се приеме като насочване на читателските интереси на учениците и обогатяване на читателската им компетентност за произведения на съответния автор. От поместеното в табл. 18 съдържание се забелязва, че и този път авторският колектив предлага предимно авторски приказки (8 броя), които обективно могат да се обсъдят в един учебен час, но се пропуска възможността да се стимулира читателския интерес към други по-големи по обем произведения – романи, повести.

В последната тема „Книги за ваканцията“ е предложен списък със заглавия на произведения, откъси от които са изучавани вече в часовете по извънкласно четене, което предполага, че е събуден читателски интерес към тях: „Тошко Африкански“ – Ангел Каралийчев, „Крокодилът Гена“ – Едуард Успенски, „Пипи Дългото чорапче“ – Астрид Линдгрен, „Историята на доктор Дулитъл“ – Хю Лофтинг, „Емил от Лънеберя“ – Астрид Линдгрен, „Приключенията на Том Сойер“ – Марк Твен, „Лили Чудото“ – Книстер, „Алиса в страната на чудесата“ – Луис Карол (Tankova & Lalev, 2018: 117).

Таблица 18. Текстовете за извънкласно четене в читанката за трети клас на Р. Танкова и Ц. Лалев (виж Tankova & Lalev, 2018)

стр.	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	жанр
10 – 11	Приказки – Ран Босилек „Баба и внуче“ – Ран Босилек	приказка
16	Весел гъделичкащ смях – Маргарит Минков „Важното приключение на важната готварска книга“ – Маргарит Минков	приказка
17	„Палачинкова тайна“ – Виктор Самуилов	стихотворение
23	Български народни приказки „Гостенчето“ – българска народна приказка пословица	приказка пословица
30	Басни – Лафонтен „Петлето, котаракът и мишлето“ – Лафонтен	басня
37	Приказки – Асен Разцветников „Бързите комари“ – Асен Разцветников	приказка
44 – 45	Приключенията на Лиско – Борис Априлов „В гнездото на орела“ – Борис Априлов	роман
52	Приказки – Николай Райнов „Царят на птиците“ – Николай Райнов	приказка
59	Повести за Карлсон – Астрид Линдгрен „Карлсон, който живее на покрива“ – Астрид Линдгрен	повест
66 – 67	Приключенията на Пинокио – Карло Колоди „Пинокио получава буквар“ – Карло Колоди	приказка
74	Стихотворения – Елисавета Багряна „Зимата, пролетта и детето“ – Елисавета Багряна	стихотворение
81	Туфо рижият пират – Георги Константинов „Първо бягство“ – Георги Константинов	разказ
88 – 89	Приключенията на Лукчо – Джани Родари „Едно необикновено влакче“ – Джани Родари	повест
96	Приказки – Светослав Минков „Златното яйце“ – Светослав Минков	приказка
103	Стихотворения – Валери Петров „Време за игри“ – Валери Петров, из „В лунната стая“	стихотворение
110	Книгите около нас (преговор) – свързване на заглавие с име на автор	
117	Книги за ваканцията „Тошко Африкански“ – Ангел Каралийчев „Крокодилът Гена“ – Едуард Успенски „Пипи Дългото чорапче“ – Астрид Линдгрен „Историята на доктор Дулитъл“ – Хю Лофтинг „Емил от Льонеберя“ – Астрид Линдгрен „Приключенията на Том Сойер“ – Марк Твен „Лили Чудото“ – Книстер „Алиса в страната на чудесата“ – Луис Карол	откъси от книгите (романи и повести)

Въз основа на представения анализ на съдържанието в частта за извънкласно четене в читанките за трети клас могат да се направят следните изводи.

➤ В края на две от читанките за трети клас е отпечатан списък с препоръчителна литература за четене през лятото (Dimitrova, Boncheva & Petrova, 2018; Tankova & Lalev, 2018).

➤ В частта с текстове за извънкласно четене вече в повече читанки се предлагат по-голям брой откъси от книги и се насочва читателският интерес на третокласниците, стимулира се осмислянето на връзката между името на автора, неговата снимка и заглавия на други произведения на същия автор.

➤ В повече читанки за трети клас са предложени откъси от любими романи и повести за деца, в които главните герои са на възрастта на третокласниците – читатели, което би провокирало интерес и усещането за идентифициране с преживяванията на героя от книгата.

❖ ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В ЧИТАНКИТЕ ЗА ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Читанката за четвърти клас на Борисова и кол. (Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2019a: 81-97; Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2019b: 59-66) е разделена в две отделни книжни тела, като в края на всяко от тях е обособен раздел „За тези, които искат да четат повече“. На тези страници са отпечатани конкретните текстове за извънкласно четене, в които сравнително равномерно са представени произведения от различни жанрове – 3 откъса от книги, 3 стихотворения, 3 авторски приказки, 4 разказа, 1 легенда (виж табл. 19).

Таблица 19. Текстове за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на Т. Борисова и кол. (виж Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2019a; Borisova, Dimitrova & Bencheva, 2019b)

<i>стр.</i>	<i>Текстовете за ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ в читанката на Т. Борисова и кол. са обособени в последния раздел „За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
82 – 97	В първата част на читанката за четвърти клас (2019a)	
82 – 84	„Госпожица Хъни“ – Роалд Дал, из романа „Матилда“	роман
85 – 86	„Калинката“ – Георги Райчев	приказка
87	„Сбогом лято!“ – Емануил Попдимитров „Есен“ – Елин Пелин	стихотворение стихотворение
88 – 89	„Какво разказва Луната“ – Методи Бежански	приказка
90 – 91	„Наказанието“ – по Златко Енев, из „Паркът на призраците“ Препоръчано е да се прочете книгата „Паркът на призраците“.	откъс от фантастична трилогия за деца
92	„Как се прави сурвачка“ – Лозинка Йорданова „Как се кичи дрян“ – Атанас Цанков	разказ разказ
93 – 94	„Славият и розата“ – Оскар Уайлд	приказка
95	„Тъмното езеро“ – Лозинка Йорданова	легенда

<i>стр.</i>	<i>Текстовете за ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ в читанката на Т. Борисова и кол. са обособени в последния раздел „За тези, които искат да четат повече“</i>	<i>жанр</i>
96 – 97	„Мили мой Мио“ – Астрид Линдгрен Препоръчано е да се прочете книгата.	роман
с. 60 – 66	Във втората част на читанката за четвърти клас на Т. Борисова и кол. (2019 б)	
60	„Тичайте, вълшебни колела“ – Иван Николов	стихотворение
61	„Моя българска земя“ – Евтим Евтимов	разказ
62 – 63	„Щъркълът иде“ – Лъчезар Станчев	сценка в стихове
64	„Цветен Георги“ – по Лозинка Йорданова	разказ
65 – 66	„Как са се родили буквите“ – по Надежда Драгова	приказка

В края на читанката за четвърти клас на М. Герджикова и кол. (Gerdzhikova et al., 2019: 124-140) са обособени 24 текста с отпечатано заглавие „Текстове за извънкласно четене“. Те са обединени в 17 теми по жанров признак: „Мъдростта на ... басните (с. 130), приказките (с. 131)“, а отдолу на страницата са отпечатани името на автора и заглавието на конкретния текст, предложен за четене в часа (табл. 20). Забелязва се, че и в тази читанка авторският колектив дава превес на произведения от жанра приказка – 6 авторски приказки от съвременни автори, както и 4 народни приказки. Предложени са 3 басни, 2 легенди, 2 народни песни, 10 гатанки и 13 пословици. В по една тема са обединени всички текстове от посочения жанр – пословица, гатанка, народна песен, басня.

Таблица 20 Текстове за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на М. Герджикова и кол. (виж Gerdzhikova et al., 2019)

<i>стр.</i>	ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – В ЧИТАНКТА НЯМАТ ЗАГЛАВИЕ И НЕ СА РАЗГРАНИЧЕНИ	<i>жанр</i>
124	<i>Добро и зло</i> „Всяко зло за добро“ – Ран Босилек	приказка
125	<i>Детските мечти</i> „Принцът на сънищата“ – Весела Фламбурари „Розова приказалка“ – Мая Дългъчева	приказка приказка
126	<i>Най-добрите приятели</i> „Дядова приказка“ – Анелия Янковска-Сенгалевич	приказка
127	<i>Силата на любовта</i> „Най-сигурните ръце“ – Ангелина Жекова	приказка
128	<i>Приказният свят на Ангел Каралийчев</i> „Дар от сърце“ (откъс) – по Ангел Каралийчев	приказка
129	<i>България на картата и в литературата</i> „Неверница Арда“ (откъс) – Георги Райчев	разказ

<i>стр.</i>	ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – В ЧИТАНКАТА НЯМАТ ЗАГЛАВИЕ И НЕ СА РАЗГРАНИЧЕНИ	<i>жанр</i>
130	<i>Мъдростта на басните</i> „Звездоброец“ – Петко Р. Славейков „Лъв и магаре“ – Стоян Михайловски „Дъб“ – Стоян Михайловски	басня басня басня
131	<i>Мъдростта на приказките</i> „Ученият син и неученият татко“ – българска народна приказка	приказка
132	<i>Приказката – извор на смях и веселие</i> „Лаком дол“ – българска народна приказка „Богатият и Хитър Петър“ – българска народна приказка „Работна жена“ – българска народна приказка	приказка
133	<i>Народните песни – красота, музика и танц</i> „Диляна мома хубава“ – българска народна песен „Момиче мъничко“ – българска народна песен	народна песен
134	<i>Хубава си, татковино</i> „Мила Родино“ – Цветан Радославов, стих от химна на България „В Пирин“ – Иван Вазов, откъс от разказ „Разходка до Баняса“ – Иван Вазов, стих	стихотворение разказ стихотворение
135	<i>Как да пиша стихове?</i> „Римите на Руми“ – по Марин Тачков	стихотворение
136	<i>Пъстри гатанки – 10 гатанки</i>	гатанка
137	<i>Какво е четенето? – 2 мисли</i> „Твоята книга“ – Младен Исаев	стихотворение
138	<i>Светът на легендите</i> „От какво е златно врабчето“ – българска легенда „Кукувицата“ – българска легенда	легенда
139	<i>Кой знае най-много пословици? – 13 пословици</i>	пословица
140	<i>Весели игри</i> „Колко е дълбоко морето?“ – Юлия Момчилова	стихотворение

В читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2019: 106-138) е обособен раздел със заглавие „Извънкласно четене“, в който са включени 30 текста.

Всеки разтвор започва с глобална тема, под нея върху илюстрация на книжно тяло са изписани името на автора и заглавието на книгата, а отдолу на страницата е поместен конкретен откъс или цял текст от тази книга. Така четвъртокласниците се стимулират към извършване на самостоятелна дейност с книгата, а на няколко места е отпечатано заглавието и има препоръка да се прочете цялата книга.

Интересен подход в читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. (пак там, 2019) с оглед стимулиране на читателската компетентност на четвъртокласниците е обособяването на разтвор, посветен на определен български или чуждестранен автор, като неговото име е отпечатано най-горе на страницата (Иван Вазов, Елин Пелин, Дора Габе, Константин Константинов, Леда

Милева, Ханс Кристиан Андерсен, Емилиян Станев, Ангел Каралийчев) и са поместени произведения от този автор.

За извънкласно четене в тази читанка за четвърти клас са предложени: 11 стихотворения, 7 авторски и 3 народни приказки, 2 легенди, 2 откъса от книги (виж табл. 21). По този начин е подценена възможността четвъртокласниците да се запознаят с част от книга, което би могло да провокира читателския им интерес към това съдържание и ги стимулира да приложат самостоятелно прочитане на книгата в свободното им време.

На последния разтвор (с. 140 – 141) в читанката със заглавие „Книги за ваканция“ са отпечатани имена на автори и заглавия на техни книги: „Български народни приказки – из „Тримата братя и златната ябълка“, из „Златното момиче“; Николай Кун – из „Старогръцки митове и легенди“ – Николай Кун; Приказки – Шарл Перо – из „Котаракът в чизми“; Приказки – Х. К. Андерсен – из „Грозното патенце“ (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2019: 140 – 141).

Смело творческо решение на П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2019) е включването в тази читанка за изучаване на откъс от романа „Хари Потър в стаята на тайните“ и даже са препоръчани със заглавието им другите два тома от едноименната поредица.

Таблица 21. Текстовете за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на П. Димитрова и кол. (виж Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2019)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
106	ОБИЧАМ ТЕ, РОДИНО П. Р. Славейков – Стихове за деца „Татковина“ – П. Р. Славейков	стихотворение
107	Петя Дубарова – Мечти „Мечти“ – Петя Дубарова „Легенда за България“ – няма име на автор	стихотворение легенда
108 – 109	В СВЕТА НА НАРОДНОТО ТВОРЧЕСТВО Български народни приказки „Не сечи клона, на който седиш“ – бълг. нар. приказка „Юнак Петльо“ – бълг. нар. приказка Български пословици и гатанки	приказка приказка пословица
110 – 111	ПРИКАЗКИ НА НАРОДИТЕ Приказки на народите „Благодарните статуи“ – японска нар. приказка	приказка
112 – 113	ЛЕГЕНДИТЕ РАЗКАЗВАТ Български легенди, Легенди от цял свят „Летящият холандец“ – моряшка легенда по Джералдин Маккориън	легенда
114 – 115	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Асен Разцветников – Приказки „Добрите стопани“ – по Асен Разцветников	приказка

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ</i>	<i>жанр</i>
116 – 117	КОЛЕДНИ ВЪЛШЕБСТВА Константин Константинов – Приказки за теб „Бъдни вечер“ – по Константин Константинов „Коледа“ – Иван Бунин	приказка стихотворение
118 – 119	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Елин Пелин – Приказки „Снежанка“ – по Елин Пелин	приказка
120 – 121	МОЯТА ЕНЦИКЛОПЕДИЯ Енциклопедия на българските съкровища Моята първа енциклопедия Открития, рекорди, постижения	б откъса от енциклопедия
122 – 123	ЗА СВОБОДАТА Иван Вазов – Разкази „Чистият път“ – по Иван Вазов	разказ
124 – 125	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Ангел Каралийчев – Приказки „Колибрито и слонът“ – по Ангел Каралийчев	приказка + текст от интернет
126 – 127	ПРОЛЕТ МОЯ Стихотворения за пролетта Гатанка – Асен Разцветников „Пролет иде“ – Емануил Попдимитров „Червено море“ – Борислав Ганчев	стихотворение стихотворение стихотворение
128 – 129	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Йордан Радичков – Малки жабешки истории „Жабешко пране“ – по Йордан Радичков Препоръка да се прочете книгата „Малки жабешки истории“	приказка
130 – 131	ПРИКАЗКИТЕ РАЗКАЗВАТ Андерсенови приказки „Пет в една шушулка“ – по Ханс Кристиан Андерсен	приказка
132 – 133	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Лиман Франк Баум – Вълшебникът от Оз „Вълшебникът от Оз“ – по Лиман Франк Баум	роман
134 – 135	ПРИКАЗКИТЕ РАЗКАЗВАТ Джани Родари – Стихотворения, Приказки „Спящата царкиня“ – Джани Родари „Дресираният кон“ – Джани Родари	стихотворение приказка
136 – 137	ПРИКАЗНИ РАЗКАЗВАЧИ Дж. К. Роулинг – Хари Потър и философският камък, Хари Потър в стаята на тайните, Хари Потър и огненият бокал „Необикновеното момче“ – Дж. К. Роулинг, из „Хари Потър в стаята на тайните“	роман

<i>стр.</i>	ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ	<i>жанр</i>
138 – 139	ВАКАНЦИЯ, ЗДРАВЕЙ! Кирил Назъров – Стихотворения Виктор Самуилов – Стихотворения Васил Сотиров – Стихотворения Не искам да порасна – Кирил Назъров Два на нула – Димитър Златев Планиране – Виктор Самуилов Таен музикален знак – Васил Сотиров 3 народни гатанки	стихотворение стихотворение стихотворение стихотворение гатанка
КНИГИ ЗА ВАКАНЦИЯТА		
140 – 141	Български народни приказки – из „Тримата братя и златната ябълка“, из „Златното момиче“ Николай Кун – из „Старогръцки митове и легенди“ Приказки – Шарл Перо – из „Котаракът в чизми“ Приказки – Х. К. Андерсен – из „Грозното патенце“	приказка легенда приказка приказка

В читанката за четвърти клас на Здравкова и кол. (Zdravkova et al., 2019: 111-143) е обособен последен раздел „Чета още и още“, в който са отпечатани 16 текста за извънкласно четене. От тях 8 са откъси от книга, 4 авторски приказки, 2 разказа, 1 комикс (виж табл. 22).

Авторският колектив на Ст. Здравкова прокарва новаторската нишка, като във всяка от читанките си за началните класове включва текстове от съвременни автори. Разделите с текстове са визуално разграничени като миникнижка. На много места в читанката като илюстрация върху корица на книга са посочени заглавия на други книги от същия автор. И в читанката за четвърти клас са отпечатани снимки на български и няколко чуждестранни автори: Йордан Радичков (с. 20), Недялко Йорданов (с. 28), Елисавета Багряна (с. 54), Иван Вазов (с. 55), Ран Босилек (с. 56), Дора Габе (с. 65), Ангел Каралийчев (с. 97), Асен Разцветников (с. 100), Виктор Самуилов (с. 105), Леда Милева (с. 107), Валери Петров (с. 114), Джани Родари (с. 117), Светослав Минков (с. 118), Елин Пелин (с. 120), Емилиян Станев (с. 122), Астрид Линдгрен (с. 126), Станислав Стратиев (Zdravkova et al., 2019: 140).

Последната тема и в тази читанка е: „Годишен преговор. Какво знам, мога и цена в края на четвърти клас“, което е провокирано на учениците да проверят знанията и уменията си при изпълнение на задачите за свързване на заглавие на произведение с името на автора, изображение на герой с негови реплики и т.н.

Таблица 22. Текстовете за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на Здравкова и кол. (виж Zdravkova et al., 2019)

<i>стр.</i>	<i>ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ „ЧЕТА ОЩЕ И ОЩЕ“</i>	<i>Жанр</i>
112 – 113	„Сърце. Дневникът на един ученик“ – Едмондо де Амичис „Нашият учител“ – Едмондо де Амичис „Моите другари“ – Едмондо де Амичис	роман
114 – 115	„Пук!“ – Валери Петров	приказка
116 – 117	„Джелсомино в страната на лъжците“ – Джани Родари	повест
118 – 119	„Как гарджето стана певец“ – Светослав Минков	приказка
120 – 121	„Ян Бибиян. Невероятните приключения на едно хлапе“ – Елин Пелин	роман
122 – 123	„Слънчевото зайче“ – Емилиян Станев	разказ
124 – 125	„Сакъз Сардуна“ – Елиф Шафак	приказка
126 – 127	„Емил от Лъонеберя“ – Астрид Линдгрен	роман
128 – 129	„Кралска кръв“ – Юлия Спиридонова	приказка
130 – 131	„Приказка за рибаря и златната рибка“ – Александър Пушкин	приказка в стихове
132 – 133	„Антон и Точица“ – Ерих Кестнер	роман
134 – 135	„Къщата на Август“ – Сотир и Пенко Гелеви	комикс
136 – 137	„Животът ми като тиквичка“ – Жил Парис	роман
138 – 139	„Том Сойер“ – Марк Твен	роман
140 – 141	„Капитаните от Бискайския залив“ – Станислав Стратиев	разказ
142 – 143 обобщение	Какво знам, мога и цена в края на четвърти клас. Годишен преговор	Задачи за свързване на заглавие на произведение с името на автора, изображение на герой с негови реплики и т.н.

Темите и текстовете за извънкласно четене са разграничени от другите произведения с условен знак „дъга“ в читанката за четвърти клас на Иванова и кол. (Ivanova, Zhekova & Neshkova, 2019). Предложени са 4 откъса от книги, 5 авторски приказки, 1 легенда, 1 народна песен, 1 стихотворение и 1 текст от интернет (виж табл. 23).

Читателската компетентност на четвъртокласниците се надгражда чрез отпечатаните и в тази читанка снимки на автори: Ангел Каралийчев (с. 14), Елин Пелин (с. 20), Ран Босилек (с. 44), Валери Петров (с. 49), Асен Разцветников (с. 51), Ханс Кристиан Андерсен (с. 68), Йордан Радичков (с. 97), Виктор Самуилов (с. 118).

Таблица 23. Текстовете за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на Н. Иванова и кол. (Ivanova, Zheкова & Neshkova, 2019)

<i>стр.</i>	<i>Текстовете за ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ са отбелязани със символ „дъга“ в горната част на листа и са отпечатани сред другите текстове</i>	<i>жанр</i>
11 – 12	„Родопска легенда“ – Николай Хайтов	легенда
16 – 17	„Захарното петле“ – Константин Константинов	приказка
23 – 24	„Тези нещастни призраци“ – Джани Родари	приказка
40	„Колибри“ – из интернет	текст от интернет
50	„Орач оре равно поле“ – народна песен	народна песен
57	„Вълк и човек“ – Братя Грим	приказка
64 – 65	„Семейство Дада“ – Гунел Линде, из „Смешни семейства“	повест
73 – 74	„Разкриването на страшния Оз“ – Лиман Франк Баум Не е посочено заглавието на книгата.	роман
90 – 91	„Двете гърнета“ – Ангел Каралийчев	приказка
104 – 105	„Двойната Лотхен“ – Ерих Кестнер Не е посочено заглавието на книгата.	роман
112 – 113	„Том се запознава с Беки“ – Марк Твен, из „Приключенията на Том Сойер“	роман
120 – 121	„Небесна приказка“ – Петя Дубарова	приказка
127	„Жираф“ – Николай Кънчев	стихотворение

В читанката за четвърти клас на Р. Танкова и В. Самуилов (Tankova & Samuilov, 2019) 16-те теми за „извънкласно четене“ са поместени сред другите произведения, като визуално са разграничени от тях със символ – илюстрация на книжно тяло с изписани върху корицата му име на автора и заглавие на книгата. Отдолу на страницата като илюстрация на лавица с подредени книги са отпечатани заглавията на книгите, които вече са препоръчани и са разгледани в предходните уроци по извънкласно четене, които в последната тема „Книгите около нас (преговор)“ вече са 14 книги. Прави впечатление, че първо се посочват имената на автора, а след това и заглавието на книгата. На страницата в читанката е отпечатан и откъс от нея.

