

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 2022



SOFIA 2022

ТОМ/VOLUME 115

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

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2022

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

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

Членове

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

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

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 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)

проф. д-р Чизуко Сузуки, *Католически университет Джунишин, Нагасаки, Япония*
(информационни и комуникационни 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)

Members

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

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

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

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

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

НАУЧНИ СТУДИИ

Михаел Гебауер, Кристиан Визнер – БИТИЕ-В-СВЕТА:
РАЗБИРАНЕ НА ТЕОРИЯТА НА ПРИВЪРЗАНОСТТА И УЧЕНОТО
КАТО БИТИЕ В ПРИРОДАТА / 9

Изабел Родригес Пералта – МЕТОДЪТ „ЦВЕТА ЗА УЧЕНЕ“.
ПРОЕКТИРАНЕ НА УЧЕБНИ ПРОЕКТИ. ФЕНОМЕНОЛОГИЧНО
ПРОУЧВАНЕ ОТ ПОЗИЦИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ / 52

Марина Пиронкова – ДЕЙНОСТТА НА ДРУЖЕСТВОТО
„ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“ И РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО
ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ / 75

Нели Бояджиева, Милена Великова – СВОБОДНОТО ВРЕМЕ
НА ПЕДАГОЗИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО И ПРОФЕСИЯТА / 102

Полина Даскалова-Петкова, Даниела Лазарова, Милен Замфиров – СТРЕС
И ТРЕВОЖНОСТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ПО ВРЕМЕ
НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО / 132

Мария Валявичарска – РОДИТЕЛИТЕ И СЕМЕЙСТВАТА
НА ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО / 164

Гергана Христова – СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ
РАБОТИ В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС / 190

НАУЧНИ ПРОЕКТИ

ЕФЕКТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА / 219

СОФТУЕР ЗА ПСИХОМОТОРНО РЕ-ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА
С РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР / 223

ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ
И ДИФЕРЕНЦИРАНИ ПОДХОДИ В РАБОТАТА С УЧЕНИЦИ
СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ, ХРОНИЧНИ
ЗАБОЛЯВАНИЯ, УЧЕНИЦИ В РИСК И ТАЛАНТЛИВИ УЧЕНИЦИ
В БЪЛГАРСКОТО ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ / 226

ЕВРОПЕЙСКА БЕЗОПАСНА ОНЛАЙН ИНИЦИАТИВА / 229

STEM ЗА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
И ЗА ТЕХНИТЕ РОДИТЕЛИ / 231

ИНИЦИАТИВА ЗА ЕВРОПЕЙСКИ МЕДИЙНИ ТРЕНЬОРИ / 236

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

Mihael Gebauer, Christian Wiesner – BEING-IN-THE-WORLD: UNDERSTANDING ATTACHMENT THEORY AND LEARNING AS BEING-IN-NATURE / 9

Isabel Rodriguez Peralta – FLOWERS TO LEARN METHOD. DESIGNING LEARNING PROJECTS. A PHENOMENOLOGICAL STUDY FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE / 52

Marina Pironkova – THE FRIEDRICH FROEBEL SOCIETY AND THE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA / 75

Nely Boiadjieva, Milena Velikova – LEISURE TIME OF PEDAGOGUES IN EDUCATION AND THE PROFESSION / 102

Polina Daskalova-Petkova, Daniela Lazarova, Milen Zamfirov – STRESS AND ANXIETY FOR STUDENTS DURING ONLINE LEARNING / 132

Maria Valyavicharska – THE PARENTS OF HORIZONTAL PERSONALITIES IN SOCIETY / 164

Gergana Hristova – COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THIRD GRADE STUDENTS / 190

SCIENTIFIC PROJECTS

EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT / 219

SOFTWARE FOR PSYCHOMOTOR RE-EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER / 223

EDUCATIONAL MODEL FOR IDENTIFICATION AND DIFFERENTIATED APPROACHES TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CHRONIC DISEASES, STUDENTS AT RISK AND GIFTED STUDENTS IN BULGARIAN INCLUSIVE EDUCATION / 226

EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE / 229

STEM FOR PRE-SCHOOLERS AND THEIR FAMILIES / 231

EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE / 236

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

Том 115

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

Volume 115

НАУЧНИ СТУДИИ

SCIENTIFIC STUDIES

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

Том 115

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

Volume 115

BEING-IN-THE-WORLD: UNDERSTANDING ATTACHMENT THEORY AND LEARNING AS BEING-IN-NATURE

MICHAEL GEBAUER

Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, Germany
michael.gebauer@paedagogik.uni-halle.de

CHRISTIAN WIESNER

University College of Teacher Education in Lower, Austria
christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Abstract. Through being in a relationship with the world, diverse but extremely differentiable concepts of nature arise based on bonding, attachment and learning processes. This paper takes up existing concepts of nature as worldviews and, based on attachment-theoretical considerations, shows how inner working models emerge, each of which promotes and forms a specific understanding of nature. It can be shown that the respective configurations of nature concepts are closely and deeply connected with the personal and cultural attachment and relationship styles. The article provides an in-depth introduction to attachment theory and the organon model, both are used to clarify the phenomena, as are the attachment theory and the cultural-theoretical analyzes of biophilia. Based on the phenomenological discussion, learning-theoretical derivations are possible, which enable an extended understanding of transformative learning processes through inner working models about being human and being nature. Based on the integrative view of the phenomena, a modeling of the relations of nature concepts is offered as a finding. The article concludes with a reference to the fact that the human subject always includes and reflects on himself as soon as he thinks about his own relationship with the world.

Keywords: concepts of nature, environmental education, education for sustainable development (ESD), attachment theory, inner working models, world views, the idea of man (Menschenbilder), organon model, learning theories, cultural sustainability

INTRODUCTION

Regarding the still diverging, partly incongruent goal perspectives, guiding and target images of environmental education as well as education for sustainable development (ESD) and nature education, it should be possible to promote an ecologically holistic awareness from childhood onwards, drawing on the understanding of concepts of bonding and cultural theory as well as ideas of Gestalt-perception in order to be able to reconcile basic and future development tasks. For ESD in particular, an understanding of attachment theory seems highly valuable and plausible, as it primarily aims at design competencies and intervention possibilities, which enables all learners to experience and learn (Schratz, 2018; Schratz & Wiesner, 2020, 2021) to actively participate in a competent, reflective, emancipative, and participatory manner through part-participation, empathy, and empathy in the conservation and protection of nature as biodiversity and natural resources through reflected and projected environmentally conscious actions in the future (Gebauer, 2020; Wiesner & Gebauer, 2022). Evidence for this assumption can be found, among others, in the studies by Gebauer (2005, 2007), Gebauer & Harada (2005b, 2005a) and meta-analyses by Chawla (1998) and Wiesner & Gebauer (2022) regarding the significant nature experiences in childhood and adolescence in the sense of significant life experiences (Tanner, 1980).

Being human is being in a relationship. Being in relationship enables cultural sustainability. According to Lewin (1942, 1943), growing into a culture is determined by the relationship to the world, group membership, and the values that are developed from being in a relationship – it is a being-in-the-world (Wiesner, 2019, 2020b). Culture can therefore also be understood as the “way of tradition” (Lewin, 1942: 111) of a human community and as the respective specific “way of life of a collective” (Antweiler, 2017: 899) as well as “shaping of existence” through “collective habits” of experiencing and being experienced. Cicero’s (1998) statement “culture autem animi philosophia est” (1998: 124) in his work *Tusculanae disputationes* means the intellectual realms of a community that shapes human potentials through nurturing (Klein, 2006). Community and culture are therefore clearly distinct from society (Tönnies, 1887; Dilthey, 1914; Elias, 1939a, 1939b) and emerge in the “triadic mode between ‘I’-‘You’ and the world” (Seubert, 2014: 144). Culture emphasizes the multiplicity of subject-being, person-being in relation and in relation to inter-subjectivity and inter-personality. Culture is a “fabric of [collective] meaning complexes” (Lüddemann, 2010: 11) that provides “coherent meaning” within a community as a context. This paper will combine the cultural

perspective of sustainability with attachment theory to demonstrate the emergence of concepts of nature.

Every wanting-to-understand and wanting-to-clarify a cultural sustainability leads to basic phenomena of being human, which in turn form world views as so-called *Weltanschauung* (in German). Each basic phenomenon has a “multidimensionality and complexity” (Rombach, 1977: 21), but its complex variety is frequently not perceived. The basic phenomena of closeness, distance, and exploration in particular form a multifaceted full structure through their respective diversity. The basic phenomena are “interrelated” (p. 23) and form possible “ordering schemes” (Rombach, 1974: 50) of thinking, feeling, and sensing. Together, the three basic phenomena form the attachment and relational strategies of human beings, and from these develop both internal models of being-in-relation and differentiable positionalities of learning (Wiesner & Schreiner, 2020). Accordingly, the task of phenomenology is not to clarify only one world, but to trace “all possible worlds” (Rombach, 1974: 55) in terms of world views, world views, and concepts of nature and to question them critically and emancipate with regard to their claims to validity. This “Socratic questioning is a questioning, that is, not a questioning about things, but about conditions of the possibilities of knowledge” (p. 51; *erg.* by the author), in order to fathom attitudes in and through concepts of nature as inner models of the natural world.

The phenomenon of attachment and relationship is mostly taught in developmental psychology, but hardly considered in the field of applied research and practice to understand learning as well as perspectives on the world. Phenomenology as the “methodology of bringing into appearance” (Rombach, 1980: 23) enables the basic phenomena of attachment and their relationality to each other to be shown as different “basic forms of human cognition and experience” (p. 32) for practice. The structural dynamic approach in this paper “lifts the web of basic phenomena” (p. 33), and the gained insights enable us to deal more clearly and accurately with worldviews and worldviews and the concepts of nature that emerge from them in order to develop and establish cultural sustainability through the mutable (Wiesner, 2020b). The phenomenological approach is “therefore always two-sided, it analyzes the structure of the way of knowing and thinking (noesis) and it analyzes the structure of the way of reality and givenness (noema)” (Rombach, 1980: 35). The orientation hypotheses in this paper link attachment theory, human learning, and multiple concepts of nature and rely on the “interrelationship[s] between [these] different phenomena” (Opp, 1999: 199; Wippler, 1978; ed.) to generate synthetic statements across theories and models (Matthes, 1978; Merton, 1968). Since the idea of cultural sustainability doesn’t follow a technical-instrumental understanding rather than primarily a social, ethical, and cultural concept, it is always a “human affair” (Jaspers, 1982: 72) and an in-relation-being.

ATTACHMENT AS BEING-IN-THE-WORLD

Bowlby's (1987) attachment theory was concerned with observable phenomena, i.e., the dynamics of closeness, distance, stability, and exploration as well as anxiety, security, caring, empathy, and sensitivity, and in particular, the directionality and structure of relationships. Human learning in and through relational experiences functions as a "key function in the development of attachment" (p. 24). The goal of attachment theory is a prospective understanding of the mutable through attachment and relational experiences. From attachment theory, the conceptual multiperspectivity of nature can be fathomed. Therefore, a deeper understanding of attachment theory is necessary to comprehensively understand its connection with the concepts of nature as well as to prudently derive future recommendations for action.

Comprehensive development of attachment theory took place through Ainsworth et al. (1978), Sroufe & Waters (1977), George, Kaplan, & Main (1996) as well as Crittenden (1990, 2008). This focused on valuation processes and the differentiation of perceived security into several so-called attachment strategies. In addition to closeness, distance, and exploration, attachment theory focused on the activation of the autobiographically shaped experiential, social, and affective system (Fonagy, 2001), which is especially significant for transformative learning (Wiesner & Prieler, 2020, 2021). Also essential is the idea derived from it of a conceptual model about the respective being-in-relation (Bowlby, 1973), which structurally connects experiences with the world and with others as well as with the self (and the ego) as inner working models based on the interaction of interaction systems of the personality (Kuhl, 2001; Wiesner & Dammerer, 2020). From these inner working models, the structural "frames of reference" according to Mezirow (1978: 7; Wiesner & Prieler, 2020: 6) are formed in transformative learning.

The experience of closeness and distance have a significant influence on the inner working models. Proximity provides a "secure base" (Bowlby, 1987: 25) for exploration and inquiry into the world while also providing a "safe haven" (Ainsworth, 1985: 320) for grief, fear, anger, disgust, and comfort (Wiesner, 2020b). Emotions, moods, feelings, and in particular the primary emotion of fear (anxiety) are not to be understood in attachment theory as disorganizing, "but rather as reorganizing" (Sahhar, 2012: 143), that is, as "powerful motivators of future behavior" (LeDoux, 2006: 27). Precisely proximity (security) and distance (insecurity) are each endpoint of a continuum, as is the range of different orientations for exploration possibilities.

Attachment Strategies

The attachment theory according to Bowlby (1969) and Ainsworth (1985; Ainsworth et al., 1978) opened the description of three main strategies of attachment and relationship (A, B, C) as well as several subgroups of attachment (A+,

B+, C+) by the detailed observation of infants. In addition to secure attachment (B3) with its sub-genres (B1-B2 and B4-B5), the insecure-avoidant A-strategies as well as the insecure-ambivalent C-strategies could be described and explained as deviations, as well as the disorganized pattern as D-strategies by Main and Solomon (1986) as a supplement (Wiesner & Gebauer, 2022).

The strategies point as directions and orientations from the ideal-secure, comfortable bonding (B3) either in the direction of the A-strategies, i.e., a strong reliance on the semantic-syntactic aspects. This means mainly the (also distortive) cognitions as well as an avoidance of the experience. At the same time, the direction of the C-strategies is equally possible, i.e., the reinforcement of the episodic-pragmatic aspects leading to rather changing, ambivalent, often not truthful (and also to distortive emotions and the resulting cognitions). Secure attachment and relationship now have highly facilitative, reliable, as well as cooperative-supportive aspects toward others and build on an inner security, accountability, and commitment (Horowitz et al., 1993).

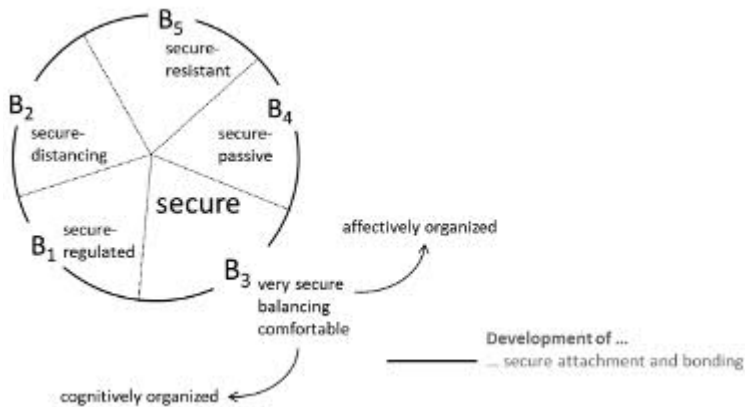


Fig. 1. Secure Attachment and Bonding (own representation based on and adopted from Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

Securely attached individuals can balance the B strategies with reference to context, situation, and temporality and generate the internal working models from the availability and efficacy of social support, community, encouragement, and appreciation (Ognibene & Collins, 1998; Priel & Shamai, 1995). As a protective factor, the secure relationship facilitates high resilience through coherent, open, and consistent narratives, easy access to memories, high levels of reflectivity, a confidence in one's own development, prosocial action, and a high capacity to integrate pleasant experiences and unpleasant adversities (Strauß & Herpertz, 2017; Suess et al., 1992). At the same time, a link to higher levels of creativity and curiosity can be assumed (McCrae & Costa, 1985; McCrae & Greenberg, 2014; Torrance, 1976) as

well as higher levels of planned, more successful action and problem-solving than insecurely attached individuals (Jacobsen et al., 1994; Zimmermann et al., 2001).

The range of action of ideal-secure, comfortable attachment as B3 includes at the same time the possibility to include also secure (reserved) regulated (B1) and secure (reserved) distancing (B2), secure (reactive) passive (B4), and secure resistant/defensive (B5) aspects and strategies of being-in-relationship, and thus to use parts of a whole that can be understood as secure attachment and relationship, both situationally and contextually as well as temporally limited. All B+ strategies are therefore part of the dynamics of human personality and support all human possibilities and movements of learning, communication, and interaction (Wiesner & Schreiner, 2020; see Figure 1 and Table 1).

The insecure-entangled, anxious-ambivalent attachment and relationship pattern (C+ strategies) is characterized by changeable sensations, a high and affect-rich self-disclosure also with a tendency to inappropriate disclosures and sociability in the sense of apperceptive completion, inconsistent and incoherent representation of memories and relationships, a high, spontaneous expressive ability as flooding, and by a high need for affirmation and positive evaluation by others, which may lead to a rather negative self-image (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Strauss & Herpertz, 2017). Perceived ambivalence can give rise to both anxious-insecure, passive-needy, disarming-helpless, and social-dependent expressions in C-strategies, as well as expressive, spontaneously dominant, threatening, punitive, and abusive strategies (Crittenden, 1990, 2008; Horowitz et al., 1993; Wiesner, 2021b). In this pattern as experiences in the mode of “pathos without response” (saying), with reference to Waldenfels (2019: 229) the experience storms in on the patient*s, both the response as (cognitive responsiveness) as well as the pathic as the sensed can thereby be emptied to the arbitrary, thereby in particular the responsiveness is omitted. The C-strategy focuses on the primary emotions of anger, anxiety/fear, and grief (Wiesner, 2020b) as well as denied true cognitions and the search for the sensation of closeness in order to obtain comfort if possible. The C1 (ambivalent-resistant) subgroup, for example, very clearly and actively displays the ambivalent, changeable, and threatening of the C strategy through anger, rage, and fury in order to force affection if possible. In the toddlers assigned to the C2 subgroup (ambivalent-passive), the contradictory and unstable are again expressed by a high disarming passivity (signals of helplessness), which is combined with an active desire for closeness with simultaneous resistance to closeness. The C3-4 strategy means that persons are hardly able to shift to disarming behaviour when it would be necessary or they are disarming and almost lacks to display anger when it would be needed. The C5–6 strategy is on the other hand based on an incomplete understanding of why things happen the way they do. Hence, persons using the C+ strategies (effectively organized) are biased toward acting based on their emotions, feelings and ideas, which are represented

by imaginations and past episodes. Individuals using the C+ strategy are splitting the responsibility and so the self is mostly an innocent victim and the problems can't really be fixed by oneself. The arousing states become more prominent as the numeral increases from C1–6 and the extent of distortion of thinking increases.

The avoidant-indifferent relationship pattern (A1 and A1+ strategies) is characterized by little closeness and overregulation of affect (emotions, feelings). However, there is a pronounced regular distancing, high self-confidence, and marked competitiveness and striving for order (Horowitz et al., 1993; Strauß & Herpertz, 2017). This often results in a conspicuous (but only apparent) autonomy as independence from others, which is characterized by little trust in others as well as a negative view of others. A3-4 is based on (distant felt) compulsive caregiving, compulsive compliance or compulsive performance (close to A5). This A3-4 strategy means that language and thinking are often characterized by borrowed parental speech and/or rules. (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Main, 2000; Crittenden, 2008; Wiesner, 2020a).

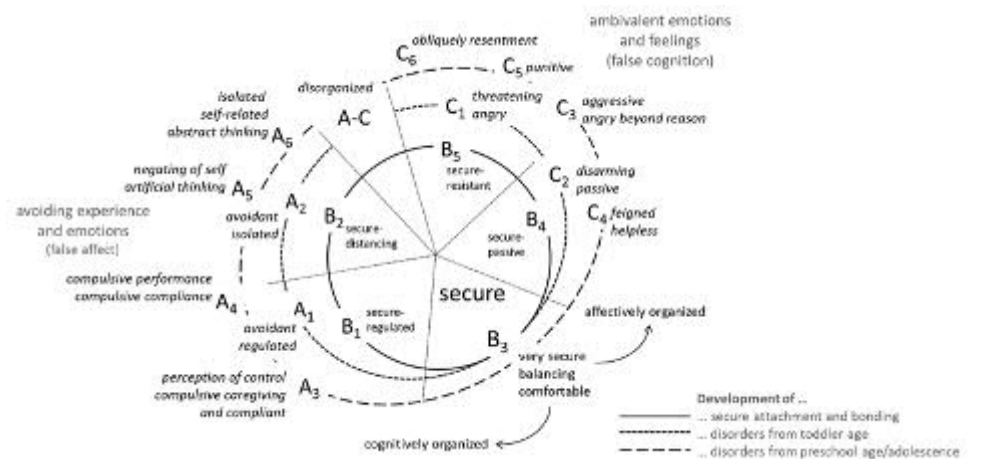


Fig. 2. The Patterns of Attachment and Bonding (own representation based on and adopted from Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

Exploration or apparent autonomy is opposed to closeness and relationship orientation. In the avoidant-anxious relationship pattern (A2 and A2+ strategies), on the other hand, the focus is on protection from rejection by others, resulting in distancing and isolation, but at the same time also in a high sensitivity regarding social acceptance, devaluation. On this basis, low self-confidence and low affect, low readiness to respond, a negative image of self and others, and devaluation of help and support usually develop. The Language of the A5-6 strategy is characterized by artificial and abstract thinking. (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Crittenden, 2008; Strauß & Herpertz, 2017) In this context, a more in-

troverted, yet explorative, the pattern is formed with a focus on knowledge, achievement, and fulfillment, which is nevertheless characterized by a socially-avoidant, avoidant attitude (Horowitz et al., 1993; Wiesner, 2021b). Children in subgroup A2 tend to move back and forth, leading to more passive avoidance through ignoring, while displaying apparent (strategic) social competence based on an increased tendency to know and explore. The two avoidant relationship patterns fundamentally point to a high degree of distancing from closeness, experiencing, and emotional feeling. Persons with A+ strategies often hold themselves responsible for things and actions they can't change, which gives them a perception of control, which is on the other hand a false control. A problem for persons of the A+ strategies (cognitively organized) is the naming of emotions and feelings their access to affects is clearly semantically regulated. With reference to Waldenfels (2019: 229), the avoidant strategies empty the experience in the mode of "response without pathos" (said), since in this mode hardly own and other's affects are taken in. Empathizing and being able to participate is to be understood in terms of Bühler's principle of abstract relevance. Experiencing and experiencing circles around oneself in a distancing, narcissistic, isolating, also compulsive and solitary way, the answers develop "into stereotypes that are stockpiled and, as it were, frozen".

A fourth group is the so-called disorganized-disoriented attachment (D+ or A-C), which emerged, among other things, from "working with children with particular experiences of fear, neglect, and maltreatment" (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). The D strategy now has characteristics of both A and C and currently no longer forms the main group of its own, but is considered a hybrid (A-C). This strategy forms either "a highly-uncertain situational Ax/Cy strategy (with hyphen to emphasize situationality) or a general, involved, and situation-independent AxCy strategy" (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). All A+ and C+ attachment strategies can be accompanied by depressive-like, anxious, resigned, and sad exhaustion symptoms, as maintaining specific strategies for self-protection are always exhausting as well as fatiguing (Zach, 2012; see Figure 2).

Table 1. Interaction, communication and punctuation of attachment and bonding strategies (own representation based on and adopted from Gloger-Tippelt, 2008, S. 88; Wiesner & Gebauer, 2022)

Attachment and bonding strategies	closeness	distance	exploration
A (<i>avoiding, reserved</i>)	low	high	high
B (<i>secure</i>)	balancing	balancing	balancing
C (<i>ambivalent, ambiguous</i>)	medium to high	low	low to high

The strategies A, B and C are described as organized, the mixed form D is considered as disorganized, nevertheless in D there is also a specific-organized interac-

tion of A- and C-strategies. Both avoidant and ambivalent children do not develop the same level of self-esteem, social competence, or empathy skills over the life course as securely attached children. All strategies are adaptations to developmental conditions as well as living conditions and have an autobiographically understandable (protective) function. In any case, the pathologizing of attachment strategies has to be put aside and sufficiently argued in order not to establish something pathological, which carries the trait of the unchangeable and constant (Wiesner, 2020b). Attachment strategies A and C may be accompanied by depressive-like, resigned, anxious, and sad exhaustion symptoms, as maintaining specific strategies for self-protection is always tiring and exhausting (Zach, 2012). Recognizing attachment strategies support working with the changeable, the resource-oriented view away from mere pathologizing and toward caring nurturing. It seems essential that concepts of nature and being in relationship with nature can be mapped through relational and attachment strategies.

Other conceptualizations and representations of attachment and bonding give a deeper insight into the alignments and implications for worldviews and concepts about nature. Bartholomew & Horowitz (1991; Bartholomew, 1990) proposed a model of attachment with two underlying dimensions based on Bowlby's theory (see figure 3, A.). The model is a dichotomization of views of avoidance or distancing and closeness as antagonists (from trustworthy to distant), and of views of others and the world in terms of stability and change. The horizontal axis describes a style of attachment that can vary from very close to very distant, and with it arises the possibility of a negative or positive view of the other or the world. On the other hand, the vertical axis can be understood as creating a separation between avoidance and closeness, in terms of attachment there are two poles, that is, the possibility of a self-positive and a self-negative view as a starting position. The position of the self-positive perspective grants more of one's own stability and grounding, as well as the preservation of the self, than the dynamics of the self-negative perspective.

The *preoccupied (ambivalent) style* is characterized by an overinvolvement in relationships, mostly as a dependence on other people's acceptance for a sense of personal well-being, a high self-disclosure (with showing a tendency to disclose inappropriately), a tendency to idealize other people (or animals and plants) and the use of others as a secure base, exaggerated emotionality and the capacity of high emotional expressiveness, but often no high degree of self-control or emotional regulation and a low feeling of coherence. The *dismissing (avoidant) style* can be characterized by a downplaying of the importance of relationships, low warmth and low (real) caregiving, restricted emotionality and an emphasis on self-reliance, but by a high degree of control and regulation. The *fearful style* means an avoidance of close relationships because of a sense of personal insecurity, a fear of rejection, and a distrust of others including low self-disclosure, a hypersensitivity to social approval and a low capacity to rely on others (distorted social relations). The fear-

ful style is characterized by a negative, cognitive-organized coherence. The secure style, on the other hand, means a high level of coherence, warmth and self-confidence. Wiesner (2020; Wiesner & Gebauer, 2022) has combined the conceptualizations of different approaches to offer a deeper understanding of attachment theory and bonding through a new visualization as a Gestalt (see figure 3, A., B. and C. in combination with figure 2).