В последната тема „Книги за ваканцията“ (Tankova & Samuilov, 2019:125) в първа задача е заявено, че това е „препоръчителен списък с книги и произведения за ваканцията“, като са посочени следните конкретни заглавия на произведения и жанровата им принадлежност:

<i>Тип издание и жанр</i>	<i>Заглавие на книгата или произведението</i>
Български народни приказки	„Тримата братя и златната ябълка“ „Златното момиче“
Авторски приказки	„Котаракът в чизми“ – Шарл Перо „Грозното патенце“ – Ханс Кристиан Андерсен
Приказки на балканските народи	„Главатарят, който искал да плени месечината“ – турска народна приказка
Старогръцки митове и легенди	„Произходът на боговете“
Български народни предания и легенди	„Господ и дяволът правят света“
Български народни песни	„Троица братя града градяха“
Български празничен календар	Коледа, Великден, Пасха, Курбан байрам, Гергьовден
/без рубрика – само произведенията са посочени/	„Хайдутите“ – Христо Ботев, „Похитителят на мълнии“ – Рик Рийърдън

В тази читанка за извънкласно четене са предложени 11 откъса от романи, като е посочено и заглавието на цялата книга (виж табл. 24) от български или чуждестранен автор.

Таблица 24. Текстовете за извънкласно четене в читанката за четвърти клас на Танкова и Самуилов (Tankova & Samuilov, 2019)

<i>стр.</i>	<i>Текстовете за ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – отпечатани са сред другите произведения. Символ книга с отпечатано върху нея име на автора и заглавие на книгата, а отдолу откъс от текст, като не е посочено името на автора.</i>	<i>жанр</i>
9	Николай Райков – „Голямото приключение на малкото таласъмче“ „Игра на криеница“ – Николай Райков	книга-игра
16 – 17	Читателски дневник	задачи и кратки откъси
24	Ангел Каралийчев – „Тошко Африкански“ „В гората“ – Ангел Каралийчев	роман
31	Български митове и легенди „Крали Марко си намира крилат кон“ – преразкавал Цанко Лалев	легенда
38	Астрид Линдгрен – „Пипи Дългото чорапче“ „Ден за чистене“ – Астрид Линдгрен	роман
45	Виктор Самуилов – „Не е честно“ „Зараза“ – Виктор Самуилов „Не е честно“ – Виктор Самуилов	стихотворение стихотворение
52 – 53	Книстер – „Лили Чудото“ „Коледни обувки“ – Книстер	роман
60	Едуард Успенски – „Крокодилът Гена и неговите приятели“ „Дом на приятелството“ – Едуард Успенски	роман

<i>стр.</i>	<i>Текстове за ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ – отпечатани са сред другите произведения. Символ книга с отпечатано върху нея име на автора и заглавие на книгата, а отдолу откъс от текст, като не е посочено името на автора.</i>	<i>жанр</i>
67	Марк Твен – „Приключенията на Том Сойер“ „Лекарството“ – Марк Твен	роман
74	Петя Кокудева – „Питанки“ „Колко езици има“ – Петя Кокудева „Могат ли да се дресират“ – Петя Кокудева	стихотворение стихотворение
81	Елин Пелин – „Ян Бибян“ „Чудната книга“ – Елин Пелин	роман
88	Хю Лофтинг – „Историята на доктор Дулитъл“ „Лекар в джунглата“ – Хю Лофтинг	роман
95	Луис Карол – „Алиса в страната на чудесата“ „Свободно надбягване“ – Луис Карол	роман
102	Антоан дьо Сент-Екзюпери – „Малкият принц“ „Раздялата с лисицата“ – Екзюпери	роман
109	Георги Данаилов – „Деца играят във“ „Чудото на морето“ – Георги Данаилов	роман
116	Книгите около нас (преговор)	въпроси и задачи
122 – 123	Припомнете си наученото (годишен преговор)	въпроси и задачи
125	Книги за ваканцията Български народни приказки – „Тримата братя и златната ябълка“, „Златното момиче“ Авторски приказки – „Котаракът в чизми“ – Шарл Перо „Грозното патенце“ – Ханс Кристиан Андерсен Приказки на балканските народи – „Главатарят, който искал да плени месечината“ – турска народна приказка Старогръцки митове и легенди – „Произходът на боговете“ Български народни предания и легенди – „Господ и дяволът правят света“ Български народни песни – „Троица братя града градяха“ Български празничен календар – Коледа, Великден, Пасха, Курбан байрам, Гергьовден /без рубрика – само произведенията са посочени/ „Хайдуги“ – Христо Ботев „Похитителят на мълнии“ – Рик Риърдън	заглавия

Въз основа на представения анализ на поместените произведения в раздела за извънкласно четене в читанките за четвърти клас могат да се направят следните изводи.

➤ В почти всички читанки за четвърти клас са поместени снимки на български автори на литература за деца, което позволява повишаване и разширяване на читателската компетентност на четвъртокласниците, посочени са и заглавия на други книги от същия автор.

➤ Като препоръчителен списък с литература за самостоятелно четене през лятната ваканция може да се приемат отпечатаните в последната тема заглавия в читанките за четвърти клас на: Р. Танкова и В. Самуилов (Tankova & Samuilov, 2019), П. Димитрова и кол. (Dimitrova, Krasteva & Todorova, 2019).

➤ В повечето читанки са отпечатани откъси от по-големи по обем произведения, като е посочено и заглавието на цялата книга. В почти всички читанки са включени откъси от романите с герой Том Сойер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ИЗВОДИ

От приведените в настоящата студия примери за конкретни заглавия на произведения и отпечатан текст може да се направи изводът, че в повечето от одобрените от МОН читанки за началните класове обучението по извънкласно четене е обезпечено с конкретно учебно съдържание.

Забелязва се, че отделните авторски колективи са подбрали разнообразни по жанр произведения, като в някои от читанките се дава силен превес на броя на текстовете от определен жанр. В сравнение с останалите предложени за извънкласно четене произведения най-много стихотворения има в читанките на: М. Герджикова и кол. за първи, втори, трети клас; в тези на П. Димитрова и кол. за втори и четвърти клас; както и в читанката на Н. Иванова и кол. за втори клас.

В читанките от първи до четвърти клас на авторския колектив на Ст. Здравкова и кол. целенасочено се работи върху формиране на читателската компетентност на учениците, регулярно упражняване на уменията им за самостоятелно ориентиране в книжното тяло чрез визуалното отделяне в раздели, оформени като миникнижка. Както в цялата читанка, така и в раздела с текстове за извънкласно четене „Чета още и още“ са предложени неизучавани текстове от съвременни автори.

В повечето от алтернативните читанки за 1. – 4. клас има обособен раздел, в който са отпечатани предлаганите за извънкласно четене текстове. Това визуално и пространствено разграничаване позволява и учениците да се ориентират по-добре и да не се нарушава хронологичната последователност на текстовете, които се изучават в общообразователната подготовка по литература (четене) в съответния клас.

Наличието на няколко алтернативни учебни комплекта (от 6 до 8 броя) за обучение по български език и литература за всеки от класовете дава възможност учителите да подбират и предлагат по-разнообразен набор от текстове, които да се разглеждат в обучението и в учебните часове по извънкласно четене.

Чрез отпечатаните в читанките от първи до четвърти клас текстове за извънкласно четене и предлаганите дейности може оптимално да се формират у учениците уменията им за четене с разбиране на неизучаван текст, да се разширява читателската им компетентност за други произведения на определен

автор, да се запознаят учениците с текстове от различен жанр и тематика, както и с научнопопулярни текстове за български празници и обичаи, текстове от интернет и енциклопедии. У учениците се провокира интерес към по-големи по обем произведения, откъси от които са отпечатани в читанките в частта с текстове за извънкласно четене.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2019a). *Chitanka za 4. klas. Chast 1.* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2019а). *Читанка за четвърти клас. Част 1* (печатно издание с електронен вариант). Първа част. София: Klett-България.]
- Borisova, T., Dimitrova, N., & Bencheva, S. (2019b). *Chitanka za 4. klas. Chast 2.* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Борисова, Т., Димитрова, Н., & Бенчева, С. (2019б). *Читанка за четвърти клас. Част 2* (печатно издание с електронен вариант). Втора част. София: Klett-България.]
- Gerdzhikova, A., Valkova, St., Vasileva, D., & Sengalevich, A. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Сенгалевич, А. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Gerdzhikova, A., Valkova, St., Vasileva, D., & Sengalevich, A. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Сенгалевич, А. (2017б). *Читанка за 2. клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Gerdzhikova, A., Valkova, St., Vasileva, D., & Sengalevich, A. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Сенгалевич, А. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]
- Gerdzhikova, A., Valkova, St., Vasileva, D., & Sengalevich, A. (2019). *Chitanka za 4. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Герджикова, М., Вълкова, Ст., Василева, Д., & Сенгалевич, А. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България.]

- Dimitrova, P., Boncheva, M., & Petrova, N. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-plus. [Димитрова, П., Бончева, М., & Петрова, Н. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант). София: „Просвета – плюс“ ЕООД.].
- Dimitrova, P., Krasteva, D., & Todorova, M. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-plus. [Димитрова, П., Кръстева, Д., & Тодорова, М. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: „Просвета – плюс“ ЕООД.].
- Dimitrova, P., Boncheva, M., & Petrova, N. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-plus. [Димитрова, П., Бончева, М., & Петрова, Н. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: „Просвета – плюс“ ЕООД.].
- Dimitrova, P., Krasteva, D., & Todorova, M. (2019). *Chitanka za 4. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-plus. [Димитрова, П., Кръстева, Д., & Тодорова, М. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант). София: „Просвета – плюс“ ЕООД.].
- Ivanova, N., Zhekova, A., & Neshkova, R. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Riva. [Иванова, Н., Жекова, А., & Нешкова, Р. (2017а). *Читанка за първи клас*. София: Рива].
- Ivanova, N., Neshkova, R., & Zhekova, A. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Riva. [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Рива].
- Ivanova, N., Neshkova, R., & Zhekova, A. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Riva. [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Рива].
- Ivanova, N., Neshkova, R., & Zhekova, A. (2019). *Chitanka za 4. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Riva. [Иванова, Н., Нешкова, Р., & Жекова, А. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Рива].
- Ognyanova, N. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Daniela Ubenova-Bilanska-ET. [Огнянова, Н. (2017а). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Даниела Убенова – Биланска-ЕТ].
- Ognyanova, N. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Daniela Ubenova-Bilanska-ET. [Огнянова, Н. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Даниела Убенова – Биланска-ЕТ].
- Tankova, R. (2017). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-Sofia. [Танкова, Р. (2017). *Читанка за първи клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Просвета-София].
- Tankova, R., & Lalev, Ts. (2017). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-Sofia. [Танкова, Р., & Лалев, Ц. (2017). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Просвета-София].
- Tankova, R., & Lalev, Ts. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-Sofia. [Танкова, Р., & Лалев, Ц. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Просвета-София].

- Tankova, R., & Samuilov, V. (2019). *Chitanka za 4. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-Sofia. [Танкова, Р., & Самуилов, В. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Просвета-София].
- Tsanev, Iv., Popov, Vl., & Georgiev, G. (2017). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Prosveta-Azbuki. [Цанев, И., Попов, Вл., & Георгиев, Г. (2017). *Читанка за първи клас*. (печатно издание с електронен вариант). София: Просвета-Азбуки].
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoyanova, T., & Flamburari, V. (2017a). *Chitanka za 1. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Здравкова, Ст., Влацева, Т., Стоянова, Т., & Фламбурари, В. (2017а). *Читанка за първи клас*. (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България].
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Stoyanova, T., & Slavova, V. (2017b). *Chitanka za 2. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Здравкова, Ст., Влацева, Т., Стоянова, Т., & Славова, В. (2017б). *Читанка за втори клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България].
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Y., & Slavova, V. (2018). *Chitanka za 3. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Здравкова, Ст., Влацева, Т., Спиридонова, Ю., & Славова, В. (2018). *Читанка за трети клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България].
- Zdravkova, St., Vlaseva, T., Spiridonova, Y., Tamamdzhieva, E., & Slavova, V. (2019). *Chitanka za 4. klas* (pechatno izdanie s elektronen variant). Sofia: Klett-Bulgaria. [Здравкова, Ст., Влацева, Т., Спиридонова, Ю., Тамамджиева, Е., & Славова, В. (2019). *Читанка за четвърти клас* (печатно издание с електронен вариант). София: Klett-България].

ЗА АВТОРА

Доц. д-р Анна Георгиева е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по науки за образованието и изкуствата, катедра „Начална училищна педагогика“. Научните ѝ интереси са в областта на обучението по български език като роден и втори език, формирането на детето като читател, спецификата на обучението по литература в началните класове. Тя е автор на 3 монографии, 5 студии, 19 статии и 31 научни доклада.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А, каб. 409

E-mail: ag@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Assoc. Prof. Anna Georgieva PhD is a lecturer at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and The Arts, Department of Primary School Education. Her scientific interests are in the field of teaching Bulgarian as a native and second language, the formation of the child as a reader, the specifics of literature education in the elementary grades. She is author of 3 monographs, 5 studies, 19 articles and 31 scientific papers.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd, room 409

E-mail: ag@uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 114

APPLYING OF MEDIATION IN WORK WITH CHILDREN AND YOUNGSTERS

ALEKSANDAR RANEV

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Social pedagogy and social work”*

Abstract. Disputes and conflicts are inherent in the work with children and young people at school and social services, which is why the conflict resolution competencies are important for teachers, social workers, educators. One established method for resolving disputes and conflicts is mediation and in this study I will focus on some specifics in its applying in educational environment. The peculiarities of the school environment and social services for children and youngsters suggest a different context in the understanding and application of mediation, which features will be the subject of analysis, based on literature, as well as practical experience. One of the main goals is to outline some key mediation competencies for which purpose a survey was conducted among teachers and social educators.

Key words: mediation, mediator, conflict resolution, school mediation, mediation competencies, education

ПРИЛОЖЕНИЕ НА МЕДИАЦИЯТА ПРИ РАБОТА С ДЕЦА И МЛАДЕЖИ

АЛЕКСАНДЪР РАНЕВ

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

Резюме. Споровете и конфликтите са присъщи на работата с деца и младежи в училищата и социалните услуги, поради което компетенциите в областта на решаването на конфликти са от важно значение за учителите, социалните работници, възпитателите. Утвърден метод за решаване на спорове и конфликти е медиацията и в настоящия материал вниманието е насочено към някои специфики в нейното прилагане във възпитателна среда. Особеностите на средата в училище и социалните услуги за деца и младежи предполагат по-различен контекст в разбирането и прилагането на медиацията, които особености ще бъдат предмет на анализ, базиран на преглед на публикации по темата, както и на практически опит. Основна цел е да се открият ключови компетенции за прилагане на медиацията при работа с деца и младежи, за която цел бе проведено анкетно проучване сред учители и социални педагози.

Ключови думи: медиация, медиатор, разрешаване на конфликти, училищна медиация, медиационни компетенции, образование

УВОД

Медиацията е позната като метод за разрешаване на спорове и конфликти и от години е утвърдена практика наред с други способи за извънсъдебно споразумение като арбитраж, преговори, помирение. Универсалният ѝ характер е следствие на приложението на медиацията в различни области: в бизнес отношенията, на работното място, за решаване на вътрешноорганизационни въпроси, в гражданските отношения: при спорове между кредитори и длъжници, за недвижими имоти, за интелектуална собственост, спорове, възникнали от договорни отношения и търговски спорове; в семейните и наследствени отношения: при развод, грижа за децата, поделяне на наследство; при противоречия между болници и пациенти, между жертва и насилник и др. Широкият обхват на приложение предполага обособяването ѝ в различни направления, сред които:

- Медиация в гражданското право;
- Медиация в трудовоправните отношения;
- Семейна медиация;
- Възстановително правосъдие (медиация между престъпник и жертва);
- Медиация в корпоративни спорове;
- Медиация в местните общности;
- Медицинска медиация;
- Училищна медиация;

➤ Медиация в социалната работа.

Като метод за решаване на спорове и конфликти медиацията може да се практикува на различни нива – междуличностно, вътреличностно, групово, междуинституционално/организационно, междуобщностно, междудържавно. У нас медиацията е регламентирана в Закона за медиацията, който урежда отношенията, свързани с медиацията като алтернативен способ за разрешаване на правни и неправни спорове. В Закона медиацията е определена като „доброволна и поверителна процедура за извънсъдебно решаване на спорове, при която трето лице – медиатор, подпомага спорещите страни да постигнат споразумение“ (Закон за медиацията, 2019). В глава трета на Закона е регламентирано и правното положение на медиатора, като изискванията са той да бъде неосъждан, да е завършил успешно курс за медиатор, да е вписан в Единния регистър на медиаторите и др. (пак там).

Наред с правната все по-често се обръща внимание на медиацията в образователна среда и по-конкретно в училище. Училищната медиация се заражда в САЩ през втората половина на XX в. и по-късно навлиза в европейските училища, страните от Южна Америка, Канада, Австралия, Нова Зеландия и др. (Eisenkraft, 2015; Cremin, 2007; Murray, 2003; Zalazar, Codutti & Zampa, 2002). През 1989 г. доклад за насилието и разрешаването на конфликти в училищата, изготвен по поръчка на Европейския съюз, включва информация за медиация, провеждана от връстници, и води до формирането на Европейска мрежа за разрешаване на конфликти в образованието, която се поддържа от Британски квакери (Cremin, 2007: 30). Училищната медиацията е срещана практика и в България, като в различни училища тя се осъществява най-често от педагогическите съветници, но има и практики с приложение от специално обучени учители и ученици.

За разлика от други страни, у нас училищната медиация не е регламентирана със специален закон или подзаконова уредба. В чл. 186, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование е записано, че „видовете и съдържанието на дейностите по мотивация и преодоляване на проблемното поведение се определят от детската градина и от училището и може да включват: ... т. 2, използване на посредник при разрешаване на конфликт в училище“ (Закон за предучилищното и училищното образование, 2020).

Освен в училищата, медиацията намира приложение и в социалните услуги за деца и младежи навършили пълнолетие. За разлика от училищната медиация, тази в социалните услуги е по-слабо проучвана, като се разглежда в контекста на межкултурната медиация, медиацията между жертва и насилник, семейната медиация, вида посредничество, изграждането на мост между индивида и средата, като авторите определят медиацията като функция на социалната работа (Budeva, 2019; Howard, 1987; Kelly, 2014; Ranev, 2020).

На практика конфликтите и споровете са присъщи на среда, в която се осъществяват възпитание и социализация на деца и младежи. Това прави изклю-

чително важен въпроса за качествата, уменията и познанията на специалистите, работещи с деца в областта на управлението и решаването на конфликти. Именно приложението на медиацията във възпитателна среда е обект на настоящия материал, а предмет са компетенциите за водене на медиация при работа с деца и младежи. В широк контекст възпитателна среда е всяка среда, в която се осъществява възпитателен процес, но за целите на настоящия материал под възпитателна среда ще се имат предвид по-конкретно училищата и социалните услуги от резидентен тип, в които възпитанието и социализацията са целенасочен и организиран процес, осъществяван под ръководството на специалисти. Друго понятийно уточнение е свързано с разбирането за спор и конфликт, като спорът ще бъде разглеждан като вид разногласие, противоречие, възникнало между две страни, което е с по-ниска степен и предимно с инцидентен характер, докато конфликтът е с по-дълбок, траен, продължителен характер, който може да включва и форми на сблъсък и насилие. Цел на настоящия труд е да бъдат открити основните компетенции за прилагане на медиация във възпитателна среда. Съобразно целта са и следните задачи:

- Да бъде проучена литературата по въпросите за управлението на конфликти и прилагане на медиацията във възпитателна среда;
- Да бъдат анализирани особеностите на конфликтите във възпитателна среда;
- Да бъдат разгледани особеностите на медиацията и ролята на медиатора при конфликти и спорове във възпитателна среда;
- Да бъде осъществено проучване сред учители и социални работници относно техните нагласи, компетенции и практики за прилагане на медиация и решаване на спорове и конфликти;
- Да бъде направен анализ на личната професионална практика, свързана с прилагането на медиацията във възпитателна среда;
- Въз основа на направения преглед да бъдат открити основни характеристики и компетенции за прилагане на медиация във възпитателна среда.

Използваните методи са:

- теоретичен анализ и синтез,
- анкетно проучване,
- изследване в действието (action research).

Тъй като резултатите от анкетното проучване ще бъдат разглеждани последователно в съдържанието, тук ще представя неговата организация и провеждане. Изследваните лица са учители, педагогически съветници, психолози, социални работници, общо 48 от следните градове: София, Пловдив, Тетевен, Велико Търново, Плевен, Монтана, Добрич, Поморие, Роман. Лицата бяха разделени в две групи – работещи в училище и работещи в социални услуги (в това число „наблюдавано жилище“, „преходно жилище“, Център за временно настаняване на младежи, Център за настаняване от семеен тип (ЦНСТ), Център

за обществена подкрепа (ЦОП), Център за психологическа подкрепа, Мобилен център). Инструментариумът на анкетното проучване се състои от две авторски анкети (съответно Анкета „Медиация в училище“ и Анкета „Медиация в социалните услуги“) с идентични 14 на брой въпроса. Въпросите са структурирани в три критерия *нагласи, компетенции и практики* (вж. табл. 1). Въпросите са от отворен тип, с множествен избор, като един е със свободен отговор.

Таблица 1: Групиране на въпросите в анкетното проучване

<i>Нагласи</i>	<i>Компетенции</i>	<i>Практики</i>
Важно ли е прилагането на медиация в училищна/възпитателна среда?	Кой от посочените отговори в най-голяма степен отразява вашето разбиране за същността на медиацията?	Кои са основните роли, в които най-често влизате в общуването с учениците?
Удачно ли е учениците да бъдат овластявани за провеждане на медиация в училище?	Познавате ли процедурата за водене на медиация?	Често ли се налага да решавате конфликти (спорове) между ученици/потребители?
Считате ли, че е необходимо учителят/социалният работник да познава процедурата, принципите и техниките на медиацията?	Какви компетенции би трябвало да притежава медиаторът в училище/социалната услуга?	От какво естество са най-често конфликтите/споровете?
Кой според вас трябва да прилага медиация в училище/социалната услуга?	Кои от посочените компетенции притежавате Вие? Какви умения за медиация, бихте искали да придобиете?	Налага ли се да решавате спорове между други страни в училище/социалната услуга (родители, колеги)? Как най-често се намесвате в конфликтите/споровете между ученици/потребители?

Анкетата бе разпратена по интернет чрез имейл и социални платформи през ноември–декември 2020 г. Ограничение на изследването е неговият количествен характер. Неголемият брой анкетиращи лица не позволява да се правят крайни обобщения и заключения, но дава възможност да се очертаят някои тенденции относно нагласите, практиките и компетенциите на специалистите в прилагането на медиация. Друго ограничение е, че повечето от анкетираните учители преподават на деца между 6 и 14 г., т.е. възрастовият обхват в техните отговори е стеснен, което се компенсира в известна степен от отговорите на социалните работници, при които обхватът е по-широк и включва юноши и пълнолетни младежи. Като достойнство може да се посочи наличието на представители на различни социални услуги, включително и такива за пълнолетни, както и представители на различни региони на страната, което придава по-широка гледна точка на изследването.

В своето професионално развитие имах възможност да премина през курс по медиация, уменията и познанията от който съм прилагал многократно в над 10-годишния си професионален опит във възпитателна работа с пълнолетни младежи в социална институция и двугодишния – при с деца със специални образователни потребности. Рефлексията от професионалната ми практика в решаването на конфликти при деца и младежи намира място в анализите и изводите, представени в настоящия материал.

ОСОБЕНОСТИ НА КОНФЛИКТИТЕ И СПОРОВЕТЕ ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНА СРЕДА

В по-широк контекст медиацията се включва в темата за конфликтите, методите, подходите, техниките за решаване на конфликти и спорове, поради което ще бъдат разгледани някои техни особености в приложението им във възпитателна среда.

Темата за споровете и конфликтите е обект на изследване от различни научни области като психологията, мениджмънта, културологията, социологията и др. По-конкретно конфликтите се изучават от конфликтологията, теорията на конфликтите, теорията на мира, като спецификата им във възпитателна и образователна среда се разглежда от педагогическата конфликтология (предимно в рускоезичната литература) (Kurochkina & Shahmatova, 2013; Belinskaia, 2019). Споровете и конфликтите най-често възникват, когато са застрашени и засегнати права, ценности, интереси, потребности на участниците и резултатът е нарушаване на мира и хармонията. Според Меуер (2012) конфликтите са породени от – *потребност от оцеляване* (в това число потребности от храна, дрехи, подслон, сигурност), *интереси* (съществени/какво, процесуални/как, психологически/кого), *потребност от идентичност* (значимост, общуване и принадлежност, обич, самостоятелност). Освен своите причини и поводи конфликтите притежават и своите *фази, елементи, условия, структура, вид*. Swanström и Weissmann (2005) в свой анализ по темата за превенцията и управлението на конфликти посочват модел на Mitchell, включващ взаимовръзката *поведение – среда – нагласи*. Според този модел конфликтите преминават през следните фази: устойчив мир, нестабилен мир, открит спор, криза, сблъсък/конфликт/война. Устойчивият мир е ситуация, която се характеризира с наличието на форми на връзки и сътрудничество. Вследствие на възникнали инциденти устойчивият мир може да бъде нарушен и да доведе до нестабилен мир. В тази фаза можем да отчетем наличието на напрежение между страните, но то е в границите на контрола и доброжелателността. Когато тези инциденти придобият по-висока и остра честота, форма и интензивност, се превръщат в предпоставка за възникването на открит спор/конфликт в смисъл на проблемна ситуация. Във фазата на криза конфликтът вече е неизбежен, като може да има проява на сила и форми на насилие между страните, но няма редовен характер. В крайна-

та фаза има явни, открити и продължителни форми на насилие (Swanström & Weissmann, 2005). Като елементи на конфликта могат да бъдат посочени:

- *Участниците*, или страните в спора;
- *Поводът и причините* – най-често са материални (пари, имущество), социални (власт, авторитет, престиж) и духовни (идеи, норми, принципи, ценности);
- *Представата* за спорната ситуация в съзнанието на участниците;
- *Мотивите* – вътрешните подбуждащи сили като например интересите, целите, идеалите, убежденията, нагласите, очакванията и др.
- *Позициите* – претенциите на участниците, които си отправят един към друг. Тук можем да включим и зоните на приемливост и неприемливост.
- *Нагласа* за спор – включва психичните състояния на участниците, които са предпоставка за спорове.
- *Стил* – типичните стилове са сътрудничество, съперничество, компромис, приспособяване и избягване.
- *Типа поведение* – вербално–невербално, активно–пасивно, прикрито–явно, агресивно–миролюбиво и др.
- *Разрешаване на спора* – състояние на прекратяване на спора (Milkov, 2014; Galtung, 1958).

Необходимите условия за възникване и развитие на конфликт са следните:

- наличието на ситуация, възприемана от участниците като конфликт;
- значението на настоящата ситуация за страните в конфликта;
- неделимост на обекта на конфликта;
- наличие на заплаха от една от страните в конфликта;
- намерението на участниците да продължат конфликта, за да постигнат целите си (Belinskaia, 2019).

Изследователите се обединяват в разбирането си, че конфликтите са присъщи на социалните системи и не бива да се разглеждат като нещо непременно разрушително, тъй като носят и градивен потенциал. В не малко случаи са свързани с промяната (преди, по време или след нея), показват необходимост от промяна, а начините за решаването им са пътища за нейното осъществяване. Независимо че конфликтите имат сходна структура и характеристики, средата, в която се проявяват, влияе на тяхната същност. Възпитателната среда се характеризира с: организираност, целенасоченост (възпитателни, образователни, социални цели), непредвидимост, наситеност в общуването, емоциите, мисловните процеси, възприятията. И в социалните услуги от резидентен тип, и в училищата се оказва целенасочена и организирана подкрепа на деца и младежи в процеса на тяхното личностно развитие, възпитание, социализация, образование. Тези процеси засягат начините, формите, похватите и техниките в общуването, нагласите, организационната култура, поради това и представеният по-горе модел на конфликтите *поведение–среда–нагласи* е валиден и за възпитателното пространство. Цялата тази наситеност е предпоставка за възникване

на различни форми на съпротива, несъгласие, отстояване, стремеж към удовлетворяване на потребности и нужди, което превръща възпитателната среда в арена на чести спорове и конфликти – *вътрешноличностни, междуличностни, личностно-групови, вътрешногрупови, междугрупови*, като участници в тях са учениците/потребителите, специалистите, лице/група от външната среда (родител, познати и др.). Всичко това предполага възникване на ситуации, поставящи на изпитание уменията, характера, възприятията на участниците в процесите, което откроява и субективната същност на споровете и конфликтите. Те могат да имат *открита* (напр. каране, отказ, заплаха, обида, физически сблъсък) и *прикрита форма* (напр. слухове, злословене, анонимни публикации, кражба), а също и *инцидентен* (напр. спречкване, кратък спор, кавга) и *системен/продължителен характер* (напр. тормоз, насилие). Независимо дали става въпрос за ученици или потребители на социални услуги, децата и младежите в тях притежават свои културни характеристики, отразени в ценности, нагласи, норми, поведенчески модели, и разминаването с тях е повод за кавги, неразбиране, противоречия, сблъсъци. Наред с причините от културно естество бих допълнил и личностните характеристики (темперамент, черти на характера, интереси, психическо и физическо състояние и здраве), житейската история, естеството на средата (организационна култура, психоклимат, поведение на околните), ролевите взаимоотношения, нивото на възпитаност, материалният и социалният статус. Към тях изследователи допълват и ограничение на свободата и самостоятелността, принадлежност към различни поколения, незачитане на лични проблеми на учениците/потребителите и формализиране на отношенията, разлика между учебния материал и явленията, обектите от реалния живот, социална нестабилност (Belinskaia, 2019). Проведеното проучване сред учители потвърждава казаното дотук, като част от поставените в анкетата въпроси бяха свързани с честотата и естеството на споровете и конфликтите в училище. Според 17 от анкетираните учители конфликтите и споровете са ежедневие в работата им, а според 8 това се случват веднъж-два пъти седмично. Сред посочените причини на първо място са „дребни караници за незначителни неща“, на следващо – „несходства в характерите“, и трето по честота е „неконтролирани емоции“. Първата и втората причина са за инцидентни спорове и импулсивни реакции, докато „несходствата на характерите“ е по-скоро предпоставка за по-дълготрайни конфликти. Сред най-редките причини за спорове и конфликти са посочени „културни различия (основани на пол, раса, религия, убеждения)“ и „отмъщение и реваншизъм“. Сред най-редките са посочени още „различия, основани на вкус, мода (напр. спорт, музика, външен вид)“ и „физически конфликти“.

Сходни са резултатите при отговорите на специалистите в социалните институции, от които 13 (или близо 90% от анкетираните) посочват, че „споровете и конфликтите са присъщи на социалните услуги“, като най-честите причини са „неконтролирани емоции“, следвани от „неумения за възпитано

общуване“ и „дребни караници за незначителни неща“. За разлика от учителите, социалните работници посочват и „борба за власт и влияние“. Вероятно това се дължи на работата с юноши и пълнолетни младежи, за които потребности, свързани с власт и влияние (в това число мястото в групата, достигане до облаги и преимущества, стремеж към свобода и независимост), са с нарастваща значимост, докато при по-малките все още не са в такава степен. От получените отговори може да се заключи, че споровете и конфликтите са присъщи на средата в училище и социалните услуги. При децата от начален и прогимназиален етап по-чести са споровете с емоционален характер, докато по-сериозните конфликти са рядкост. Подобна реалност би трябвало да насочва специалистите към мерки за реакция по време на спорове и мерки за превенция, включващи подобряване на психоклимата в средата, образователни занимания с възпитателен характер относно социалните умения в споделяне и изразяване на емоции и желания, уважително поведение, ненасилствена комуникация, физическа активност и др. Навлизането в юношеството се характеризира с усложняване и повишаване ролята на потребности като: самостоятелност, самоуправление, независимост, власт, зачитане. От това следва, че наред със социалните умения формирането на нагласи и удовлетворението на характерните за възрастта потребности са ключов елемент в превенцията и решаването на споровете и конфликтите. Основен извод е, че споровете и конфликтите между децата са предимно от субективно естество (характер, темперамент, ниво на самоконтрол, социални умения, потребности), с инцидентен и предимно открит характер. Според модела *поведение–среда–нагласи* те са адресирани по-скоро в областите поведение и нагласи, като в превенцията и решението на споровете и конфликтите са ангажирани предимно факторите от средата – поведение на специалистите (намеса, реакция, личен пример), организация на средата и пространството (организационна култура, норми, правила, стратегии, обичаи, ценности).

Понякога участниците в конфликта имат необходимите качества и умения за самостоятелното му разрешаване по мирен и добронамерен начин, но когато това не се случва е необходима подкрепа от трета страна. Естеството на намеса в споровете се определя от причините, ситуацията, социалните умения, нивото на възпитаност, темперамента и личностните особености на участниците. Характерни стратегии за решаване на конфликтите между деца и подрастващи са: *посредничество* (от специалист, връстник); *арбитраж* – участие на трета страна, напр. директор, ученическият съвет; *отсъждане* в полза на някоя от страните. За всички тях са нужни качества и умения в областите на социалната, комуникативната, межкултурната компетентност, емоционална интелигентност и компетентност, управлението на конфликти, дипломатически умения, умения за водене на преговори и посредничество. Каквато и стратегия да бъде избрана, за да бъдат постигнати устойчивост и дълготрайно прекратяване на конфликта, е необходимо да бъдат изпълнени

няколко условия: *признаване, обезщетение, възстановяване, разбиране, молба за прошка, извинение, обещание, прошка, забрава, безопасност*. Страните в конфликта имат своя гледна точка за истината и справедливостта и признаването на проявената несправедливост е едно от въвеждащите условия в пътя на осмисляне, приемане и одобряване. Признаването е свързано с изясняване и уточняване на гледната точка, уеднаквяване на критериите за оценка и преценка на случилото се. Друга съществена стъпка в процеса е споделянето и изясняването на чувствата и мотивите. Чувствата и мотивите изясняват още повече истината и в тази връзка заявената, искрено призната несправедливост и молбата за прошка отварят пътя към прошката и донякъде гарантират дълготрайността на помирието. Споровете сред деца и младежи често завършват с извинение, но невинаги това е достатъчно. За да бъде пълноценно то, важно е да бъде искрено и конкретно (т.е. за какво точно се извинява). Невинаги извинението и разкаянието са достатъчни, за да се установи справедливост в случаи на нанесена вреда (психическа, физическа, материална), поради което и пълноценното помирение предполага обезщетение, възстановяване, компенсация, покриване на щетите. Дори и при постигнато помирение е важно да се помисли в дългосрочен план и да се подsigури превенция на последващ конфликт между страните чрез осигуряване на сигурност и безопасност за страните. На пръв поглед приоритетно сякаш е осигуряването на безопасността и сигурността на потърпевшата, по-слабата страна, но това съвсем не е така. В търсене на справедливост пострадалата страна може да прояви стремеж към реваншизъм и отмъщение на по-късен етап. Например в конфликт между двама ученици, в който единият е нанесъл побой над другия, набитото дете може да се обърне към по-големия си брат, да разпространи вредни слухове и клюки, да настрои връстници срещу побойника, т.е. да потърси скрити и открити форми на реванш. Както искрената молба за прошка и извинение отварят пътя на прошката, така и искрената прошка отваря пътя за действителното решаване на конфликта. Освен че е основна добродетел, прошката спомага и за трансформирането на неприятни, травматични спомени в условие за душевен мир. Тя помага на пострадалия да преживее по-лесно и да се освободи от миналото, отказвайки се от търсене на възмездие и отмъщение (Cremin, 2007; Dronzina, 2015, 2016; Elonheimo & Flink, 2018; Pali & Vanfrakehm, 2018). От казаното можем да заключим, че ефективното решаване на конфликти и спорове преминава през различни състояния на мислите, чувствата и волята на участниците и можем да го разглеждаме като душевен процес. Следователно подборът на методите, подходите и техниките е добре да дава възможност за изява на емпатия, разбиране, изслушване, споделяне, предложения, учтивост, добронамереност, равнопоставеност, решителност, отговорност. Част от предпоставките това да се осъществи са: доброволност на участието, желание за промяна, равнопоставеност между участниците, уважително и възпитано общуване, лична отговорност, взаимно договаряне, приемане и спазване на

договорки, неутралност на водещия процеса, ненасилствена комуникация, позволяваща участниците да проявят своята искреност, доброжелателност и разум. Метод, който се основава на подобни разбирания, е медиацията, която ще бъде разгледана на следващите страници.

Дотук бяха представени някои особености в споровете и конфликтите, възникващи между деца и подрастващи във възпитателна среда, и по-конкретно училищната и в социалните услуги от резидентен тип. Може да се направи кратко обобщение на казаното дотук:

- споровете и конфликтите са присъщи на възпитателната среда;
- естеството на споровете и конфликтите са възрастово обвързани, като при децата от основния и прогимназиалния етап са предимно на емоционална основа и с инцидентен характер, но с възрастта се забелязва тенденция да приемат по-сериозни измерения вследствие на неудовлетворени потребности;
- процесите и дейностите по превенция и решаване на споровете и конфликтите са силно повлияни от фактори от външната среда и най-вече от компетентността на специалистите и организационната култура;
- гаранция за ефективното и трайно решаване на спорове и конфликти е наличието на осъзнаване, добронамереност, справедливост, искреност, прошка. Така, чрез активиране на мислите, чувствата и волята на участниците, се поставя акцент на психологическия характер на процеса.

ОСОБЕНОСТИ НА МЕДИАЦИЯТА ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНА СРЕДА

Динамиката в общуването и ситуациите при работа с деца и младежи предполага бърза преценка и реакция, познаване на децата и набор от умения и познания за намеса в конфликтни ситуации. Изборът на намеса е повлиян от естеството на спора/конфликта, ситуацията, риска от негативни последици, личностните характеристики на участниците, както и компетентността за решаване и управление на спорове и конфликти. Външната намеса на специалист невинаги е необходима, тъй като страните могат да намерят ресурс за справяне и по естествен път конфликтът да се трансформира в градивна основа на последващи взаимоотношения. В същото време ненамесата води до определени рискове, свързани със задълбочаване и разрастване, включване на още лица и групи, спадане на авторитета на специалистите и др. Прибързаната намеса от своя страна води и до риск от субективност на преценката. Стратегията тип „арбитраж“, определянето на „виновен–невинен“, отсъждането на наказателно административни последици също могат да утежнят ситуацията, особено ако някоя от страните чувства неудовлетвореност или несправедливост в отсъждането. Още повече че при такава стратегия отговорността за наложените последици и решения, е на специалиста, който ги е отсъдил. Авторитарният тип намеса може да доведе и до ефект на временно стаяване, потискане на емоциите, и по този начин преминалият в „нелегалност“ кон-

фликт да приеме прикрити форми или да мине в режим на изчакване. Друг тип намеса е физическата, която е необходима в кризисни ситуации, когато е застрашена физическата безопасност на някого, като в подобни моменти адекватната физическа намеса на специалиста е от изключителна важност (Nikolov, 2020). Дори и физическата намеса обаче не изключва прилагането на медиация, след като пикът на кризата е отминал. В този смисъл медиацията е с висока степен на полезност и приложимост в полето на решаване на спорове и конфликти между пълнолетни в социалните услуги. Медиацията може да бъде представена като метод, практика за подкрепа от независимо лице в процеса на разрешаване на спор/конфликт. Медиацията е вид посредничество, свързка в комуникацията между две страни и е насочена към подкрепа за възстановяване на прекъснато, влошено общуване. В широк смисъл медиацията е насочена към подкрепа в подобряване на уменията на страните да разберат гледната точка на другата страна, да общуват по разбираем и приемлив начин, да потърсят правилните начини и действия, водещи до промяна. Така разбирането за медиация придобива смисъл на посредничество между индивид и среда с цел подобряване на комуникацията/общуването, което е предпоставка за решаване или избягване на спорове и конфликти. Това посредничество може да се осъществява чрез пряка или непряка комуникация между страни, като спорът/конфликтът не е задължително условие, а може да има само предпоставки за такъв.

В по-тесен смисъл медиацията може да се разглежда като посредничество в процеса на договаряне и вземане на решения между страни в конфликт. В подобна ситуацията медиацията пак е подкрепа в начините на общуването между страните в посока на изслушване, разбиране, изясняване, приемане, но има условия на възникнал, действащ спор/конфликт, намерение на страните да потърсят начини за неговото разрешаване с помощта на трета, независима страна. Така се очертават две от същностните функции на медиацията – *превантивна* и *корекционна*, като превенцията е свързана с избягване и възпиране на задълбочаването на конфликта, а корекцията – с промяна и решение на спорните въпроси и обстоятелства. Именно в процеса на подкрепа при решаване на възникнал спор или конфликт се осъществява медиацията в нейната същност. Накратко могат да се изтъкнат следните особености на медиацията:

- насочена е към решение на спор/конфликт (те се възприемат като нещо неделимо от природата на човека и обществото);
- използване на възпитано общуване;
- насочена е към сътрудничество в междуличностните отношения;
- спомага за развитие на способностите за саморегулация и самоконтрол;
- равнопоставено участие, активност и споделена отговорност;
- спомага за формиране и промяна на нагласите за взаимно разбиране и съпричастност (Dronzina, 2015).

Макар медиацията да се разглежда като неформална процедура, това не е съвсем така. Разбирането за нейния неформален характер произхожда от свободата и творчеството, което се дава на участниците както в общуването, така и при вземането на решения, за разлика от съдебните спорове, в които определяща е законовата рамка, а общуването и ролите на участниците са строго формализирани. В същото време обаче медиацията се осъществява на базата на определени принципи, правила, етапи, процедури, което ѝ придава и формален характер. От гледна точка на нейната формалност можем да разграничим условно медиацията на неформална и формална. Неформалната е подходяща в ситуации на инцидентни кавги, спречквания от дребен характер, когато е достатъчно медиаторът да осигури благоприятна среда и климат, в които страните да се изслушат и добронамерено да общуват. В нея се прилагат принципите, но етапите и процедурата са силно съкратени. По-бързата процедура е особено приложима в училищна среда, където динамиката е силно променлива, споровете често са стихийни и непреднамерени. Естеството на подобни ситуации не ангажира медиатора в прилагане на формалната, по-задълбочена и комплексна процедура, която е подходяща при конфликти с по-висока степен на сложност и продължителност.