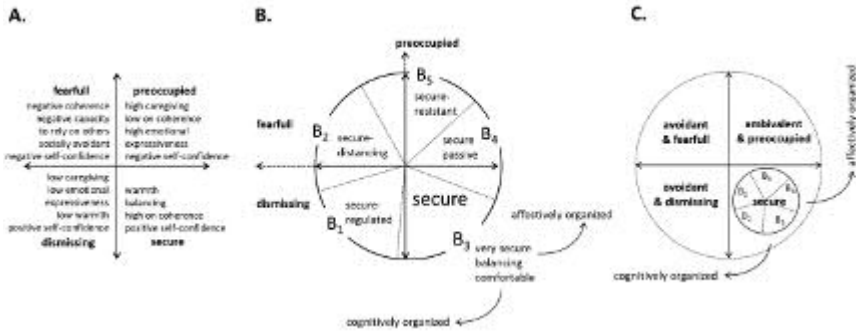


Fig. 3. A deeper Understanding of Attachment and Bonding through various visualizations (own representation based on and adopted from Bartholomew & Horowitz 1991; Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

The understanding and application of attachment theory, however, enables a caring and sensitive support as well as a resource-oriented view of the changeable beyond mere pathologizations and seemingly fixed disorders and labels. Considerations of attachment theory open up interventions and impulses, especially for nature education and ESD. With a renewed focus on ESD and nature education, it can now be assumed that there is a deep connection between the capacity for attachment and relationship and the kind of nature experience actually experienced and felt, whereby a deep understanding of being in nature and of nature relationships can be developed to promote ESD (Gebauer, 2007, 2020; Gebauer & Harada, 2005b; Wiesner & Gebauer, 2022). The respective perspective on the understanding of relationship opens up different perspectives on nature-relatedness grounded in cultural theory as deep structures and worldviews (see Figure X), as “concepts of nature and being-in-relation-with-nature become mappable through relationship and attachment strategies” (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). The configurations of nature concepts are thus closely and deeply connected to the respective personal and cultural attachment and relationship styles.

The development of internal mental working models

Bowlby (1969, 1988) successively replaced Freud’s (1940) basic psychoanalytic model of psychic drive energy (Triebe as drive or reflexes) with the internal

mental working models (IWM; Internal Working Models) in attachment theory over several decades. The idea of these intersubjectively emerging working models is a highly original conceptualization, which actively turned away from the theory and concepts of psychoanalysis, as this “body of thought [...] easily leads to false associations” (Grossmann & Grossmann, 2003: 30). Specifically, Bowlby’s (1980b) psychoanalytic interpretation of personal relationships leads to a negatively connoted idea of dependency or pathologizing, that’s why attachment theory established an alternative model of closeness, distance, and exploration.

Inner working models make a special contribution to this, as they are formed as partial and whole entities based on different and recurrent forms of human learning in terms of contingency experiences in situations through interaction, punctuation, and communication. Internal working models are habitualized internal structures of formerly experienced parental/human care, cooperation, participation, and empathy. The structure is formed through perceptual images, imaginative activity (thoughts), mental representations, sensations, feelings through being in relation to one’s self (and ego), to others, and to entities in the world. Entity always refers to “something that is or exists” (Blume, 2003: 325). Working models create value orientations, attitudes, and worldviews and worldviews (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1969; Wiesner, 2020b, 2020a). Through these working models, individuals are presently able to trace, ruminate, empathize, and reflect on the past and future. Bowlby (1980a: 60) distinguishes between an “Episodic and Semantic Storage” (see Figure 1; Tulving, 1972, 1986; Greenberg & Verfaellie, 2010):

A corollary of the distinction between episodic and semantic storage, and one likely to be of much clinical relevance, is that the storage of images of parents and of self is almost certain to be of at least two distinct types. Whereas memories of behavior engaged in and of words spoken on each particular occasion will be stored episodically, the generalizations about mother, father and self [...] will be stored semantically (Bowlby, 1980a: 61).

Thus, on one hand, working models are based on interactional relationships and create affective structures, i.e., imaginative models that are based on episodic and pragmatic experiences (Bischof-Köhler, 2011; Bowlby, 1980a). Under unfavorable conditions, this can lead to the formation of ambivalent, affectively shaped structures. In Being, we tend to take an aggressive-passive and thus ambivalent as well as too close (confluent, symbiotic) standpoint to entities (Wiesner, 2021b). On the other hand, the cognitive and behavioral aspects, as semantic and syntactic “abstractors” (Bühler, 1933: 57), basically are abstract thinking and thoughts, whereby, under maladaptive conditions it is about the avoidance of experiencing (Bowlby, 1980a; Denker, 2012; Wiesner, 2021b). In Being, we then tend to choose a distancing point of view (Wiesner, 2021b).

Therefore, the two aspects don't need to coincide in the inner working model, as there are two different sources and starting points: In Popper's sense (1969e, 1969c, 1969f, 1969a, 1969d, 1969b, 1982), the world of experience is profoundly distinguishable from the world of the abstract and the world of things and facts in perception (Wiesner, 2021c). At the same time, the differentiable sources become a common whole, leading to the following conclusion:

In most individuals, we may suppose, there is a unified Principal System that is not only capable of self-reflection but has more or less ready access to all information in long-term store, irrespective of its source, of how it is encoded and in which type of storage it may be held. We may also suppose that there are other individuals in whom Principal Systems are not unified so that, whilst one such System might have ready access to information held in one type of storage but little or no access to information held in another, the information to which another Principal System has, or has not got, access might be in many respects complementary. The two systems would then differ regarding what each perceived and how each interpreted and appraised events [...]. In so far as communication between systems is restricted, they can be described as segregated (Bowlby, 1980a: 62 f.).

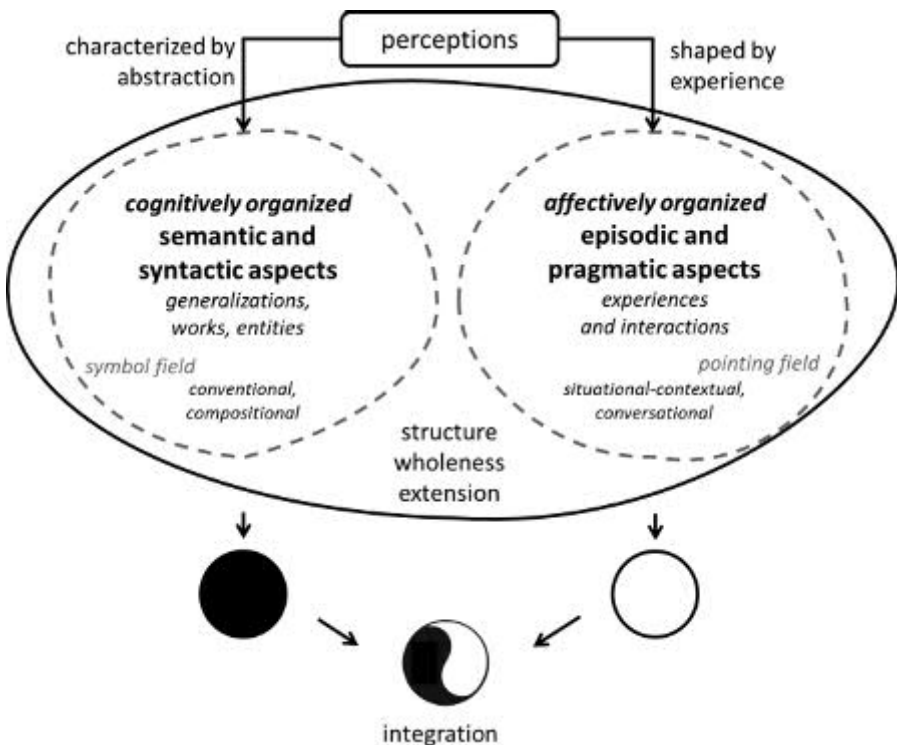


Fig. 4. The Inner Working Model (own representation based on and adopted from Wiesner & Gebauer, 2022)

The meaning we give to what we experience, feel, think, intend, and want “influences what we do, say, think, and feel” (Howe, 2015) and how we learn. Working models use the data and information fed from perception to create internal simulations of the imagined stage of life, which can then be interpreted, construed, re-interpreted, and also changed. Thus, imagination activity opens up mental rehearsal action (Piaget, 1947; see Figure 4).

Inner working models are thus a kind of orientation and working hypotheses for relationships and interactions with the self, others, the stranger and the world, i.e. with being-in-nature. Because inner working models “influence the way a person gains experience and, therefore, the way a person behaves, they can act as self-fulfilling prophecies, and thus are difficult to change once they have come into being” (Ainsworth, 1990: 383).

Inner working models are “inseparable from the values held in a culture, society, and family” (Grossmann & Grossmann, 2017: 495). Inner working models also contain, as relational strategies, the “unlovable, unvaluable, and dishonorable” (Fonagy, 2001: 19) aspects of the self (and ego), as well as the attention to, as well as aversions and rejections from, others, things as well as turning to nature or the threatening of nature. Inner working models already lead to a “theory of relation” (Wiesner, 2020b: 8) as the first form of a “pre-rational theory of mind” (ibid.) based on the formation of object and person(s) permanence. Because internal working models “influence the way a person gains experience and therefore the way a person behaves, they can act as self-fulfilling prophecies, and are thus difficult to change once they have emerged” (Ainsworth, 1990: 383). Nevertheless, attachment theory assumes that while there is stability and continuity in inner working models over time, “change is possible at any time despite continuity” (p. 393). The inner working models also contain the respective expression of the concepts of nature.

An everyday example of a large discrepancy between information in episodic storage and what is in semantic storage is found in the images we have of the earth we live on (Bowlby, 1980a: 62).

The understanding of inner working models has been clarified and developed by the work of Sroufe & Waters (1977), Crittenden (1990, 2008), Bretherton (1991), Main, Kaplan, & Cassidy (1985), Main (1991), Sroufe (1990, 1996), and Fonagy (2001), among others. Essential to this is the following idea: “Brain processes are [...] analytical [differentiating] and integrative” (Bretherton & Munholland, 2016: 72; ed.). From the existing literature, a balance of four different interaction systems of personality can be derived for the inner work models (Wiesner & Gebauer, 2022):

- the behavioral system (cognitively organized), which refers to past interactions through a system of routines and patterns as well as a (rule-based) deci-

sion-making system and continuously differentiates as well as refines itself and generates expectations from it (syntactic and regulating aspects)

- the analytic-abstract as well as reorganizing system (cognitively organized), which enables understanding of the self and others through attributions of “causal motivational attitudes” (Fonagy, 2001: 20), chains of reasoning, and knowledge about cognition, as well as opens up active cognitive exploration, abstraction, and explicit thinking about concrete situations (thoughts), as well as active imaginative activity (simulation) and differentiation of one’s own internal states from those of the self (objectivation, semantic aspects)

- the event and experience system (affectively organized), which creates episodically conceptions, perceptual images, sensations, emotions and ideas, recognizes potential dangers, and combines them with “general[s] and specific[s] attachment-relevant memories” (Fonagy, 2001: 20) and feelings as well as “mood, illness, or [...] fantasy” (p. 20 f.) into a subjectively felt experience of security or insecurity. In this process, the past guides and influences present attachment experiences and relational experiences, but “does not irrevocably fix them” (p. 21; episodic-pragmatic aspects)

- the autobiographical system in the sense of a collective- and culturally-trained (inter-)subjective as well as self-defining network of experiences, which semantically, episodically as well as isomorphically links events, experiences, episodes and feelings, such as the “sense of community”, with each other as figures and from which the personal history continuously emerges (Buckner & Carroll, 2007). The spatially and temporally present as well as the past and the future (alternative positionings) are taken into account (extension: balancing the cognitively and affectively organized aspects). The experiential network serves, among other things, the analytic system to open up flexible retrospective strategies as well as the experiential system to enable prospective strategies through imagination, spontaneity, intuition, and sensation.

In the inner working models of insecurely attached persons, reference persons, reference things, reference places as well as the world are experienced either as rejecting and unsupportive (A) or as unpredictable and ambivalent (C) or in the form of increased helplessness (D). The negatively experienced sensations cannot be integrated into a hopeful basic attitude. In summary, internal working models include both affective and cognitive components and can be described as relational structures and schemas (Bretherton & Munholland, 2016). Specifically, the phenomenon of the transmission of inner working models between generations “as part of the socialization process” (Gloger-Tippelt, 1999: 82) should also be emphasized for the formation of concepts of nature. Relationships and world views can therefore be understood as “intergenerational transmission” (ibid.) of cognitive-emotional structures (Van Ijzendoorn, 1992; 1995). This thesis of “the transmission of attach-

ment types from the grandparent generation via the parents to the children [is] not only due to the concrete experiences with the attachment figures [...], but above all to their cognitive and affective processing” (Gloger-Tippelt, 1999: 74).

DEEPENING THE UNDERSTANDING OF INNER WORKING MODELS

In the sense and spirit of Karl Bühler, in every narrative, in every dialogue, in every discourse and in every world-view, a tripartism of signs can be found as soon as the experience, the desired, as well as the thought is brought to language (Waldenfels, 1998, 2017, 2019; Wiesner, 2021a). Bühler (1918b, 1934) grounds his phenomenological-sign-theoretical organon model through the ideas in Plato’s (1993) work *Cratylus*, in which man’s sense-tool, i.e., the “organum” (p. 24) is there “to communicate something to one another about things” (see Figure 5). Threefold the model determines the signs, namely by three largely independent sense-references, which are called by Bühler already in 1918 “Kundgabe, Auslösung und Darstellung” (expression, appeal, representation; p. 1) and basically appear in mixed form, but epistemologically form a relational whole, i.e. a wholeness (structure). With regard to the inner working models of attachment theory, expression stands for the figurative, episodic-pragmatic aspects, representation for the semantic-syntactic aspects, and appeal or triggering for behavior, demeanor, and to dominate or fabricate things. In the sense of Bühler (1912, 1918a, 1927), every human being appeals by means of these sources, namely through the representations (ideas, sensations, feelings) and through the thoughts that organize the abstract facts, concepts, and objects. For clarifying distinction: thoughts man grasps, imagination man has. The respective orientation determines the specific, value-laden “engagement with the co-human and material world” (Hannich, 2018: 61).

Therefore, in worldviews, it is essential to understand what ideas, events and experiences are enabled, expressed, and formed (affectively organization), upon which thoughts are then grounded and thinking is presented (cognitively organization). This understanding is also found in the cultural theoretical approaches and opens a deeper and broader understanding of impulses and interventions to promote nature relationships and nature connectedness (see Tabel 2 and Figure 7). Thus, Bühler’s living organon contains as basic phenomenological references “the agent I, in addition the addressee you [as well as me-self] and in correlation to the whatabout, wherein” (Bühler, 1933: 81; ed.) all objects and facts are located. The addressees can

be several or other entities at the same time, but they can also mean listening to oneself, speaking to oneself, sensing oneself, as well as the perception of one's own triggers – that is, one's own behavior and conduct, which is what makes self-reflection and self-regulation possible in the first place. Only if we perceive how we say what (feeling) and what we have said (thinking) as saying and being said, we can subsequently understand the inner working models. Thus, insights into the world views become possible and changeable. Nevertheless, something always escapes us in thinking and expressing (principle of abstractive relevance) and at the same time something is always added (principle of apperceptive complement), it always becomes more and less at the same time.

Therefore, in the middle of Bühler's Organon model, the sign (Z) in the sense of de Saussure (1916) stands as a generic term for the tripartite nature of symbols, symptoms, and signals as signs. The vertices of the triangle are enclosed by a circle. The sign is related to the three variable moments of the meaning of the whole. According to Bühler (1934), the three moments of expression (to announce, symptoms), representation (to describe, symbols) and appeal (to trigger, signals) shape the multiplicity, diversity and multi-sidedness of the sign-like and thus also the world views and concepts of nature. The function of the sign opens up three basic and meaningful references and these are always embedded in situational, social, and cultural contexts as well as in the respective temporal continuum (Buckner & Carroll, 2007; Mesman et al., 2016, see [Figure 5](#)).

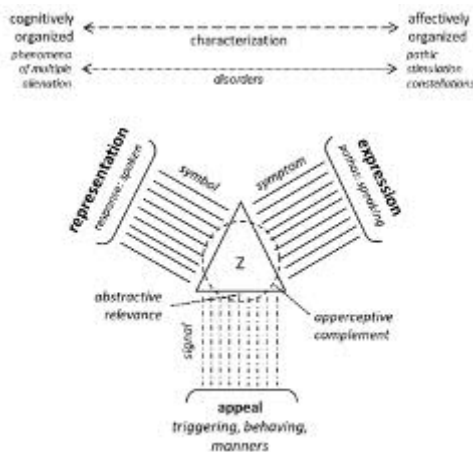


Fig. 5. The idea of the Organon model to understand concepts of nature using attachment theory (own representation based on and adopted from Wiesner, 2022)

The triangle encloses less than the circle in one respect, writes Bühler (1933: 90), so between the circle and the triangle there remain further phenomena from the perspective of Gestalt perception. According to Bühler (1934: 28), the principle of abstract relevance means that every sign basically always undergoes a reduction to what is relevant, and that the respective comprehensive understanding cannot be fully understood or communicated through the reduction. At the same time, there is always also an apperceptive supplementation or complement. The second principle therefore states that all signs are also always subject to an extension in the sense of interpretation, construction, and translation – something is always added. It is precisely the simultaneous occurrence of extension and enrichment (apperceptive supplementation) and reduction and emptying (abstract relevance) that shapes any concrete understanding, which can result in both an abundance and a lack of something. (Wiesner, 2021a) From an attachment theory perspective, there can be an abundance or deficiency of sensation or cognition, and expression or representation can also be enhanced or inhibited. From Bühler's perspective, the inner working models as Gestalt consist of expression in the mode of episodic-pragmatic aspects, representation in the mode of semantic-syntactic aspects, and release as the mode of behavior, conduct, and action based on expression and representation. Bühler's two-field theory of pointing (deictics) and naming (symbols) is providing a fresh look at the complexity of human actions (see figure 4) and it seems wise to consider the implications of his theory for current research (Diessel, 2012; Wiesner, 2021).

In "writing about ecology" (Morton, 2019: 141) as "Nature Writing", as a style of writing which is "associated with representation" (p. 142), the difference between expression and representation becomes evident as the first-person narrative as a narrated I (said; spoken I) attempts to become a narrating I (saying; speaking I). But "the speaking I and the spoken I are structurally different" (p. 143); this difference cannot be overcome. The *différance* persists, even in the attempt through representation to describe expression and thus an authentic nature, thereby one quickly "ends up with more and more words" (Cognition, Thought; p. 143). This is evident in the Organon model and evident in the inner working models. Narrative writing about ecology becomes ecology without nature (Morton, 2016) as well as the ecological-scientific view about nature becomes ecologists-scientific without nature.

Looking at worldviews in connection with inner working models, it becomes apparent how fundamental expression, experience is in order to open up an understanding of nature-being. It is the figurative, episodic-pragmatic aspects of the inner working models that, in terms of primary processes, generate the creativity, imaginations, and ideas to open up secondary processes of thinking and producing (Koch, 1981; Wiesner & Prieler, 2021).

WORLD VIEWS AS CONCEPTS OF NATURE

Attachment strategies and inner working models shape being in relationship with nature and form views of nature. These approaches to the world and nature were assessed in qualitative and quantitative studies with primary school children in Germany and Japan by Gebauer (2005, 2007) and Gebauer & Harada (2005a, 2005b). Concepts of nature were reconstructed based on Wilson's (1993; Fromm, 1973) biophilia hypothesis and on Kellert's (1984, 1993, 1996) cross-cultural studies. This paper takes up these contributions as well as the interview passages from these surveys as study material in order to connect concepts of nature as views to attachment theory and human learning as well as to reconstruct central statements in order to contextualize them in terms of attachment theory. In this way, the work of Gebauer (2005, 2007) is phenomenologically reinvented.

The concept of biophilia refers to the human tendency to turn toward nature and life because humans belong to nature. Biophilic ethics postulates its own principle as the basic direction of the will, in which "everything that is conducive to life, growth, preservation" (Fromm, 1973: 311) can be understood as good, meaningful and valuable in the sense of Aristotle (384–322 BC). Biophilia is thereby distinguished from biophobia (Orr, 1993), whereby both pro-nature, pro-life, and pro-relationship views and inclinations, as well as pro-life and aversive views and inclinations, are expressed in concepts of nature and worldviews along an imagined continuum. Specifically, Wilson (1993) emphasizes the interwoven nature of culture as collective memory with the sense of community, with the autobiographical, as well as with learning in and through experiences, thus creating a connection with self-growth through transformative learning (Wiesner & Prieler, 2020; see Figure 2).

Based on inner working models, views of nature emerge as attitudes, which, according to Kellert (1993, 1996), can be differentiated into the concepts of cognition (knowledge), humanism, nature-centeredness (naturalism), dominance, and negativism, among others, as acts of experiencing, experiencing, and remembering. The concepts of nature used in this paper according to the concept of Kellert (1993, 1996) are shown in Table 2.

The concepts of nature are also a classification of values (Kellert, 1993; Gebauer, 2020; Wiesner & Gebauer, 2022): The *naturalistic tendency* means the satisfaction derived from direct contact with nature as an intimate experience of nature's complexity and diversity. This tendency is associated with mental health development, an urge for exploration, heightened awareness and a highly human relatedness to nature. The *knowledge tendency* may be regarded with the urge for precise study and careful investigation of the natural world, it is characterized by a human understanding of the ecological function and the recognition through systematic inquiry. Nature is reified and objectified. The *symbolic tendency* reflects the human use of

nature as a meaning frame for symbolic expressions and also for a magical-mystical conception of harmony. The *humanistic tendency* on the other hand reflects more the deep emotional attachment to elements of the natural environment or to animals and plants. So it could come to a process of humanization of nature, which can result in strong tendencies toward care or aggressive protection. The *dominant and moralistic tendency* encompasses a desire for order, cleanliness, simplicity and loyalty, but also the mastering of the natural world and the idea of mechanical skills for physical control of the world. The *negativistic tendency* is characterized by sentiments of aversion, fear, and antipathy toward the natural world, which can foster unreasonable human tendencies and cruel behavior on animals or other elements of nature.

All of the concepts of nature are based on images of man and human (Menschenbilder) as well as on worldviews (Weltanschauung), but answers to questions are very seldom explicit with regard to culture. Culture, however, enables with reference to Habermas (1982) “a collective-intersubjective understanding of the objective, subjective, and social world as a lifeworld mixture” (Schratz & Wiesner, 2021: 293). Schein’s (2010) cultural level model distinguishes between three levels, “ranging from the visible to the invisible.” The most obvious level is that of representation, that is, that which can be described collectively as well as the artifacts that can be seen, heard, and perceived. In order to understand them, one must first interpret them, that is, penetrate the deeper levels of culture, because, according to Schein (2010, p. 34), “[w]hen you want to understand culture, you have to decipher what is going on at the deeper level.” Only then can “the collective, intersubjectively shared values [...] be identified, which create a sense of commonality” (Schratz & Wiesner, 2021: 293). Below, the third level of culture is the background as a mixed bag, “namely the basic unspoken common assumptions and traditional views” in the sense of Bühler’s acts (Wiesner, 2021c).

Table 2. Concepts of Nature – Inner Working Models of Nature (own representation based on and adopted from Gebauer, 2005, 2020; Gebauer & Harada, 2005b; Kellert, 1993, 1996; Wiesner & Gebauer, 2022)

CONCEPTS OF NATURE AS INNER WORKING MODELS OF NATURE		
DOMINANCE (Dominionistic and Moralistic)	nature as an available, instrumentalizable object and resource; desire for order, domination, control, subjugation, and cleanliness; strong affinity to moral concern; physical control; order in life	nature as environment to be controlled; attachment: secure regulated to avoidant-indifferent; sense reference: representation
KNOWLEDGE (Ecologicistic-Scientific)	nature as an object of study and research as well as a source of information (source of knowledge); observational skills; the ecological orientation is rather systemic and holistic-integrative, the scientific one is rather reductionistic	nature as an environment conducive to cognition; attachment: secure distancing to avoidant-anxious; reference to meaning: representation
HUMANISM (Humanistic)	nature creates strong bonds and enables caring and a perceived attachment, while nature can be threatening and scary as well as experienced ambivalently; attachment to or care for plants and animals; cooperation; strong affection for nature	nature as the perceived compassionate world; attachment: secure resistant-passive to insecure-ambivalent; sense reference: expression
HARMONIZATION (Symbolic)	the magical-mystical conception of harmony and animistic all-souledness of nature; mental development; object of religious or spiritual interpretation of meaning and worship; use of nature for metaphorical expression	nature as animated world of interpretation; attachment: secure resistant-passive to insecure-ambivalent; sense reference: expression
NATURE RELATEDNESS (Naturalistic)	nature creates a sense of wonder and curiosity through its diversity and complexity and enables emotive experiences of nature; humans as part of nature; satisfaction from direct experience; mental development	nature as co-world and being in the world; attachment: secure; sense reference: balance between representation and expression
NEGATIVISM (Negativistic)	nature as disturbance and cause of fears, aversions and phobias; aspects of nature as threat; alienation from nature	nature as a threatening environment; attachment: disorganized; sense reference: distortion of expression and representation

Schein (2010: 35) writes: “The commonly learned values, beliefs, and assumptions that are taken for granted [...]. It should not be forgotten that they are the result of a shared learning process.” The three levels of culture can now be visualized graphically in the form of a pyramid according to both Gebauer (2020) as an iceberg and Kruse & Seashore (2009) (see Figure 4). Levels 2 and 3, however, can hardly be captured quantitatively, yet each culture manifests itself through the customs, rituals, artifacts, atmospheres, and through the respective value aspirations and being in relation to the world, but the “essence is the common unspoken assumptions (Schein, 2010: 174). Successful nature education and ESD must take these considerations into account. As well as the inner working models, which can again be differentiated into semantic-syntactic and episodic-pragmatic aspects with regard to culture (see Figure 6).