На следващите редове ще бъдат разгледани накратко принципите и процедурата по медиация и ще бъде направен паралел с приложението ѝ във възпитателна среда. В Закона за медиацията са уредени принципите: *доброволност и равнопоставеност, неутралност и безпристрастност, поверителност* (Закон за медиацията, 2019), като в литературата можем да срещнем и други – напр. еднакъв достъп до медиация, гъвкавост, информираност, индивидуален подход (Kolarova et al., 2020). Етапите варират между пет– и шестстъпкови модели, но като цяло процедурата преминава през следните фази:

1) *Предварителен етап* – събиране на първоначална информация, планиране, договаряне на общи условия и параметри, организация на времето, мястото и ресурсите.

2) *Въвеждащ етап* – встъпително изявление, уточняване на правилата, целта, ролите, същността на медиацията.

3) *Определяне на спорните въпроси* – всяка от страните споделя гледната си точка относно факти, събития, участници.

4) *Търсене на варианти за решение* – изясняване на мотиви, интереси, чувства, търсене на допирни точки.

5) *Анализ на възможностите и договаряне* – обсъждане на силните страни, рисковете, ползите от възможните решения, формулиране и договаряне на решенията.

6) *Заклучителен етап* – оформяне на споразумението, заключително изявление, приключване на процедурата.

В хода на общуването могат да бъдат прилагани различни техники от медиатора, като характерни за медиацията са следните:

- *Активно слушане* – кимане с глава, следене с поглед, водене на записки, проява на интерес, емпатийност;
- *Пасивно слушане* – пълно изслушване без намеса, кратки въпроси и отговори, липса на емоции в изражението и поведението;
- *Онагледяване* – записване на дъска, флипчарт;
- *Уточняване, отражение (ефект на разбирането)* – допълващи и уточняващи въпроси от типа на: „Правилно ли да разбирам, че имахте предвид ..., ?“, „Когато казахте, че ... какво точно имахте предвид?“, „Нека да се върнем на момента с ...?“, „Искате да кажете, че...“, „В крайна сметка това е...“;
- *Подтикване към говорене и контрол* – изчакване на словесен отговор от двете страни („ще ви помоля да ми отговорите с думи, а не с жестове“), уточняване и приемане на правила, договаряне на условията за протичане, подтикване към споделяне, задаване на неутрални въпроси и др.;
- *Организация на физическото пространство* – разположение, обзавеждане, отстояние, проветреност, топлина, уют;
- *Регламентиране на начините на общуване между страните* – Аз-послания, избягване на говорене от името на някого, уважителни обръщения, спокоен тон;
- *Позитивен прочит на ситуацията* – насочване на страните да намерят ресурсите, ползите в спорната/конфликтна ситуация, разбирането, че кризата е условие за растеж, опора в добрите взаимоотношения в миналото и др.;
- *Временно разделяне на страните* – провеждане на индивидуален разговор, временна почивка.

Макар и основана на общи принципи и процедура, медиацията притежава специфики, повлияни от естеството на средата и конфликта, които ще бъдат разгледани накратко. За целта ще бъде направен паралел между медиацията, свързана с правни спорове, и тази, която се осъществява във възпитателна среда. Медиация, свързана със спорове от правно естество, притежава следните особености – *доброволен характер* (т.е. страните участват в процедурата по своя воля и могат да я напуснат по всяко време), тя е *планирана* (изисква предварителна подготовка, организация и договаряне за стартиране на процедурата), *основава се на закона и правото*, основна *цел е решаване на спора*, тя е *платена услуга*. Ролята и функциите на медиатора имат следните особености – той е *компетентен* (в това число сертифициран и вписан в регистъра на медиаторите), той е *предварително запознат/информиран* с основните страни и позиции по спора, *няма контролни функции* относно взетите решения в медиацията, за избягване на конфликт на интереси и осигуряване на безпристрастност той е *непознат за страните лице* (Закон за медиацията, 2019), (Kolarova et al., 2020).

В голяма степен тези особености се покриват с медиацията в училище и социалните услуги, но те притежават и някои специфики, обусловени от средата, ролевите взаимоотношения, индивидуалния профил на участници-

те, компетентността на специалистите, целите и др. Една от тези особености е свързана с подаването на заявка за откриване на процедура по медиация и принципа на доброволност. В училище или социална услуга, медиацията много често бива стартирана по преценка и инициатива на специалиста, за разлика от традиционната, в която процедурата се открива по инициатива на страните, по предложение на съда или друг компетентен орган (Закон за медиацията, 2019). Тази особеност е свързана и с обстоятелството, че невинаги децата или младежите имат нагласата и желанието да участват в медиация, което предполага възрастният да упражни влияние над тях, за да ги убеди и мотивира за това. Нещо повече, в отделни случаи информацията за спора не е подадена от участниците, а от трето лице. В подобни ситуации специалистът прави преценка за избор на стратегия, като една от възможните е да събере спорещите страни и да стартира процедура по медиация, т.е. стартирането на процедурата не е въз основа на доброволно заявено желание. Това може да постави под съмнение и прилагането на принципа за доброволност, който е ключов в процедурата. На практика принципът може да бъде спазен, като бъде заявено правото на всяка от страните да напусне медиацията, в който момент прецени и като допълнение – да бъдат начертани евентуалните последствия при заявен отказ от медиация и наред с това ползите за страните от намиране на решение чрез медиация. В досегашната ми практика тези доводи склоняват спорещите към доброволно участие. Характеристика на традиционната правнорегламентирана медиация е нейната планираност, което предполага наличие на предварителна информация и подготовка за процеса, уговаряне на срещи, време, място и други предварителни условия. В динамиката на живота в училище и социалните услуги невинаги има възможност за предварителна подготовка. Понякога е необходима намеса чрез извеждане на страните на неутрална територия и стартиране на медиация, при което специалистът влиза в ролята на медиатор в непланирана медиация.

Възпитателната среда предполага наличието на място, институция, организация, отличаващи се със свои правила, норми, ценности и като цяло – специфична култура. Организационната култура оказва своето влияние на хората в организацията, техните взаимоотношения и поведение. Понякога организационни грешки, слабости се коренят в причините за възникнал спор, като осмислянето и поправянето на подобни слабости е в ръцете и във възможностите на медиатора, който по правило е част от екипа специалисти, определящи вътрешната култура. Това не е така при предоставянето на медиация от независими фирми и лица, които в повечето случаи са външна неутрална страна. Също така медиаторът може да се ангажира и с промяна на последствията, като например да повлияе върху решения на ръководството вследствие на проведената медиация. Така медиацията във възпитателна среда има ролята на саморефлексия и механизъм, оказващ влияние върху вътрешната култура и взаимоотношения.

Както бе казано по-горе, контролът върху изпълнението на взетите решения не е в отговорностите на медиатора в традиционната медиация. Невинаги е така обаче във възпитателна среда, в която медиаторът е специалист с различни функции, включително и контролна. Понякога естеството на взетите решения в спора предполага допълнително наблюдение, проследяване и контрол от страна на възрастен, в това число и самия медиатор. За това и неговата роля в процеса на изясняване и договаряне допуска включването му като страна в спогодбата. Така например медиаторът може да се ангажира в посока проследяване на договорено поведение и при констатирани спазени или нарушени такива да вземе отношение.

По правило медиаторът трябва да бъде външно, неангажирано и непознато за страните лице, което гарантира неговата безпристрастност и обективност, което пък от своя страна осигурява равнопоставеност и справедливост. В училищната среда и в социалните услуги това е трудно постижимо. Ролята на медиатор се изпълнява от специалист, който често е в дълготрайно познатство и взаимоотношения със страните. Понякога тези взаимоотношения могат да имат емоционална окраска от типа на симпатия–антипатия, свързани с положителни или отрицателни събития, което да постави под съмнение безпристрастността на участниците или да предизвика съмнение и недоверие към самия медиатор. Въпросът често опира до професионалната етика и умения на медиатора за контрол и обективност.

Медиацията в училище и социалните услуги е свързана с променящия се, разширяващ се състав на страните в спора. Определени ситуации предполагат в разрешаването да бъдат включени външни фактори като родители, настойници, външни специалисти, връстници, което оказва допълнително влияние върху хода, процедурата и процеса на медиацията.

Друга съществена особеност е приложението на медиацията от връстници. Тази практика е разпространена предимно в училищата и е свързана с обучението на ученици в принципите, техниките на медиацията, като в зависимост от естеството на конфликта те могат да влязат в ролята на медиатори. В тези ситуации има както рискове, така и ползи. Теориите за възрастовото развитие показват, че процесът на съзряване сред подрастващите е свързан с повишаване на потребността им от самостоятелност, самоуправление, независимост от възрастните и в този смисъл медиацията има позитивен ефект над подрастващите. Включването на учениците като активен и отговорен фактор в училищния живот спомага и за подобряване на средата и климата в училище, предотвратява насилието, улеснява системите за дисциплина, подобрява комуникативните умения, приучва учениците на обективност, отговорност, проява на емпатия и като цяло – социалния баланс. Изследователите се обединяват около ползата от прилагането на медиация в училище и тя е призната за способ за ненасилствена комуникация между страни в конфликт, който спомага за решаването на проблемни ситуации (Adigüzel, 2015). Прило-

жението на медиация от връстници притежава някои особености, придаващи ѝ по-неформален характер, за разлика от традиционната (например: акцент върху групова работа, съвместни игри и решаване на проблеми, насочени към подобряване на способността за сътрудничество и подобряване на общуването), като тя е по-подходяща в решаването на по-леки спорове. В определени ситуации наред с ученика е допустимо и участието на възрастен, както и осъществяването на медиацията от екип медиатори (Cremin, 2007). Наред с медиацията по повод на дребни спорове и конфликти е установен и благоприятният ѝ ефект в случаи на тормоз и насилие в училище. Традиционните дисциплинарно-административни мерки невинаги дават резултат, като тормозът и насилието е необходимо да бъдат заявени, признати, трансформирани и медиацията позволява тази трансформация да се осъществи чрез диалог, подпомогнат от медиатори (CMFM, 2002; Cremin, 2007; Elonheimo & Flink, 2018; Paly & Vanfrakehm, 2018). Анализирайки данни от изследвания Albarracín & Baena (2019) регистрират, че от 4327 училищни медиации 4028 (93%) са приключили със съгласие. Изследванията отчитат и нещо много важно относно училищната медиация, а именно възпитателните ползи, свързани с подобряване на уменията в общуването и подобряване на междуличностните отношения (Albarracín & Baena, 2019). Cremin (2007) също отчита възпитателен ефект, като според негово изследване обучените в медиация деца и юноши прилагат уменията си и извън медиацията, пренасяйки ги и в личния си живот, общуването с връстници и семейството. Посочените изследвания са фокусирани върху възпитателния ефект над обучените в медиация ученици, но наблюденията ми от прилагане на медиация показват сходен ефект и върху участващите в медиацията младежи от социални услуги. Този ефект се изразява предимно в усвояване на социални умения в общуването като подобряване на уменията за словесно изразяване, изслушване, уважително поведение, проява на емпатия, договаряне, споделяне на емоции, самоконтрол, приемане и спазване на социални норми. Макар и да липсват данни от проучванията относно приложението на медиация от потребители в социалните услуги, това е въпрос, който заслужава своето внимание, още повече че от проведената за настоящия материал анкета специалистите се обединяват около позицията, че медиацията е подходяща за деца и младежи, стига да бъдат предварително обучени, като основното преимущество е възможността за близък език между връстниците, нещо, което се подчертава и в други проучвания. Що се отнася до медиацията в социалната работа, Hoffman (1992) обръща внимание на подобна образователно-възпитателна функция в приложението на семейната медиация в контекста на повишаване на познанията и уменията на родителите в общуването и грижите за своите деца. Kelly (2014) също отчита, че традиционната медиация притежава определена стандартност и формалност, опирайки се на нормативната и законова уредба, докато в социалната работа медиаторите следва да вземат предвид и теории и практики, свързани със со-

циалното, биологичното, психичното, духовното развитие на човека. Според Carrasco (2016) възпитателната функция на медиацията се състои в това, че тя позволява развиване на умения, които помагат при решаване на бъдещи проблеми. Същият автор отчита, че медиацията оказва положително влияние и върху гражданското възпитание, тъй като чрез активното участие в решаването на конфликти, участието в процесите на управление в средата подрастващите се възпитават в активно и отговорно гражданство, социално включване, общуване и поведение в спорове и конфликти основани на хуманността, човешките права и ценности. Опитът в работата с младежи в социалните услуги ми позволява също да заключа, че в процеса на медиация те усвояват и затвърждават поведенчески умения, норми и нагласи, което оказва трайно влияние върху поведението, общуването и цялостния психоклимат в услугата. Посредничеството е свързано с подобряване на формите и начините на общуване между страните. Невинаги неподходящото общуване е предизвикано от ситуацията. Понякога то е резултат от неподходящо възпитание. Разбирането за пълноценност в процеса на медиация сред деца и младежи предполага оказване на подкрепа не само в търсене на решения, но и в усвояването на умения за поведение в спор или конфликт, като например спазването на норми и правила в общуването, разширяване на словесните възможности и умения, техники за овладяване на емоциите, проява на емпатия, изслушване и разбиране, приемане на гледна точка и др. Поради това ролята на медиатора има възпитателни измерения, които чрез личния пример и влияние в хода на медиацията биват проявени чрез определените и спазвани правила, перифразирането, обобщаването, формулирането на решения и предложения, активното слушане и проява на емпатия, обективност и равнопоставеност.

Добре е да се подчертае, че медиацията може да бъде разглеждана и като отделно явление, но когато е установена и редовно прилагана, тя се превръща във възпитаващ модел. По този начин тя неделимо се вплита в цялостната организационна култура, задавайки и установявайки норми, правила, начин на общуване и по този начин давайки възможност за промяна и формиране на поведение, ценности, нагласи на всички членове на организацията. Така медиацията в социалните услуги и училище придобива и възпитателна функция, която предполага и поставянето на възпитателна цел/цели, нещо което би могло да се случи и при традиционната медиация, но при нея това не е съзнателно и преднамерено заложено. Всичко това откроява една съществена особеност на медиацията във възпитателна среда, а именно нейния възпитателен характер и функция.

Посочените особености не изчерпват същността на медиацията във възпитателна среда. Различните варианти на подходи, стратегии, техники се определят и от индивидуалния стил на специалиста, но също и от нивото на неговата компетентност и нагласи. Част от поставените в анкетата въпроси

бяха насочени именно към проучването на нагласи и практики относно приложението на медиацията в училище и социалните услуги. Големият процент анкетираните (64% от социалните работници и 72% от учителите) определя медиацията като „метод за подпомагане на спорещите да намерят решения в спора“, като само 1 учител и 0 социални работници са отговорили с „не знам“. Резултатите показват предварителна базова запознатост със същността на медиацията. В тази връзка данните показват, че общо 40% от учителите и 57% от социалните работници са преминавали курс по медиация или самостоятелно са търсили информация за нея. Положителна нагласа към ефективността на медиацията се отчита и в заявената необходимост от познаването на процедурата, принципите и техниките на медиацията (78,6% от социалните работници и 94% от учителите). Тази важност се определя от конфликтното естество на работната среда (според 73% от учителите и 86% от социалните работници), като част от учителите уточняват, че е най-добре това да се осъществява от педагогическия съветник.

Макар и да се отчитат сходни тенденции в нагласите на учители и социални работници, сравнението на отговорите на двете групи показва известно разминаване в практиките и стратегиите за намеса. 51% от учителите и над 78,5% от социалните работници заявяват, че не отсъждат виновност или невинност, т.е. изключват ролята си на съдии, арбитри. Никой от социалните работници не посочва, че отсъжда кой е виновен и кой не, докато 21% от учителите посочват, че често реагират по този начин, а 9% споделят, че най-често реагират по този начин. Можем да заключим, че подходът на социалните работници е основан повече на разбирането за равнопоставеност и безпристрастност, изслушване на спорещите и по-ниско ниво на властови контрол спрямо този на част от учителите. Подобно различие вероятно се дължи на:

- особености в работната среда, естеството на споровете и конфликтните ситуации в училище спрямо тези в социалните услуги;
- особености на ролевите взаимоотношения между децата и специалистите;
- нагласи, умения и стил на поведение и ръководство на процеси и дейности на социалните работници спрямо тези на учителите;
- познания и компетентност за намеса в спорове и конфликти.

Най-общо основните различия между двата типа медиация могат да бъдат представени така (вж. табл. 2):

Таблица 2: Сходства и различия между традиционната медиация и медиацията във възпитателна среда

Традиционната медиация, регламентирана в Закона за медиацията	Медиацията във възпитателна среда
Доброволна	Доброволна/ организирана от медиатора
Планирана	Планирана и непланирана
По заявка на страните	По заявка, но и по настояване на медиатора
Платена услуга	Безплатна
Основана на закона и правото	Основана на вътрешноорганизационните правила, но и на морални/етични, социални норми, особености на междуличностните отношения.
Не замества наказанието или други правни последици.	Не замества наказанието или други правни и административни последици.
Поверителността е гарантирана (при определени условия, предвидени в закона).	Поверителността е гарантирана от медиатора, но също и с уточнени между страните изключения.
Процедурата е формализирана и съпътствана от редица документи и формуляри.	Допустима е по-свободна процедура, документацията е минимална.
В процедурата участват двете страни.	В медиацията медиаторът може да работи само с едната страна.
Процесът е ориентиран повече към бъдещето.	Понякога медиаторът разглежда по-подробно и обстойно миналото, търсейки причината и ресурсите за решаване.
Цел: решаване на спора.	Цел: решаване на спора, възпитателна и социализираща цел, саморефлексия.
Функции: превантивна, корекционна, възстановителна по отношение на спора и взаимоотношенията на страните.	Функции: превантивна, корекционна, възстановителна, но и формираща както по отношение на спора, взаимоотношенията на страните, така и в индивидуален възпитателен и социален аспект.
Медиаторът: Е вписан в регистъра на медиаторите към Министерството на правосъдието, предварително запознат и информиран със спора. Е непознато, външно лице за страните на спора. Е дееспособно лице, което отговаря на определени изисквания, посочени в Закона за медиацията. Няма контролни функции по изпълнение на споразумението. Ориентиран е към вземането на решение и по-малко към чувствата на участниците. Основна функция е посредничеството.	Медиаторът: Не е задължително да отговаря на изискванията за медиатор, посочени в Закона за медиацията. Невинаги е запознат и подготвен предварително. Често е познато лице на участниците в спора/ конфликта. Допустимо е да бъде връстник на страните в спора. Може да има контролни функции по споразумението. Ориентиран е към вземането на решения, но е и загрижен за чувствата на страните. Основни функции: посредничество, но и подкрепа, защита, възпитаваща.

Въз основа на направения преглед могат да се направят следните изводи:

➤ Медиацията във възпитателна среда следва универсалните за медиацията правила, принципи, процедура, като в същото време притежава свои специфики, повлияни от естеството на спора/конflikта, средата, участниците, компетенциите на медиатора.

➤ Медиацията във възпитателна среда притежава възпитателен характер и функции.

➤ Медиацията във възпитателна среда подобрява психоклимата в средата и съдейства за намаляването на по-тежки конфликти (в това число насилие и тормоз).

➤ Ролята и функциите на медиатора във възпитателна среда притежават свои специфики, които го отличават от тези на традиционните медиатори.

В заключение може да се открие, че възпитателната роля и функция, които изпълнява медиацията при определени обстоятелства, позволяват тя да се разглежда като възпитателен метод. От направения преглед може да се заключи, че медиацията във възпитателна среда следва характерните процедури, принципи и техники, но в същото време притежава свои специфики, позволяващи да бъде разглеждана като отделно направление в общия контекст на медиацията. Тяното познаване и използване са ключови за ефективността на процеса.

КОМПЕТЕНЦИИ ЗА МЕДИАЦИЯ

Вече бе посочено, че споровете и конфликти са присъщи на възпитателната среда, поради което и компетенциите, свързани с познаването, намеса и реакция в конфликтни ситуации, решаване и управление на конфликти, са от съществено значение в работата на специалистите, работещи с деца и младежи. Разбирането за професионалните компетенции включва съвкупността от качества (знания, умения, способности) на личността в дадена област. За пълното разкриване на профила към компетенциите могат да бъдат добавени и философията и културата за медиация. Философията включва възприети нагласи, вярвания, убеждения, ценности, свързани със споровете и конфликти и поведението при тяхното разрешаване, а културата включва стила на поведение, поддържаните ценности, норми, правила, към които специалистът се придържа в процеса на медиация. Така общият профил на медиатора включва следните части:



Фиг. 1. Съставни части на профила на медиатора

Трите съставни части са във взаимовръзка, като всяка от тях има своето специфично значение и стойност, но в настоящия материал фокусът ще бъде насочен към компетентността.

Предвид конфликтността на възпитателната среда базовите компетентности на специалистите са свързани с познанията за конфликтите и тяхното управление, способността да прогнозира, предотвратяват, разрешават конфликти и спорове. Компетентността за конфликтите се разглежда в две направления – конфликтна компетентност и конфликтологична компетентност. Първото бива разглеждано в посока умението на специалиста да се приспособява, импровизира, преценява, съобразява поведението и мислите си в конфликтни ситуации, комуникативните умения, творчеството, устойчивостта в конфликтни ситуации. Второто е по-фокусирано към професионалните качества, знания и умения на специалистите в областта на конфликтите и се разглежда като „когнитивно-регулаторна подсистема на професионално значимата страна на личността, включително съответните специални знания и умения“ (Shcherbakova, 2008). Компетентностите на медиатора са обект на интерес от различни автори, като в тази насока са изградени различни модели, част от които ще бъдат разгледани тук. Moore (2014) описва някои от типичните за медиатора роли и свързаните с тях компетенции така:

- *Комуникатор* – подтиква, води и улеснява по-добре комуникацията;
- *Юрист* – познава правната страна на спора;
- *Фасилитатор* – управлява процеса и осигурява изпълнението на процедурата;

➤ *Треньор* – обучава начинаещи, неквалифицирани или неподготвени медиатори;

➤ *Координатор* – търси начини да разширява ресурсите, свързва страните с външни експерти и ресурси (външни специалисти, експерти);

➤ *Изследовател* – проучва, изследва възникналите проблеми и позволява на спорещите да разгледат даден проблем от различни гледни точки, съдейства за определяне на основни въпроси и интереси и търси взаимно задоволителни нагласи;

➤ *Изкупителна жертва* – която може да поеме част от отговорността или да бъде винена за непопулярно решение;

➤ *Лидер* – води към предложения, формира нагласи, поема инициатива. Работа със страни за разработване на ефективни процедури за преговори и стратегии за справяне със специфични въпроси. Насърчаване на обмена на информация и по-задълбочено разбиране на въпроси, нужди, интереси и опасения. Предлагане на ефективни процедури за решаване на проблеми.