Fig. 6. The Comparison of Ideas – the Iceberg Model and the Pyramid Model with regard to the Inner Working Models (own representation)

Table 2 describes in the first two columns from the right essential concepts of nature as phenomena of the relationship between humans and nature according to Wilson and Kellert (1993) and complements them in the last, left column with the first reference to a bond-theoretical classification and with a view to Bühler’s sense references.

As already mentioned in the introduction, with regard to the partly diverging, partly incongruent goal perspectives as well as goal images of environmental education, co-environmental orientation, nature education and education for sustainable development (ESD), it is necessary to consider fundamental phenomena, needs and developmental tasks in didactic concepts in a way that is founded on attachment theory with regard to an ecological awareness. In particular, with regard to a successful nature education and ESD in the future, this is an essential prerequisite “for children to experience nature as personally significant and meaningful” (Gebauer, 2020: 6). Therefore, a nature education needs a nature didactics that shape and promote the inner working models of being in relationship by emphasizing nature and being in nature (see Figure 7). This leads to ...

- a basic ethical attitude,
- since nature serves as a space of experience which creates identity and relationships,
 - and at the same time leads to aesthetic experiences, through which
 - nature can be experienced as a relationship-oriented social space of experience and interaction.
 - nature can be experienced as a relationship-oriented space for action and communication, as well as
 - nature is perceived as a socio-cultural and spiritual frame of reference.
 - nature is experienced as a remedy, a therapeutic agent, for rehabilitation, recreation and as an impulse for one's own self-development and personality formation.

Nature concept KNOWLEDGE

According to Gebauer & Harada (2005a: 50), the focus of the nature concept of cognition, knowledge and science is the “acquisition of nature-related knowledge” in specific sub-areas, which brings atomistic-rational learning to the fore over the concept of dominance. This involves analyzing, collecting, dissecting, ordering, systematizing, assembling, and explaining in the sense of Frankl's creative values (1946; Wiesner, 2020c) and also analyzing nature under the microscope from a distance. The focus is on knowledge orientation, knowledge acquisition, and intrinsic motivation, building up a high level of expertise and informativeness, such as “for fish, dinosaurs, carnivorous plants, or state-building insects” (Gebauer, 2005: 129). Therefore, “natural scientific knowledge procedures and methods” (ibid.) and analyticity move into focus, as well as the targeted acquisition of information. According to Kellert's (1993, 1996) value system, this concept is about the systematic investigation as well as an ecological-scientific explicability of nature.

Natural phenomena are viewed in a matter-of-factly distanced, affect-neutral, and objectifying manner or with an uneasiness as well as disgust and fear towards “physical-sensual contacts with nature” (Gebauer, 2005: 129) similar to the nature concept of dominance. In the descriptions of encounters with nature, familiar relationships with caregivers are hardly reported. Nature is basically “viewed unemotionally” (Schulz, 1990: 25). Specifically, there is a high “level of knowledge regarding various aspects of predominantly global environmental threats” (Gebauer & Harada, 2005a: 51). Although the “environmental hazard [...] is an important topic” (Gebauer, 2005: 130), there is “no pronounced willingness to act” (Gebauer & Harada, 2005b: 197) as a result of this attitude.

KNOWLEDGE: Positionality of Learning

The avoidant-anxious *relationship* strategy (fearful; A2) and B2 (secure-locked) seem to be the orientations of the nature concept of cognition. Protection from rejection by others is the focus of the avoidant strategy A2, hence an exploratory distancing, but also a high tension and sensitivity regarding social acceptance emerges. Based on this, there is an extremely low self-confidence, but often an overemphasis on performance or competition. This generally results in a negative evaluation of others as well as self-image and little empathy, which can lead to devaluations of others (and animalistic dehumanizations). However, a high exploratory shaping emerges with a focus on knowledge, rationality, intellectualization, cognition, performance fulfillment, and recognition, which is characterized by a socially-avoidant, socially-avoidant attitude, although high strategic-social adaptive skills are also found. This strategy corresponds to subgroup A2 in Ainsworth et al. (1978), Crittenden (2008), or subgroup Ds3 in George et al. (1996) in terms of avoidant aversion to sensation and attention to cognition.

The nature concept of cognition connects to both the nature concept of nature relatedness (B3) and the concept of dominance (A1) (Gebauer, 2005). The lack of emotional responsivity and avoidance of sensations in and through experiences leads to the inability to experience nature circumferentially, that is, to experience it as a *Widerfahrnis*. Over time of development, therefore, there is a one-sided emphasis on affect-inhibited cognitions, which can lead to an increased desire for recognition, an exaggerated claim to achievement, and objectification as reification (*Verdinglichung*) or even forms of dehumanization. Objectification create alleged true facts that inhibit one's own truthful needs and establish emotional restraint in the sense of a poverty of emotions and feelings. School children in particular are often popular because of their good performance and are liked for the fact that they hardly show (disturbing) sensations adapted for it. However, without sensation, they do not develop their own truthful perspectives and thus hardly enter into a relationship with the world, which makes the low readiness for action understandable despite an excessive readiness for cognition. Cognition is used for abstract thinking or even brooding and the alleged being-in-relation is often only oriented to "one's own success in each case" (Habermas, 1981b: 131, Wiesner & Prieler, 2021). The existence of environmental problems and the environmental hazards as well as the causation is acknowledged in a knowledge-oriented comprehensible and intellectualizing way and pursued with interest as well as in a solution-seeking way, but a perceived inner responsibility can hardly be taken for it. A "purely cognitive understanding" (Gebhard, 2013: 67) of the surrounding world "does not yet create a willingness to engage concretely in the preservation of nature" (*ibid.*).

This concept of nature focuses on "problem orientation" (Michelsen & Overwien, 2020: 565) and on "knowledge focus" (*ibid.*), which are mainly found in

the models of environmental education and education for sustainable development (ESD) (Wiesner & Prieler, 2021). According to Wiesner & Schreiner (2020), the interest in knowledge is oriented towards the idea of “truth” (Habermas, 1981a: 130) through analytical-abstract thinking, research-related systematization of facts, and active-cognitive engagement with objects. The action concept of learning aims at the ability to “bring about change and [actively] find solutions” (Michelsen & Overwien, 2020: 565; ed.), thereby the slogan and the problem “From knowledge to action” (ibid.) arises just as with the motto from data to action.

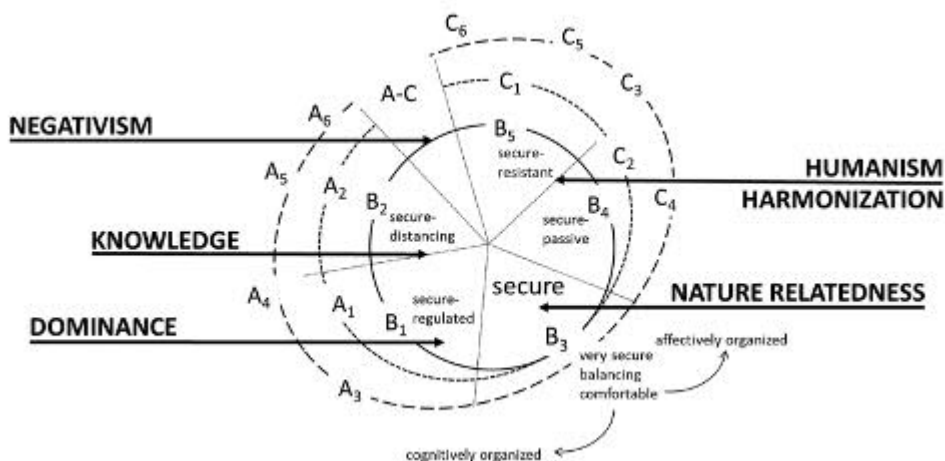


Fig. 7. World Views through Concepts of Nature (own representation based on and adopted from Wiesner & Gebauer, 2022)

Nature concept DOMINANCE

In the nature concept of dominance, nature is regarded as an “object of availability” (Gebauer & Harada, 2005a: 55; author’s emphasis) on the part of humans. A “need for static and pleasing nature” (ibid.) as well as for proper “arrangements or ensembles of natural elements” (Gebauer, 2005: 124) prevails. Nature is to be “preserved by humans through appropriate interventions” (Gebauer, 2007: 233), while nature is also “not granted any right of its own” (ibid.). Animals appear in the concept as “objects of use” (p. 234). The value system according to Kellert (1996) also emphasizes the use-value of nature and the material benefit for humans in order to cover the needs of humans in a sustainable way. Thereby it also comes to the desire to subjugate nature. At the same time, the moral aspect and thus the right and wrong behavior in relation to the non-human world is addressed. Nature is viewed objectifying from a mere “anthropocentric perspective”, showing “a pronounced need for control as well as a strong need for harmony and a distance towards immediate, physical-sensual experience of nature” (Gebauer, 2005: 126). Nature conscious-

ness presents itself in the expression of an effort to “keep nature pure” (Gebauer & Harada, 2005: 55) and in a moralizing “degree of personal concern” (ibid.).

The “design of a harmonious, unclouded beauty” (Gebauer, 2005: 124) combined with an obsessive “desire for order, cleanliness” (ibid.) and an agricultural or horticultural “aspect of use” (ibid.) is expressed. This utilization aspect of nature also dominates leisure activities. As affects, fear, disgust and disgust for living beings and natural phenomena are shown without recognizable ambivalences or moral dilemmas that “disturb the harmony” (Gebauer, 2005: 125). Pain and grief associated with the death of animals can also be reported linguistically. The “contamination of nature by garbage and refuse, but also by ‘weeds’, leaves or falling branches is abhorrent to them [the children interviewed]” (Gebauer, 2005: 126). The horizon of experience through a personal experience of nature as well as the linguistic expression is clearly limited compared to the concept of nature relatedness. Nature awareness refers to given knowledge and to active garbage collection and disposal as well as to a rather passive animal protection (Gebauer, 2007).

DOMINANCE: Positionality of Learning

Being-human and being natural in the nature concept of dominance indicate more of an orientation toward the avoidant-indifferent relational strategy (dismissing, A1) as well as B1 (secure-reserved). The avoidant strategy, A1, is characterized by little closeness, a poverty of feeling, low empathic capacity, and little understanding interpersonal interactions (Horowitz et al., 1993). However, there is a pronounced, rule-bound, moralizing, and controlling aloofness, high self-confidence, marked competitiveness with an overemphasis on social power and external responsibility, and, in particular, a belief in what is possible and a pejorative trivialization of the feelings of others (up to and including dehumanizing tendencies). Similar to subgroup A1 in Ainsworth et al. (1978), Crittenden (2008), or subgroup Ds1 in George et al. (1996), an often striking (apparent) independence from others emerges, which is characterized by little trust in others (Baldoni et al., 2018).

Nature is also met with a distancing, avoidant-indifferent attitude (A1) of rule and constraint as well as a principle of purity. The experiences with nature are thereby “to be described as remote from nature” (Gebauer, 2005: 126). Basically, from this distancing perspective, there is no real problem, since reified nature can either be repaired (mechanically-instrumentally) or it is found to be right that nature is available as a resource through its use-value. The reification and the idea of the subjugation of nature (theme of dominance) carry both the danger of an increased claim to power and, concomitantly, the risk of mechanistic dehumanization. The rules in dealing with nature come to the fore (order values), whereby problems can also be simplified and trivialized reductionistically. The distancing leads to objectivation and to alleged correct facts in the sense of facts (principle of objectivity).

The constant and static are seen as order as well as orderly, thereby learning and thinking become instrumental and follow (mechanistic) laws, rules and norms (and thus become moralizing).

Sustainable development is explicitly a normative concept in this concept of nature. What is beautiful should be objectifiable, what is feasible should be implemented, and nature should be put in order in the right way. Viewed in a historical context, the nature concept of dominance basically corresponds to the idea of moral environmental education (Wiesner & Prieler, 2021) and also works with the narratives of “disaster pedagogy” (Unterbruner, 1991: 60). According to Wiesner & Schreiner (2020), learning follows a rule-oriented, instrumental comprehension and transmission of predetermined and reified knowledge, whereby “general ought-sentences or commandments” (Habermas, 1981a: 132) guiding the setting and process of learning. According to Vare & Scott (2007), “two different types of education for sustainable development” (Michelsen & Overwien, 2020) exist, with the so-called ESD-1 strategy “training/instrumental approach” (Wals, 2011: 180) supporting more the nature concept of dominance via normative positions, “behavioral prescriptions” (Michelsen & Overwien, 2020: 563) as well as moralization approaches. The epistemological interest is oriented according to the claim of validity of “correctness” (Habermas, 1981a: 132; Wiesner & Prieler, 2021).

Nature concept NATURE RELATEDNESS

In Kellert’s (1993) concept of nature-relatedness (naturalism), nature is understood as a co-world in which humans are an integral part of nature (Gebauer, 2007; Gebauer & Harada, 2005b). Experiencing nature is directed toward a holistic cognitive interest and toward systemic-ecological interactions and interrelationships as well as nature-related “questions of meaning” (Gebauer, 2005: 119). Preference is given to “nature untouched by human impact” (Gebauer, 2005: 118) in order to experience the primal in the sense of an “inner contemplation” (ibid.). According to Gebauer (2005), professed experiences of nature are experiences of nature of high emotional quality that is embedded in social contexts with reference persons. Nature experiences can be put into an “empathetic language” (p. 120) and open up potential for imitation (Piaget, 1969). Nature awareness can be understood as “a distinct sense of personal responsibility that is ethically motivated and characterized by empathy” (Gebauer & Harada, 2005: 52). Nature is explored in a self-determined sensory-aesthetic way by observing, drawing, and photographing, thus reporting meaningful experiences in the sense of “Erlebniswerte[n]” according to Frankl (1946: 34) (Gebauer, 2007; Wiesner, 2020c). Likewise, there is a high personal and credible willingness to act as well as an active and pronounced care for nature through an ethical concern and empathic capacity.

According to Gebauer (2005; Gebauer & Harada, 2005a), the relationship to nature is characterized by affects and values such as love, security, joy, fascination, tranquility, contemplation, beauty, wonder, empathy, and hope, and sensory-aesthetic experiences are autobiographically available. Natural beauty in the sense of the “attitudinal values” according to Frankl (1946: 34) comes to the fore. The striving for action is characterized by a value attitude of self-determination, independence and a “subjective assumption of a high self-efficacy” close to the lifeworld (Gebauer, 2005: 119).

NATURE RELATEDNESS: Positionality of Learning

The awareness of nature is balancing, reflective, metacognitive, and prospectively accessible; the narratives appear vivid, empathetic, meaning-oriented, hopeful, and thus differentiating as well as integrating. According to Gebauer (2005), this concept of nature can be attributed to secure and balancing attachment (B3), whereby nature represents the co-world and can be explored sensually, openly, “trustingly and without fear” (p. 121). According to Wiesner & Schreiner (2020), the idea of learning follows not only the instrumental or cognitive orientations, but above all the “An-sich-Hananlassen” (Hofmann, 2017, p. 158), i.e., learning in and through experience in the sense of learning-sidedness (Schratz & Wiesner, 2020) through *Widerfahrnisse*. Imitation, learning from the model are determining learning processes that enable fluid communicative and empathetic changes in world-views through reflexive, emancipatory, and prospective orientations. The concept of being in touch with nature thus opens up transformative learning through self-growth, which calls for experiential learning through “engaging with what is contrary to expectation” (Wiesner & Schreiner, 2020: 79). The secure base and safe harbor create coherent “frames of reference” (Mezirow, 1996: 168).

The nature concept of nature relatedness integrates the productive aspects of all nature concepts, but focuses in particular on the experience of nature, ethical nature education as self-education, and on the personal and collective experiential network of the lifeworld according to Wiesner & Prieler (2021; Wiesner, 2020b). The epistemological interests of correctness and truth are determined by the claim to validity of “truthfulness” (Habermas, 1981a: 149). Here, as in Aristotelian ethics, it is not a matter of “a thing being so and so [truth, *Richtigkeit*], but of the good [*Wahr-Sein, Wahrhaftigkeit*] being done” (Gadamer, 1998: 4; ed.). It is truthfulness that opens one’s beliefs to question and enables the “interaction of reason and inclination” (ibid.), which can result in active engagement, an integrative decision-making ability, and, most importantly, a “moving from action to knowledge” (Kruse, 2013: 31).

The secure balancing relationship (B3 or F3 in George et al., 1996) builds on an experienced comfortable security, inner accountability, commitment, and resonance with being in nature, and specifically creates a coherence of thought and

feeling (Ziegenhain, 2012; Strauß, 2014). This attachment strategy is relatively free of rule-like patterns and allows for open communication, interaction, and punctuation through collaborative discourse and consistent narratives. The balancing relationship has very conducive, caring as well as supportive aspects towards others and leads to an open as well as an open-minded approach to the world as well as a trust in the world (hope). There is an integration of both negatively connoted and positively connoted feelings and experiences, resulting in a positive worldview and an appreciation of self as well as others. According to Vare & Scott (2007), there is a so-called ESD-2 strategy in education for sustainable development, which Wals (2011: 180) calls the “emancipatory approach”. This approach corresponds to learning in and through experiences, but it does not yet correspond to transformative learning, as the emancipatory is only a subset of the transformative in the sense of Mezirow (1991), Habermas (1968) and Wiesner & Prieler (2020, 2021), which means that self-growth does not (yet) take place. The emancipative is not about teaching moralizing orientations, “but rather about learners questioning their own attitudes and values by reflecting on them against the background of the idea of sustainability (Michelsen & Overwien, 2020: 563). Likewise, it is about questioning the respective conceptualization of sustainability and examining the narratives behind it. Transformative learning leads to changes in worldview by transforming worldviews.

This process of re-learning is always irritating and crisis-ridden and means “retrospectively interpreting experiences critically, reflecting on them, and prospectively developing (changed) assumptions about reality, testing them, and integrating them into the network of life experiences” (Wiesner & Schreiner, 2020: 81).

Nature concept HUMANISM

The hallmark of nature concept humanism is the need for a personal “close, emotional relationship with animals (rarely plants)” (Gebauer & Harada, 2005a: 53). In Japanese children, this concept reveals a “distinct nature-magical-spiritual view” (Gebauer & Harada, 2005b: 198). The cognitive interest refers to the animate nature and thus to the “preferred living beings” (Gebauer, 2005: 123), the “activities refer predominantly to the care for living beings” (Gebauer & Harada, 2005a: 54), whereby anthropomorphic ideas can come to the fore. According to the value systematics of Kellert (1993, 1996), the nature concept of humanism refers to the love of living things and is characterized by “a great interest in and strong emotional attachment to individual animals” (Schulz, 1990: 24), thereby anthropomorphizing “human characteristics and peculiarities are transferred to the animal” (ibid.). It is through a lack of social support, inclusiveness, and human care that human characteristics are increasingly attributed to animals (Antonacopoulos & Pychyl, 2008; Epley et al., 2008; McConnell et al., 2011).

The affective relationship with nature is positively expressed as affection, yet the “emotions [...] are rather ambivalent” (Gebauer, 2005: 122; author’s emphasis). On the one hand, affection is shown through security, care and compassion; on the other hand, nature is perceived as “uncanny and anxiety-provoking” (ibid.). Nature “symbolizes freedom and integrity of one’s personality” (p. 124) and yet is experienced as frightening and uncanny, thus lacking a “basic sense of safety, trust, and security” (ibid.). The willingness to act is rather passive and is predominantly directed towards the aspects of “animal and species protection” (ibid.), whereby empathy primarily means compassion and emotional contagion (seeking comfort and giving comfort) and is clearly recognizable as a guiding motive (Gebauer, 2005). The ambivalence in the preservation of plants, animals and habitats refers to elements of traditional nature conservation, where the confluent as a “relational aspect with regard to nature” (ibid.) is in the foreground.

HUMANISM: Positionality of Learning

The anxious-ambivalent relationship pattern (preoccupied; CY) and B4 (secure-reactive) are the orientations of humanism. The ambivalent strategy is characterized by alternating sensations (emotion and feeling confusions) between closeness-seeking and closeness-rage, affect-rich display and high self-disclosure (with a tendency to inappropriate disclosure and sociability), spontaneous expressiveness, and by a high need for affirmation and positive evaluation by others, leading to a rather negative self-image. Ambivalence can result in both anxious-insecure, supportive, needy, passive, and socially dependent expressions as well as expressive, spontaneously dominant, threatening, and competitive aspects with others. Here, subgroup C1 corresponds to group E2 in George et al. (1996; Main et al., 2008), whose characteristic is primarily threatening and upset. Subgroup C2 (or E1 in Main et al., 2008), on the other hand, shows a disarming need for security, comfort, and a desire for closeness.

Nature is met with both a secure-reactive (B4) and an ambivalent enmeshed attitude (C) in this concept. Nature is perceived as a threat and appears unpredictable, and frightening, giving rise to mixed, entangled, and changeable feelings (e.g., alternating between fear, sadness, anger, and comfort). Similarly, the desire for comfort and finding closeness arises from an exaggerated emotional attachment to animals or plants, causing certain sensations to appear exaggerated (emotion and feeling confusion; emotional one-sidedness; anthropomorphizing). Attention to preferred animals or plants enables a specific form of closeness through an over-emphasis on caring. Thus, on the one hand, there is a high involvement with and idealization of preferred living beings as well as a (passive) need for love in the sense of an emotional one-sided attachment dependency, which also gives rise to imagined cognitions (e.g., magical-spiritual worldviews). On the other hand, how-

ever, an ambivalence between anger, fear, sadness and the desire for security is perceptible. From the point of view of attachment theory, there tends to be a denial of personal responsibility or even threatening behavior, as for example in the form of aggressive manifestations in the area of animal and species protection or in environmental protection.

The nature concept of humanism is to a high degree connectable to the concept of a reactive nature-relatedness (B4) and opens up the extraction of the unexpected, the strange as well as details from the respective situations and contexts through the high sensitive recognition of ambivalences and sensations (Wiesner & Schreiner, 2020). The resulting sensitive “understanding attention” (p. 79) enables both a deeply felt caring with an emotional one-sidedness and a hyper-sensitive perception of the threat that may occur at any time. The pre-experience functions as a defense against the current experience and experience, which allows the being-nature and *Widerfahrnisse* to be experienced as frightening, threatening, and uncanny. In essence, this concept of nature is a form of experiential learning in which an ambivalent world is constructed. This construction of the world is determined by shifting and entangled emotions, which in turn shape learning in terms of communication, interaction, and punctuation. Specifically, in this concept, through emotion contagion and global and egocentric empathy, the narratives of environmental threats take hold, which, in terms of learning theory, can lead to either passive proximity-seeking and a one-sided need for love, or aggressive conservation. Specifically, when the “ecological[s] challenges [...] are presented in teaching and learning processes as sources of danger or as threats” (Michelsen & Overwien, 2020: 563). The epistemological interest is then a distorted form of being true. Although through the narratives of threat the ambivalent attitude and the changeable in learning are addressed, there are basically no specifically assignable educational concepts of environmental education for this nature concept of humanism with the high sensitive sensation orientation.

From a positively connoted perspective, Gebauer & Harada (2005a) refer to the magical-spiritual thinking and feeling in the Shintō (Japanese; Way of the Gods) as an ethical religion and connection to nature, which leads to an “anthropomorphization of phenomena, living beings, and facts” (p. 201). Since in the Shintō “everything is potentially divine, the distinctions between humans and animals, animate and inanimate matter also blur. The distance between man and nature, which is expressed in the ‘subdue the earth’, is missing, man is [...] integrated into nature, is a part of it” (Lokowandt, 2001: 68), whereby “man becomes the guardian of nature” (ibid.). In this process, on the one hand, the subject-object relationship (arising from distance) between man and nature dissolves, but on the other hand, man as part of nature can nevertheless encounter nature with an “unsentimental ruthlessness that one accepts towards oneself” (p. 69). Lokowandt (2001) describes the Japanese landscape gardens as works of art and constructions of “irreverent

love” (ibid.), “which reflect nature more accurately than any natural landscape in its original state could” (ibid.).

Nature concept NEGATIVISM

For completion, the paper also refers to Kellert’s (1993, 1996) nature concept of negativism, which can be described as a “disinterested to aversive attitude towards nature” (Gebauer & Harada, 2005: 56) in the sense of a deep aversion. Nature is seen primarily as a threat and therefore only as an “inanimate recreational and experiential space” (Gebauer, 2005: 126 f.) for one’s own pleasure, which “provides an occasion for fun-filled, exciting playful activities” (Gebauer & Harada, 2005: 56). In the negativistic perspective, people develop fear, aversion, or antipathy toward nature above all else (Kellert, 1996). Nature-related prior experiences “are often characterized by negative and fearful experiences (Gebauer, 2005: 127), and the “linguistic stimulation potential” (p. 129) about nature is not very pronounced. Nature is connoted negatively and direct bodily encounters with nature are avoided, since in relation to living nature negatively valued affects such as fear, disgust, but also boredom come to the fore (Gebauer, 2007).

Empathy, empathizing, sympathizing or pitying is hardly expressed, “consequently, no inner willingness to deal responsibly with nature is shown” (Gebauer & Harada, 2005: 57). “Exclusively in this concept, moreover, emotions with aggressive tones such as anger and hatred are mentioned” (Gebauer, 2005: 126). The nature-related epistemological interest lies primarily in the fact that living beings are captured and used, “whereby the demarcation from behavior in which [...] animals are really harmed [... done] is difficult to draw” (Gebauer & Harada, 2005: 57).

NEGATIVISM: Positionality of Learning

The lack of relationship to and the aversion to nature can be traced back, according to attachment theory, to the mixture of a high ambivalence with a pronounced avoidance behavior, whereby hatred of nature or mistreatment of nature as well as a threatening aggressiveness and an avoidance of experiences of nature also occur. These mixed forms (A-C) form either as a highly-uncertain situational Ax/Cy strategy or as general situation-independent AxCy strategies.