➤ *Психолог* – осигурява надежда, сигурност и безопасност, необходими, за да се говори за трудни и често силно емоционални въпроси. Помага на спорещите да признаят настоящите проблеми и тези, които са се случвали в миналото, като осигурява и възможности за подходящо изразяване на емоции. Оказва подкрепа при възстановяване на нарушени взаимоотношения.

В резултат от свое изследване Herrman et al. (2002) разграничават компетенциите на медиаторите на две групи: 1) *Компетенции, свързани със знанията* – общуване, динамика на междуличностните отношения, етични въпроси, процесът на медиация, събиране на информация, личностни умения и норми, изграждане на решения и споразумения, конфликти, техники за решаване на проблеми, сила и контрол, информиране, преподаване, културни въпроси, намиране на допълнителни ресурси, административни практики и процедури, алтернативи на медиацията, теории за социална промяна, модели на медиация; и 2) *Компетенции, свързани с уменията* – общуване, критично мислене, бораване с информация, управление на процеса по медиация, етика, събиране на информация, мотивиране и управление на взаимоотношенията, власт и контрол, решаване на проблеми, поправяне на грешки в медиацията, умения по отношение на културно разнообразие, образование и предаване на знания, административни умения. Други автори добавят – активно слушане, емпатия, наблюдение, обобщаване, обективност, управление на времето, писмена, устна, невербална комуникация, планиране и др. (Kolarova et al., 2020; Barry et al., 2016). Представените компетенции можем да разграничим в няколко области – медиация, мениджмънт, психология, конфликтология, право, педагогика, социология, администрация. Характерът на средата в училище и социалните услуги за деца и младежи придават по-специфично естество на компетенциите на медиаторите, като наред с процедурата по медиация акцент е поставен и върху комуника-

тивните, психологическите, възпитателни и социално-педагогически знания и умения и по-малко върху административните и правните.

Както бе споменато в уводната част, основният фокус на анкетното проучване сред специалистите, работещи с деца и младежи, бе насочен към разбиранията за необходимите знания и умения за водене на медиация. Обобщените и подредени отговори на анкетираните са представени в табл. 3.

Таблица 3: Подредба на компетенциите за водене на медиация

Компетентност	Ранжиране по брой отговори	Процентно разпределение между соц.раб./учители
Да бъде безпристрастен	45	100/91
Да изслушва	45	93/94
Да анализира	44	93/91
Да разпознава реакциите	44	93/91
Да реагира в кризисна ситуация	43	100/85
Да наблюдава	43	100/85
Активно слушане/емпатийност	42	93/85
Да подбира подходящите стратегии	42	93/85
Да владее своите и чуждите емоции	41	100/79
Организационни и процедурни умения за водене на медиация	41	86/85
Да вниква и разпознава по-дълбоките причини за конфликта	41	86/85
Да умее да извлича позитивното в трудни ситуации	41	86/85
Да обобщава	40	86/82
Да перифразира	38	93/73
Да познава и да прилага принципите на медиацията	38	93/73
Да анализира	38	53/91
Да познава теориите за конфликтите	36	80/73
Да формулира решения	32	53/73
Да внушава и убеждава	16	20/39
Да защитава по-слабите	9	20/18
Да манипулира (подвежда и подлъгва)	1	0/3
Да командва	0	0/0

Спрямо представения по-горе модел на Herrman et al. (2002) приоритетните компетенции на анкетираните специалисти са: 1) *От компетенции, свързани със знанията*: общуване, личностни умения и норми, етични въпроси, критично мислене, процеса на медиация, техники за решаване на проблеми, изграждане на решения, изграждане на решения и споразумения, конфликти

и 2) *От компетенции, свързани с уменията*: общуване, управление на процеса по медиация, етика, мотивиране и управление на взаимоотношенията.

Съществен за разбиранията относно знанията и уменията за прилагане на медиация бе въпросът със свободен отговор „Какви умения за медиация бихте искали да придобиете?“. В табл. 4 са групирани голяма част от получените отговори:

Таблица 4: Групиране на желаните компетенции

Знания и умения	Позиция
Общуване	Комуникативни. Да развия активно слушане.
Личностни умения и норми	Да запазвам хладнокръвие и безпристрастност. Да овладявам по-добре чуждите емоции, както и да разпознавам по-добре реакциите на поведението на страните. По-силен самоконтрол. Да владея емоциите си.
Медиация	Правила съм курсове свързани с медиация в клас, но бих искала това да се случва по-често!
Обучение	Да познавам и прилагам принципите на медиацията. Повече теоретични, организационни, процедурни знания и умения. Повече теоретични познания. Умения за бърза и същевременно задълбочена преценка на ситуацията. Да познавам и прилагам принципите на медиация. В средата, в която работя (педагогически съветник), често се налага да се прилага медиация. Бих искала да изкарам допълнителен курс, за да мога да бъда по-подготвена в различните ситуации. Обучение за същността и принципите на медиация с практическа насоченост. Надграждащи умения за управление на процесите при медиация. Принципи, техники и процедура за водене на медиация. Медиация при деца с увреждания. Да познавам по-добре медиационните техники.
Конфликти	Практически техники за решаване на конфликти с проява на агресия.
Алтернативи на медиацията (превенция на конфликти, намеса в кризисна ситуация)	Да владея ситуацията по-добре. Стратегии за разрешаване на конфликти и за справяне с кризисни ситуации. Умения за прилагане на различни способности за разрешаване на спорове. Да решавам конфликтите по-успешно. Да познавам конфликтите и да избирам правилната реакция. Да разбирам причините за конфликтите и да познавам стратегиите за овладяването им.

Алтернативи на медиацията (превенция на конфликти, намеса в кризисна ситуация)	<p>Да познавам теориите за конфликтите и да мога да реагирам професионално при възникването им.</p> <p>За справяне с конфликти в рискови ситуации.</p> <p>Умения за бърза и същевременно задълбочена преценка на ситуацията.</p> <p>Съдебна практика и практика по юридически усложнени казуси.</p> <p>Познаване на техники и методи за решаване на конфликтите.</p> <p>Умение за решаване на конфликти и водене на преговори посредством позитивна/ненасилствена комуникация.</p> <p>Да познавам теориите за конфликта.</p> <p>Старая се да развивам всякакви умения за работа с деца/ученици.</p> <p>Да намирам адекватни решения за всеки проблем.</p> <p>Да познавам теориите на конфликтите, както и да съм добре запозната със стратегиите за решаването на такива, да разчитам по-добре невербалните знаци.</p>
--	--

Представените в двете таблици резултати трудно могат да бъдат приети за категорични по степен на значимост, но могат да бъдат групирани в следните направления: 1) Знания и умения, свързани с общуването; 2) Знания и умения, свързани с медиацията; 3) Знания и умения, свързани с конфликтите и алтернативи на медиацията (превенция на конфликти, намеса в кризисни ситуации). Резултатите показват връзка между комуникативната и конфликтологичната компетентност и открояват значимостта на компетенциите в областта на общуването (словесно и несловесно), явяващи се ключови за ефективността на намесата и водене на процеса по решаване на конфликт. Едновременно с това бива поставен и акцент върху необходимостта от повишаване на познанията и уменията за прилагане на алтернативни и допълващи похвати и стратегии.

За специалистите конфликтологичната компетентност включва разбиране за конфликтите, знания и умения за прилагане на конкретни техники, стратегии, подходи и методи за намеса, както и конкретни познания и умения за медиацията (принципи, техники, процедура) като един от най-универсалните и ефективни методи за решаване на конфликти. Тези компетентности могат да се разграничат в следните насоки: *когнитивни* (разбиране, осмисляне, преценка, анализ на ситуацията, общи нагласи); *емоционални* – (характер на чувствата и емоциите, емпатия, грижа); *поведенчески* (контрол, самоконтрол, реакция и цялостно поведение).

За специалистите е от полза задълбоченото и практически ориентирано обучение, което би им позволило да навлязат по-компетентно и подготвено в естеството не само на конфликтите и медиацията по принцип, а на конкретните ситуации, възникващи в тяхната практическа реалност.

Наред със своите позитиви медиацията не може да се разглежда като панацея и нейното използване крие своите рискове. Тя е добра възможност, но не

може да гарантира ефективност или трайно разрешаване на спора. Основните слабости се крият не толкова в нейната процедура, колкото във възможностите да бъде злоупотребено с авторитет, власт, информация, доверие, да бъдат внушени и наложени, но не и съзнателно приети решения, гледни точки, разбирания и като цяло прояви на субективност, вмешателство. Подобни действия са предпоставка за рискове от несправедливост, неискреност, загуба на доверие, нарушаване/неспазване на споразумение, а оттам и неефективно изпълнена възпитателна цел и функция. Неслучайно към възможните отговори в анкетата бяха посочени и такива като „да внушава и убеждава“, „да манипулира (подвежда и подлъгва)“, „да защитава по-слабите“, „да командва“ (вж. табл. 1). Независимо че са посочени значително по-рядко, прави впечатление, че част от анкетираните специалисти ги припознават като характерни за медиацията компетенции. Други рискове произлизат от непрофесионално отношение и поведение, разбиране, липса на познания, неподходяща преценка на ситуацията, дискриминация, етични норми. Част от тези рискове се коренят в компетенциите на медиатора, но други са свързани с неговите разбирания, вярвания, убеждения, ценности, стил, приети и следвани ценности и норми. Тези характеристики по-горе бяха синтезирани в общия профил на медиатора и наред с компетентността го допълват с неговата философия и култура както за медиацията, така и във възпитателен и житейски план. Затова и повишаването на знанията и уменията на медиаторите не решава въпроса за ефективността, тъй като областите на философията и културата имат своето ключово, а понякога и определящо значение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Споровете и конфликтите са неразделна част от социалните системи, човешките взаимоотношения, както и възпитателната среда. Те съпътстват процесите на социализация, себепознание, усвояване на социални умения като изслушване, изразяване на емоции, отстояване на позиция, разбиране, договаряне и др. Един от утвърдените и ефективни методи за решаване на конфликти е медиацията. В каквато и среда да бъде прилагана, тя следва определени принципи, процедура и техники, но в същото време притежава и специфични особености, свързани с естеството на средата, конфликта, участниците в него и медиатора. Генерирайки енергията на конфликта, приложена при деца и младежи, медиацията придобива и възпитателна функция. Тя дава възможност за формиране, упражняване, затвърждаване на поведенчески модели, възгледи, нагласи, отношение към околните и себе си, въз основа на което може да се разглежда и като възпитателен метод. Медиацията е процес, фокусиран върху нуждите и приоритетите на спорещите и има силата да трансформира конфликтните отношения, като ги доведе до трайни и устойчиви

чиви, благоприятни за участниците решения. Необходими условия за това са искрените извинения и прощката, поемането на отговорност за действията, справедливостта, честността, промяната на чувства и отношения, промяната в поведението. Затова и същностна особеност на приложената във възпитателна среда медиация е нейният възпитателен характер. В среда на взаимоотношения между деца и младежи медиацията позволява да бъде прилагана и от връстници, което спомага допълнително за подобряване на организационната култура и климат. Медиацията в училищата и социалните услуги осигурява възможности за младите хора да се включат в процесите на ефективно разрешаване на спорове, като по този начин подобряват качеството на живот в средата и повишат нивото на своята възпитаност, социална ангажираност и гражданско възпитание. В заключение може да се каже, че медиацията е инструмент, който не само служи за разрешаване на конфликти, но и насърчава социалното обучение и възпитание на децата медиатори и на всички участващи в процеса. Все пак подготовката на младежите медиатори преминава под надзора и обучението от възрастни, а също и естеството на някои конфликти и спорове предполага намесата на компетентен възрастен. Това откроява значимостта на знанията и уменията на специалистите, работещи с деца и младежи в областта на решаването на спорове и конфликти. Тези компетенции спомагат и за изграждане на необходимите нагласи, познания и поведение в посока разбиране на конфликта, извличане на ползите и ресурсите в него, предвиждане и преодоляване на рискове, възпитаване на необходимите умения за поведение в последващи ситуации. Необходимите теоретико-практични знания и умения обхващат области от конфликтология, психология, медиация, педагогика, мениджмънт, право. Анализът на резултатите от проведената анкета и литературата по този въпрос позволява тези компетенции да бъдат групирани в следните направления – комуникация, медиация, конфликти. Откритата необходимост от разширяване на компетенциите ангажира специалистите в областта на медиацията в разработване на програми за обучение и подготовка на работещите с деца и младежи. Съдържанието на такива обучения е необходимо да бъде практико-приложно ориентирано най-вече чрез тренинги, свързващи теоретичните с практическите познания. Настоящото проучване не изчерпва темата за приложението на медиацията във възпитателна среда, но поставя фокус върху тази сравнително слабо изследвана у нас област. Тя не е сигурно лекарство или еликсир при всички конфликтни ситуации и при приложението ѝ се крият редица рискове. Въпреки това нейната ефективност предполага по-широко разпространение в образователните и социалните институции, включително чрез разработване на регламенти и политики на централно и местно ниво. Възпитателният ефект на медиацията е предпоставка не само за усвояването на конкретни умения за поведение в спор и конфликт, но и за формирането на нагласи, ценности, възгледи, добродетели, което има

далеч по-дългосрочен ефект за личностното и социално развитие и това е едно от ключовите значения и смисъл от прилагането на медиацията. Други изследвания в тази област биха разкрили и задълбочили теоретико-практическият опит, ползите и слабостите от прилагането на медиацията при работа с деца и младежи във възпитателна среда.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Закон за медиацията. Обн. ДВ, бр. 110 от 17 декември 2004 г., изм. ДВ, бр. 17 от 26 февруари 2019 г. [Mediation Law, State Gazette No. 110/17.12.2004]. Retrieved 12.2020, from <https://lex.bg/laws/ldoc/2135496713>

Закон за предучилищното и училищното образование, обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 82 от 18.09.2020 г. [Preschool and School Education Act. Promulgated, State Gazette No. 79/13.10.2015]. Retrieved 12.2020, from <https://www.mon.bg/bg/57>

ИЗТОЧНИЦИ

Adigüzel, I. B. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 826–829. Retrieved 12.2020, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>

Albarracín, A., & Baena, J. (2019). Beyond conflict resolution: socio-emotional learning in student mediators. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (2), 335–358. Retrieved 12.2020, from <https://core.ac.uk/download/pdf/286590454.pdf>

Barry, B., Bouchier, M., Coakley, A., Curran, D., & Dillon, J. (2016). *Shaping the Agenda 1: Exploring the Competencies, Skills and Behaviours of Effective Workplace Mediators*. Kennedy Institute Workplace Mediation Research Group (KIWMRG). Retrieved 12.2020, from https://www.themii.ie/ckeditor_uploads/files/KIWMRG-Shaping-the-Agenda-Report-1.pdf

Belinskaia, A. (2019). *Teoreticheskiye i metodicheskiye osnovy deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya, Pedagogicheskaya konfliktologiya*. Moskva: Yurayt. Retrieved 12.2020, from <https://static.my-shop.ru/product/pdf/365/3649544.pdf> [Белинская, А. (2019). *Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя, Педагогическая конфликтология*. Москва: Юрайт.].

Budeva, S. (2019). Mediation and social work. Retrieved 12.2020, from <https://fssconference.ro/wp-content/uploads/2019/04/4.-Mediation-and-social-work.pdf>

Carrasco, M. (2016). Mediation and the Social Work profession: particularly in the community context. In: *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 29–2 (2016) 275–283. Retrieved 01.2021, from <https://core.ac.uk/download/pdf/45655272.pdf>

CMFM (2002). Mediation Experiment at the Edouard Vaillant Secondary School in Gennevilliers. Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school. In: *UNESCO. January. 2002*, 53:57. Retrieved 12.2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126679>

Cremin, H. (2007). *Peer Mediation*. Open University Press.

Dronzina, T. (2015). *Mediatzia*. Astana. [Дронзина, Т. (2015). *Медиация*. Астана.].

- Dronzina, T. (2016). Upravlenie i razreshavane na konfliktni situatzii v uchilishte. Sliven. [Дронзина, Т. (2016). Управление и разрешаване на конфликтни ситуации в училище. Сливен.], Retrieved 12.2020, from <http://europartners2007.org/bgn/wp-content/uploads/2017/05/.pdf>
- Eisenkraft, K. (2015). Intervening in School-Based Youth Conflict: Violence Reduction, Positive Youth Development, Peer Mediation, and Conflict. Massachusetts Office of Public Collaboration, University of Massachusetts Boston November 11 Resolution Education. Retrieved 12.2020, from https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=mopc_pubs
- Eloncheimo, H., & Flink, A. (2018). Mediatzia jertva-izvurshitel (MJI) vuv Finlandia. In: Praktichesko rukovodstvo: Prilagane na vuzstanovitelno pravosudie pri detza. *International Juvenile Justice Observatory*, 81–110. [Елонхеймо, Х., & Флинк, А. (2018). Медиация жертва–извършител (МЖИ) във Финландия. В практическо ръководство: Прилагане на възстановително правосъдие при деца. *International Juvenile Justice Observatory*, 81–110.]. Retrieved 12.2020, from <https://sapibg.org/download/1542370408-bulg-web.pdf>.
- Galtung, J. (1958). Theories of conflict. Definitions, Dimensions, Negations, Formations. New York: Dept of Sociology. Columbia University. Retrieved 12.2020, from https://www.transcend.org/files/Galtung_Book_Theories_Of_Conflict_single.pdf
- Herrman, M., Hollett, N., Eaker, D., Gale, J., & Foster, M. (2002). Supporting Accountability in the Field of Mediation. *Negotiation Journal*, January, pp. 29–48. Retrieved 12.2020, from https://www.academia.edu/31457941/Supporting_Accountability_in_the_Field_of_Mediation.
- Hoffman, A. (1992). Intensive Therapeutic Mediation: Impasse-directed Mediation as a Family Court Service and an Attempt to Develop an Intensive Therapeutic Mediation Program for the Family Court System in Santa Cruz County. Executive Summary. Retrieved 12.2020, from <https://www.courts.ca.gov/documents/theram.pdf>
- Howard, D. (1987). Mediation and social work: a study of form, fit and future. University of Pennsylvania, ProQuest Dissertations Publishing, 1987. 8715318. Retrieved 12.2020, from <https://www.proquest.com/docview/303609598>
- Kelly, D. (2014). Social work mediation/conflict resolution: the benefits, challenges, and practitioner improvements associated with the use of mediation/conflict resolution in social work practice. Masters of Science in social work. The University of Texas at Arlington. Retrieved 12.2020, from https://rc.library.uta.edu/uta-ir/bitstream/handle/10106/24697/Kelly_uta_2502M_12715.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kolarova, D., Minkovski, R., Chankova, D., Stankova, V., Wegertseder, B., & Michael, K. (2020). *Kniga na mediatora*. Sofia. Partniori-Bulgaria. Retrieved 12.2020, from https://partnersbg.org/wp-content/uploads/2020/08/Kniga_na_Mediatora_web.pdf
[Коларова, Д., Минковски, Р., Чанкова, Д., Станкова, В., Вегертседер, Б., & Михаел, К. (2020). *Книга на медиатора*. София: Партньори],
- Kurochkina, I., & Shahmatova, O. (2013). *Pedagogicheskaya konfliktologiya*. Yekaterinburg: RGPPU. [Курочкина, И., & Шахматова, О. (2013). *Педагогическая конфликтология*. Екатеринбург: RGPPU.]. Retrieved 12.2020, from <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1307/1/978-5-8050-0524-5.pdf>
- Meyer, V. (2012). The Dynamics of Conflict. A Gide to Engagement and Intervention. Jossey Bass. Retrieved 12.2020, from <https://books.google.bg/books?id=6RtHAAAQBAJ&>