The strategies lead to distortions of the world in both cognition and sensations. Learning itself is characterized by a high degree of disorganization and negation and does not follow a clear learning theory direction, but is equally to be understood as a possible mixture of A-C strategies. The mixture consists of the nature concepts of dominance, cognition and humanism as well as islands of B-strategies.

OUTLOOK AS AN EXPANDED WAY OF THINKING

The reading of the world (Gebhard, 2015: 7) requires sensitive thinking and cognitive sensing to enable experiences of meaning. In doing so, “objectifying and subjectifying perspectives should be cultivated in equal measure,” Birkmeyer, Combe, Gebhard, Knauth, & Vollstedt (2015: 11) are writing.

It is important to note in this consideration that avoidant relational strategies (AX) are fundamentally distancing and thus objectifying, and avoid closeness, relationship, and emotional experience. Thus, all educational approaches that give little, little, or no consideration to experience and feeling do not fundamentally lead to transformative learning, but rather to forms of knowledge transfer and knowledge focus, or to the desire to avoid environmental disasters through knowledge and rule-based behavior. Similarly, transformative learning is also not promoted by threat pedagogy. On the contrary, all educational approaches with such scenarios and narratives support ambivalent attachment strategies (BY). The presentation of threats increases emotional ambivalences, the scenarios and narratives seem scary, threatening, sinister, and lead either to an exaggeration of passivity or of aggressiveness, but not to successful processes of transformative learning. A naïve generation of crisis-like thoughts and sensations through educational processes therefore leads either to ambivalent emotional and feeling confusions (threat pedagogy) or to avoidant- indifferent attitudes (disaster pedagogy) or to avoidant-fearful attitudes (danger pedagogy). As protective functions, this can give rise to various manifestations of dehumanizing or anthropomorphizing tendencies and “character traits” (Adler, 1927: 135) to protect the self through aggressive or exaggerated-empathic care-focusing, exploratory knowledge-focusing, or rule-focusing and/or moralizing order-focusing. As long as the attitudes are still protective functions and not attachment strategies of A, C, and Ax/Cy or AxCy, one can speak of resilience.

According to this, it is not only about the cultivation of subjective and objectifying perspectives, but about the development of a secure subjective basis as a starting perspective, from which objectifying processes of exploration and inquiry can be arranged and self-orchestrated, which, however, remain continuously accessible to the subjective self-growth through sensing-being and are embedded and intersubjectively bound back via the autobiographical. Only in this way do the inner working models grow and expand, opening up a stabilizing and cultivating coherence to be able to read the world from a balancing stance. Exploration, from the perspective of transformative learning in particular, is to be understood as a learning in and through experiences by means of *Widerfahrnissen*, imaginings and creativity. All transformative learning needs interpersonal communication, interaction, and appreciative punctuation as “acts of understanding” (Habermas, 1981a: 385) as well as “moment[s] of insight” (Habermas, 1981b: 45).

Therefore, the activation of attachment strategies must always precede any educational strategies, as “children [, adolescents, and adults] whose need for attachment is activated cannot simultaneously learn in a focused and attentive manner” (Brisch, 2017: 27; author’s erg.). Securely attached individuals generate their internal working models from experiences of the availability and efficacy of social support, nurturance, and appreciation (Ognibene & Collins, 1998; Priel & Shamai, 1995). A secure relationship is both a protective factor and resilience (Brisch, 2018). In the inner working models of securely attached individuals, attachment figures, reference things, reference places and reference landscapes, and relational experiences are coherently, supportively, and supportively available, allowing for free exploration and objectification in which the person’s radius of action is hardly restricted (Wiesner, 2020a). The working model is shaped and sustained by self-determination (personhood) and prosociality (resonance, empathy, cooperation). Primary and secondary emotions, empathy, and concern can be expressed in a co-responsive, reflexive, and emancipative manner (Wiesner, 2020b), which opens up the integration of negatively experienced emotions and experiences into the coherent secure basic attitude. These aspects significantly determine all variations of transformative learning processes (Wiesner & Prieler, 2020, 2021).

Being in a relationship with the world not only has an essential effect on the world view, but above all determines the respective prompting character of nature in terms of the world view (Gebauer, 2005). The “perception of what appears to us as nature cannot be objectified. It is defined in the context of a culture’s system of values and norms and its religious and intellectual figures of thought, metaphors, traditions, and lore” (Gebauer & Harada, 2005: 46) as well as through internalized working models. Any experience of meaning takes place through the telling and transmission of concepts, narratives, worldviews, and worldviews. In this intergenerational transmission of attachment experiences and narratives, the “different[ies] of learning have not yet been considered systematically enough” (Gloger-Tippelt, 1999: 82). To read the world and to offer successful nature education concepts and narratives for cultural sustainability, it is advisable and wise to develop a deep understanding of attachment strategies and learning processes. Cultural sustainability needs a reconsideration and an appreciative attitude towards a pedagogy for context-sensitive and authentic development.

REFERENCES

- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis* [Knowledge of human nature] (Ausgabe 2007). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ainsworth, M. (1990). Epilog: Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfassungen nach der Kleinkindzeit. [Epilogue: Some reflections on the theory and on assessments relevant to attachment after infancy]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp. 367–399). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster. Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. [Mother-Child Bonding Pattern. Preceding events and their impact on development]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp 317–340). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 1(41), 49–67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Antonacopoulos, N. M. D., & Pychyl, T. A. (2008). An Examination of the Relations between Social Support, Anthropomorphism and Stress Among Dog Owners. *Anthrozoös*, 21(2), 139–152.
- Antweiler, C. (2017). Kultur [Cultur]. In L. Kühnhardt & T. Mayer (Hrsg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität* (S. 899–908). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Aristoteles. (1998). *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* [Aristotle. Nicomachean Ethics IV] (H.-G. Gadamer, Hrsg.). Frankfurt: Klostermann.
- Baldoni, F., Minghetti, M., Craparo, G., Facondini, E., Cena, L., & Schimmenti, A. (2018). Comparing Main, Goldwyn, and Hesse (Berkeley) and Crittenden (DMM) coding systems for classifying. *Adult Attachment Interview transcripts: An empirical report. Attachment & Human Development*, 20(4), 423–438.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(61), 226–244.
- Birkmeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T., & Vollstedt, M. (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. [Learning and meaning. Ten principles on the meaning of the category of meaning in school education processes]. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (pp. 9–32). Wiesbaden: Springer.
- Blume, T. (2003). Entität [Entity]. In W. D. Rehfus (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 325–326). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. (Reprint 1999). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Volume II: Separation. Anxiety and anger. New York: BasicBooks.
- Bowlby, J. (1980a). *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980b). Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse: Ein Kreuzungsexperiment. [With ethology out of psychoanalysis: A crossing experiment]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011., pp. 38–54). Stuttgart: Klett-Cotta. Bowlby, J. (1987). Bindung [Bonding]. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp. 22–26). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Hrsg.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Bd. 23, pp. 1–41). Hillsdale: Erlbaum.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The Internal Working Model Construct in Light of Contemporary Neuroimaging Research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 63–88). New York: Guilford.
- Brisch, K. H. (2017). *SAFE: Sichere Ausbildung für Eltern. Sichere Bindung zwischen Eltern und Kind* [SAFE: Safe Education for Parents. Secure attachment between parent and child]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2018). *Kindergartenalter. Bindungspsychotherapie* [Kindergarten Age. Attachment Psychotherapy]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
- Bühler, K. (1912). Denken [Thinking]. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 76–88). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1918a). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. [The mental development of the child]. Fischer.
- Bühler, K. (1918b). Kritische Musterung der neuen Theorien des Satzes. [Critical scrutiny of the new theories of theorem]. *Indogermanisches Jahrbuch*, 6, 1–20.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. [The crisis of psychology]. Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. [The Axiomatics of Linguistics]. *Kant-Studien*, 38(1–2), 20–90.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. [Theory of language: The representational function of language]. Ullstein
- Cicero, M. T. (1998). *Gespräche in Tusculum. Tusculanae disputationes*. [Conversations in Tusculum] (O. Gigon, Hrsg.). München: Artemis & Winkler.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal Representational Models of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal*, 3(11), 259–277.
- Crittenden, P. M. (2008). *Raising parents: Attachment, parenting and child safety*. Portland: Willan.
- Diessel, H. (2012). Bühler's two-field theory of pointing and naming and the deictic origins of grammatical morphemes. In: K. Davidse, T. Breban, L. Brems, & T. Mortelmans (Hrsg.), *Studies in Language Companion Series* (Bd. 130, pp. 37–50). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dilthey, W. (1914). *Gesammelte Schriften. Band 1. Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* [Collected Writings. Volume 1. Introduction to the Humanities: An Attempted Foundation for the Study of Society and History] (Auflage 1990). Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elias, N. (1939a). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlung des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes*. [About the Civilization Process. Sociogenetic and psychogenetic

- investigations. First volume. Change in behavior in the western upper classes of the Occident] (Auflage 1997, Bd. 1). Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, N. (1939b). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlung der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation.* [About the Civilization Process. Sociogenetic and psychogenetic investigations. Second volume. transformation of society. Outline for a theory of civilization] (Auflage 1997, Bd. 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Epley, N., Waytz, A., Akalis, S., & Cacioppo, J. T. (2008). When We Need A Human: Motivational Determinants of Anthropomorphism. *Social Cognition*, 26(2), 143–155.
- Fonagy, P. (2001). *Bindungstheorie und Psychoanalyse* (Auflage 2018). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* [Medical Pastoral Care: Basics of Logotherapy and Existential Analysis]. Frankfurt: Fischer.
- Fromm, E. (1973). *Anatomie der menschlichen Destruktivität* [Anatomy of Human Destructiveness]. Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, H.-G. (1998). Einführung. In Klostermann-Texte Philosophie. *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* [Introduction. In Klostermann-Texte Philosophy. Aristotle. Nicomachean Ethics VI] (pp. 1–18). Frankfurt: Klostermann.
- Gebauer, M. (2005). Schätze des Erinnerns. Zur Kontextualisierung kindlicher Naturerfahrung. [Treasures of Memory. On the contextualization of children's experience of nature]. In: M. Gebauer (Hrsg.), *Naturerfahrung: Wege zu einer Hermeneutik der Natur* (pp. 99–143). Zug: Graue Edition.
- Gebauer, M. (2007). *Natur und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter* [Nature and Nature Experience. Nature-related concept formation in childhood]. Hamburg: Kovac.
- Gebauer, M. (2020). „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. [„Wilderness“ as an extracurricular place of learning, education and experience in heterogeneity-sensitive general education]. *widerstreit-sachunterricht*, 20, pp. 1–18.
- Gebauer, M., & Harada, N. (2005a). Naturkonzepte und Naturerfahrung bei Grundschulkindern—Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. [Nature Concepts and Nature Experience among Elementary School Children—Results of a cross-cultural study in Japan and Germany]. In: D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts: GDSU-Jahrestagung 2004 in Potsdam zum Thema „Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis—Erwartungen an den Sachunterricht“* (pp. 191–206). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Gebauer, M., & Harada, N. (2005b). Wie Kinder die Natur erleben. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. [How children experience nature. Results of a cross-cultural study in Japan and Germany]. In: U. Unterbruner (Hrsg.), *Natur erleben: Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung* (pp. 45–61). Innsbruck: Studienverlag.
- Gebhard, U. (1999). Weltbezug und Symbolisierung [Reference to the World and Symbolization]. In: H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.

- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. [The importance of nature for psychological development]. Wiesbaden: Springer.
- Gebhard, U. (2015). Einleitung: Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse in der Schule [Introduction: Meaning in Dialogue. On the possibility of meaning-constituting learning processes in school.]. In: U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (pp. 7–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1996). Adult attachment Interview (1984, 1985, 1996). *Unpublished manuscript (third edition)*. Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Gloger-Tippelt, G. (1999). Transmission von Bindung über die Generationen – Der Beitrag des Adult Attachment Interview. [Transmission of Attachment across the Generations – The Contribution of the Adult Attachment Interview]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2(48), 73–85.
- Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. [Individual differences in attachment and possibilities of its collection in children]. In: L. Ahner (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (pp. 82–109). München: Reinhardt.
- Greenberg, D. L., & Verfaellie, M. (2010). Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(5), 748–753.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2003). Bindung: Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie [Bonding: From Psychoanalysis to Evolutionary Psychology]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung. Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie* (2011. Aufl., pp. 29–37). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2017). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit*. [Attachments: The fabric of psychological security]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse* [Knowledge and Interest]. (Auflage 1991). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. [The Theory of Communicative Action. First Volume. Action rationality and social rationalization]. (Auflage 1982). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. [The Theory of Communicative Action. Second Volume. On the critique of functionalist reason]. (Auflage 1988). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hédervári, É. (1995). *Bindung und Trennung*. [Attachment and Separation]. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Hédervári-Heller, É. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. [Attachment and Attachment disorders]. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 – 3* (pp. 57–67). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. [How do you become an expert? Reflections on the structure of further and further training for the development of skill]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.

- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal Problems, Attachment Styles, and Outcome in Brief Dynamic Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4(61), 549–560.
- Howe, D. (2015). *Bindung über die Lebensspanne: Grundlagen und Konzepte der Bindungstheorie*. [Attachment Across the Lifespan: Foundations and Concepts of Attachment Theory]. Junfermann.
- Jaspers, K. (1982). *Weltgeschichte der Philosophie*. [World History of Philosophy]. München: Piper.
- Kellert, S. R. (1984). Urban American perceptions of animals and the natural environment. *Urban Ecology*, 8(3), 209–228.
- Kellert, S. R. (1993). The Biological Basis for Human Values of Nature. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 42–69). Washington: Island Press.
- Kellert, S. R. (1996). *The value of life: Biological diversity and human society*. Washington: Island Press.
- Klein, G. (2006). Kultur. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (pp. 229–249). Wiesbaden: VS.
- Koch, W. A. (1981). Evolution des Kreativen: Symmetrie, Asymmetrie, Integration. [Evolution of the Creative: Symmetry, Asymmetry, Integration]. In: H. Schnelle (Hrsg.), *Sprache und Gehirn: Roman Jakobson zu Ehren* (pp. 158–173). Suhrkamp
- Kruse, L. (2013). Vom Handeln zum Wissen – Perspektivenwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. [From action to knowledge – change of perspective for education for sustainable development]. In: N. Pütz, M. K. W. Schweer, & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (pp. 31–60). Frankfurt: Academic Research.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. [Motivation and Personality. Interactions of psychic systems]. Göttingen: Hogrefe.
- LeDoux, J. E. (2006). *Das Netz der Gefühle: Wie Emotionen entstehen*. [The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life]. München: Hanser.
- Lewin, K. (1942). Feldtheorie und Lernen [Field Theory and Learning]. In: K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012.; Erstausgabe von 1963, pp. 102–125). Bern: Huber.
- Lewin, K. (1943). Definition des Feldes zu einer gegebenen Zeit. Feldtheorie und Phasenraum. [Definition of the field at a given time. Field theory and phase space]. In: K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012.; Erstausgabe von 1963, S. 86–101). Bern: Huber.
- Lokowandt, E. (2001). *Shintō*. München: Iudicium.
- Lüddemann, S. (2010). *Kultur* [Culture]. Wiesbaden: VS.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. Multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. In: C. M. Parkes, J. S. Hinde, & P. Marris (Hrsg.), *Attachment Across the Life Cycle*. (Auflage 2004, pp. 127–159). Florence: Taylor.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Hrsg.), *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern* (pp. 95–124). Norwood: Ablex.

- Matthes, J. (1978). Die Diskussion um den Theorievergleich in den Sozialwissenschaften seit dem Kasseler Soziologentag 1974. [The discussion about comparing theories in the social sciences since the Kassel Sociologists' Day in 1974]. In: K. O. Hondrich & J. Matthes (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften* (pp. 7–20). Darmstadt: Luchterhand.
- McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends With Benefits: On the Positive Consequences of Pet Ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(101), 1239–1252.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-Cultural Patterns of Attachment. Universal and Contextual Dimensions. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 852–877). Guilford Press.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges (with contributions by Victoria Marsick)*. New York: Center for Adult Education.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172.
- Michelsen, G., & Overwien, B. (2020). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. [Sustainable Development and Education]. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 557–576). Wiesbaden: Springer.
- Morton, T. (2016). *Ökologie ohne Natur: Eine neue Sicht der Umwelt*. [Ecology without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics]. Matthes & Seitz.
- Morton, T. (2019). *Ökologisch sein*. [Being Ecological]. Matthes & Seitz.
- Müller, P. (2005). Was sagt das Symptom? [What does the symptom say?] In: K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), *Einführungen in die Psychoanalyse I. Einfühlen, Unbewußtes, Symptom, Hysterie, Sexualität, Übertragung, Perversion* (pp. 47–68). transcript.
- Opp, K.-D. (1999). *Methodologie der Sozialwissenschaften: Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung und praktischen Anwendung*. [Methodology of the Social Sciences: Introduction to problems of their theory formation and practical application]. Wiesbaden: VS.
- Orr, D. W. (1993). Love it or lose it: The coming biophilia revolution. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 415–440). Washington: Island Press.
- Platon. (1993). Platon. *Sämtliche Werke 2* [Plato. All works 2]: *Menon • Hippias I • Menexenos • Kratylos • Lysis • Symposion* (W. F. Otto, Hrsg.; F. Schleiermacher, Übers.; 151.-153. Tsd). Rowohlt.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde* [Imitation, Play and Dreams: The Development of the Symbolic Function in Children]. Stuttgart: Klett.
- Rombach, H. (1974). Phänomenologische Wissenschaftsbegründung. [Phenomenological Justification of Science]. In: H. Rombach (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (Bd. 1, pp. 49–56). Freiburg: Herder.

- Rombach, H. (1977). Die Grundstruktur der menschlichen Kommunikation. Zur kritischen Phänomenologie des Verstehens und Mißverstehens. [The Basic Structure of Human Communication. On the critical phenomenology of understanding and misunderstanding]. In: Deutsche Gesellschaft für phänomenologische Forschung (Hrsg.), *Phänomenologische Forschung* (Bd. 4, pp. 19–51). München: Alber.
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. [Phenomenology of Contemporary Consciousness]. München: Alber.
- Sahhar, N. (2012). Adult Attachment Interview (AAI). Entwicklung, theoretischer Hintergrund und Anwendung. [Adult Attachment Interview (AAI). Development, theoretical background and application]. In: M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr: Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (pp. 141–162). Psychosozial-Verlag.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathetik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. [Didactics start with the student – but how? Mathetic and Learning-Side-Orientiation – Positions]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–15.
- Schulz, W. (1990). Zwischen Rousseauscher Naturromantik und Marlboro-Abenteuer. [Between Rousseau's natural romance and Marlboro adventure]. *Berichte der Bayerischen Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege*, (14), 23–30.
- Seubert, H. (2014). Kultur und Cultura Animi Subjektivität, Personalität und Inter-subjektivität in der interkulturellen Philosophie. [Culture and Cultura Animi Subjectivity, personality and intersubjectivity in intercultural philosophy]. In: E. Jammal (Hrsg.), *Kultur und Interkulturalität* (pp. 141–155). Wiesbaden: Springer.
- Sroufe, L. A. (1990). An organizational perspective on the self. In: D. Cicchetti & M. Beeghly (Hrsg.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 281–307). Chicago: University Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48(4), 1184.
- Strauß, B. (2014). Bindung. [Bonding]. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. [Community and Society. Treatise on communism and socialism as empirical forms of culture]. Fues's Verlag.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In: E. Tulving & W. Donaldson (Hrsg.), *Organization of Memory* (pp. 381–402). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1986). Episodic and semantic memory: Where should we go from here? *Behavioral and Brain Sciences*, 9(3), 573–577.
- Unterbruner, U. (1991). *Umweltangst, Umwelterziehung: Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*. [Environmental Anxiety, Environmental Education: Suggestions for Overcoming Young People's Fears of Environmental Destruction]. Linz: Veritas.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12(1), 76–99.

- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Waldenfels, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. [Response to the Stranger. Basics of a Responsive Phenomenology]. In: B. Waldenfels & I. Därmann (Hrsg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik* (pp. 35–50). Fink.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. [Plato. Between logos and pathos]. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2019). *Erfahrung, die zur Sprache drängt: Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. [Experience that urges speech: Studies in psychoanalysis and psychotherapy from a phenomenological point of view.]. Suhrkamp.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. [Human communication: forms, disorders, paradoxes] (Reprint 2011). Bern: Huber.
- Wiesner, C. (2019). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. [Working with Gestalten in groups: existential analysis, field transformation and relationship education]. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), 433–442.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen [Structural dynamics modeling of mentoring: movements, directions and orientations]. In: J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (pp. 85–111). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. [Pathways to developmental pedagogy. Insights into pedagogical development theory]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–25.
- Wiesner, C. (2020c). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. [Value-oriented mentoring: Values, value attitudes and value touches. Value and meaning experience as a topic of mentoring – reflections and clarifications]. In: J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (pp. 213–241). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. [Accompanying and supporting the formative integration of educational standards. attitude as a condition for success]. In: U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.),

- Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (pp. 250–296). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. [Transformative learning in teacher education. Pedagogical professionalism and development of teacher habitus]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 1–18.
- Wiesner, C. (2021). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. [The lively event: The localization of Karl Bühler's Organon model for successful mentoring First outline of a pedagogy of communication, interaction and punctuation]. In: C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern [Being in relationship with being in nature. Understanding attachment theory and learning to promote cultural sustainability]. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (pp. 435–458). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. [Thinking differently about environmental education in a transformative way. Lifeworld pedagogy for a context-sensitive and authentic development]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 1–33.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen unter Berücksichtigung einer Vielperspektivität. [A theoretical framework for research-based learning taking into account multiple perspectives]. In: A. Eghdessa & T. Kosler (Hrsg.), *Transfer Forschung ↔ Schule: Forschendes Lernen* (Bd. 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 31–41). Washington: Island Press.
- Wippler, R. (1978). Zur Methodologie des Theorievergleichs. [On the methodology of theory comparison]. In: K. O. Hondrich & J. Matthes (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften* (pp. 196–212). Darmstadt: Luchterhand.
- Zach, U. (2012). Bindungsdiagnostik für Vorschulkinder. [Attachment diagnostics for preschool children]. In: M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr: Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (pp. 57–86). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ziegenhain, U. (2012). Sichere mentale Bindungsmodelle. [Secure mental attachment models]. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (pp. 151–172). Bern: Huber.

ABOUT THE AUTHORS

Michael Gebauer, studied to become a teacher for elementary and secondary schools with the subjects biology, chemistry and English, diploma studies with a focus on ecology and master's degree in English, ethnology and cultural anthropology at the Georg-August University in Göttingen; Professorship in the field of general education and elementary school didactics at the Martin Luther University in Halle-Wittenberg.

Main areas of work: Nature-related concepts in childhood, environmental education and nature education, children and science, relationship and bonding theories, including didactics. cross-cultural educational research

Contact: michael.gebauer@paedagogik.uni-halle.de

Christian Wiesner, studied education and communication science at the Paris Lodron University in Salzburg and integrative therapy at the Danube University Krems. Christian Wiesner is a professor in the field of education at the University College of Teacher Education in Lower Austria. From 2008-2018, CW was on the leadership staff of the Federal Institute for Educational Research (BIFIE) and 2013-2014 one of the two directors.

Main areas of work: teaching-learning cultures; pedagogy of development and relationship; counseling and therapy theories; communication, interaction and punctuation; leadership culture; evidence-oriented school and teaching development.

Contact: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

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

Том 115

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

Volume 115

FLOWERS TO LEARN METHOD;
DESIGNING LEARNING PROJECTS
A PHENOMENOLOGICAL STUDY FROM THE STUDENTS’
PERSPECTIVE

ISABEL RODRIGUEZ PERALTA

University of Granada, Spain
CMLI

Abstract. This research responds to the need to reflect on how to interweave curricular theory with teaching practice in initial teacher training. This study proposes some keys to respond to this possible dichotomy between theory and practice in teaching with the creation and implementation of the Flowers to learn the pedagogical method. This method is structured based on teaching practice with a professional commitment to respond to the demands of a changing society. This involves learning to design contextualized projects that generate creative processes and meaningful learning experiences capable of provoking the mobility of resources and the transfer of knowledge.

We want to know how students perceive and express their experiences and expectations of learning with *Flowers to learn*. In order to carry out the research, two semi-structured open-ended qualitative interviews were implemented among students of the Primary Education degree in the Teacher Training Centre La Inmaculada, University of Granada (Spain). We have a sample of 207 participants. This design offers the possibility for the students to express opinions, points of view and interactions that provide content and depth to the discourse. It is a study based on a qualitative methodology from a phenomenological design, which favors the emergence of peculiar structures and forms of articulation of the participants’ educational events.

From the analysis, five categories are established: motivation, learning experience, visualization, comprehension, organization and difficulty. Subsequently, the following sub-

categories resulting from the analysis of the categories are presented. These are teaching differently, new ways of learning, sustainable learning, transfer, reflection, critique and awareness.

It concludes with conclusions and discussion for improvement in teacher education.

Keywords: teacher training, pedagogy, curriculum, visual thinking, learning process, project, method *Flowers to learn* (FtL), phenomenology approach.

INTRODUCTION

We are observing deep changes in our society. Due to the pandemic crisis, we have experienced radical transformations, which have underlined the interdependence in our lifestyle. This is mainly remarkable in the field of education. That is why we may wonder how we can respond to the demands of a changing society in the initial teacher training. There are many challenges, dealing with the uncertainties, like anxiety and fear, cooperating and living together in these open and changing contemporary societies.

The *curriculum* can be defined as the systematization of the teaching and learning processes as a unit. This implies reflecting on how we teach. It seems to be licit to take into account the following questions: How to unravel a curricular logic of the educational system? How to establish bridges between theory and practice, between the curriculum design and the development of it? How to translate the curricular and methodological dimensions into learning situations?

Teachers do not usually know how to provoke contexts and situations for the transfer and mobilization of teaching and learning resources (Bolívar, 2010). Gimeno (2008) considers that teaching is inherent to learning processes, to the extent that these methodologies and practices generate new knowledge, interest or attitudes in students. A radical change in teaching practice requires a different approach focused on teaching (Herran & Fortunato, 2019).

In this study, some keys to explore the competence of how ‘teaching to teach’ are proposed. We point out some relevant research in this regard, such as deep learning for learning to teach (Domingo, 2015) and visible learning (Hattie, 2011). According to Prange (2005), it is necessary to distinguish between visible teaching and invisible learning; we can see the changes and progress, but not the learning itself, i.e. we have access to the phenomenon of visible and indirect learning. Thus, we should question how learning manifests itself, as a result of the teaching practice; what we expect from students; and what we really do when we teach.

Teaching, as showing something to someone, can be considered as a way in which learning is provoked. In the teaching-learning binomial, it depends on us, as teachers, to go deeper into the teaching processes. To focus on teaching and to make it the center of the changes and the innovation may become the main matter of our education work.

Finally, it turns into a crucial question to focus on how we can materialize and should concretize these ways of teaching practically. Teaching cannot be reduced to just practice, devoid of any intellectual dimension; not even can totally be reduced to the instrumental, focusing the debate on the technical questions of efficiency and effectiveness (De la Herrán & Fortunato, 2019). We usually move between the achievement of the educational program and objectives, resulting; or responding to life and social needs, by expanding the curriculum and thus enabling a flexible and a dynamic educational programme. That is why it turns into a priority to develop resources, to adapt to these new contexts and needs. To achieve this goal, new attractive resources are necessary, to spark and maintain students' interest and motivation.

2. FLOWERS TO LEARN: A NARRATIVE IN FOUR MOMENTS

The Flowers to Learn (FtL) method can be defined as a process for designing didactic projects. A coherent logic for students and future teachers, to learn how to integrate the different elements of a curricular project in a creative way. It consists of a resource, structured and planned based on learning situations. Curricular elements to achieve a relevant social product are articulated.

The originality of this method lies in its novelty: it is possible to develop all these procedures through a didactic cartography, based on drawings, conceptualized from elements of nature. This simple methodology makes it possible to facilitate the understanding and interrelation of the parts. FTL combines the curricular-structural dimension with emotional-creative aspects. This design method will become a very useful tool for university students in their future work as primary school teachers because this way of teaching will allow them to visualize the whole project and facilitates its implementation. It is also an effective means to transfer knowledge into new contexts.

Through FtL, a greater understanding of complex concepts is achieved. It facilitates the visualization of the global processes of thought (Fig. 1). This requires resources such as images, concept maps, mind maps, diagrams, graphs and cartography (Hernández & Sancho, 2019). In addition, to facilitate the association, analogy and mnemonic exercises, cognitive and socio-affective processes are brought into play for greater assimilation of the basic knowledge. FtL approach is structured in four interconnected moments or phases, which are described below:

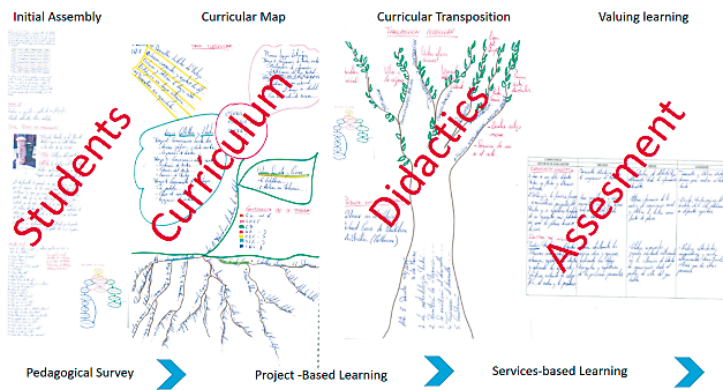


Fig. 1. A narrative in four moments

FIRST MOMENT – INITIAL ASSEMBLY

We must always start with a motivating element: what does motivate students' interest and attention? There are many situations or circumstances or triggers that become a motivating element and that can be promoted through an initial assembly in the context of the classroom.

The assembly becomes a privileged space-moment to generate learning situations in an active methodology, based on projects. There are different ways of planning an assembly, but they all have the same objective: to educate observation, listening and oral interaction, in order to share, make common decisions and to act based on specific, personal and collective experiences. They all agree to formulate a starting question on which the project should revolve and propose the final task as a relevant social product that catalyzes, orients and gives meaning to the project. It constitutes the focus for selecting and organizing the curricular elements that are structured in the following phases.

The motivating elements in an assembly can be: new items, events, happenings or unforeseen events like a photograph, any fact based on the interests of the students, their needs and life contexts.

The assembly should proceed according to the logic of the *pedagogical survey*: *see-judge-act*. It is a learning strategy that makes possible the acquisition of a dynamic for action. Thus, in the student 'sleeping' motivations come to the 'surface' (Rodriguez, 2010:115). The assembly allows the collective of students to considerably increase their enthusiasm by focusing collective attention on concrete learning, through a common interest.

It also allows teachers to know and to understand students better, by establishing relations based on respect and coexistence. This implies a more effective and affective experience of communication. In short, it is a matter of favoring spaces, times

and “teachable moments oriented curriculum practice” (Pinar, 2014), which is to say “pedagogical moments” (Van Manen, 2010). It turns into a priority to generate learning situations, through project/problem-based learning; and service-learning, by the pedagogical method focused on see-judge-act (Lorenzo 2012).

SECOND MOMENT – CURRICULUM

Drawing up a ‘didactic flower’. This phase aims to visualize the curricular and structural dimensions of the project using a flower (Fig. 2).

It is not easy to know and handle the educational legislation. For teachers in training this becomes a challenge. FtL aims at teaching how to search for, select and organize information, relate curricular elements, interpret, apply and create interdisciplinary curricular designs, coherent with a competence approach (Bolívar, 2010).

The organization and selection of the different contents, i.e. basic knowledge, is drawn in the flower (petals, leaves and stem). These contents are a set of knowledge, skills, abilities and attitudes which contribute to the achievement of the objectives and the acquisition of the main skills. The main objectives are related to the rays of the sun and the evaluation criteria, to the roots. The competencies, in turn, are derived from the analysis of the assessment criteria and are reflected inside the cloud (Table 1).



Fig. 2. Didactics flower and its curricular – structural dimensions (Rodríguez, 2021)

Table 1. Second moment

Image of the flower	Curricular elements	
Drawing	Design	Process
Centre (stamens and pistils)	Key question	Learning situation
Rays of the sun	Objectives	Basic knowledge
Petals, leaves	Contents	
Stem	Transversal contents	
Roots	Assessment criteria	Assessment
Cloud	Key competences	

We can see, recognize and contemplate the flower. Moreover, we can observe in the roots the anchor, invisibly and even mysteriously, “...there was a mysterious LIFE down there that I did not know about until then. Every sprout that emerges from it – the earth – is for me a true miracle” (Han, 2019: 32).

THIRD MOMENT – DIDACTICS

Consists of drawing up a didactic-pedagogical tree to visualize the methodological and practical dimensions of the project (Fig. 3).

The main question is focused on applying and developing the pedagogical methodology; becoming aware of how to do, and how to act, how to proceed and sequence the activities, how to teach (Prange, 2005: 59). It is based on a cooperative teaching style and active pedagogy. In the tree, we can basically identify the trunk, the branches and the leaves. The trunk is linked to the methodological guidelines, from which we draw the branches that establish a sequence of the different types of activities, oriented towards a final task that we call ‘relevant social product’.

There are five branches to differentiate five types of activities: introduction, development, consolidation, reinforcement and extension. In each branch, six sheets are differentiated to collect the six elements we must take into account in each of these activities: description of the task-activity, time, spaces, cognitive processes, groupings and resources required (*Table II*). To elaborate on this design it is necessary to take into account the guideline of the main aspects: viability, coherence, proportionality and concretion.

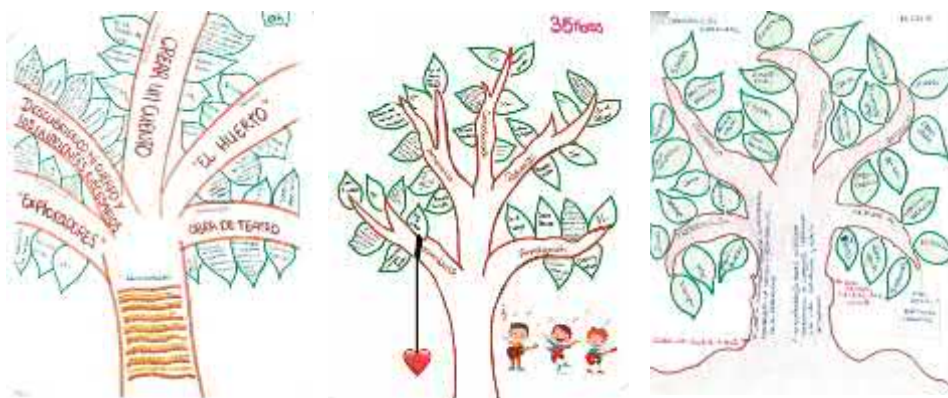


Fig. 3. Didactic tree and its methodological-practical dimensions (Rodríguez, 2021)

Table 2. Third moment

Image of the tree	Didactic	
Drawing	Design	Process
Trunk	Methodology	Teaching methods
5 branches	5 Different types of activities	Time sequence
6 leaves	6 Elements for each activity	
Relevant social product	Final task	Diffusion and transfer

FOURTH MOMENT – ASSESSMENT

Development of a rubric. We search for the final assessment, focusing on what we have learned thanks to the elaboration of assessment instruments, particularly the rubric. This tool turns into a crucial element to verify the level of acquisition of competencies. We also consider other tools such as portfolios, interviews, diaries, etc. it depends on the possibilities we have to disseminate the most relevant and social product we have obtained to generate knowledge transfer.

Finally, we cannot forget a relevant aspect: to evaluate the design and the process of the whole project. It is necessary to confront the answers we found to the initial question. To achieve that, we must go back to the starting point to see what we have learned, and if we have achieved the objectives. This process always concludes with new questions that generate new educational projects.

To summarise, we can conclude that the Flowers to Learn (FfL) method facilitates the interdisciplinary creativity, breaking with the subject-based learning and specialization (Lledó, 2019; Epstein, 2019). Working by projects will allow students and teachers to put theory into practice, what is to say, to move from the concept of subject to the concept of the field of knowledge. Therefore, this method

will help to simplify interdisciplinary relationships. Drawings, concept maps and metaphors contribute to the visualization of the whole creative process. A coherent narrative is articulated by the confluence of different moments. It aligns the different curricular elements and assembles all the active methodologies, mainly, the *pedagogical survey* (Rodríguez, 2010: 129), the project-based learning, problem-based learning and the service-learning.

2.1. THE POWER OF THE IMAGE OF THE FLOWER

We use the image of the flower to understand the pedagogical and methodological implications of the interdisciplinary (Rodríguez, 2018). We employ the image of the flower as a prelude to the imagination. The image impresses us, not because of what it shows, but because of its meaning. “We never observe only one thing; we always observe the relationship between things and ourselves. (...) An image is a vision that has been recreated or reproduced. Every image incorporates a way of seeing“ (Berger, 2016).

Imagination is situated in a kind of intersection where perception, memory, idea generation, emotion, metaphor and, no doubt, other important aspects of our lives intersect and interact. Innovation in the field of ideas has almost always been linked to the power of the imagination to ‘see’ the solution to problems. Our emotions seem to be linked to these mental images. The logic of imagination seems to conform more closely to the logic of metaphor than to that of any scheme of rationality that we can expose (Egan, 1992).

Using the image of the flower, like that of the tree, as a model for a project design has shown interesting implications. It is a familiar element, directly linked to the everyday experience. On the one hand, this helps us to visualize the connection among all the curricular elements. On the other hand, it is based on the application of a creative strategy that can be implemented in any context, both if we count or not on resources. This can become an opportunity in unprivileged contexts. It can also be developed in different settings and with all kinds of learners. Flowers have a great resonance of inclusiveness and diversity, of beauty, of strength and weakness at the same time. A flower is a natural and alive element, full of possibilities.

According to Rodríguez (2010), we can identify and distinguish five areas in any educational process: the person as a biological being who grows and develops; as a cultural being who is capable of learning and knowing; as a philosophical being who investigates in pursuit of truth, reasons and considers the problematic nature of everything he or she believes to know; as a moral being who is capable of perceiving virtue; and finally, as an artist who can taste, savor and create beauty.

We will focus on the last one: the artistic, aesthetic and beautiful fields. This is the one in which human beings attain the highest degree of experience and activity. As we have previously underscored, the prevalence of the instrumental often

prevents us from opening the curricular horizon to the artistic, “few teachers in faculties of education manage to escape the trap of the instrumental, apparently constructed from the position of little confidence in the teaching profession“ (Pinar, 2014). This binomial, artistic and instrumental, is the result of the fragmentation and specialization of knowledge in isolated subjects. It is urgent to overcome this rupture and to recover the full meaning of the intellectual work, thus turning the process of teaching and learning into an authentic and fruitful act of creation and recreation. With FtL we understand that the proposal to move and transform subjects into areas of knowledge can be considered as the ideal to achieve.

3. METHODOLOGY AND DESIGN

3.1. METHODOLOGY

The basis of the pedagogical phenomenology of learning can be considered as a priority for the training of future teachers (Costa, 2018). Phenomenological pedagogy implies letting oneself to be carried along by the ‘reality of education’ and assuming the possible consequences of the evidence which are found through the descriptions. It is true that no manifestation exhausts the being itself; that is why this research must be open to a permanent dynamism within the scientific community. We must clarify that phenomenological pedagogy is inexhaustible and concrete investigations are small steps that show, not demonstrate, phenomena that at the same time are revealed and hide other aspects of the fact. The multidimensionality of the human being in its relational version makes inexhaustible this vital reality

Researching experiences in education, specifically teaching and learning processes, are always linked to a double process that feeds back on each other: deconstructing and understanding; thus being able to mature and propose new possibilities for the educational reality, according to new horizons, needs and meanings.

It is necessary to illuminate the internal structures of this experience in order to prepare to act in a different way, i.e. the occurrence of the event makes it possible to act.

Lippitt- Rittelmeyer (1990) describes an interesting and comprehensive overview of the current situation, specifically, in Europe. Some authors suggest different ways of asking the basic questions in the pedagogical field: How do different currents of thought behave towards the pedagogical fact? Is it possible to make descriptions of being in educational phenomena? How could we interpret pedagogical concepts such as experience, play, image, understanding, and memory? (Brinkmann et al., 2017).

From an empirical perspective we must highlight the Utrecht School, which focuses on the participatory or shared experience, including educational agents as a characteristic of the phenomenological method; they approach their work from an

accurate description of the educational thought or fact. Max van Manen's research approach and methodology are unique in the context of the qualitative methodologies, i.e. those dedicated to understanding the meaning of experience and/or human and social phenomena.

For a phenomenological understanding of the text, we cannot forget the perspective of William F. Pinar (2014). In his vast bibliography this author deeply explores this phenomenological perspective of educational theory and research. He underscores that the first experience conditions language (text). That delimits it and allows it to be understood.

A complete or definitive systematization and evaluation have not been still achieved, when it proposes a pedagogy from a phenomenological perspective; this may be a problem or rather an opportunity to keep on reflecting on this path, which is full of suggestive intuitions.

In this plurality of phenomenological approaches, we believe that there is a common aspect: a starting point without previous references and setting at the foundations the observation of the evident facts that facilitates a reflexive awareness, thus transforming the deep meaning of education.

We are going to carry out a methodological approach to access to the deeper dimensions of the experiences. The reading of the texts allows us to highlight significant insights into the experience.

Therefore, a qualitative methodology was employed in the design. As mentioned above, the phenomenological methodological approach was chosen because it reaches aspects and realities that could not be approached by other methodologies. Thus, it can be underlined that phenomenological research promotes the emergence of peculiar structures and forms of articulation of the participants' educational events (Costa, 2018).

3.2. INSTRUMENT

In this context, we analyze the categories that emerge from the interviews. In this case, from the experience and perception of the students who have learned through the Flowers for Learning method in the subject (6 credits) *Didactics, theory and practice of teaching*, belonging to the second semester of the first year of the Primary Education Degree. In this analysis, we focus on showing how teaching through the Flowers for Learning method influences students' learning experience.

We categorize the description of the meanings that have been determined as essential for this study from a phenomenological reading. Thus, a completely open observation has been adopted. Categories emerge from this analysis. The aim is to access students' meanings about the learning experience, in order to conceive, design, develop and evaluate didactic projects. This requires being familiar with the current educational legislation in the Spanish education system.

To carry out this research, two semi-structured open qualitative interviews were implemented among university students with a Primary Education degree. This methodology offers students the possibility of expressing opinions, points of view and interactions which provide content and depth to the discourse.

The interviews were conducted using a specially prepared interview script (Annex I), which served as the basis for the discussion. The qualitative questionnaire was developed from observation, brainstorming and literature review. It is composed of 12 items that measure the main aspects of evaluation and internalization of the FtL method. In this way, the level of effectiveness of the method and the possibilities of implementation in other different contexts were measured.

Two sessions were undertaken, before and during the Covid-19 health crisis. These sessions were recorded and transcribed to analyze the contents. The categorization, following the developed and implemented structure, was carried out together with the data analysis by a panel of experts in the area of higher education. The panel was composed of three experts, two in Didactics-Pedagogy and one in phenomenology.

3.3. PARTICIPANTS AND DATA COLLECTION

The data collection took place at two different times, in order to contrast the information and check whether the health crisis situation showed differences in the students' perceptions. Therefore, a questionnaire was implemented, with an interval of several months of differences. The first of the questionnaires were sent online in October 2019 to all 2nd, 3rd and 4th-year students who took the FtL method in the subject of Teaching Practice, Theory and Practice. At the time of collecting these data, these students were no longer related to the subject and were supposed to assimilate a posteriori the methodology, implemented in the subject. It is important to provide feedback over the years and to note the imprint and the benefits that they have been able to see over time.

The sample consisted of primary grade students (N = 70), excluding first-year students (Table 3–4). Permissions were requested from the respective coordinators and the dean of the faculty. The age of the participants ranged from 20 to 45 years, with a mean age of 23.6.

Table 3. Gender distribution

Gender	Frequency	Percentage
Women	32	45,7
Men	38	54,3
Total	70	100,0

Student profile by year

Table 4. Participants by Universities

Course	Frequency	Percentage
2°	35	50
3°	31	44.3
4°	1	1.7
Not valid	3	4
Total	70	100,0

The second of the questionnaires were sent to the students of the first year, after they had studied the subject and worked with the FtL teaching method. The survey was also sent online to the students in June 2020. In this case, the sample (N = 137) was almost twice as large as the first one. Anyway, this sample of students did not have time to internalize the methodological issues in depth. In this case, the respective permissions were also requested from the subject coordinator, department director and dean of the faculty.

Table 5. Participants in the second questionnaire. First-year students

Gender	Frequency	Percentage
Women	65	47,4
Men	72	52,6
Total	137	100,0

Age ranged from 18 to 49 years, with an average of 21.4. The recommended time to complete the questionnaire was 25 minutes. In this second case, we cannot forget that on 24 March 2020, a state of emergency was declared. There was a radical and unexpected change that affected all the sectors of society. Teaching changed and had to adapt to the online modality; and previously unknown difficulties had to be overcome, both in the case of students and teachers. To adapt to this new situation, to keep on with such an active and practical methodology, turned into a challenge, so the answers to these questions (in the case of the second questionnaire) became especially significant.

3.4. DATA ANALYSIS

The collected data were analyzed by the panel of experts we have explained above. The information was read, classified and tagged a categorization of the main aspects was established with the help of the QDA Miner software. After we have

analyzed these data, the key categories were determined by an expert judgment consensus. The following categories were obtained, in line with the implemented instrument (Table 6).

Table 6. Categories obtained categories by an expert consensus

Categories
Motivation
Learning experience
Visualisation
Comprehension
Organisation
Difficulty

In accordance with the aspects most highlighted by the students and which were detected after the analysis by the panel of experts, these categories were further subdivided into subcategories.

Table 7. Categories obtained subcategories by an expert consensus

Categories	Subcategories
MOTIVATION	Teaching in a different way A new way of learning
LEARNING EXPERIENCE	Longlife learning Transfer Reflexion Critical thinking Awareness
VISUALISATION	Drawing Imagine Creativity Beauty
COMPREHENSION	Understanding
ORGANIZATION	Order
DIFFICULTIES	Limitations

In addition to the categorization, the distribution of the information and the proposals made by the students, the most significant textual quotations expressed by the participants were included in the results. To comply with data protection

principles of any qualitative research of this nature, the anonymity of the students was preserved.

4. RESULTS

We present the results below. They have been ordered, according to the categorization we have described above. We also present the most relevant statements expressed by the students. We must take into account that these affirmations constitute the most interesting contributions to the FtL method. In any case, the results can be extrapolated to another different methodologies and contexts, those which are based on visualization and serve to increase student motivation. The identification of the questionnaire item referred has been identified next to the textual quotation.

CATEGORY 1. MOTIVATION

Teaching in a different way. “It is based on actuality and therefore on the interest of the student. It is contextualized and encourages student motivation and teacher observation. Moreover, being multidisciplinary makes it more attractive for students and cooperative for teachers” (1.2). “It is a new way of learning and we like it more” (12.3). “Very enjoyable makes us get more involved” (5.1). “It is a different method and attracts attention” (22.2) so “He/She teaches in a different and fun way” (7.2). “A very original way of learning the same tedious contents” (22.1). “Effective and original” (21.1). Just as the see-judge-act pedagogical survey is based on the dynamic action, FtA “is action-oriented learning” (30.1) precisely because it is based on the guidelines of an active methodology.

A new way of learning. “I learned a lot with this method and this way of teaching” (2.1). “You learn in a different way” (9.1). “The flower method of learning has helped me a lot with the legislation and it is much more practical, easier and easier to carry out”. “At the beginning I didn’t see the point of it” (8.3). “It was a bit difficult and I was quite scared, but when I did several projects and had all the steps well learned, I started to like it and I did them with more and more enthusiasm” (7.3). “I learned and became interested in a subject that I thought was boring” (1.1), “It turned out funnier and easier than I previously expected t” (5.3). “The flower method has been a great discovery. It is the first time I have used this methodology and I found it very interesting. As a teacher I wish I could have the imagination of the teacher to teach something so complex in a beautiful and fun way. I think it is a great project and initiative that will be of great help to many students. For me, it has been a great success” (2.3).

CATEGORY 2. LEARNING EXPERIENCE

Durable learning. “To this day I can affirm that I still remember everything perfectly without the need to go over anything” (6.1) “It is not easy to forget” (10.2) “I have realized that it is very useful and it will be useful for the whole career and the whole profession” (8.3) “A guide that is useful for life when it comes to developing projects” (1.2), “I have learned a lot and it will come in very handy in the future” (1.1) “I know how to do projects for children and I can teach them many things” (1.3) “to teach any subject” (6.3)

Transfer “Global learning of all subjects with different activities” (8.2) “It is incredible, I think I will copy it and put it into practice when I am a teacher with my students, it is a good method to teach any subject” (6.3), “it is a great tool” (15.3). “Important for our working future” (18.3) “I think I will use it all my life because it is not only efficient, but also beautiful and easy to do” (2.3)

Reflection “Anyone can learn how to do educational projects” (12.2). “I have acquired a lot of strategies that I didn’t know and it teaches me not to be afraid of change” (2.3). “Honestly, at the beginning of the course I thought that you didn’t explain it or that it wouldn’t help us at all, but now that time has passed I think that I master this method quite well and that it is a very original teaching method” (12.3).

Critical thinking. “It seems to me to be a very peculiar method, but at the same time dynamic, because it is obvious that it is not the most common thing to carry out this method in a university” (17.3). “It would be necessary to bring together the teachers of the school that requests it and gives this type of training in the continuous training that they carry out during the school year. Otherwise, I think I would never be able to put into practice what I learned through flowers” (8.1). It is important to generate real learning experiences. Students so request it to “perfectly combine all the elements that are required in curriculum planning and to give a high value to practical learning, which is what today’s students are demanding” (13.2).

Awareness “Through it you learn legislation (in its first stages) in a pleasant and almost unconscious way, you become familiar with the curriculum and its components and finally you learn how to elaborate a UD (didactic unit; the one you have heard about but is a great unknown until you come to the method Flowers to Learn (12.1). “You learn without realizing it” (11.3). “That it is a practical method for learning because, even if it seems like you don’t, you do learn and even more” (13.3). “At the beginning you don’t understand it and it creates more uncertainty than well-being, but the more you advance, the more you realize that you have learned a lot, almost without realizing” (14.3). “I was surprised to learn so much with this method” (19.3) “I find it a method that at the beginning seems very complicated, but at the end you realize that you have learned the legislation almost without being aware of it” (20.3).

CATEGORY 3. VISUALIZATION

Drawing. “It easier to internalize it better because you make a conceptual map in your mind about the curriculum and its usefulness” (13.1). “Also, visually it completely eliminates the law book and becomes colourful and dynamic (dare I say even fun)” (1.1), “I think it is very visual, so if you understand it, it will make it more convenient” (2.1). “That it is a very visual method and with the flower everything is clearer and more conceptual, it is a very good basis for learning how to draw up a UDI (Integrate Didactic Unit) and a Project” (7.2), “as you make something boring like legislation more fun by having to draw” (9.3).

Imagine. “It helps you to organize yourself, besides it is something basic to learn and it is even better if it is in the shape of a flower” (17.2). “I think that the flower we developed ourselves will stay with us forever” (12.3) because “by doing it ourselves, it has more individual worth. We were able to imagine incredible activities for our future children. It also gives us the courage to give free expression to our imagination in teaching” (2).

“It has simply been to put light into the darkness, and to give shape to the nothingness we had at the beginning, as the subject was a real hieroglyphics, and through the flower it has all been much easier, legislation, documents and others through the drawing everything can be visualized better and with a predetermined order, and having its beginning and end, you know where to walk” (1.3) “It is a good method to learn and can increase creativity”. (11.3)

Creativity. “You can learn concepts with graphics and metaphors and “flourish“ the imagination (9.2) “We can open our minds and innovate” (6.2) and “unleash your creativity” (4.2). “It’s like a jigsaw puzzle, you start acquiring knowledge piece by piece, to end up forming a picture that was abstract at first and you end up understanding it“ (19.2). “Helping us when it comes to organization, both visually and technically. It is also a method that makes things very easy for our future work as teachers” (4.1).