- pg=PA16&dq=conflict+structure&hl=bg&sa=X&ved=2ahUKewiLiNLQ0M_tAhUIH НсКНсw6A344ChDoATAAegQIARAC#v=onepage&q=conflict%20structure&f=false
- Milkov, L. (2014). *Konfliktologia*. Sofia: Juni Express. [Милков, Л. (2014). *Конфликтология*. София: Юни Експресс.]. Retrieved 12.2020, from <http://mitko.villaverde-bansko.com/Konfliktologiq.pdf>
- Moore, C. (2014). *The Mediation process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. Fourth edition. Jossey-Bass.
- Murray, A. (2003). Examining School Based Mediation: A Literature Review. American Psychological Association (APA) Publication Manual (5th ed.). 5/2003. Retrieved 12.2020, from <https://core.ac.uk/download/pdf/5066369.pdf>
- Nikolov, T. (2020). Spraviane s predizvikatelnoto povedenie pri rabota s detza v uchilishtna I izvunuchilishtna sreda. *Pedagogika*, 11/2. [Николов, Ц. (2020). Справяне с предизвикателното поведение при работа с деца в училищна и извънучилищна среда. *Педагогика*, 11,2.]
- Paly, B., & Vanfrakehm, I. (2018). Mediatzia jertva-izvurshitel v sistemata na mladejkoto pravosudie v Belgia. In: Pracitcehsko rukovodstvo: Prilagane na vuzstanovitelno pravosudie pri detza. *International Juvenile Justice Observatory*, 40–59. [Пали, Б., & Ванфракем, И. (2018). Медиация жертва-извършител в системата на младежкото правосъдие в Белгия. В: Практическо ръководство: Прилагане на възстановително правосъдие при деца. *International Juvenile Justice Observatory*, 40–59.]. Retrieved 12.2020, from <https://sapibg.org/download/1542370408-bulg-web.pdf>.
- Ranev, A. (2020). Prilojenie na mediatsiata v sotzialnite usluzi za pulnoletni. In: Stoikova, J., Lavrentzova, E., & Delchev, M. *Mejdukulturni, nauchni I obrazovatelni dialozi*, pp. 228–242. Stara Zagora: Trakijski universitet. [Ранев, А. (2020). Приложение на медиацията в социалните услуги за пълнолетни. В: Стойкова, Ж., Лавренцова, Е. & Делчев, М. *Междукултурни, научни и образователни диалози*, 228–242. Стара Загора: Тракийски университет.]
- Shcherbakova, O. (2008). Problema razvitiya konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti v obrazovanii. The Emissia. Offline Letters. In: *Elektronnoye nauchnoye izdaniye (elektronnyu nauchno-pedagogicheskij zhurnal)*. September. [Щербакова, О. (2008). Проблема развития конфликтологической культуры личности в образовании. *Электронное научное издание*. Сентябрь, 2008]. Retrieved 12.2020, from <http://www.emissia.org/offline/2008/1274.htm>
- Swanström, N., & Weissmann, M. (2005). Conflict, Conflict Prevention and Conflict Management and beyond: a conceptual exploration. Central Asia-Caucasus Institute and Silk Road Studies Program. Sweden. Retrieved 12.2020, from http://www.mikaelweissmann.com/wp-content/uploads/Conflict_Conflict_Prevention_and_Conflic.pdf
- Zalazar, I., Codutti, T., & Zampa, D. (2002). Experiments in conflict management and school mediation (Chaco province of Argentina). In: *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school*. UNESCO. January, 2002, p. 11–15. Retrieved 12.2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126679>

ЗА АВТОРА

Гл. ас. Александър Ранев е доктор по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Преподавател е в катедра „Социална педагогика и социално дело“ към ФНОИ и води лекции по педагогика, теория на възпитанието, мениджмънт на класа, работа с деца с поведенчески затруднения и др. Практическият си опит обогатява в социалната и възпитателна сфера – работа с деца със слухови увреждания, деца с проблемно поведение, пълнолетни младежи, напуснали институциите за деца лишени от родителска грижа. Организира и провежда обучения на специалисти, работещи с деца с проблемно поведение. Автор е на публикации в страната и чужбина.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Aleksandar Ranev, PhD – Assistant Professor in Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Department of Social pedagogy and social work. He teaches Pedagogy, Theory of Education, Classroom management, Positive approaches to challenging behavior. He develops his practical skills and experience as a teacher and educator with def children, children with emotional and behavior disabilities, and social and psychology work with youngsters without parents. He also works as a teacher with social workers and teachers from schools and social organizations in Bulgaria.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd

E-mail: a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 114

THE HETEROGENEOUS SYMPTOMS IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

DENITSA KRASTEVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Speech and Language pathology”*

Abstract. The study offers a theoretical analysis of the creation of concepts in the field of primary language pathology both chronologically and conceptually. The proposed detailed review was made from the point of view of the analysis of the manifestations of heterogeneity among the general population of children with language disorders of primary origin. For the purposes of the study, a research was conducted among 170 preschool children.

Key words: Developmental Language Disorder (DLD); Specific Language Disorder (SLD)

ХЕТЕРОГЕННИЯТ ХАРАКТЕР НА СИМПТОМАТИКАТА ПРИ ДЕЦА С ЕЗИКОВО НАРУШЕНИЕ НА РАЗВИТИЕТО

ДЕНИЦА КРЪСТЕВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Логопедия“*

Резюме. Студията предлага теоретичен анализ на създаването на понятията в областта на първичната езикова патология както от хронологична, така и от концептуална гледна точка. Предложеният подробен преглед е направен с оглед на анализа на проявите на хетерогенност сред общата популация от деца с езикови нарушения от

първичен произход. За целите на проучването се предлага изследване, реализирано сред 170 деца от предучилищна възраст.

Ключови думи: езиково нарушение на развитието (ЕНР), специфично езиково нарушение (СЕН)

ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА

Хетерогенният характер на категорията от деца, диагностицирани с първична патология на езиковото развитие, е обсъждан проблем в логопедията. Разнородната симптоматика, проявяваща се в рамките на цялостния синдром, има два аспекта – терминологичен (концептуален) и лингвистичен (клинично лингвистичен и психолингвистичен). От една страна, базисният доскоро термин „специфично езиково нарушение (СЕН)“ обхваща три подтипа разстройствата с преобладаващи дефицити във фонологията, в граматиката или прагматиката на езика. От друга страна, би могло да се помисли и върху хипотезата, че променящата се възраст на децата предполага динамика на клиничната картина на езиковата патология.

Изучаването на първично нарушеното езиково развитие е една от най-късно развитите се области в логопедията (Tsenova, 2009). Историята на конструирането на термина „специфично езиково нарушение“ съвпада с хода на развитието на познанията за патологията на овладяването на езика. В исторически план описанията на езиковите дефицити в детска възраст са повлияни от различни теоретични перспективи в базисни науки като медицина, лингвистика, психология, по-късно и други интердисциплинарни, напр. психолингвистика на развитието. Забелязвани още преди векове, първоначално този вид комуникативни нарушения са обяснявани с прояви на умствена или слухова недостатъчност (пак там). Първите опити за систематизация на симптомите при дефицити в овладяването на езика от децата са направени в рамките на т.нар. медицински теоретичен модел. Leonard (2014) хронологично свързва проучванията на езиковите нарушения на развитието най-рано със средата на XIX век. Той цитира описание на деца, демонстриращи подобна симптоматика, публикувано от Франц Йозев Гал през 1822 г. В следващите години публикацията на Гал бива последвана от множество доклади за подобни случаи на английски, френски и най-често на немски език. В този период авторите подчертават, че при децата се проявява добро ниво на невербалната интелигентност и езиковото разбиране на фона на изключително ограничената речева продукция. Направени в полето на медицината, проучванията включват имената на Wilde (1853), Benedikt (1865), Broadbent (1872), Waldenburg (1873), Clarus (1874), Bastian (1880), Uchermann (1891), Wyllie (1894), Lavrand (1897) и Moyer (1898). През 1866 г. Vaisse въвежда термина „конгенитална афазия“ (congenital aphasia). Може да се каже, че това е пър-

вата концептуална формулировка, в която се съдържа идеята за първичния произход на езиковата патология при децата. През 1879 известният немски лекар Adolph Kussmaul нарича дефицити от такъв характер „audiomutatis“, или „слухонемота“, което по-късно се трансформира в „моторна алалия“. След няколко години – през 1888 г., Соен означава състоянието на първично нарушена реч „alalia idiopatica“, или идиопатично отсъствие на реч на фона на запазен слух и интелект. Изложените факти потвърждават, че първоначалното изучаване на детската езикова и речева патология се провежда предимно от клинични позиции, които доминират както в използваната номенклатура, така и в анализа на нейните механизми (Vasileva, 2008). В тази връзка Leonard споменава, че симптомите на граматичен дефицит не са били проучвани чак до началото на двайсети век. Акцентът в онези години се поставя върху търсенето на причинно-следствена връзка въпреки липсата на явни неврологични поражения при дадената категория деца. През 1898 г. Liebmann прави опит да систематизира симптомокомплекса на нарушението, като отделя различни субгрупи от деца. Интерес представлява фактът, че първата подгрупа се състои от случаи, които демонстрират моторни по своя произход дефицити. Втората се отнася до деца, които разбират само отделни думи. В третата са класифицирани тези, при които изцяло липсва способност за разбиране на езика. Според Leonard (2014) именно симптомите, свързани с дълбоко нарушена речева перцепция, започват да бъдат наричани с термините „congenital word deafness“ (вродена словесна глухота); „congenital auditory imperception“ (вродена слухова дисперцепция); „congenital verbal auditory agnosia“ (вродена вербална слухова агнозия). През първите години на XX век в английската и френската научна литература започва да се утвърждава употребата на термина „congenital aphasia“ (вродена афазия). В тази категория вече се включват симптоми, свързани както с езиковото разбиране, така и с езиковото продуциране (пак там). По същото време започва да се налага мнението, че усилията да се обясни природата на нарушението с водещото значение на неврологични, макар и функционални, дефицити на слуха и орално-моторните умения са твърде недостатъчни. Постепенно се достига до убеждението, че езиковата патология в детството не е аналог на придобитата и че формите на появяването ѝ не се припокриват с формите на афазия (Tsenova, 2009). С развитието на века терминът афазия се явява в най-различни варианти. Екипът на Gesell и Amatruda използва „infantile aphasia“ (инфантилна, детска афазия). Формулировката „developmental aphasia“ (афазия на развитието) също намира широко приложение чак до 1950 г. Прилагат се и модификации като „expressive developmental aphasia“ (експресивна афазия на развитието), „receptive – expressive developmental aphasia“ (рецептивна – експресивна афазия на развитието), „receptive developmental aphasia“ (рецептивна афазия на развитието). В този период като най-влиятелни Leonard посочва научните изследвания на

Morley, Court, Miller & Garside през 1955 г., Ingram & Reid (1956), Benton & Eisenson (1968). Стремехът на авторите е да се разграничат симптомите, отнасящи се само до езиковото продуциране, и тези, включващи едновременно разбирането и продуцирането. Дефицитите, свързани с граматиката се разглеждат основно в полето на категорията афазия на развитието. След 1960 година започва да се оформя диадата афазия – дисфазия. Префиксът „а-“ означава пълната липса на език, реч, а представката „дис-“ отбелязва наличието на затруднения при усвояването на езика и речта (Leonard, 2014). Въпреки че понятието „афазия на развитието“ отстъпва пред „дисфазия на развитието“, във втората половина на ХХ век се забелязва постепенно изместване встрани от употребата и на двата термина. Това се случва с цел да се разграничи първичното разстройство в развитието на детската реч от случаи на загуба на реч при придобита афазия. Впоследствие децата с постнатални мозъчни увреди престават да са обект на концепцията за първично нарушена реч и започват да бъдат разглеждани в полето на придобитата афазия. В този период много интензивно започват да се описват и проучват лингвистичните характеристики в речта на децата с дефицити в езиковото развитие. Според Ценова промяната е следствие от прилагането на лингвистиката и психолингвистиката в изучаването на комуникативните нарушения и от нарастването на проучванията върху естественото езиково развитие на детето. Поради това оформящият се тогава нов теоретичен модел е насочен към анализ на комуникативното поведение като цяло и към наблюдение над проявите на симптомите. Той бива назван от някои автори още и поведенчески, тъй като по същество заимства прийоми от поведенчески науки като антропология, психология и др. В същото време обаче моделът почива върху лингвистичния анализ при диагностиката и терапията на комуникативните нарушения. Ето защо Ценова заключава, че и двата термина равнопоставено отразяват един и същ феномен и в съчетание го характеризират най-пълно, поради което е редно да се приеме формулировката лингвистично-поведенчески модел. Именно това название се утвърждава в българската логопедична теория и практика. За разлика от медицинския модел лингвистично-поведенческият не залага на определянето на причините за комуникативните нарушения. Изследват се компонентите на езика и тяхното взаимодействие посредством методите и процедурите за изследване на естественото езиково развитие (Tsenova, 2009).

Според Leonard (2014) първоначално с навлизането на новите схващания през втората половина на ХХ век се стига до своеобразен момент на терминологично претрупване, като при описанията липсва равнище на съгласуваност между проучванията на отделните автори. Явяват се формулировки като “infantile speech” – инфантилна реч (Menyuk, 1964), “aphasoid” – афазоид (Lowe & Campbell, 1965), “delayed speech” – закъсняла реч (Lovell, Hoyle & Siddall, 1968), “deviant language” – девиантен език (Leonard, 1972), “language

disorder” – езиково разстройство (Rees, 1973), “delayed language” – закъснял език (P. Weiner, 1974), “developmental language disorder” – езиково разстройство на развитието (Aram & Nation, 1975), “developmental language impairment” – езиково нарушение на развитието (Wolfus, Moskovitch & Kingsbourne, 1980), “specific language deficit” – специфичен езиков дефицит (Stark & Tallal, 1981), “language impairment” – езиково нарушение (Johnston & Ramstad, 1983). Още повече, по същото време започва интензивно изследване на връзката между възможностите за учене (научаване, обучение) на децата и дефицитите в езиковото развитие. Проучванията, направени на тази тема, извеждат нови названия като например “language/learning-disabled” – нарушение на способността за научаване на езика, или “language learning impaired” – нарушение на научаването на езика (Leonard, 2014).

Под влияние на лингвистичния подход през 1978 г. Lois Bloom и Margaret Lahey създават трикомпонентен модел на репрезентация на езиковата система като форма, съдържание и употреба. Според трикомпонентната структура езиковите нарушения на развитието се проявяват като нарушения на съдържанието (семантика), нарушения на формата (фонологична, морфосинтактична), нарушения на употребата (прагматична), нарушено взаимодействие между трите компонента, липса на взаимодействие между тях и забавено във времето развитие. Според авторите езикът включва взаимодействието между формата, съдържанието и употребата. Формата се отнася до конвенционалната система от сигнали, звукове и думи, заедно с правилата за тяхното комбинирание, така че да образуват фрази и изречения. Съдържанието се отнася до идеите за обектите и събитията от заобикалящия свят, кодирани от езика. Употребата се свързва с контекста, в който езикът се използва, и функциите (целите), за които се използва. Нормалното езиково развитие представлява успешно взаимодействие между трите. Разстройството в езиковото развитие може да се опише като разрыв на всеки един от компонентите или прекъсване на връзката помежду им (Bloom & Lahey, 1978). В рамките на трикомпонентния модел на езика се създава описанието на клиничната картина на специфичното езиково нарушение, на английски – Specific Language Impairment с абревиатура SLI, въведено като термин през 1981 г. от Leonard. Новият термин се превръща в един от най-използваните както в научната литература, така и в практиката. В българската логопедия названието навлиза след политическите промени от 1989 г., като постепенно се утвърждава. Ценова дава следното определение (Tsenova, 2009:165):

Специфичните езикови нарушения са нехомогенни, първични нарушения 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.

Авторката уточнява, че понятието „специфично“ описва първични и частични нарушения на развитието на езика с недобре изяснена етиология, чиято

природа не може да се обясни с действието на конкретен вредностен фактор върху мозъчните структури (Tsenova, 2009). Към последното можем да добавим позицията на Leonard, че нозологичната единица специфично езиково нарушение (СЕН) изключва такива групи деца, които демонстрират дефицити в невербалната интелигентност, слуха и оралните моторни умения (Leonard, 2014:11-12). Нарушението засяга както импресивния, така и експресивния езиков аспект, които демонстрират по-големи от типичните разминавания и се определя като първично, тъй като слухът, зрението, интелектът и моториката са съхранени (Boyadzhieva-Deleva, 2020). От дадените характеристики може да се каже, че чрез концепцията за специфично езиково нарушение разликите между първичната и вторичната патология на езика се изясняват. Около тази проблематика оттук насетне сякаш престават да съществуват въпроси. В този смисъл за период от няколко десетилетия терминът „специфично езиково нарушение“ бива основен и най-разпространен сред теоретици и практики, занимаващи се с описание и терапия на детската езикова патология с първичен произход. Но изглежда, че остава недоизведен проблемът за типовете деца и диагностичните критерии, по които те се включват в съответната категория. Може да се каже, че концепцията за СЕН почива основно върху т.нар. изключващи критерии. Базовите симптоми на нарушението могат да се обобщят по следния начин: детето има езикови затруднения, които пречат на ежедневието или академичния напредък. Затрудненията не могат да бъдат обяснени с наличието на сензорен дефицит, общо забавяне на развитието, аутизъм или физически затруднения в говоренето. Езиковите показатели, изчислени чрез съществуващите стандартизирани езикови тестове, са значително под възрастовото ниво. Въпреки че на пръв поглед диагнозата СЕН изглежда ясно дефинирана, в англоезичната теория съществуват критики по отношение на много детайли. Една част от дискусиите са фиксирани върху връзката на нарушението с измеренията на невербалния интелект (nonverbal IQ). В проучване, направено по повод дебатите за диагностичната валидност на СЕН, се дават определени разяснения. Смята се, че вследствие на множество научни изследвания и последващи предварителни консултации в края на краищата категорията СЕН (SLI) отпада в последната, пета ревизия на *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders–Fifth Edition* (DSM-5), излязла през 2013 г. (Rice, 2016). В петото издание съществува една обща диагностична категория, наречена Комуникативни разстройства (Communication Disorders (CD), в която се включва секцията, наречена Езикови нарушения (Language Disorders – LD). В тази твърде широка диагностична категория езиковото разстройство – Language Disorder (LD), бива определено като „постоянни трудности при усвояването и използването на езика в различните модалности (говорим, писмен, жестомимичен или друг език) поради дефицити в разбирането или във възпроизвеждането, също така езикови способности, които са „значително и количест-

вено под очакванията за възрастта“ (APA, 2013: 41-42; Rice, 2016). Според Rice тази дефиниция е приложима в широк спектър от състояния, при които езиковото разстройство може да се появи, включително и при деца, които са глухи или с увреден слух или които имат разстройства от аутистичния спектър (РАС) – Autism Spectrum Disorder (ASD), Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), както и други неврологични състояния като церебрална парализа или черепно-мозъчна травма (Rice, 2016). Изложените факти изискват следния коментар – т.нар. езиково разстройство винаги е било разбрано като обобщена диагноза, отнасяща се до деца със затруднения в усвояването на езика, но задължително с вторичен произход. И от тази гледна точка определението, което се дава в DSM-5 не е погрешно. Но според нас при липсата на диагностична категория като СЕН (SLI), която да се отнася, отделя и определя симптоматиката при първична патология на езиковото развитие, дефиницията за езикови нарушения в DSM-5 е напълно недостатъчна и дори объркваща. Както уточнява Бояджиева-Делева, употребата на „специфично езиково нарушение на развитието“ има огромно преимущество пред останалите термини: внася се значителна концептуална и терминологична яснота в разграничаването на първичните, специфични езикови нарушения ... от вторичните езикови нарушения, дължащи се на невроразвитийни, когнитивни и/или сензорни дефицити, или като резултат от значителна социална депривация (Boyadzhieva-Deleva, 2020: 125).

Вследствие от процесите, свързани с критичния анализ на понятието СЕН, случващи се в англоезичната научна общност, през септември 2017 г. се взема решение за използване на единен термин, назоваващ нарушенията в развитието на устния език при липса на когнитивни, моторни и/или сензорни дефицити и/или неблагоприятни социални фактори. Терминът е „езиково нарушение на развитието (ЕНР)“ (Developmental language disorder, DLD) и той напълно съответства на заложената терминология в новата МКБ-11 (пак там). Определението в МКБ-11 е следното:

„Езиковото нарушение на развитието се характеризира с постоянни дефицити в усвояването, разбирането, възпроизвеждането или използването на езика (говорим или писмен), които възникват в периода на развитие, обикновено през ранното детство, и причиняват значителни ограничения в способността на индивида да общува. Способността на индивида да разбира, възпроизвежда или използва езика е значително под очакванията за съответната възраст. Езиковите дефицити не се обясняват с друго неврологично нарушение, сензорно увреждане или неврологично състояние, включително ефектите от мозъчно увреждане или инфекция.

Исключващи диагнози:

Разстройство от аутистичния спектър (6A02)

Болести на нервната система (8A00-8E7Z)

Глухота, неуточнена по друг начин (АВ52)

Селективен мутизъм (6В06)“ (МКВ-11)

Консенсусът за установяването на нов термин, концептуализиращ първичната езикова патология, е резултат от целенасочено проучване, наречено CATALISE, проведено дистанционно чрез онлайн Delphy метод. Привлечена е група от 59 експерти, представляващи десет различни професионални области – психология, педиатрия, детска психиатрия, терапевти в областта на езиковата и говорната патология, съответно от англоговорящите страни Австралия, Канада, Ирландия, Нова Зеландия, Обединеното кралство и САЩ (Bishop, 2016). Проучването е лонгитудно и се състои в няколко поредни години. Основанията за иницирането на този форум, също и резултатите от него, са подробно изложени в две поредни статии на Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh съответно през 2016 и 2017 г. (Boyadzhieva-Deleva, 2020).

Що се отнася до терминологичната номенклатура в българската логопедична теория, може да се обобщи, че се употребяват много термини за назоваване на първичните езикови нарушения. Прието е разделянето на категорията на първична и вторична патология (пак там). В професионалния жаргон на специалистите логопеди съществуват множество термини като „специфично езиково нарушение“ „нарушения на устния език“ , „нарушения на говоримия език“, „общо недоразвитие на речта“, „дисфазия на развитието“, „алалия“ (все по-рядко), „езиково нарушение на развитието“, „нарушения в развитието на експресивната реч“ и др. Една част от тези термини навлизат в теорията от различни световни школи, като например общо недоразвитие на речта (ОНР), свързано с руската научна школа и концепцията на Левина за закъсняващо, според нормата, езиково развитие (Tsenova, 2009). Това създава трудности в разбирането на същността на първичната езикова патология, нейното дефиниране и последващата терапевтична интервенция.

В обобщение на направения терминологичен анализ може да се каже, че става въпрос за симптоматика, която засяга развитието и овладяването на езика при децата както в експресивен, така и в импресивен аспект. Затрудненията се отразяват на способностите за общуване, а в по-късна възраст оказват своето отрицателно влияние върху ограмотияването и способностите за учене и научаване в училище.