Beauty. “It has a design with which you can visualize the ideas very well, drawing a flower, with its petals and leaves, the sun, etc. In addition, the colouring gives you a look that also helps you to retain the ideas” (1.1). “Because in a beautiful flower you have something not as beautiful as legislation and it makes it easier for you to understand and organize it” (8.3).

CATEGORY 4. COMPREHENSION

Understanding “At first it’s a scary method because it gets larger and larger and everything is new. It also includes legislation and just the word alone makes you nervous. But I must admit that once it is done it is very rewarding to see how you

have achieved it and how everything has been so tidy, the most important thing is that I ended up understanding everything I had written” (11.3)

„I find it interesting, practical, fun and something that at first seems very complex has turned out to be simple and I feel that I have learned a lot” (5.3), “to acquire concepts and squeeze the mind” (7.3) “It helped us to understand concepts that were rather abstract” (2.1) “At first I had trouble understanding it but now it is something very dynamic and I have ended up liking it” (14.3). “Working such a complex thing, for sure, if it had not been like this, we would have forgotten it already and it would be more difficult for us to understand it and to know how to use it” (1.1).

“It is remarkable how the students themselves perceive that they have been able to understand something so complex. They consider this process as a wonderful discovery” (1.3), “otherwise it would have been impossible and we would not have found out” (2.3), “if it had not been for this method, I would not have learned so well” (3.3), “at the end you learn and know many things” (4.3).

CATEGORY 5. ORGANIZATION

Order: It offers “a very effective way to organize a project, plus it is more bearable and fun to carry out” (13.1). “The biggest advantage I think is that you have a kind of conceptual map in your mind and it helps you to be more organized“ (3.2), “it helps you to know how to organize well” (8.3), “it makes it easier to order all the concepts and to plan in advance what we want to do” (12.3). “You organize your ideas and you are always clear about the steps to carry out a project” (9.2), “It allows you to manage better” (12.2). “In a first moment, I could not see its value or finality” (8.3) and “It was such a hard method to me, and that is why I was rather scared” “However, after I had finished a couple of projects, I could take in every step; I started to like this method, and I found it more and more amazing” (7.3).

CATEGORY 6. DIFFICULTY

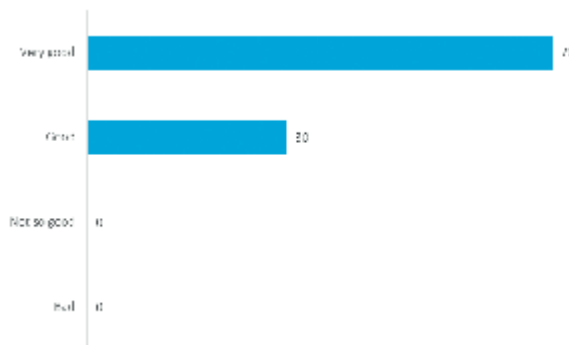
Limitations “We made too many flowers” (1.1), “sometimes too long” (7.3) “too much work” (13.3), (4.3) “A bit confusing” (3.1), “sometimes it has been tedious“ (10.3). “There should be more freedom in terms of the graphic design of the map (It doesn’t have to be a flower)” (3.3) “I wish that we could have the freedom to study it in a different way” (12.3)”. Some difficulties pointed to the limitations students run into, due to the pandemic crisis of the COVID 19 and the adaptation we had from the face-to-face to the online teaching and learning modality. “I don’t find it practical when it has to be done, especially in an exam through digital platforms and with a limited time” (1.3). “If I had to put some negative points to this course, it would be that circumstances have not let us make the most of it because we were

not in face-to-face classes and the exam was a bit overwhelming because I did not know how to organize myself, perhaps. Even so, I am glad I was able to learn this beautiful method” (11.3).

Finally, apart from the categories, the students were asked in both cases to give an evaluation of the Flores method of learning. In the first group, this evaluation was based on the following item:

1. What is your global evaluation of the Flowers to Learn and what did you learn in the subject ‘Didactics, theory and practice of teaching’ in the 1st year?

70% Very Good and 30% Good.

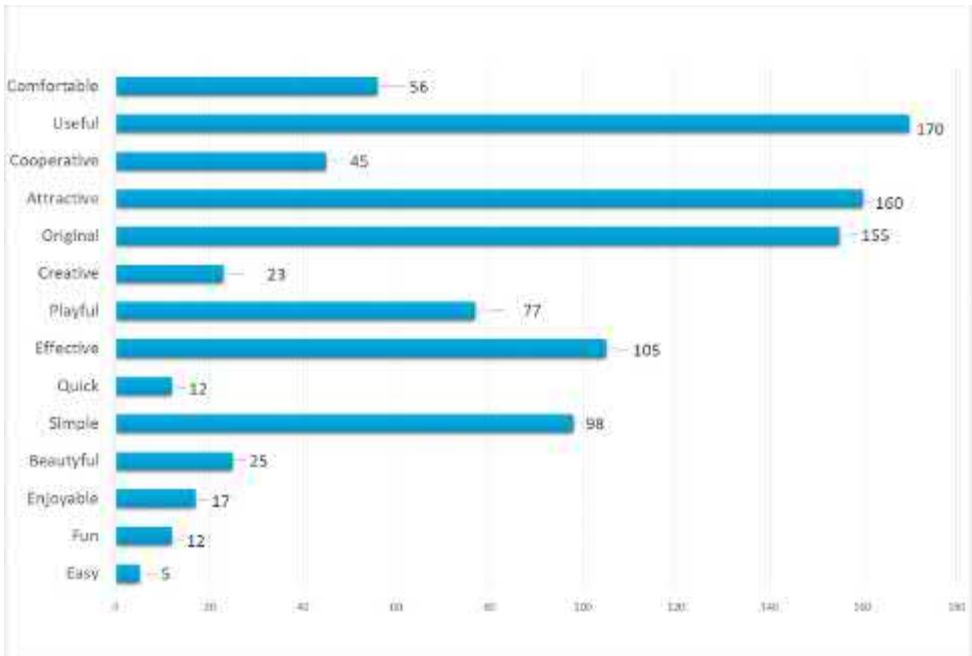


Graphic 1. Percentage

In the case of the second group, in the pandemic context, the general evaluation was based on an open question about the advantages of the method.

2. What do you see as the main advantages of Flowers to Learn?

Students express it with the following adjectives: easy, fun, enjoyable, beautiful, simple, quick, effective, playful, creative, original, attractive, cooperative, practical, useful, comfortable.



Graphic 2. Qualities of the method

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

After we have analyzed both methodology and results of this research, we may conclude that the Flowers to Learn method engages the interest and calls the attention of students and teachers. This is mainly due to originality in the implementation of new teaching methodologies which implies different elements. As a matter of fact, one of the most striking features of this method is based on innovative components, which get away from the conventional methodologies in the context of higher education. Rather than focusing on interesting things, the FtL method leads to an increasing interest in learning, which is to say that makes learning more interesting and effective. In this sense, we may affirm that the traditional conception of the teaching and learning radically changes in their conception and processes. “We only come to understand those elements, realities and experiences which transform us” (Costa, 2015: 308).

Motivation grows by working (Enkvist, 2016: 58) and also when interest and attention are proportionally related to the ability of a specific methodology. This is especially relevant when a method generates a dynamic for action (Rodriguez, 2010: 153). The structure of FtL provides this crucial and innovative characteristics. Students state that “it is an action-oriented learning” (30.1).

In short, it is the way of proceeding, of transmitting knowledge and methodology in a very interesting and motivating way. It can be considered as a pedagogical practice to capture the attention of students in such a way as to produce an empowering recognition that culminates in effective teaching by achieving learning.

As we have seen, FtL is a method structured in four essential moments. Learning takes place in a meaningful way, breaking the linearity of learning and promoting interdisciplinary content and connections. This also contextualizes didactic and pedagogical relations. In this structure, the systematization of the teaching and learning processes converges with an *evocative narrative*.

These four moments which compose the FTL methodology can be grouped into two dimensions:

1) First moment and third moment. In this case, we describe, on the one hand to the initial assembly of the first moment as a starting point for the students. On the other hand, we must underscore the didactic-methodological tree in the third moment. Both steps are based on conducive to communication, expression and manifestation of ideas, thoughts, imagination and creation. They constitute essential spaces and times to generate learning, related to the development of cognitive and socio-affective processes.

2) The second and the fourth moment. In this case, we must describe, on the one hand, the design of the curriculum map in the second moment. Students must focus on selecting and ordering the curricular elements around a question. This moment is based on the drawing of the picture of the flower. We refer, in this case, to a wider concept, because together with the image of a flower, other elements of nature are related to each other, to complete the curricular landscape. On the other hand, the design of evaluation tools for a learning competence coincides with the fourth moment. The peculiarity of the last one is that it always ends with new questions to make it clear that a project is not a didactic unit: “the one you have heard about, but it is a great unknown until you get to the FtL method” (12.1).

In short, it enables complex conceptualization in a simple way. It is a visual method that allows the student to perceive the globality of the process and provokes the discovery of the logic, the parts and the coherence of the whole method. “The comprehension of the curriculum includes the pedagogy study” (Pinar, 2014: 83)

Students emphasized: “I think that the flower we developed ourselves will stay with us forever” (12.3). This is mainly due to FtL making the complexity simple and it also concretizes what can be seen as abstract: “allows an attitude of facing the complex by overcoming fear” (12.4).

There are many visual methods based on cartographies. However, we must underline that the image has a unique and evocative power that facilitates the internalization, order and classification of the main concepts and elements. That is why many students considered that “visualization completely eliminates the law book

by moving to something colorful” (1.1). In this way, students can reconstruct the mental pathway to knowledge.

Often, imagination and creativity lead them over time to replace the flower with another schematic element. Thus, one of the limitations some students have underscored is based on the idea that “there should be more freedom in terms of the graphic design of the map. It doesn’t have to be a flower” (3.3).

FtL combines areas of individual and cooperative learning in a way that establishes pedagogical relationships and communicative environments to which their learning is linked. This study confirms that one person learns in a different way when one also teacher teaches with different and innovative methodologies.

FtL links the external world as expression and action with the internal world of thoughts, feelings, experiences and affections. It establishes a bridge between the visible teaching and the inner world, linked to the intimate and profound experience of learning, this implies a non-transferable experience that is made visible indirectly (Prange, 2005). Subsequently, this increases the awareness of the significant learning, because “you learn without realizing” (11.3). “It has simply been putting light into the darkness, and giving shape to the nothingness we had at the beginning, since the subject was a real hieroglyphics, and through the flower everything has been much easier” (1.3). “Concepts do not fall from the sky: they are formed and developed from a network of experiences, which obviously imply a subject that leads to experience” (Costa, 2015: 267).

This study emphasizes that the effectiveness of FtL lies in its order and systematicity. This is mainly because of its logic, based on the natural discovery. “The order or not of the teaching components will facilitate (or will not) the didactic orientation of the learning processes” (Moral & De la Herrán, 2021). “The contents should not be presented in disorder, because it overloads memory and cognitive processes. It can also make it artificial when the contents are not presented as answers to questions” (Costa, 2015: 254).

In conclusion, this research presents the FpA method as a relevant practice on how to teach didactic designs to teachers in training. Its phenomenological pedagogy tries to increase the pedagogical reflexivity. It is remarkable that the implementation of the FtL over five years, has proven to be effective, attractive and innovative for teachers in training.

REFERENCES

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. [Ways of Seeing]. Editorial Gustavo Gili.
- Brinkmann, M., Buck, M. F., & Sales, S., (2017). *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Berlin: VS Springer.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Editorial Síntesis.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la Educación y la formación*. Sígueme.
- De la Herrán, A., & Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado? [Why from teaching the teacher’s training is not favored?]

- Editorial Revista Boletín Redipe*, 8(11), 23–43. Recuperado el 30 de noviembre. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.844>
- Domingo, J. & Pérez, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar*. Manual práctico de didáctica. Ediciones Pirámide.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, para los años intermedios de la escuela*. [Imagination in teaching and learning. The middle school years]. Buenos Aires: Ed. Educación; Agenda Eduactiva.
- Gimeno, J. et all (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2019) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68–87, DOI: 10.30827/profesorado. v23i4.11510
- Han, B. (2019). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín*. [Lob der Erde. Eine Reise in den Garten] Herder.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Editorial Routledge .
- Lippitz, W. & Rittelmeyer, Ch. (1990). *Phänomene des Kinderlebens. Beissspiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lorenzo, M (2011). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Lledó, E. (2019). *Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Editorial Taurus.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco.
- Moral Santaella, C. & De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General. [Analysis of content und underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics] *Revista Española de Pedagogía*, <https://revistadepedagogia.org/>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum* Madrid: Narcea.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh, Paderborn.
- Rodríguez, M^a I. & Medina, J. (2010). *Fundamentos pedagógicos del método de encuesta*. Editorial Davinci.
- Rodríguez, M^a I. (2018). Breve introducción a Flores para aprender FpA <https://isabelrodriguezclavesparaeducar.com/2018/04/02/flores-para-aprender/>
- Rodríguez, M^a I. (2019). Flowers to Learn. A logical model for the development of the curriculum. 7th Annual International Conference on Education. Cal State University Fullerton, California.
- Rodríguez, M.I. (2019). Flores didácticas para la enseñanza en la formación del profesorado. In: T. Sola, et all (eds.). *Innovación educativa en la sociedad digital* (487–497). Dykinson.
- Von Manen, M. (1998). El tacto de la enseñanza / The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. (1992) / El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador.

Annex I

1. Are you a pedagogical mentor?
2. What is your overall assessment of the Flowers to Learn method and what did you learn in the subject *Didactics: theory and practice of teaching* in the first year?
3. Why?
4. What main advantages do you see in the Flowers to Learn method?
5. What aspects do you think should be improved?
6. We are going to focus only on the first moment of Flowers to Learn or motivating element that we call Initial Assembly and from which the question that we use in the second moment arises. What do you think is the best strategy to start the process?
7. What other aspects could we take into account to provoke the learning context and initiate an educational project?
8. How did you experience the dynamic of asking many different questions (50) about an object, a photograph, etc. to open your mind to new perspectives and broaden your view?
9. If you had to design a project to learn about something, how would you start the process?
10. From your personal experience, what requirements do you think are necessary to awaken your own interest in something?
11. From your experience, what elements make it difficult to capture the attention of something concrete in teaching?
12. What does the assembly contribute in this first moment or motivating element of the project?

ABOUT THE AUTHOR

Prof. M^a Isabel Rodríguez Peralta, PhD, University of Granada (Spain), Faculty of Teacher Training La Inmaculada, Department of Pedagogy. Numerous publications, books and papers in national and international conferences and journals.

Key interests are related to teaching, teacher education of primary school, didactics, curriculum, pedagogy of death, as well as the field of theory of education and phenomenological pedagogy.

Web responsible Claves para educar and author of the method Flowers to Learn (FtL)

Contact: Address: Joaquín Eguaras 114 s/n 18013 Granada, Spain

E-mail: isabelrodriguez@cmlis.es

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

Том 115

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

Volume 115

THE FRIEDRICH FROEBEL SOCIETY AND THE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA

MARINA PIRONKOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work*

Abstract. The purpose of this study is to research the role of the ‘Friedrich Froebel’ association in the development of preschool education in Bulgaria. The association was founded by kindergarten teachers and students from the Pedagogy course at the American kindergarten in 1928 as a means to recognize their professional qualifications and launch their careers in the state kindergartens. The Ministry of Public Education recognized the diplomas of kindergarten teachers in 1921 but the municipalities had no clear instructions regarding their appointment until the second half of the 1930s. Throughout its existence, the association had a consistent policy of actions to consolidate the stability of its members as professionals in preschool pedagogy. The archive of the association testifies to the wide-ranging pedagogical activity geared toward broadening the education culture of the family and popularising preschool education in society. They held lectures on pedagogical and social issues and disseminated the ideas of the new education for children through the books of E. Harrison and S. Hall. The charity work and participation in the celebrations for Children’s Day, which is a holiday for the association, served to present the association’s ideas of freedom in the development of children’s nature and education adjusted accordingly to it. The study pays special attention to the magazine ‘First steps’ published by the association. With its sections for teachers, parents, and children, it disseminated pedagogical practices among the adults and offered activities, songs, poems, and fairytales to the children. Common characteristics with Froebel associations in other countries, Russia and the UK, were sought. Compared

to Froebel associations in other countries, the Bulgarian association was smaller and had a shorter history. The study found however that it had developed various types of work and had common ideas with the other Froebel associations, the idea of freedom applied in the education of the child, the role of the kindergartens for engaging the parents, the place of the pre-school facilities in the educational system. The analysis of the activity of the 'Friedrich Froebel' association, which existed for a little less than two decades, recognized its significant contribution to the development of preschool education in Bulgaria.

Keywords: preschool education, Bulgarian preschool education, Kindergarten, Friedrich Froebel, Froebel society, pedagogical magazine

ДЕЙНОСТТА НА ДРУЖЕСТВОТО „ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“ И РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

МАРИНА ПИРОНКОВА

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

Резюме. Изследването си поставя за цел да проучи ролята на дружеството „Фридрих Фрѳобел“ за развитието на предучилищното образование в България. Дружеството е основано от детски учителки и възпитаници на Педагогическия курс към Американската детска градина през 1928 г. с цел признаване на професионалната им подготовка и реализацията им в общинските детски градини. Министерството на народното просвещение признава дипломите на детските учителки през 1921 г., но до втората половина на 30-те години на ХХ в. няма ясни инструкции до общините за назначаването им. През целия период на своето съществуване дружеството води последователна дейност по утвърждаване на стабилността на своите членове като специалисти по предучилищна педагогика. Архивът на дружеството свидетелства и за широка просветно-педагогическата дейност, насочена към издигането на педагогическата култура на семейството и популяризирането на предучилищното възпитание в обществото. Уреждат се сказки по педагогически и обществени проблеми, разпространяват се идеите за ново възпитание на детето чрез книгите на Е. Харисън и С. Хол. Благотворителната дейност и участието в честване на Деня на детето, който е дружествен празник, представя идеите на дружеството за свобода на развитие на детската природа и за възпитание в съответствие с нея. В изследването се обръща специално внимание на списанието „Първи стъпки“, издавано от дружеството. Със своите дялове – за учители, за родители и за деца, то разпространява педагогическа просвета сред възрастните и предлага игри, песни, стихотворения и приказки за малките. Потърсени са общи характеристики с Фрѳобелови дружества в други страни – Русия и Великобритания. В сравнение с Фрѳобе-

ловите организации в други страни българското дружество е малко и има кратка история. Изследването установява обаче, че то развива разнообразни форми на работа и носи общи идеи, характерни за другите Фрьобелови организации – идеята за свободата при възпитанието на детето, за ролята на детските градини, за приобщаването на родителите, за мястото на предучилищните заведения в образователната система. Анализът на дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“, което съществува по-малко от две десетилетия, установява неговия значим принос за развитието на предучилищното възпитание в България.

Ключови думи: предучилищно образование, българско предучилищно образование, детска градина, Фридрих Фрьобел, Фрьобелово дружество, педагогическо списание

„...повече хора, съединени повече усилия, могат да извършат много повече дела, отколкото отделния човек“.
(Отчет за дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“ за 1934–1935 г.)

УВОД

Предучилищното образование има 140-годишна история в България, а от 2002 г. е част от задължителната по закон образователна подготовка. развитието, което се осъществява от неговото зараждане, през разпространението и налагането като част от образователната система в страната ни, е изследвано в педагогически и историко-педагогически публикации предимно като общ поглед, като проблем за подготовка на детски учителки и др. Въпросът за един от важните фактори в този процес обаче остава слабо проучен. Това е дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“, което съществува и работи за разпространението на предучилищното образование в течение на близо две десетилетия.

Дейността на дружеството е споменавана съвсем бегло в някои от общите публикации по история на българското образование и история на предучилищното възпитание (Chakarov & Nacheva-Petkova, 1961; Radev & Aleksandrova, 2015) или напълно отсъства. Някои изследвания върху живота и дейността на Е. Кларк и П. Касабова (Zaharieva, 2012; Zaharieva, 2014) отбелязват участието на двете ръководителки на Педагогическия курс към Американската детска градина в основаването и дейността на дружеството. В мемоарната си книга „Скици по пътя на живота“ П. Касабова отбелязва накратко ролята си за развитието на „Фридрих Фрьобел“. Най-пълното изложение върху основните насоки в дейността на дружеството са разгледани в книгата на Вера Начева-Петкова „Из историята на предучилищното възпитание в България“ (1999).

Тази книга, която съчетава изследователска и мемоарна перспектива, макар и без задълбочен анализ, дава поглед върху протоколите на дружеството, в които са отразени инициативите, дейностите и резултатите от тях. Авторът е тясно свързан с дружеството, участва активно в много от комисиите, които са създавани през годините за постигане на целите на организацията.

Настоящото изследване си поставя за цел да проучи ролята на дружеството „Фридрих Фрьобел“ за развитието на предучилищното образование в България. Разгледана е дейността за професионалното признаване и реализацията на детските учителки, подготвяни в Педагогическия курс към Американската детска градина. Изследвана е просветно-педагогическата дейност на дружеството, насочена към издигането на педагогическата култура на семейството и популяризирането на предучилищното възпитание в обществото. За постигането на целта са изследвани документалните свидетелства, които са съхранени – основен източник е архивът на Американската детска градина (ЦДА, ф. 1061к), част от който включва протоколната книга на дружеството, протоколната книга за настоятелството на дружеството, годишните отчети, устава на дружеството. Протоколите са споменавани отчасти в книгата на В. Начева-Петкова, но не са анализирани в цялост, а отчетите не са били обект на изследване. В архива на Министерството на народното просвещение (ЦДА, ф. 177к) е съхранена кореспонденция с дружеството, най-вече по признаването на подготовката на детските учителки и условията на назначаването им. Важен източник за проучването на дейността на дружеството е списанието, което то издава – „Първи стъпки“. Поместените в него статии, материали, песни и игри отразяват основните теми, които са намерили място и при другите изяви на дружеството – новото отношение към детето, значението на детската градина, предучилищната подготовка в образователната система и др. Потърсени са общи характеристики с Фрьобелови дружества в други страни – Русия и Великобритания. Основните методи, използвани в изследването, са общонаучни – описание, анализ, и специфични – историческа реконструкция.

В документите на дружеството понятията „възпитание“ и „образование“ са използвани като синоними. През първите години преобладава използването на „възпитание“, а след 1934 г. „образование“ става основно понятие за описание на дейността в детската градини. Това съответства за законодателството, но отразява и стремежа да се утвърди мястото на предучилищната подготовка в образователната система, а също и акцента върху изграждането на детската личност (а не „бавенето“, занимаването на децата).

СЪЗДАВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ДРУЖЕСТВОТО

Основането на дружеството „Фридрих Фрьобел“ е описано в Протокол № 1:

„Днес, 24 Ноемврий 1928 год. свършилите специалния Педаг. Курс при Ам. Дет. Градина, живущи понастоящем в София и курсистките при същата се събраха в 3 ч. сл. обед на I-во учредително събрание под председателството на Miss E. C. Clarke, директорка на курса.

Дневен ред:

1. Разглеждане настоящето положение на курса и курсистките.
2. Мерки за подобрене това положение
3. Разни.“ (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 2)

Дружеството се явява естествен етап от развитието на предучилищното възпитание, като представлява професионално сдружение, което защитава професионалните права на своите членове. Непосредствен повод за създаването му е спор между възпитаничка на курса и училищния съвет в гр. Русе относно правата ѝ за назначаване като специалист. Дружеството поддържа през годините своето качество на професионална организация, но всъщност основната част от дейността му е свързана с по-голямата задача, която си поставя – разпространение на новите идеи за възпитанието на децата в предучилищна възраст.

Участниците в учредителното събрание са 24¹, сред които има учителки в Американската детска градина като Р. Насалевска, Елена Михайлова, Ст. Драгостинова, както и курсистки като Вяра Андрова, Теменуга Караилиева, Олга Константинова. Сред подписите на този протокол се четат и имена, които ще бъдат важна част от дружеството през годините – Веса Касабова, Вера Начева.

Членове на дружеството са възпитаниците на Педагогическия курс и курсистките, които в момента се обучават. С дипломирането и заминаването по назначение в различните краища на България участието в живота на дружеството става изключително трудно и само тези, които работят в София, остават да се включват в дейностите му. Не е лесно да се проследи броят на членовете на дружеството през годините. На заседанията – най-често редовни, много рядко извънредни, през първите години са отбелязвани присъстващите, което е известен ориентир за активните участници в живота на дружеството.

¹ Начева-Петкова, В. Из историята на предучилищното възпитание в България. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1999, с. 50. В Протокол №1 са положени 20 подписа, което може да е поради това, че при съставянето му не всички са присъствали и са се подписали. Заедно с това има някои грешки в текста на В. Начева, напр. учредяването на дружеството е отнесено към 1921 г.

Таблица 1. Брой членове, участващи в заседанията на дружеството „Фридрих Фрьобел“ (1928–1934)

1928/1929	1929/1930	1930/1931	1931/1932	1932/1933	1933/1934
20	26	26	36	24	29
16	34	34	28	24	32
14		26	30	28	35
25		34	34	33	41
21		26	36	28	34
20		34	28	27	49
19		26	30	23	47
		34	22	24	36
			30		30

Забележка: Броят на членовете е изведен от протоколите на заседанията на дружеството. Броят на протоколите за отделните години е различен, а за някои от заседанията липсват протоколи.

Посочените данни за присъстващите на редовните събрания варират между 22–24 като минимум и 47–49 като максимум, като около половината от този брой са курсистки. Ежегодният избор на ново настоятелство, което да ръководи дейността на дружеството, дава възможност за непрекъснато включване на нови хора, а участието на едно ядро от учителки осигурява необходимата приемственост.