СОБСТВЕНО ИЗСЛЕДВАНЕ

Освен терминологичната обусловеност при дефинирането на първичната езикова патология според нас съществува и ясна заявка, че групата от деца, диагностицирана с подобни затруднения, е нееднородна по проява. Изявяват се нееднотипни по своята характеристика симптоми на несформираност на езиковата функция. В този смисъл създадохме изследване, което да проследи

чрез методите на съвременната статистика наличието и степента на хетерогенност сред групите от деца, диагностицирани със специфично езиково нарушение. Диагноза, напълно валидна във времето на провеждането на нашето изследване (2011–2013 г.) и отнасяща се до затруднения в усвояването на езика от първичен произход в предучилищна възраст.

Дизайн на изследването

В изследването взеха участие 170 деца с диагноза „специфично езиково нарушение“ (СЕН) и без такава. Всички те бяха разделени в три възрастови групи, както следва: 35 деца на възраст между 4 и 5 години, 30 деца на възраст между 5 и 6 години и 20 деца в предучилищна възраст (6–7 години). Трите експериментални групи (ЕГ1, ЕГ2 и ЕГ3) са съставени от деца с доказана езикова патология на развитието. Контролните групи (КГ) са огледални на експерименталните като брой и възраст на децата. Проучването се проведе в три детски заведения на територията на страната, две от които специализирани логопедични градини в градовете София и Варна и една неспециализирана целодневна детска градина в София. Изследването протичаше индивидуално с всеки един от участниците, след подписана декларация за съгласие от родителите. Протоколът, чрез който бяха изследвани децата, е еднакъв за всички възрасти и не зависи от наличието или отсъствието на патология.

Основната структура на проучването е заимствана от А. Н. Корнев (2005). С изричното разрешение на автора пробите бяха адаптирани за българския език, като в съответствие с това се наложиха промени.

Диагностичният протокол е съставен от две части. В първата част се оценяват нивата на функциониране на компонентите на вербалния (речев) праксис, а във втората – на синтаксиса и отделните елементи на морфологията. Конструирана така, диагностичната батерия подробно обхваща както граматичния, така и вербално праксисния (моторен, двигателен, артикулационен) аспект на овладяване на речта при децата. По този начин се постига ясно очертан патогенетичен профил на дефицитите при сформирание на речта.

За целите на изследването бяха формулирани следните хипотези:

1. Въпреки идентичната диагноза, сред децата със специфично езиково нарушение ще се оформят вътрешни подгрупи с различно равнище на функциониране на вербалния праксис.

2. Категорията „специфично езиково нарушение“ е нехомогенна по етиология и патогенетични механизми, което води до диференциране на вътрешни подгрупи деца с различно ниво на граматично функциониране.

Получените първични данни от изпълненията на децата бяха подложени на статистическа обработка чрез компютърната програма SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Според спецификите и целите на хипотезите беше използван *кълъстерен анализ*.

В първата част от протокола оценяването на говорния праксис се състои от общо седем задачи, организирани по трудност. В самото начало се оценява състоянието на артикулационния праксис на ниво една сричка (тип СГ) и артикулационния праксис на ниво диадихокинеза. Тук основен фокус заемат максималната скорост и продължителност на произнасяне на една, две и три срички от отворен тип. Артикулационният праксис се изследва в неговия кинетичен (динамичен аспект). Търси се информация, отнасяща се до плавността, скоростта и превключването. Целта е да се установи дали има дефицити в мозъчните механизми, които контролират планирането на волевите моторно-речеви умения. Описаните проби за повторение се отличават с определена абстрактност, т.е. при тяхното изпълнение детето няма никаква езикова опора, свързана с комуникация или картинка, което означава пълно изключване на смисловия код. От серийно произнасяне на срички постепенно се преминава към оценка на артикулацията на ниво дума и ниво фраза.

Прилагаме кратко описание на всички проби от първата част по реда на тяхното подаване на децата.

Проба 1. Многократно произнасяне на една отворена сричка

Целта на пробата е детето да повтори сричката ПА максимален брой пъти за 15 секунди. Формулирана така, пробата представлява най-лесното, стартиращо по трудност ниво в изследването на артикулационния праксис. Знае се, че звукът „П“ е част от звуковете, характерни за ранния артикулационен онтогенезис.

Проба 2. Многократно произнасяне на две отворени срички

Целта на детето е многократно и последователно да изговаря комбинация от две отворени срички от типа СГ – „ПА-КА“. Пробата е надградена по трудност в сравнение с тази за повторение на една сричка. Тук отново се измерват времето и броят на произнесените двойки срички.

Проба 3. Многократно произнасяне на три отворени срички

Задачата представлява класическа проба за речева диадихокинеза, в която движението на артикулационните органи върви от устните през върха на езика към гърба му, т.е. от устни в посока меко небце и гърло. По същество различният учленителен фокус на включените говорни звукове П, Т и К съставя информационната цел на пробата. От трите описани задачи тази е с най-високо ниво на сложност.

Тъй като при представените три проби е невъзможно поставянето на „таван“, изразяващ се в максимален брой точки, за представяне на статистическата им обработка бяха използвани средни величини, а не проценти.

За разлика от първите три следващите четири проби проучват вербалния праксис на базата на реални езикови (речеви) единици.

Проба 4. Назоваване на съществителни имена по картинки

Целта на пробата е детето да назове общо 35 съществителни имена по картинки, които логопедът последователно показва. Думите са подбрани така, че от една страна, да бъдат познати на децата и близки до техния начин на живот, а от друга, да имат по-сложна звукова структура (по-сложни консонантни клъстери). При думите „вълк“, „обувка“, „свещник“, „стълби“ съчетанието между съгласните звукове е по-рядко срещано за българския език. Словният материал е подбран да бъде лесен за разпознаване на картинките и кратък по брой срички. Липсват „дълги“ думи. Целта е всяка дума да носи струпване на съгласни звукове в началото, в средата, в края, дори и да е едносрична, като например „лист“, „стол“.

Проба 5. Назоваване на глаголи по картинки

В голяма степен тя е аналогична на назоваването на съществителни имена. На детето се показват 20 на брой картинки с нарисувани на тях действия като например „плува“, „снима“, „играе“. При подбора на словния материал трябва да се спазят две условия – да се подберат такива глаголи, които да бъдат едновременно лесни за разпознаване от децата на картинките и да съдържат струпване на съгласни звукове във фонетичен аспект.

Проба 6. Повторение на познат лингвистичен материал (съществителни и глаголи)

От детето се изисква механично да повтори всичките 55 на брой думи, подадени в предишните две задачи. Задачата представлява проучване на артикулационния праксис на ниво произнасяне на думи при повторна реч. Допълнително се проследява и интонационно-прозодичният компонент.

Съществуват логични зависимости между звуковото и сричкото ниво. Когато на фонетично ниво детето е пропуснало един, два или повече звукове от една дума, неминуемо сричковата структура бива опростена чрез промяна на вида, *състава* на сричките. Ако е добавило гласна фонема, се получава опростяване на сричковата структура чрез увеличаване на *броя* срички. Както посочихме, всяка произнесена от детето дума се оценява и по трите параметъра (звукосъстав, сричков състав, сричков брой). По този начин може да се прецени не само дали детето греши при повтарянето на подадената дума, а и точно как греши. Дава се възможност да се разбере принципът, по който се проявява изменението в първоначалната структура на думите.

Проба 7. Повторение на римувани словосъчетания

Целта е да се види дали детето може да възпроизведе последователно всички части (айтеми) от цялостната фраза. Използват се стихчета тип скороговорки със забавно съдържание. Интерес представлява влиянието на римата върху способността за повторение, тъй като словосъчетанията са римувани с идеята по-лесно да бъдат повторени от децата. В същото време задачата се явява усложняваща за праксиса и неговите механизми, защото всеки отделен пример за повторение е изграден върху бързо редуване на фонетично близки

думи от типа на скороговорките. Проверката на кинетичния вербален праксис се състои в точността и бързината на превключване между айтемите по време на тяхното повторение. Всяко едно от словосъчетанията има определен брой айтеми. За айтем се броят както отделните думи, така и частиците (предлози и съюзи). При тази проба точната артикулация не е основен елемент и в последна сметка не се оценява количествено при анализа. Оценява се положително всеки опит на детето да изкаже айтем, независимо дали конкретната дума е произнесена вярно.

Втората част от диагностичния протокол изследва състоянието на компонентите на граматиката. Включени са следните осем проби:

1. Повторение на различни по дължина изречения.
2. Назоваване на предлози.
3. Определяне на изречения („Правилно и неправилно“).
4. Коригиране на сгрешени изречения.
5. Време на глагола.
6. Съгласуване на съществително с прилагателно име.
7. Образуване на множествено число („Едно – много“).
8. Преразказ на приказка по картинки („Трите котета“, по В. Сутеев).

Осмата задача от изследването се оценява на две нива – колко от семантичните звена на *сюжета* детето пресъздава и ниво *граматика* на преразказаното съдържание. Посочените равнища представляват различни позиции при преценката на преразказания от децата текст и затова се изчисляват отделно.

Проба 1. Повторение на различни по дължина изречения

В настоящата проба на детето се предлага да повтори след обследващия 14 на брой изречения с дължина от 6 до 22 срички. Проучва се способността за вярно синтаксиране. Пробата представлява един от косвените и по-прости методи за оценка на синтаксиса. Оценява се максималната дължина на фразата, която детето успява да повтори без грешка. Особеност е, че дължината на фразата се мери в различния брой срички, която всяка фраза съдържа. Пределната дължина на фразата, която детето може да повтори, е близка до тази, която то използва в своята спонтанна реч (Когнев, 2005).

Проба 2. Назоваване на предлози

Навлиза се в сферата на морфологията, като основен фокус са предлозите. На детето се показват картинки с нарисувани чашка и лъжичка. На всяка една от картинките лъжичката е разположена на различна позиция спрямо чашката.

Проба 3. „Правилно и неправилно“ е под формата на игра.

Основен център от сферата на морфологията се явява спрежението на глагола по лице и число. Прочитат се три варианта на едно изречение, два от които грешни и един верен, като например: „Аз ядеш супа. Ти ядем супа. Аз ям супа.“ Лицето на глагола е изразено чрез местоимение, което е замислено като улесняващо избора на детето и подсещащо го за вярното спрягане. От

участника се изисква да посочи кое изречение е вярно и кое грешно. Отговор се дава след всеки пример.

Проба 4. Коригиране на сгрешени изречения

От участниците се изисква не само да идентифицират грешното по морфологичен строеж изречение, но и да го „поправят“, като го изкажат вярно граматически. При тази проба освен съгласуването между подлога и сказуемото в изречението съществува и определен семантичен момент, свързан със съдържанието на прочетеното от логопеда. Примерите са замислени да бъдат ясни логически, близки до детската възраст. Основна цел на задачата е да се проучи доколко правилно детето оперира на метаезиково ниво.

Проба 5. Време на глагола

Представява изследване на глаголните времена. Задачата е с повишена трудност и с по-висока степен на експерименталност по наше мнение от останалите проби, тъй като предполагаемо най-малките по възраст деца (между 4 и 5 години) все още нямат завършено и установено усещане за време, с което достатъчно стабилно да оперират на езиково (граматическо) ниво.

Проба 6. Съгласуване на съществително с прилагателно име

Отнася се до окончанията на прилагателните при съгласуването им със съответни съществителни имена. Проверява се доколко детето ги разбира и владее. На участниците се прочитат едно по едно единайсет съчетания на съществително с прилагателно име, в които те трябва да поправят грешките.

Проба 7. Образование на множествено число („едно – много“)

Проучва доколко детето може да образува вярно множествено число на съществителното име. Това е и последната задача, посветена на морфологичните компоненти.

Проба 8. Преразказ на приказка по картинки

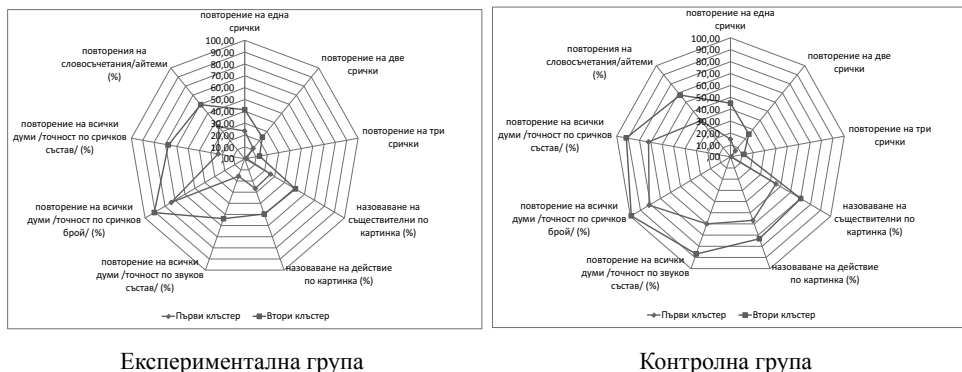
Децата трябва да преразкажат приказката „Грите котета“. Отделните моменти, съставлящи сюжета, са много ясни и лесни за разпознаване. Към всеки един от тях има и прилежаща картинка, която го изобразява. Пробата има за цел да проучи състоянието на детската реч/език в един по-широк аспект. Да се даде възможност на децата за избор при формулирането на своите изречения, представлява важен и основен информативен момент в контекста на цялото изследване.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

При четиригодишните деца от експерименталната група се разкриват две вътрешни подгрупи с различно равнище на функциониране на вербалния праксис. Аналогични два клъстера се наблюдават и при децата с нормално езиково развитие на същата възраст. При петгодишните деца със СЕН клъстери не се оформят, такива има само при децата в норма на същата възраст.

Във възрастта 6–7 години не се установяват клъстери както при децата със специфично езиково нарушение, така и при тези с езиково развитие в норма. На графичната илюстрация (фиг. 1) ясно могат да се видят двата клъстера, явяващи се както при експерименталната, така и при контролната група на четиригодишните деца.

Четиригодишни деца



Експериментална група

Контролна група

Фиг. 1. Средни стойности на компонентите на вербалния праксис по клъстери за 4-годишна възраст за ЕГ и КГ

Колкото по-близо до центъра се намира точката, фиксираща конкретната задача, толкова по-ниски са резултатите по нея и обратно. В зависимост от начина на представяне по съответната проба двете подгрупи в рамките на експерименталната група на СЕН включват съответно 15 и 20 деца. Първата подгрупа, отбелязана с червен цвят, ясно демонстрира по-високи резултати от втората, очертана със синьо. Числовото изражение на йерархията в успеваемостта на децата от първата подгрупа по всички праксисни проби е представена на табл. 1, а тази на децата с по-ниски резултати (втора подгрупа) – на табл. 2. Таблиците са изградени спрямо резултатите на децата по задачите в съответния клъстер, като се започне от най-високите до най-ниските. При тяхното изработване не спазихме реда на подаване на пробите в изследването, с цел да разкрием по-ясно по кои задачи с какъв резултат се представя съответната подгрупа и какво различава клъстерите един от друг. Първоначалният анализ на фигура 1 оставя впечатлението, че групата на децата със СЕН сякаш следва групата на децата в норма, но с по-ниски стойности. Когато обаче се видят конкретните цифри в таблиците, се откриват както разлики, така и общи моменти в изброените по-горе резултати на участниците със СЕН.

Таблица 1. Резултати на първата подгрупа (клъстер 1) на децата със СЕН на 4 г.

Задача	Резултат
1. Повторение на познат лингвистичен материал (брой срички)	90,78%
2. Повторение на познат лингвистичен материал (сричков състав)	67,39%
3. Повторение на римувани словосъчетания	59,53%
4. Повторение на познат лингвистичен материал (звуков състав)	53,81%
5. Назоваване на съществително по картинка	50,85%
6. Назоваване на глагол по картинка	49,66%
7. Многократно произнасяне на една отворена сричка	41,33%
8. Многократно произнасяне на две отворени срички	23,80 %
9. Многократно произнасяне на три отворени срички	13,07 %

Таблица 2. Резултати на втората подгрупа (клъстер 2) на децата със СЕН на 4 г.

Задача	Резултат
1. Повторение на познат лингвистичен материал (брой срички)	73,72%
2. Повторение на римувани словосъчетания	35,23%
3. Назоваване на глагол по картинка	26,75%
4. Назоваване на съществителни по картинка	25,92%
5. Повторение на познат лингвистичен материал (сричков състав)	23,45%
6. Многократно произнасяне на една отворена сричка	23,45 %
7. Повторение на познат лингвистичен материал (звуков състав)	15,63%
8. Многократно произнасяне на две отворени срички	11,4 %
9. Многократно произнасяне на три отворени срички	1,5 %

Първата аналогия между двата клъстера е в това, че децата и от двете групи най-добре се представят на задачата за повторение на познат лингвистичен материал (параметър за брой срички). Втората визира най-слабо представяне при задачите за многократно произнасяне на две и три отворени срички. Очевидно тези проби, представляващи и обобщаващи двете крайни точки в резултатите, съдържат „ключовете за разгадаване“ на механизмите на вербалния праксис и как той функционира при децата със СЕН. Основните разлики между двете подгрупи са при задачите за повторение на познат лингвистичен материал по параметрите за сричков и за звуков състав и при назоваване на глаголи по картинка.

И при двете подгрупи на децата със СЕН най-високите резултати са за брой срички. Това потвърждава предположението, че запазването на мелодиката на думата представлява базисен процес, който действа независимо от езиковото нарушение. Последното заключение, поставено до факта, че и двете вътрешни подгрупи сред децата със СЕН се представят най-слабо при чисто праксисните проби за многократно произнасяне на две и три отворени срички, също заслужава коментар. Основата на пробите за многократно произнасяне на две и три отворени срички е динамичният аспект на артикулационния праксис,

отнасящ се до мозъчните механизми, които контролират планирането на волевите моторно-речеви умения, а именно плавност, скорост, последователност, точност при серийно произнасяне и превключване между артикулационните пози. Може да се каже, че тези механизми в случаи на СЕН са нарушени, тъй като децата се затрудняват най-много при изпълнение на посочените задачи. Налице е комбинация между съхранени механизми при експресия на мелодичната структура на думата и нарушени такива, свързани с формиране на вербалния динамичен праксис. Може би бихме могли да твърдим, че на ниво повторна реч запазването на мелодичната структура компенсират невъзможността за точна артикулация.

Разликите между двете подгрупи деца със СЕН на четиригодишна възраст се концентрират около това, че резултатите на едната от тях са значително по-високи по параметрите за сричков и звуков състав (задача за повторение на познат лингвистичен материал) и за назоваване на глаголи по картинка. По-високата успеваемост на част от децата със СЕН в сравнение с другите показва нехомогенния, хетерогенен характер на патологията. Независимо от външното сходство на езиковите дефицити може да се предполага, че в основата на езиковата дизонтогенеза стоят различни по характер нарушени механизми.

Представяме резултатите на децата с *нормално езиково развитие* на четиригодишна възраст, където също се оформят два клъстера (фиг. 1). Аналогично на децата от ЕГ първата подгрупа на тези с нормално езиково развитие (24 деца) също показва по-високи резултати, а втората подгрупа (11 деца) – по-ниски резултати. В табл. 3 са представени резултатите на двете подгрупи деца от КГ.

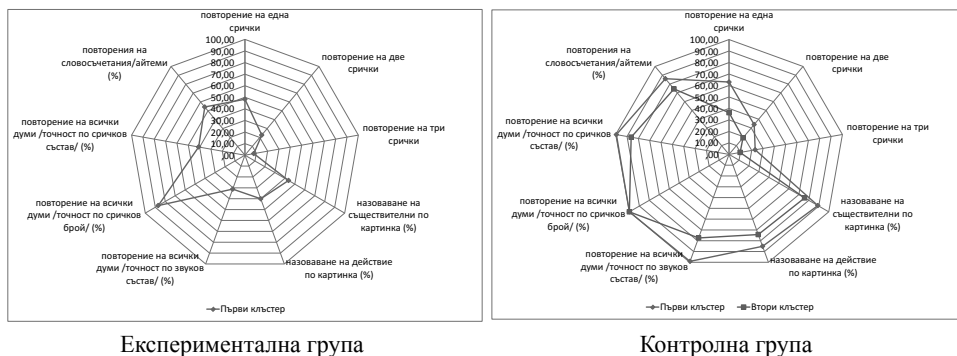
Таблица 3. Резултати на първа и втора подгрупа (клъстер 1 и клъстер 2) на децата с *нормално езиково развитие* на 4 г.

<i>Задача</i>	<i>Клъстер 1</i>	<i>Клъстер 2</i>
1.Повторение на познат лингвистичен материал (брой срички)	99,16%	81,32%
2.Повторение на познат лингвистичен материал (сричков състав)	91,59%	72,06%
3.Повторение на познат лингвистичен материал (звуков състав)	86,96%	60%
4.Назоваване на глаголи по картинка	73,22%	56,81%
5.Назоваване на съществително по картинка	70,17%	45,45%
6.Повторение на римувани словосъчетания	67,73%	39,74%
7.Многкратно произнасяне на една отворена сричка	45,08%	14,82%
8.Многкратно произнасяне на две отворени срички	24,75 %	6,55 %
9.Многкратно произнасяне на три отворени срички	11,83 %	0,73%

От таблицата става ясно, че с най-високи резултати е задачата за повторение на познат лингвистичен материал, включваща параметрите за брой срички, звуков и сричков състав. Следват пробите, в които е застъпен езиковият елемент – назоваване на съществителни имена и глаголи по картинки. Последни по успеваемост са пробите, пряко обвързани с механизмите на арти-

кулационния праксис – многократно произнасяне на една, две и три отворени срички. Следва да се отбележи, че въпреки различията в стойностите тези резултати са по-високи от резултатите на децата със СЕН на същата възраст. Особен интерес представлява фактът, че за децата и от двете изследвани групи (езикова патология и езикова норма) най-трудни и с най-ниски резултати са задачите за артикулационен праксис. Това означава, че в изследвания възрастов период неврофизиологичната база на речевия праксис не е завършена и е в процес на формиране.