Известна представа за обхвата на дружеството през 30-те години на ХХ в. дават годишните отчети, запазени в архива. В отчета за 1934/1935 г. е посочено, че през изтеклата година дружеството наброява 72 редовни членки, в отчетите за следващата – 1935/1936 г., са отчетени 148 членки, от които 5 почетни, а за 1937/1938 г. – 131 членки (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 9, 12, 20). Тук трябва да поясня, че сред членуващите в дружеството няма мъже, а курсистки (най-вече млади неомъжени жени) и учителки, затова в документите се използва понятието „членки“. По устав редовни членове са „всички свършили и следвали Специалния педагогически курс при Американската детска градина в София, без разлика на вероизповедание и народност, които плащат редовно членския си внос“ (чл. 4). Предвижда се възможност и за спомагателни членове, които се интересуват от делото и плащат членски внос, както и за почетни, които се провъзгласяват за особени заслуги към дружеството.

Организационният живот в дружеството се осъществява в различни форми – документирани са предимно заседанията на дружеството, но се провеждат и седенки, на които членовете се събират за изработване на вещи за благотворителните базари, за подготовка за празнуването на Деня на дете-

то – празник на дружеството съгласно устава (чл. 13), концерти, забави, сказки, и др. Прави впечатление, че през първите две-три години дейността е по-ограничена и в нея доминират действията, свързани с признаването на образованието на членките и правото им за назначаване като редовни учителки. Впоследствие се разгръща разнообразна просветно-педагогическа и благотворителна програма. Издаването на списание „Първи стъпки“, насочено към учители и родители, с педагогически текстове и литература за деца от предучилищна възраст, реализира една от заложените в устава цели – разпространение на новите идеи за възпитанието на детето. Членките на дружеството участват активно в организационния, в педагогическия, в благотворителния и в културния живот на организацията, като често са групирани в комисии за различните инициативи. При оценката на значението на дружеството за курсистките В. Начева-Петкова отбелязва, че бъдещите детски учителки получават „възможност [...] да изнасят педагогически беседи, да организират детски забави, представления, а също така и възможността да поддържат по-широки контакти с обществеността“ (Nacheva-Petkova, 1999: 147).

Дружеството създава библиотека с педагогическа литература за своите членове. За първи път идеята е поставена в началото на 1931 г., две години по-късно в Протокол № 31 от 27 януари 1933 г. е отчетено, че има избрана библиотекарка, която е купила книги и ги е дала за подвързване (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 40). Ежегодно от приходите на дружеството се заделят средства за обогатяване на библиотечния фонд и за абонамент на подходящи списания. На разположение на курсистките и софийските учителки са и реферати по педагогически теми, четени от второкурсничките.

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ става важна част от инициативата за създаване на център за предучилищно възпитание в лицето на Фондацията за предучилищно възпитание, учредена през 1940 г. Всички възпитанички на Американската детска градина участват в начинанието, като събират средства за построяване на специална сграда за детска градина и институт за подготовка на детски учителки. Дружеството вижда в това начинание по-нататъшна реализация на целите си. Войната, политическите промени и национализацията не дават възможност за осъществяването на тази идея.

ДЕЙНОСТ ПО ПРОФЕСИОНАЛНОТО ПРИЗНАВАНЕ И РЕАЛИЗАЦИЯТА НА КУРСИСТКИТЕ

Учредяването на дружеството е свързано с необходимостта от последователни действия за признаването на възпитаниците на курса за специалистки и назначаването им за редовни учителки в народните предучилищни заведения². При отчитането на дейността на дружеството за първата година от

² Още от 1885 г. в законодателството се прави ясна разлика между народни (издържани

неговото съществуване на събранието през октомври 1929 г. са представени мотивите за основаването на организацията – продължаване на дружбата на възпитаниците, възникнала като резултат от общия живот в течение на двугодишното обучение, на традициите и на грижите на ръководителката на курса – Е. Кларк. Основният катализатор на процеса е необходимостта от общи усилия за признаване на дипломите на възпитаничките от страна на Министерство на народното просвещение (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 1). Курсът е признат от държавата с Писмо №19126 от 16.VII.1921 г. и на заключителните изпити Министерството изпраща пратеник, който взема участие в тях и подписва дипломите, но няма общо решение за признаване на курсистките за специалистки по предучилищна педагогика, които трябва да бъдат предпочитани за назначаване пред завършилите друго педагогическо образование. Това положение довежда до различна преценка на дипломите на курсистките в отделните Окръжни училищни инспекции и трудности при реализацията на детските учителки.

Още на първото, учредително събрание се избира „комисия в състав: Г-ца Ст. Драгостинова, учителка Ам Д. Градина и г.г. Олга Константинова и Цветана Пашалова, курсистки при същата, която комисия да проучи въпроса как да се действа за извоюване правата на курсистките и признаването на курса“ (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 2). На второто събрание комисията докладва за проведената среща с Н. Чакъров, началник на Отделението за основно образование при МНП, на която представя дейността на курса.

В своята книга В. Начева-Петкова (1999) обръща специално внимание на дейността на дружеството по утвърждаване на професионалната реализация на завършилите курса. Самата тя участва в комисиите, които са натоварени с преговорите и настояването пред Министерство на народното просвещение то да издаде ясни указания към местните власти за признаването на дипломите на Педагогическия курс и за назначаването на курсистките в народните детски градини.

Предучилищната подготовка на българските деца не е в приоритетите на МНП. Не съществува структура, която да управлява детските градини и детските училища (както често са наричани в този период), те са част от Отделението за основните училища и по свидетелство на главния секретар на МНП Стоян Чакъров „няма кой да постави детските градини на място, което заслужават. Началникът на основното образование, който отговаря и за детските градини, естествено тегли повече към основните училища, защото са повече и тях познава по-добре“ (Kasabova, 2001: 79–80). При липса на политика за развитие на предучилищното възпитание в България отношението на Минис-

от общините, окръзите или от държавата) и частни училища, чиито възпитаници имат различни дипломи и права. В документите често се говори за държавни детски градини и училища, но всъщност те са общински, откривани и издържани от общините.

терството се определя от личното отношение на неговите ръководители и чиновници. В резултат на това се наблюдава растеж на детските заведения при управлението на министър Иван Шишманов и Стоян Омарчевски, които имат разбиране за значението на предучилищната възраст за цялостното развитие на детето (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961; Kolev, 1999). Въпреки че през 20-те години на XX в. детските градини нарастват като брой (през 1923 г. са 68 с 86 учителки и 3054 деца и до 1930 г. достигат 149 градини със 170 учителки и 7834 деца (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961: 126), в МНП няма инспектор, който да осъществява контрол и методическо ръководство на предучилищните заведения. Едва след издаването на Наредба-закон за предучилищното образование в края на 1934 г. се правят по-системни стъпки към създаването на специална служба. През 1937 г. Генчо Пиръов става първият инспектор в предучилищното образование, но поради структурни и бюджетни промени още през следващата година мястото е закрито (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 3). Този факт още веднъж подчертава непоследователната политика към предучилищното образование и липсата на подготвени специалисти на управленско равнище, които да решат проблема за служебното положение на детските учителки.

Местните власти, които по Наредбата-закон са задължени да откриват и поддържат предучилищни заведения, също не разполагат със специалисти и често не предвиждат в бюджетите си средства за откриване и поддържане на детски градини. На много места определените заплати на детските учителки са много ниски, а и често са назначавани неподготвени хора (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961: 114).

През целия период на своето съществуване дружеството „Фридрих Фрьобел“ води последователна дейност по утвърждаване на стабилността на своите членове като специалисти по предучилищна педагогика. Негови представители провеждат срещи в МНП с цел всички детски учителки, които са завършили курса, да бъдат предпочитани за назначаване като специалистки пред други кандидати. В Протокол №8 от 28.X. 1929 г. събранието е уведомено, че МНП признава без държавен изпит само дипломите на тези детски учителки, които преди курса са завършили педагогическо училище, т.е. завършилите реална или полукласическа гимназия не се ползват със същите права. Дружеството не е удовлетворено от отговора, защото той означава непризнаване на педагогическата подготовка в двугодишния курс, и подготвя нова комисия, която да продължи срещите в МНП (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 13). През есента на 1930 г. въпросът отново е на дневен ред. Подготвя се писмо до министерството, което е четено и обсъждано на събрание на дружеството, търсят се възможности за ангажиране на видни педагози, които да публикуват статии по въпроса и да подкрепят исканията на дружеството – Протокол № 15 от 14.XI.1930 г. (пак там, л. 32). На следващата година е подготвено ново писмо

и тричленна комисия го връчва на министъра, който се отнася любезно, но без конкретни обещания. Събранието решава да отнесе въпроса до Висшия административен съвет (Протокол №3 от 6.XV.1931 г.) и планира брошура, която да представи исканията на дружеството и да бъде раздадена на всички членове на съвета (пак там, л. 17). Настойчивостта и последователните действия дават резултат и накрая детските учителки, обединени от 1928 г. в дружество „Фридрих Фрьобел“, получават признаване на подготовката си. МНП излиза с Окръжно № 23 602 от 10.VIII.1932 г. и отново с № 1808 от 12.IX.1934 г., в които се нарежда „свършилите курса на г-ца Кларк... трябва да бъдат предпочетени пред редовните първоначални учителки (ЦДА, ф. 1061к, оп.1, а.е. 31), а заплатата им да бъде равна на заплатата на последните.

Този успех е важен, но не слага край на защитата на професионалните интереси на детските учителки. След издаването на Наредбата-закон от 1934 г. МНП прави опит за уреждане на въпроса за образованието на детските учителки, но отново частично и непоследователно. В архива на Американската детска градина се съхранява (а.е. 46) Заповед и придружително писмо от МНП до Пенка Касабова, директор на Американската детска градина, включена в състава на комисията, назначена за изработване на закон, правилник и програма за Института за подготовка на учителки в детските градини, с дата 9 март 1936 г. Не става ясно защо тази идея остава нереализирана.

В писмото си от 27 май 1938 г. до министъра на народното просвещение Генчо Пиръов, който напуска, за да постъпи като асистент в Софийския университет, отбелязва: „Многократно сме предлагали законопроект, който да доуреди въпросът за назначенията на детските учителки, но както Ви е известно, Господин Министре, досега нямаме закон“ (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 4). Той оценява издаденото Окръжно № 77 321 от 10.IX.1937 г. като закъсняло и непълно и включва в задачите, които трябва да поеме Министерството, доуредждането на въпроса за назначаването на детските учителки.

Липсата на законодателно уреждане на предучилищното образование е проблем, който стои пред Министерството, и през следващите години кореспонденцията между дружеството и Министерството продължава. Отново се създава комисия, която да изработи писмо с исканията за назначаването на детски учителки. В писмо до МНП (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 87–91) те са обобщени така:

1. „Конкурсен изпит за у-лки в д.градини да се определи само за София и градове с жители над 40,000 д.
2. Кандидатките за конк.изпит да са завършили специален педаг. курс и да имат една г. практика.
3. В комисията при конк. изпит да участвуват поне две лица, специалисти.
4. У-ките в детските домове да са завършили непременно 2 годишен педагогич. курс.

5. Да бъдат третираны по права и задължения наравно с у-ките в детските градини.
6. Да бъдат ревизирани от инспектор, за да могат да бъдат кандидатки за места в д.градини.“

В комисията за произвеждане на конкурсен изпит, която е за назначаване на основни учители (и която ще е и за детски учителки) „без помощта на специалисти [...] не познавайки практическата работа на детската градина би се почувствала затруднена при справедливата оценка на кандидатките“. В писмото се подчертава, че искането до конкурсен изпит да се допускат само кандидатки, които имат тригодишен стаж в детска градина, е в ущърб на детските учителки, които работят в детски домове – огнища и дневни детски домове. Работата в тях е целодневна, но не се различава по същество.

Дружеството повдига въпроса и за това, че в малките градове и в селата не се предвижда конкурсен изпит, но откриването на предучилищни заведения в тях върви много бавно – по десетина на година, което лишава младите специалистки от възможност да придобият нужния стаж.

ПРОСВЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ

В Устава на дружеството, който е приет през 1928 г. в течение на няколко заседания, а впоследствие е отпечатан (1930 г.), при определянето на целите на дружеството (чл. 2) на първо място е поставено „Да разпространява в страната новите възпитателни идеи и да дава активно съдействие в прилагането им“, следвано от „Защита на детските права“ и „По-пълно разбиране на детето и подпомагане на всестраниното му развитие“. В целите е залегнало още „да ратува за тясна връзка между училището и семейството“. От шест цели, поставени в устава, само две са свързани с развитието на самите членки на дружеството: „Да работи за сближението на членовете на дружеството при взаимната им дейност“ и „Да работи за оценяване подготовката на членовете и дейността им за възпитанието“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 50, л. 3). Следователно още при създаването си дружеството „Фридрих Фрьобел“ си поставя широки образователни цели, свързани с разпространението на идеите за предучилищното възпитание и защитата на детските права.

Представянето на дейността по отношение на педагогическата просвета в изследванията е по-лаконично, а то е от особено значение за утвърждаването на дружеството като фактор за развитието на предучилищното възпитание в България.

Още през първата година дружеството планира да организира работа с деца от бедните квартали, с цел това да бъде пример за добри грижи и възпитание. Идеята преминава през различни опити дружеството да получи съгласието на училището в Лозенец (което да предостави помещение) и на софийския

инспектор за инициативата, но така и не стига до разрешение. Трудно е да се каже защо ръководството на училището не се отзовава, дали това е недоверие към организаторите, или просто инертност.

Важна стъпка към утвърждаването на дружеството през 1929 г. е участието му в разпространението на книгата на Елизабет Харисън „Изучаване на детската природа от гледището на детската градина“, което допринася за финансирането на дейността му и за популяризиране на детската градина (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 11). През този период няма изобилие на педагогическа литература върху предучилищното възпитание и книгата на американската авторка допринася за запълване на тази липса. Пет години по-късно дружеството е набрало опит и средства и вече участва във финансирането на издаването на книгата на Стенли Хол „Теория на доучилищното образование“ (1934), преведена от Райна Андреева. Публикуването на подходящи книги, които да допринесат за разбирането на детето и детството, продължава и след началото на издаването на собствен печатен орган: списанието „Първи стъпки“. П. Касабова превежда „Проблеми на детството“ на Анжело Патри, която излиза от името на Американската детска градина в две части през 1938 и 1939 г.

Най-популярната форма за разпространение на идеите за значимостта на предучилищната възраст за изграждането на човека и необходимостта от целенасочено възпитание в съответствие с особеностите на децата са сказките, които дружеството редовно организира. Чест лектор е проф. Д. Кацаров (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 26, 39), който ежегодно води студенти от Софийския университет да наблюдават работата в детската градина. Привличани са и други лектори, напр. Цвятко Петков, преподавател в Стажантския институт, д-р Горбанова – „Новото в педагогията в новите държави“, Л. Тодорова от Висшата социална школа с темата „Престъпление и социална среда“ и др. На сказките са поставяни проблеми, които излизат извън кръга на педагогиката, но са по актуални за българското общество въпроси. Г-ца Димитриева представя „Положението на работничките в Софийските фабрики“. Г-н Фурнаджиев изнася „Впечатленията ми от изложението в Чикаго“, а средствата за вход са предназначени за подпомагане на родопските деца (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 11).

Просветната дейност на дружеството е допълвана от самите членки, които подготвят и изнасят реферати по педагогически теми като: „Какво може детската градина да даде на обществото“, „Детската фантазия“, „Детската игра“, „Критики върху писмата на Сенека“, „Детската литература“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 5). Рефератите остават в библиотеката на разположение на курсистките. Интересна форма е представлението „Педагогическо ревю“, резултат от колективното творчество на курсистките, което в забавна форма представя ролята и задълженията на този, който се грижи за децата. Противопоставят се старите, архаични и новите, разумни модели на отглеждане и

възпитание (Kasabova, 2001: 178–180). Модерното разбиране за детето, за неговото естествено развитие и за възпитание, което съответства на това развитие, се разпространява по непринуден начин, лесен за възприемане.

Дейността на участниците в дружеството „Фридрих Фрьобел“ се отличава с отдаденост, която се основава на разбирането за мисия в тогавашните социални условия: „Във всички наши обществени слоеве детската учителка има да върши мисионерска работа, има да покръщава българските родители, българското общество в това ново движение – всичко за детето, за неговото правилно отглеждане в най-важният от човешкия живот период – детето в доучилищната възраст“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 16). Просветно-педагогическата работа на дружеството се развива и разширява с годините, разнообразяват се формите ѝ и стремежът е да се постигне по-голяма публичност.

Празник на дружеството е Денят на детето, който в този период се чества ежегодно в „Неделята на мирноосците“ – третата неделя след Великден. От 1927 г. по инициатива на Съюза за закрила на децата в България празникът е официален за цялата страна и се провежда под патронажа на княгиня Евдокия, като включва тържествени литургии, манифестации на ученици и учители, изложби, забавления, игри и др. (Stefanov, 2007). Дружеството „Фридрих Фрьобел“ участва редовно в общите празненства. През 1936 г. на три автомобила с платформи са настанени деца, които са представени като цветя, и символично се внушава идеята, че детето трябва да бъде свободно. През следващите години дружеството участва в радиопредавания за Деня на детето. Тези по-широки публични изяви допълват традицията за Деня на детето да се правят посещения в някои социални заведения. Членките на дружеството подаряват на децата сладки, картини и цветя, изпълняват програма с приказки и песни. Ежегодни са посещенията в Института за слепи, в Детското отделение на Александровска болница, в общинския приют, а в някои от годините групи от курсистки отиват и в Института за глухонеми.

Просветната дейност на дружеството се допълва от форми, които популяризират предучилищното възпитание в художествена форма. Приказката е център на възпитателната работа в детската градина, чрез нея се формират различни качества и се стимулират емоциите и въображението на децата. Тя е и средство за опознаване на особеностите на предучилищната възраст и намира място в по-широката обществена дейност на дружеството. След сказка за положението на работничките в софийските фабрики членките на дружеството се организират за разказване на приказки, представяне на игри, песни и др., които да разнообразят и обогатят живота на тези млади момичета (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 33). През 30-те години често е представяна пиеската „Дядо Дончо“ за деца от предучилищна възраст.

В годишния календар на изяви на дружеството се повтарят: майска вечер – празненство, на което се избира не най-красивата, а най-достойната

курсистка; карнавална вечер по Сирни заговезни; лазарска вечер. Привличат се музиканти, организират се концерти, канят се поети и писатели, които се представят със свои произведения. Като част от дейността за набиране на средства и привличане на съмишленици се организират забави и чайове, най-значителният от които е японският и се провежда под патронажа на министър-председателя.

„ПЪРВИ СТЪПКИ“ – ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО „ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“

Уставът на дружеството предвижда сред другите средства, популяризиращи модерното възпитание на детето, и издаването на собствено списание. Тази идея вероятно е повлияна от издаването от Е. Кларк списание „Детска градина“, което излиза в течение на шест години – от 1922 до 1928 г. Първите дискусии за реализирането ѝ се откриват в протокол от 1933 г., когато на събранието на 2.XI.1933 г. се поставя въпросът за издаване на вестник – месечен лист. На следващата пролет идеята добива по-ясна форма и се съставя комисия (П. Касабова, В. Йорданова, А. Чавдарова и М. Енчева), която да предложи неговото съдържание и име. Правят се няколко предложения за име на вестника – „Нов живот“, „Фар“, „Първи стъпки“. При гласуването на 12.II.1934 г. се приема „Първи стъпки“ и се утвърждава структурата на изданието. Първата страница на вестника е предвидена за публикуване на педагогически статии, втората – за ръчна работа, приказки, хуморески, песни, рисунки. Третата страница е предназначена за хроника, въпросник, хумор, преводна литература. Четвъртата – вести от живота в училището и материал, интересен за родители (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 45). Вестникът се възприема като поле за реализация на идеите на дружеството и всяка от членките може да участва в списването му.

Първият брой излиза през февруари 1934 г. и под заглавието му стои пояснението „Месечен вестник за популяризиране на възпитанието на детето в предучилищна възраст“. Изборът на наименование на изданието не е случаен. Във всеки брой до името стои мотото, което гласи: „По-лесно е да се оправят първите стъпки на детето, отколкото да се поправят кривите пътища на възрастния“. Очаквано, първата статия във вестника е на Е. Кларк и е посветена на целта на новото издание: „Дано тези стъпки водят към по-скорошно възбуждане на общ народен интерес към делото на Детските Училища, тъй щото наистина да се считат непълни основните училища, които почват от първо отделение“ (Clarke, 1934). Броят има на първата си страница и програмно обръщение към учителките и майките, което разяснява идеята за възпитание на малките деца в любов и граждански добродетели, така че да станат „полезни синове на родината си и на братята си по цял свят“. През първата година вест-

никът излиза в четири страници, а през втората обемът е увеличен на шест страници.

Планиран като ежемесечно издание, вестникът излиза през първата и през втората година с по четири броя в тираж 2000, а финансирането и разпространението му са поети от членовете на дружеството, като се разчита те да привлекат абонати и да достигнат до родителите и до детските училища, в които стажуват. На страниците са публикувани материали, които разясняват ролята на възпитанието в предучилищна възраст и значението на детската градина. Текстовете са кратки, има илюстрации, които придават привлекателен вид на вестника. Тук намират място и малки истории, приказки, стихове за деца. Описват се игри и се предлагат модели за изработване на играчки. Борис Тричков като редовен автор публикува нотирани детски песни. Някои от материалите са преводни, други са написани от детски учителки от различни градове в страната. Има рубрика „Въпроси и отговори“, която е насочена към помощ за родителите, които срещат трудности при възпитанието на децата си, или за детски учителки, които се нуждаят от методически съвети.

Успехът на първите две години довежда до решението от третата година вестникът да се превърне в списание (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 13). За организацията по създаването на новия формат на изданието е поканена Добра Пелашева (Протокол № 7 (51) от 12.IV.1935 г.), която поема работата от редакционния комитет. Това е нов етап в издаването на „Първи стъпки“ с професионален редактор, а за разпространението отново се разчита на активността и личното участие на курсистките, които трябва да привлекат абонати. С цел популяризирането на списанието са подготвени реклами в други педагогически издания като „Училищен съюз“, „Просветно единство“, „Добро здраве“, а за подобряване на финансирането – се решава да се приемат реклами. Въпросът с издръжката на списанието е постоянно на дневен ред. Приходите от продажби и абонамент не достигат то да се самоиздържа. На авторите не се изплащат хонорари, единствено редакторката и администраторката по разпространението и абонамента са платени. Дефицитът в бюджета на списанието се поема от дружеството „Фридрих Фрьобел“. Въпреки трудностите, които налагат издателската дейност да се повери отново на редакторски комитет (с цел икономисване на средства), „Първи стъпки“ излиза с тираж около 1200–1500 броя.

Списанието е сред най-значимите постоянни дейности на дружеството. В почти всеки протокол от събранията в дневния ред има точка, която разисква развитието и пътищата за подобряване и популяризиране на „Първи стъпки“. Запазват се трите основни отдела: родителски, учителски и детски. До края на своето съществуване през 1945 г. списанието излиза с осем книжки годишно (с малки изключения) и разпространява идеите на възпитанието в предучилищна възраст. На страниците му излизат статии на преподавателите

от Педагогическия курс, а също и на видни педагози и общественици като проф. Михаил Герасков, д-р Ботю Шанов, Емануил Попдимитров. Детските учителки споделят своя опит и постижения, което допринася за обогатяване на практиката в другите детски градини. Някои от книжките са тематични, посветени на значими годишнини или важни проблеми. В две книжки (шеста и седма) през април и май 1937 г. е отбелязана стогодишнината от създаването на първата детска градина в Бад Бланкенбург с редица статии от и за Ф. Фрьобел. През 1943 г. излиза книжка, посветена на Елизабет Кларк във връзка с нейната кончина – книжка, която отдава почит на заслугите на мис Кларк за развитието на предучилищното образование в България. Има тематични броеве, посветени на ролята на музиката за възпитанието на децата, на изобразителното изкуство, на ролята на бащата като възпитател и др.

Статиите в списанието „Първи стъпки“ заслужават отделно изследване, тук ще се спра само на някои основни насоки в публикуваните материали. Извън трите отдела, споменати по-горе, в списанието излизат статии, които разглеждат развитието на предучилищното образование и политиката на държавата към него. Тези публикации дават основание на Р. Захариева да отбележи съществуването на четвърти отдел – общ, насочен към пропагандиране на предучилищното възпитание (Zaharieva, 2012: 30). Първата такава статия е на П. Касабова и е със заглавие „Обновата и детската градина“ (Kasabova, 1935). В нея авторката обръща внимание на Наредбата закон от 1934 г. и я оценява като важна стъпка за възпитанието на българските деца, която ще даде резултат след двайсет години. Животът на зрелия човек се определя от детската възраст, затова изграждането на здравни и социални навици, както и умствено развитие чрез игра в подходяща детска среда е от особено значение. Педагогическата просвета сред майките и по-широко в обществото е средство за обновление на обществото. Така чрез характерната за периода лексика се обръща внимание на значимостта на предучилищните заведения и достойното им място в образователната система.

В статията „Задължително предучилищно образование“ на А. Марков – софийски градски училищен инспектор, се обръща внимание на ролята на общините, които са задължени от Наредбата-закон да откриват детски градини, но „намират начини да не изпълняват постановлението на закона по отношение на задължителността“ (Markov, 1939: 3). Тук се поставя и въпросът за подготовката на учителките за детските градини, която според автора може и трябва да се прехвърли на държавата, както е при останалите заведения, обучаващи бъдещите учители за различните образователни степени.