Вече беше казано, че при петгодишните деца от експерименталната група не се откриват вътрешни подгрупи, но два клъстера се оформят при огледалната контролна група на същата възраст (фиг. 2).



Фиг. 2. Средни стойности на компонентите на вербалния праксис по клъстери за 5-годишна възраст за ЕГ и КГ

Едната подгрупа, клъстер 1 (син цвят), се състои от 16 деца, които имат по-високи резултати. Другата, клъстер 2, наброяваща 14 участници (червен цвят), демонстрира по-ниски резултати. Към графиката прилагаме и таблица с числови стойности (табл. 4).

Таблица 4. Резултати на първа и втора подгрупа (клъстер 1 и клъстер 2) на децата с нормално езиково развитие на 5 г.

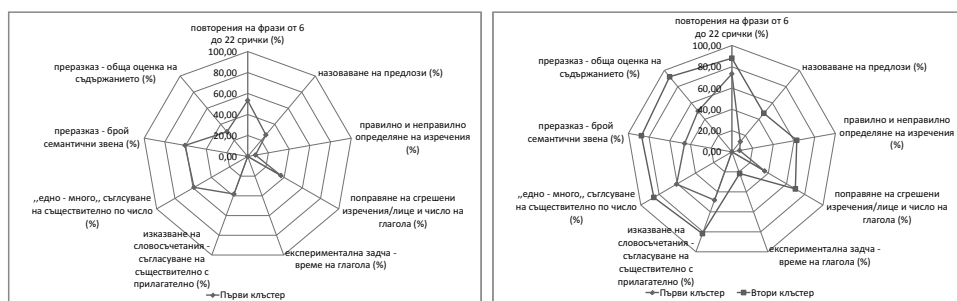
Задача	Клъстер 1	Клъстер 2
1. Повторение на познат лингвистичен материал (брой срички)	100%	100%
2. Повторение на познат лингвистичен материал (сричков състав)	99,43%	86,36%
3. Повторение на познат лингвистичен материал (звуков състав)	99,09%	77,4%
4. Назоваване на съществително по картинка	89,1%	75,81%
5. Повторение на римувани словосъчетания	86,04%	74,41%
6. Назоваване на глагол по картинка	85,15%	74,28%
7. Многократно произнасяне на една отворена сричка	63 точки	36,36 точки
8. Многократно произнасяне на две отворени срички	33,94 точки	18,86 точки
9. Многократно произнасяне на три отворени срички	23,06 точки	9,79 точки

Анализът на таблицата показва, че заключенията за контролната група на четиригодишна възраст са приложими и за 5-годишните от същата група. Единствената разлика между тях са по-високите резултати на петгодишните по задачата за повторение на римувани словосъчетания.

Клъстерният анализ показва, че при децата на 6–7 години от ЕГ и КГ не се диференцират вътрешни подгрупи, което говори за своеобразно хомогенизиране на извадките през посочения възрастов период.

По-долу представяме резултатите от статистическия анализ на хипотезата за съществуване на клъстери с различно ниво на *граматично функциониране* в рамките на двете групи (експериментална и контролна).

При децата на възраст 4–5 години се формират вътрешни подгрупи (кълстери) само в рамките на контролната група (фиг. 3), докато експерименталната група на същата възраст е хомогенна.



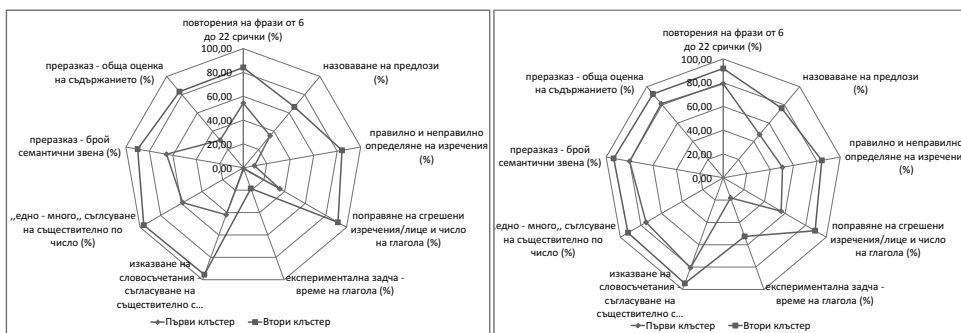
Експериментална група

Контролна група

Фиг. 3. Разпределение на клъстерите при децата на 4 години

Таблица 4 представя резултатите на двата клъстера, които се образуват при децата от контролната група на четиригодишна възраст. Едната подгрупа включва 19 деца и на кръговата диаграма (фиг. 3) е отбелязана с червена линия. Участниците, образувачи този клъстер, имат по-високи резултати от другите 16 деца, които са в син цвят.

При децата на 5–6 години се образуват клъстери както в рамките на експерименталната, така и на контролната група (фиг. 4).

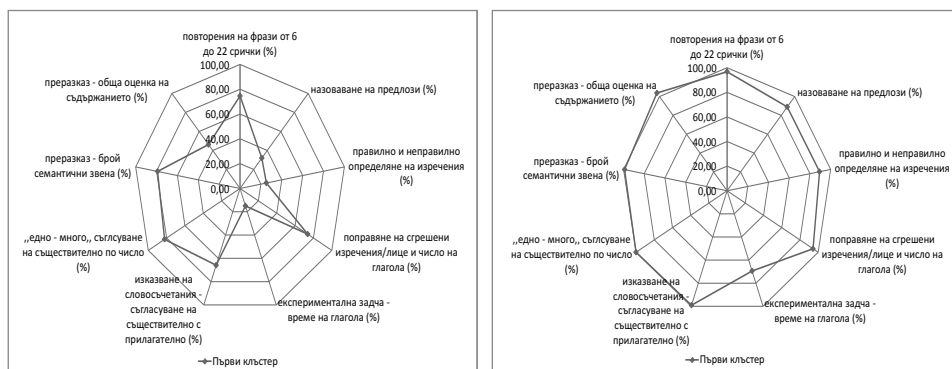


Експериментална група

Контролна група

Фиг. 4. Разпределение на клъстерите при децата на 5 години

При нито една от групите (ЕГ и КГ) сред децата на 6–7-годишна възраст (фиг. 5) не се формират вътрешни подгрупи.



Експериментална група

Контролна група

Фиг. 5. Разпределение на клъстерите при 6-годишните деца

Таблица 4. Разпределение на средните вътрегрупови резултати за първа и втора подгрупа на контролната група (4 години)

Задача	Първа подгрупа	Задача	Втора подгрупа
1. Презказ (оценка на граматичното съдържание)	92,1%	Синтаксис (повторение на изречения)	73,33%
2. Синтаксис (повторение на изречения)	88,01%	„Едно – много“	60,71%
3. Презказ (брой семантични звена)	87,36%	Презказ (оценка на граматиката)	50%

<i>Задача</i>	<i>Първа подгрупа</i>	<i>Задача</i>	<i>Втора подгрупа</i>
4. „Едно – много“	85,71%	Съгласуване на съществително с прилагателно име	48,29%
5. Съгласуване на съществително с прилагателно име	81,81%	Преразказ (брой семантични звена)	45,62%
6. Коригиране на сгрешени изречения	69,73%	Коригиране на сгрешени изречения	35,93%
7. „Правилно и неправилно“	62,65%	Назоваване на предлози	12,5%
8. Назоваване на предлози	47,36%	„Правилно и неправилно“	7,44%
9. Време на глагола	21,63%	Време на глагола	0,00%

Профилът на това как първата подгрупа на нормата се е справила със задачите се простира в рамките на две от пробите: „Преразказ – обща граматична оценка на съдържанието“ – 92,1%, и „Време на глагола“ – 21,63%. Налице са добри резултати по задачите за синтаксис – 88,01% , „Преразказ (брой семантични звена)“ – 88,36% , „Едно – много“ – 85,71%, и „Съгласуване на съществително с прилагателно име“ – 81,81%. Пробите за „Коригиране на сгрешени изречения“ и „Правилно и неправилно“ са със среден резултат съответно от 69,73% и 62,65%. Високите резултати по голяма част от граматичните задачи показват, че това са деца, които имат добро ниво на овладяване както на морфологията, така и на синтаксиса. Не е учудващо, че с най-нисък резултат е задачата за време на глагола, тъй като децата са на 4 години и съответните умения са в начална фаза на формиране. Резултатите на втория клъстер, свързан с втората подгрупа на нормата, са по-ниски. С най-високи проценти по отношение на цялостното представяне на подгрупата са задачите за синтаксис – 73,33%, „Едно – много“ – 60,71%, „Преразказ (обща граматична оценка на съдържанието)“ – 50%, „Съгласуване на съществително с прилагателно“ – 48,29%, и „Преразказ (брой семантични звена)“ – 45,62%. Със среден резултат са „Коригиране на сгрешени изречения“ – 35,93%, и „Назоваване на предлози“ – 12,5%. С най-нисък резултат са пробите за „Правилно и неправилно“ – 7,44%, и „Време на глагола“ – 0,00%. Изнесените данни подкрепят тезата за нееднороден състав на нормалната детска популация по отношение на динамиката на езиково развитие. Основната разлика между първата и втората подгрупа е в категорично по-високите резултати на първата, които се движат между 21,63% и 92,1%. За сравнение диапазонът на втория клъстер е в границите от 0% до 73,33%. Може да се каже, че и при двете групи има добри резултати по отношение на задачата за синтаксис (повторение на изречения от 6 до 22 срички), което означава, че в периода 4 години той показва най-стабилно функциониране.

За възрастовата група на *петгодишните деца* се образуват по два клъстера за експерименталната и за контролната група (фиг. 4). На табл. 5 са показани

результатите на двете подгрупи деца със СЕН по посока от ниски към високи. Ясно може да се види, че първата подгрупа има по-високи резултати от втората.

Таблица 5. Разпределение на средните резултати при децата на 5 години от първа и втора подгрупа на експерименталната група

<i>Задача</i>	<i>Резултат Първа подгрупа</i>	<i>Задача</i>	<i>Резултат Втора подгрупа</i>
1. „Едно-много“	96,42 %	Преразказ (брой семантични звена)	65,41 %
2. Съгласуване на съществително с прилагателно име	95,45 %	"Едно – много“	58,63 %
3. Коригиране на сгрешени изречения	91,66 %	Синтаксис (повторение на изречения от 6 до 22 срички)	54,23 %
4. Преразказ (брой семантични звена)	90 %	Съгласуване на съществително с прилагателно име	42,04 %
5. Синтаксис (повторение на изречения от 6 до 22 срички)	84,14 %	Коригиране на сгрешени изречения	35,41%
6. „Правилно и неправилно“	84,12 %	Назоваване на предлози	35 %
7. Преразказ (оценка на граматиката)	83,33 %	Преразказ (оценка на граматиката)	30,2 %
8. Назоваване на предлози	66,66 %	„Правилно и неправилно“	9,52 %
9. Време на глагола	18,51 %	Време на глагола	0,92 %

Първата подгрупа се състои само от 6 деца, които показват високи средни резултати, вариращи в диапазона от 18,51% до 96,42%. Децата се представят най-добре по следните проби: „едно – много“ – 96,42%, „съгласуване на съществително с прилагателно име“ – 95,45%, „коригиране на сгрешени изречения“ – 91,66%, и преразказ (брой семантични звена) – 90%. Добрите постижения на първата подгрупа на СЕН представляват интересен факт, който говори за нееднородния състав на категорията деца с езикова патология. Може да се каже, че при тази малка подгрупа липсват симптоми на дисграматизъм. Смятаме, че присъствието на такива случаи в общата извадка на децата със специфично езиково нарушение е по-скоро изключение, отколкото правило.

Втората подгрупа на ЕГ (кълъстер 2) включва 24 деца и за нея са характерни много по-ниски резултати на изпълнение от тези при първата подгрупа. С най-ниски постижения е пробата „Време на глагола“ – 0,92%, а с най-високи – „Преразказ (брой семантични звена на сюжета)“ – 65,41%. В рамките на общото представяне на групата с добър резултат е пробата за синтаксис, последвана от задачите „Съгласуване на съществително и прилагателно“ – 42,04%, „Коригиране на сгрешени изречения“ – 35,41%, назоваване на предлози – 35%, и „Преразказ (оценка на граматиката)“ – 30,20%. С най-ниски резултати са пробите „Правилно и неправилно“ – 9,52%, и „Време на глагола“ – 0,92%.

Може да се каже, че на фона на по-добре развития синтаксис граматичните умения на децата не са формирани или са в процес на развитие.

На табл. 6 са показани резултатите на двете подгрупи 5-годишни деца в рамките на нормата. И двете подгрупи имат високи резултати на изпълнение, но децата, отговарящи на клъстер 1 (общо 22), имат по-добри резултати от тези към клъстер 2 (общо 8).

Таблица 6. Разпределение на средните резултати при децата на 5 години с нормално езиково развитие от първа и втора подгрупа

<i>Задача</i>	<i>Първа подгрупа</i>	<i>Задача</i>	<i>Втора подгрупа</i>
1. Съгласуване на съществително с прилагателно име	94,62%	Преразказ (оценка на граматичното съдържание)	81,25%
2. Преразказ (брой семантични звена)	93,63%	Съгласуване на съществително с прилагателно име	80,68 %
3. "Едно – много"	92,53%	Преразказ (брой семантични звена)	80%
4. Преразказ (оценка на граматиката)	92,04%	Синтаксис (повторение на изречения)	79,14%
5. Синтаксис (повторение на изречения)	91,94%	"Едно – много"	75%
6. Коригиране на сгрешени изречения	89,2%	Коригиране на сгрешени изречения	56,25%
7. „Правилно и неправилно“	84,19%	„Правилно и неправилно“	50,59%
8. Назоваване на предлози	76,36%	Назоваване на предлози	47,5%
9. Време на глагола	52,52 %	Време на глагола	18,05%

Първата подгрупа (клъстер 1) има високи резултати при по-голяма част от пробите, което се отнася както за задачите от сферата на морфологията, така и на синтаксиса. Високите стойности на изпълнение говорят за добро равнище и функциониране на езиковите умения на децата. Втората подгрупа (клъстер 2) показва сравнително по-ниски стойности на изпълнение на пробите, като профилът ѝ е „разчупен“. За разлика от първата подгрупа, където средната успеваемост по задачите е над 90%, при втората резултатите могат да се разделят на високи, средни и ниски. Това означава, че ако при първия клъстер е постигнато стабилно ниво на езиковото овладяване, то при втория има сфери от граматиката, които не са напълно изградени. Фактът, че първата подгрупа е по-многобройна, навежда на мисълта, че при по-голямата част от петгодишните деца *в норма* е налице стабилно граматично функциониране.

Както при експерименталните, така и при контролните групи се откроява фактът, че най-ниски средни резултати се регистрират при пробите за време на глагола и назоваване на предлози, а най-високи – при пробата за синтаксис. В същото време при децата с нормално езиково развитие не могат да бъдат

изведени ясни тенденции относно развитието на някои езикови операции като съгласуване на съществително с прилагателно, спрягане на глагола по лице и число и образуване на множествено число на съществителните. Все пак се налага изводът, че децата в норма постигат еднакво високи средни резултати и по двете нива на задачата за преразказ – семантично и граматично, докато при децата със СЕН граматичното ниво значително изостава от семантиката. Прави впечатление също, че децата от ЕГ постигат високи средни резултати по задачата за образуване на множествено число на съществителното име и тази за съгласуване на съществително и прилагателно име.

ОБОБЩЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изложените данни доказват хетерогенния характер на симптоматиката при децата с *първична езикова патология*. В отделените възрастови периоди между 4 и 7 при тях се формират клъстери с подчертано различен профил на несформиране на речевата функция както по отношение на вербалните праксисни механизми, така и отнесено към степента на овладяност на компонентите на граматиката. По отношение на речевия праксис се установяват клъстери на четиригодишна възраст. Що се отнася до усвояването на граматиката, децата с езиково нарушение на развитието демонстрират разлики във възрастта между 5 и 6 години. Важно е да се поясни, че клъстери се образуват и при децата с типично развитие на речта, чийто профил също сме разгледали подробно с цел да създадем необходимата сравнителна характеристика между експерименталните и контролните групи. Но резултатите на децата с нормално езиково развитие по различните задачи *са устойчиво високи* и по този начин веднага се създава съвсем друга гледна точка спрямо процесите на образуване на клъстери сред нормата, имащи своето обяснение в рамките на психолингвистиката на развитието.

Клъстерите с различно равнище на функциониране на речевия праксис сред децата с нарушено езиково развитие се образуват на 4-годишна възраст. Като цяло двете подгрупи се представят най-слабо при чисто праксисните проби за многократно произнасяне на две и три отворени срички, но едните имат сравнително по-високи резултати от другите. Това означава, че групата с ниски резултати се състои от деца с *чувствително дълбоки дефицити* във функционирането на речевия праксис, дори в рамките на общата популация от деца с нарушено езиково развитие. По отношение на развитието на граматиката хетерогенният характер на симптоматиката се разкрива на петгодишна възраст. Очертават се два клъстера с различно ниво на усвояване на граматичните компоненти. Едната подгрупа е изключително малобройна. Състои се от шест деца сред общата бройка от трийсет деца със СЕН, които участват в изследването между 5 и 6 години. Този „минимален“ по отношение на числе-

ността клъстер се отличава с високи средни резултати, вариращи в диапазона от 18,51% до 96,42% като постижения по отделните граматични задачи. Децата се представят най-добре по следните проби: „едно – много“, „съгласуване на съществително с прилагателно име“, „коригиране на сгрешени изречения“ и преразказ (параметър: брой семантични звена). Независимо че резултатите на тази подгрупа в рамките на нашето изследване показват добра степен на овладяване на елементите на граматиката, все пак при сравнение с контролната група на същата възраст децата с езиково нарушение на развитието не постигат типичния профил за съответната възраст в пълна степен. Може да се каже, че при тях се проявява едно категорично подобрене на овладяването на граматиката. Интересният факт, че се разкрива подобна подгрупа, поставя въпроси пред диагностиката и изследванията в областта. От една страна, обосновава хипотезата за съществуването на хетерогенна симптоматика сред общата популация на деца с езиково нарушение и от друга, създава условия да се мисли в посока на това, че симптомите се *оразличават* и променят паралелно с нарастването на възрастта на децата.

БИБЛИОГРАФИЯ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium (2016). In: CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. PLoS ONE 11(7): e0158753. Retrieved February 19, 2021 from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. doi:10.1371/journal.pone.0158753doi: 10.1044/1le15.3.101.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Boyadzhieva-Deleva, E. (2020). Ezikovi narusheniya na razvitiето: zashto lipsata na verbalna komunikatsiya ne vinagi e priznak na razstroistvo ot autistichniya spektur. In: *Sbornik s dokladi i dobri praktiki ot Natsionalna konferentsiya "Resursnite uchiteli i sŭvmestnoto prepodavane v priobshtavashtoto obrazovanie"*, 122–133. Sofiya. [Бояджиева-Делева, Е. (2020). Езикови нарушения на развитието: защо липсата на вербална комуникация не винаги е признак на разстройство от аутистичния спектър. В: *Сборник с доклади и добри практики от Национална конференция „Ресурсните учители и съвместното преподаване в приобщаващото образование“*. 122–133. София.].
- Kornev, A. N. (2005). *Osnovi logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie I psihologicheskie aspekti*. Rech, Sankt Peterburg, МКВ-11. [Корнев, А. Н. (2005). Основы логопатоло-

- гии детското възраст: клиническите и психологическите аспекти, Реч, Санкт Петербург, МКБ-11]. Retrieved February 19, 2021 from <https://icd.who.int/en>
- Leonard, B. L. (2014). *Children with Specific Language Impairment. Second Edition*. A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England.
- МКБ-11. Mezhdunarodna klasifikatsiya na bolestite, 11 reviziya. <https://icd.who.int/en> [МКБ-11.Международна класификация на болестите, 11 ревизия <https://icd.who.int/en>].
- Rice, M. L. (2016). Specific Language Impairment, Nonverbal IQ, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Autism Spectrum Disorder, Cochlear Implants, Bilingualism, and Dialectal Variants: Defining the Boundaries, Clarifying Clinical Conditions, and Sorting Out Causes, *J Speech Lang Hear Res*. Feb; 59(1): 122–132. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-15-0255. PMID: PMC4867925.
- Tsenova, Ts. (2009). *Logopediya. Opisanie, diagnostika i terapiya na komunikativnite narusheniya*. Sofia: Radar Print. [Ценова, Ц. (2009). *Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: Радар Принт].
- Vasileva, N. (2008). Istoricheski pregled na problema za narusheniyata v detskoto ezikovo razvitiye. *Spetsialna pedagogika*, Vol. 4, 27–36. [Василева, Н. (2008). Исторически преглед на проблема за нарушенията в детското езиково развитие. *Специална педагогика*, 4, 27–36.].

ЗА АВТОРА

Ас. д-р Деница Кръстева е преподавател в Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Логопедия“. Има осем публикации в различни сборници от конференции и списания. Интересите ѝ са свързани с общата теория на логопедията, клиничната лингвистика, отнасяща се до описания и проучвания на нарушеното езиково развитие, както и в областта на психолингвистиката на развитието.

Контакт: Адрес: София 1574, бул. Шипченски проход 69А.

E-mail: daasenova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Asst. Prof. Denitsa Krasteva, Phd, is a lecturer at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, FESA, Department of Speech and Language pathology. She has eight publications in various conference proceedings and journals. Her interests are related to the general theory of speech and language pathology and therapy, clinical linguistics – descriptions and studies of impaired language development, as well as the field of developmental psycholinguistics.

Contact: Address: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd

E-mail: daasenova@uni-sofia.bg