Един от най-пространните материали по темата е докладът на Ст. Омарчевски относно Министерството на народното просвещение, който е представен на 21.VI.1939 г. пред парламентарната комисия. Дългогодишният просветен деец разглежда законодателството за предучилищното образование в

исторически план и предлага промени, които да продължат положителното развитие. Той обръща внимание на факта, че „положението на учителя, издръжката на детската градина, ляга единствено и изключително върху общините“ (Omarchevski, 1939: 7), че много от постановленията на Наредбата-закон са останали неприложими. За уреждане на въпроса за задълженията на общините Омарчевски предлага финансирането на детските училища да бъде същото като при основните училища и държавата да има участие в процеса на изплащане на учителските заплати. За подготовката на детските учителки той също като А. Марков счита, че това трябва да бъде поето от Министерството на народното просвещение, при условията на уеднаквяване на програмите на съответните курсове, създадени от отделни лица (тук той има предвид Педагогическия курс при Американската детска градина и Курса за подготовка на детски учителки на проф. Д. Кацаров). Работата на предучилищните заведения – детски градини и детски огнища, трябва да бъде контролирана от специално създаден към Министерството инспекторат. Ст. Омарчевски предлага и конкретни механизми за ангажиране на работодателите с откриване на детски градини за работещите в техните предприятия жени – майки на деца в предучилищна възраст.

Хр. Спасовски, бивш софийски училищен инспектор, отчита ролята на частната инициатива при откриването на заведения за деца в дошколска възраст през първите десетилетия на XX в. в статията си „Детските училища и нашето училищно законодателство“ (Spasovski, 1939). Фокусът на статията е практиката за назначаването на първоначални учители в предучилищните заведения, което води до налагане на методите, характерни за началното училище (обучението) в детската градина. Авторът застъпва тезата за предпочитане на подготвените в специални курсове детски учителки и постепенно пренасочване на началните учителки към по-подходяща за подготовката им училищна работа.

Въпросите на просветното законодателство за детските градини и съответно за осигуряването на подготвени учители са поставени и в книжка 5-6, която излиза през март – април 1940 г. В нея Цвятко Петков – дългогодишен преподавател в Педагогическия курс и чиновник в МНП, както и Димитър Лазов, бивш училищен инспектор, представят проблемите по подготовката и назначаването на детските учителки. Отново се обръща внимание на значението на детската градина като част от образователната система и фактор за общественото развитие. Поставя се въпросът за назначаване на специалисти, които са компетентни в областта на предучилищното образование и познават особеностите на детското развитие и съответните методи на възпитание. В статията си Цв. Петков очертава няколко проблемни области: неяснота при назначаването на учителките от общините, заплати, които не съответстват на образователния им ценз – полувисше образование, липса на подготвен пер-

сонал за педагогическото ръководство на околийско равнище (Petkov, 1940). Той обръща внимание и на необходимостта от изравняване на материалното и служебното положение на учителките от детските огнища, домове и др. с това на детските учителки, като аргументите му са еднаквата възраст на децата, които възпитават, и образованието, което имат. В периода социалните предучилищни заведения, каквито са детските домове, дневните детски приюти и т.н., се управляват от Дирекцията на народното здраве при Министерството на вътрешните работи и народното здраве, а би трябвало да бъдат под ръководството на МНП.

В списанието са публикувани редица статии, които представят развитието и постиженията на българските детски градини. Една от най-значимите е с автор Марена Х. Попова, която представя „История на българските детски градини“ (май 1937, кн. 8), илюстрирана с портретите на най-ранните детски учителки – Роза Ангелова, Султана Янкова, Евгения Милкова. Проследени са основните етапи, през които преминава предучилищното образование в България, и е подчертано значението на новото законодателство, което става основа за по-широкото му разпространение. Друга интересна статия е „Какво видях в детските градини в София“ на Добра Пелашева (октомври 1936, кн. 1), в която са представени съществуващите столични детски градини с местоположението им и учителките, които ги водят. Авторката познава непосредствено работата в тях и като отбелязва успехите им, заявява „и при стария, и нов метод най-главния фактор е учителката, учителката и пак учителката“ (Pelashева, 1936: 16).

Учителският отдел е насочен към запознаване на учителките с новостите при възпитанието на децата и организацията на детската градина. Предлагат се идеи за предстоящи празници и се препоръчват най-подходящите мебели, пособия и игри в детската градина. Има и преводни статии, не липсват и материали за опити в други страни. Пример за това е статията „Преразказването като средство за развитие на говора у децата от предучилищна възраст“, в която е описан експеримент, правен в съветските училища (януари 1937, кн. 4). Това е един от по-дългите текстове, с обем от пет страници – в повечето случаи статиите са по две до четири страници, така че в един брой от 32 страници да има по-голямо разнообразие от теми и материали.

В зависимост от сезона в този отдел има и проекти, свързани с природните промени; играчки, които съответстват на празничния календар, и други „идейки“ за учителките, както се нарича една от рубриците. Има и критични статии като „Проекто-метода се изражда“ на В. Начева-Петкова (януари 1939, кн. 3). Те са по-скоро рядкост и обръщат внимание на формалното прилагане на новите методи на възпитание в детската градина. Интерес представлява и рубриката „Първи стъпки“ прочете за вас“, която запознава читателите с нови книги – както научни, така и детска литература. С кратки резюмета са пред-

ставени „Чувство за малоценност у детето“ – Е. Клапаред; „Домът на малките при института Ж.-Ж. Русо“ – М. Одемал и Л. Лафендел; „Практическа работа в детската градина“ – В. Г. Шлегер; „Мъчно възпитателни деца“ – Е. А. Аркин; „Нервни и лениви деца“ – Е. А. Аркин; „Подвижни игри за деца от 3–10 год.“ – М. Билова и Н. Метлов; „Измерване интелигентността у децата“ – Alfred Binet et Th. Simon, и др. Наред с преводните книги са представени и български: „Здравни грижи за децата“ – д-р Тома Станев; „Педагогически речник“ – Л. Русев; „Нотарче“ – Б. Тричков. През годините структурата на списанието търпи промени, но запазва разнообразния си характер.

Статиите в родителския отдел са насочени към изясняване на значението на първите седем години в живота на човека и необходимостта от правилно възпитание в семейството. Дават се сведения за развитието на бебето и детето както във физическо отношение, така и като реч, умения и активност. Подчертава се необходимостта да се поощрява самостоятелността на децата и да им се възлагат подходящи за възрастта задачи и задължения. Някои от темите са свързани с режима и изграждането на навици, напр. „Дневна програма за бебе под 6 месеца“, „Как да отвикнем бебетата от смукане на пръстите“, „Колко трябва да спят децата?“. Повече са статиите, които разглеждат проблемите на възпитанието в семейството: „За несъгласието между родителите“, „Когато детето ти не слуша“, „Игри в семейството“, „Активност и любознателност у детето в предучилищна възраст“, „Наплашването като вредно възпитателно средство“, „За прекаляването с наказания“, „Да се смеем с децата“, „Детската градина и твоето дете“ и др. Родителите имат възможност да задават чрез списанието въпроси, на които получават отговор от член на редакционния комитет.

Детският отдел на вестника (а по-късно и на списанието) представлява особен интерес за изследователя с игрите, стиховете, песните и предложенията за ръчен труд. Още в първите броеве през 1934 и 1935 г. Б. Тричков публикува свои нотирани детски песни, а Атанас Душков и Йордан Стубел печатат стихове. В своите спомени П. Касабова, която ръководи издаването на „Първи стъпки“ през целия период, отбелязва, че редакцията използва американски и руски списания, превеждат се статии и се черпи материал за детския отдел (Kasabova, 2001). От 1940 г. за ръководство на отдела е привлечена Леда Милева, която публикува в списанието първите си поетични творби за деца. Тя осъществява връзка с българските писатели, поръчва им стихотворения и приказки по тематиката на списанието и сама пише стихове (Zaharieva, 2012: 22). През годините Веса Паспалеева, Ангел Каралийчев, Калина Малина, Ран Босилек, Младен Исаев се изявяват със свои произведения в детския отдел. По този начин „Първи стъпки“ се развива и като педагогическо, и като детско списание.

Списанието е препоръчано от МНП с Окръжно № 2516 от 26 септември 1935 г. и достига до предучилищни заведения, училища, родители и деца. Не

спира да излиза и по време на войната, а след това до 1945 г. е отпечатвано като „Месечно списание за деца от предучилищна възраст и възпитателите им“. Издателската дейност на дружеството „Фридрих Фрьобел“, чиято най-значима изява са вестникът и списанието „Първи стъпки“, осъществява най-широко разпространение на новите възгледи за възпитанието на детето от предучилищна възраст и за значението на детската градина в българското общество.

БЛАГОТВОРИТЕЛНА ДЕЙНОСТ

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ има ясна ориентация към подкрепа на бедните и работи по редица инициативи, с които да окаже материална помощ и да разпространи педагогическо познание и съзнателно отношение към децата и техните потребности. Една от ежегодните дейности в тази насока е организирането на Никулденски базар, за който членките изработват предмети, предназначени за деца – дрехи, играчки. Стремешът е те да бъдат оригинални и да показват идеите и уменията на участничките. Обръща се внимание на практичността на вещите и съответствието им на детските особености, например дрехите да са удобни и да осигуряват свободно движение. Една част от приходите от базара винаги е предназначена за благотворителност. Според тогавашната практика най-често средствата са използвани за купуване и раздаване на рибено масло на бедни деца. В инициативата са включвани членките на дружеството, които посещават избрани училища, разясняват ползата от този продукт за правилното развитие на детския организъм. Нереализираните дрехи също биват раздавани на деца от детските градини, в които стажуват курсистките. Една година се взема решение да се купят обувки и престилчици за бедни деца. Като цяло около 40% от приходите на базара се използват за благотворителност. През 1941 г. след сказка за беднотията в Добруджа дружеството взема решение за заделяне на част от печалбата от Никулденския базар за децата в Тутракан. В началото на 1942 г. на заседание на дружеството е отчетено, че 5000 лева (от общо 11 000) са изпратени там (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 91).

В дейността си дружеството „Фридрих Фрьобел“ взаимодейства главно с институциите от сферата на образованието – с МНП, с околните училищни инспектори, с училища, детски домове и детски градини. Във връзка със сказките и благотворителните инициативи членките имат оживена връзка с учени, писатели, артисти, музиканти, обществени и политически фигури, на които разчитат за подкрепа и популяризиране на дейността си. След създаването на втория курс за подготовка на детски учителки (на проф. Кацаров) през 1936 г. възниква и въпросът за установяване на връзка с него и инициране на обща активност. В протокола от събранието на 18 март 1938 г. се дискутира

създаването на ново дружество, „което да защитава интересите на детската учителка, като с това не се изключва и културно просветната работа“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 69). Предвижда се в него да влязат курсистките от двата курса – на П. Касабова и на проф. Кацаров. Срещите на избраната комисиция за проучване и договаряне на новото дружество с курса на проф. Кацаров не дава резултат. В отчета за дейността на дружеството за 1937–1938 г. е отбелязано, че мотивите за това са „принципиални различия“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 20). От кратките бележки по становищата на двете страни, обсъждани на събранията, става ясно, че представителките на Курса за детски учителки предвиждат академичен характер на бъдещото обединение, докато за дружеството „Фридрих Фрьобел“ смисълът е в отстояване на професионалния авторитет и правата на детските учителки.

През 40-те години дружеството съдейства активно на новосъздадената Фондация за предучилищно образование. Целта на фондацията е да създаде център за разпространение на педагогическа просвета за предучилищното образование, като изгради сграда – институт за деца от кърмаческа възраст до 7 години, курс за настоящи и бъдещи родители, курс за детски учителки, отдел за педагогическа и детска литература и др. (Kasabova, 2001: 163). В списание „Първи стъпки“ (април 1940 г.) е публикувана статия на П. Касабова, която е избрана за постоянен секретар на Фондацията. В нея са разяснени различните насоки в работата на бъдещия институт и е обърнато внимание, че сградата трябва да бъде издигната за 5 години. Дружеството „Фридрих Фрьобел“ подема амбициозно подкрепата си за бъдещия институт, като се обръща с окръжно писмо от 15 юни 1940 г. до възпитаничките на Американската детска градина с информация за създаването на „Фондация за предучилищно възпитание“ и набирането на дарения за построяването на педагогическо училище. Окръжното е за събиране на средства, които да се прибавят към дарената от мис Кларк сума от 200 000 лв. – още 200 000 лв., а общината предоставя безплатно място. Обръщението е към завършилите курса да дарят суми 100–1000 лв., свои или привлечени от дарители, или събрани с инициативи като забави с децата. Целта на дружеството е то да събере специално 100 000 лв., и да има свое „огнище на завършилите курса – стая, която ще служи за другарски срещи, събрание, свиждане и др.“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 52). На събранията на дружеството се обсъжда участието на членките чрез събранията чрез различни инициативи средства. На 24 октомври 1941 г. в Протокол № 8 (88) е отчетено, че дружеството е внесло 130 000 лв. за фондацията, което е свидетелство за солидната организация и привличането на настоящите и завършилите възпитаници на Педагогическия курс към каузата на Фондацията за предучилищно възпитание.

В архива на дружеството липсват протоколи след 13 февруари 1942 г. – военната обстановка, закриването на Педагогическия курс към Американската

детска градина, евакуацията слагат отпечатък върху организационния живот и просветната дейност. Единствено „Първи стъпки“ продължава да излиза.

ДРУЖЕСТВОТО И ФРЪОБЕЛОВОТО ДВИЖЕНИЕ

Дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“ има известни сходства с организации в други страни, които също са създадени за разпространение на идеите за възпитанието на малките деца и предучилищната им подготовка. То възниква много по-късно от дружествата в Германия и Русия, които датират от втората половина на XIX в. Дружествата в Санкт Петербург, Одеса, Томск и Киев целят организиране на детски градини и курсове за подготовка на детски учителки, наричани „фрьобелячки“ (Вълканова, 2005). Дружествата на Фрьобел допринасят за разпространението на идеите на немския педагог в Руската империя. Те организират дискусии, посветени на метода на Фрьобел, публикуват литература и обучават бъдещи учители и няни (детегледачки). Сходството е в дейността за разпространяване на идеите на Фрьобел за възпитание на детето чрез система от игри и занимания. Организирането на публични лекции в Руската империя и сказки в България отразява основния подход за популяризиране на детската градина в обществото. Публикуването на литература и издаването на списание също са обща насока в дейността на руските и българските дружества. Има и съществени разлики, например съставът на дружествата – в руските дружества това са аристократи и интелигенция, свързана с въпросите на просветата изобщо. Българското дружество обединява действащи детски учителки и курсистки, които се подготвят за тази професия. Малък е броят на почетните членове, които излизат извън тези категории. Друга разлика се отнася до връзката между градините и дружествата. В руската практика дружествата са създадени с цел да откриват градини и да обучават „фрьобелячки“, докато в България дружеството е създадено на базата на съществуващ педагогически курс и действаща детска градина.

Сравнението с Фрьобеловото общество във Великобритания показва повече сходства, отколкото разлики. Като изключим по-дългата история на предучилищните заведения на острова и значително по-големия мащаб на дружеството, откриваме значителни прилики. Английската организация е основана през 1874 г. под името „Фрьобелово общество за популяризиране на детските градини“ (Liebschner, 1991). Развитието ѝ преминава през успешни и трудни периоди, с активно взаимодействие с Министерството на образованието за утвърждаване на предучилищните заведения в образователната система. Основна насока в дейността на Фрьобеловото общество е подготовката и сертифицирането на учители за детските градини. През 20-те години на XX в. с цел икономии на обществени средства се закриват много предучилищни заведения, което заставя организацията да защити работата на детските гради-

ни и интересите на детските учители, които биват съкратени. Фрьобеловото общество обединява усилията си с дружества като Асоциация за изследване на детето, Асоциация на родителите и др., за да оцелее и продължи дейността си, както и да потърси нови форми на предучилищна подготовка в кризисните условия. Важна насока, която откриваме и при българското дружество, е разпространението на Фрьобеловите възпитателни идеи сред родителите. Лекциите, които са водени, са на теми като цялостно възпитание на детето, разсеяност, игра и здраве. Има и теми, ориентирани към училищното обучение, свързани със смятането, четенето, разказването, ръчната работа, музикалното и физическото възпитание. Основно средство за разпространение на идеите на Фрьобеловото общество е списанието „Детски живот“. Въпреки финансовите загуби, Управителният съвет на обществото не се отказва от издаването му, защото оценява високата му образователна стойност (пак там: 97). Печеливши дейности като летни училища за действащи учители, които имат достъп и до библиотеката на обществото, подсигуряват издаването на списанието. Основна разлика с българското дружество е ориентацията на английската организация към въвеждане на идеите на Фрьобел не само в детските заведения, но и в началното училище.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ съществува в периода от 1928 до средата на 40-те години на XX в., като развива разнообразна дейност за утвърждаване на предучилищната подготовка на децата в българското общество и в образователната система. Първите четири-пет години са време, в което преобладава активността за признаване на образованието на детските учителки: срещи и кореспонденция с МНП, привличане на педагози и общественици, които да подкрепят правото на възпитаниците на Педагогическия курс към Американската детска градина да бъдат назначавани като специалистки с предимство (пред първоначалните учителки) в детските градини. С укрепването на дружеството се засилва и разнообразява просветно-педагогическата му дейност. Създаването на дружествена библиотека със специализирана литература осигурява достъп на членките до нови научни източници и до детски списания, които обогатяват културата и подготовката им. Разпространението на книгата на Е. Харисън „Изучаване на детската природа от гледището на детската градина“ и подкрепата за издаването на „Теория на доучилищното образование“ на С. Хол реализират целите на дружеството за популяризиране на новите възпитателни идеи. Опитите за художествено представяне на приказки пред деца от крайните квартали не се осъществяват, но членките на дружеството представят детски пиеси и приказки пред публика в салона на Американската детска градина. Организираните сказки с университетски професори, лекто-

ри педагози и други специалисти популяризират новите идеи за възпитанието и обсъждат широк кръг от обществени проблеми. С тях дружеството става фактор в културния живот на столицата. Друга форма, която е използвана, са забавите и концертите, с които се набират средства за развитие на инициативите на дружеството и за благотворителност. Участието в ежегодното честване на Деня на детето, който е празник на дружеството, представя идеите му за свобода на развитие на детската природа и за възпитание в съответствие с нея.

Най-значимата дейност на дружеството за развитие на предучилищното образование е издаването на „Първи стъпки“ – първо като вестник, а от третата година и като списание. Със своите дялове – за учители, за родители и за деца, то разпространява педагогическа просвета сред възрастните и предлага игри, песни, стихотворения и приказки за малките. Това е и последната форма на дейност на дружеството, макар че през 1944 и 1945 г. то вече не е орган на „Фридрих Фрьобел“.

В сравнение с Фрьобеловите организации в други страни българското дружество има кратка история. То не достига до голяма масовост, неуспешни се оказват опитите за обединение с възпитаниците на курса на проф. Кацаров. Вероятно по-голямата организация – Фондацията за предучилищно възпитание, която има силен старт, но е закрыта през 1952 г. заедно с всички благотворителни организации, би осигурила представителство на всички предучилищни педагози. Все пак дружеството „Фридрих Фрьобел“ развива разнообразни форми на работа и носи общи идеи, характерни за другите Фрьобелови организации – идеята за свободата при възпитанието на детето, за ролята на детските градини, за приобщаване на родителите, за мястото на предучилищните заведения в образователната система. Това определя и значимостта на приноса на дружеството за развитието на предучилищното възпитание в България.

БИБЛИОГРАФИЯ

Извори

ЦДА, ф. 177к (Министерство на народното просвещение), оп.2, а.е. 992.

ЦДА, ф. 1061к (Американска детска градина), оп. 1, а.е. 31, 46,49, 50, 51, 52.

Naredba-zakon za preduchilishtnoto obrazovanie. (1934). [Наредба-закон за предучилищното образование]. *State Gazette*, No 218/24.12.1934.

Източници

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

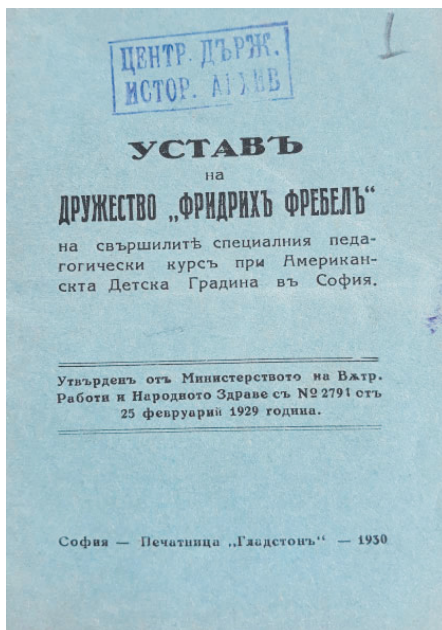
Clarke, E. (1934). *Parvi stapki*. [Кларк, Е. (1934). Първи стъпки]. *Parvi stapki*, 1, 1.

Kasabova, P. (1935) *Obnovata i detskata gradina*. [Касабова, П. (1935). Обновата и детската градина]. *Parvi stapki*, 1, 1.

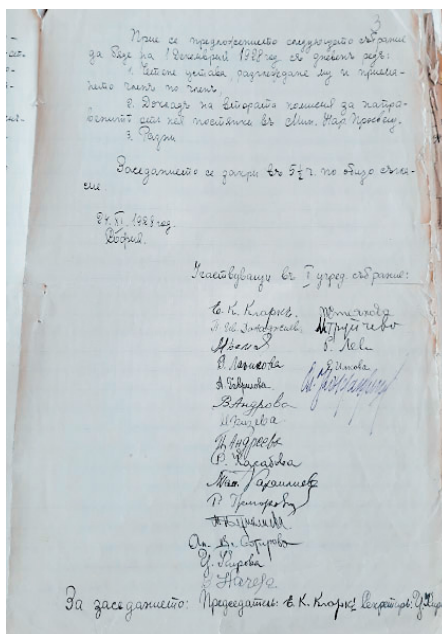
Kasabova, P. (2001). *Skitsi po patya na zhivota*. [Касабова, П. (2001). Скици по пътя на живота]. Sofia: Bulvest 2000.

- Kolev, Y. (1999). *Istoria na preduchilishtното възпитание v Bulgaria*. [Колев, Й. (1999). История на предучилищното възпитание в България]. Sofia: Veda Slovena-ZhG.
- Liebschner, J. (1991). *Foundations of Progressive education. The History of the National Froebel Society*. Cambridge: The Lutterworth Press, 164 p.
- Markov, (1939). Zadalzhitelno preduchilishtno obrazovane. [Марков, (1939). Задължително предучилищно образование]. *Parvi stapki*, 8, 3–4.
- Nacheva-Petkova, V. (1999.) *Iz istoriyata na preduchilishtното възпитание v Bulgaria*. [Начева-Петкова, В. (1999). Из историята на предучилищното възпитание в България]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Omarchevski, S. (1939). Doklad na Stoyan Omarchevski, na 21.VI. 1939 g. pred parlamentarnata komisija po Ministerstvoto na narodnoto prosveshthenie. [Омарчевски, С. (1939). Доклад на Стоян Омарчевски, на 21.VI. 1939 г. пред парламентарната комисия по Министерството на народното просвещение]. *Parvi stapki*, 1, 4–9.
- Pelashева, D. (1936). Kakvo vidyah v detskite gradini v Sofia. [Пелашева, Д. (1936). Какво видях в детските градини в София]. *Parvi stapki*, 1, 14–16.
- Petkov, Ts. (1940). Za sluzhebnoto i materialnoto polozhenie na detskite uchitelki. [Петков, Ц. (1940). За служебното и материалното положение на детските учителки]. *Parvi stapki*, 5–6, 5–7.
- Radev, P. & Aleksandrova, Al. (2015). *Istoria na obrazovaniето v Bulgaria*. [Радев, П. & Александрова, Ал. (2015). История на образованието в България]. Plovdiv: FastPrintBooks. 176 p.
- Spasovski, Hr. (1939). Detskite uchilishta i nasheto uchilishtno zakonodatelstvo. [Спасовски, Хр. (1939). Детските училища и нашето училищно законодателство]. *Parvi stapki*, 2, 2–4.
- Stefanov (2007). Sotsialno-pedagogicheski grizhi za detsata v Bulgaria 20-te – 30-te godini na XX vek. V: *Sotsialna pedagogika – istoria, teoria i praktika* (pp. 300–308). [Стефанов, С. (2007). Социално-педагогически грижи за децата в България 20-те – 30-те години на XX век. В: Социална педагогика – история, теория и практика]. Sofia: Farago.
- Valkanova, Y. & Brehoni, K. (2005). Dvizhenieto „Fridrih Fryobel“ i preduchilishtnata pedagogika v Rusia. [Вълканова, Й. & Брехони, К. (2005). Движението „Фридрих Фрьобел“ и предучилищната педагогика в Русия]. *Pedagogika*, 12, 81–94.
- Zaharieva, R. (2012). Penka Mileva Kasabova. Bio-bibliografia. [Захариева, Р. (2012). Пенка Милева Касабова. Био-библиография]. Sofia: Izkustva, 206 p.
- Zaharieva, R. (2014). Elizabet Klark. Bio-bibliografia. [Захариева, Р. (2014). Елизабет Кларк. Био-библиография]. Sofia: Izkustva, 131 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ



Приложение 1. Устав на дружеството „Фридрих Фрьобел“. Титулна страница



Приложение 2. Страница от протокол № 1 – учредително събрание на дружеството „Фридрих Фрьобел“ с подписи на учредителите



Приложение 3. Вестник и списание „Първи стъпки“

ЗА АВТОРА

Марина Пиронкова, доцент, д-р, е преподавател във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“.

Област на научни интереси: история на педагогиката, история на българското образование, социална педагогика и др.

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А.

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

ABOUT THE AUTHOR

Marina Pironkova, Associate Professor, PhD, Faculty of Education Sciences and the Arts, Sofia University, “St. Kliment Ohridski”, Department of Social Pedagogy and Social Work

Scientific interest: History of pedagogy, History of education in Bulgaria, Social pedagogy and more

Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia

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

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

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 115

LEISURE TIME OF PEDAGOGUES DURING THE PERIOD OF UNIVERSITY EDUCATION AND THE PROFESSIONAL ACTIVITY

NELI BOIADJIEVA

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

MILENA VELIKOVA

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

Abstract. The educational system is rapidly developing, and the ways of working are evolving along with the requirements to the pedagogical specialists in all educational aspects. This is a prerequisite for changes inside and outside their professional engagements. The leisure time and preferred activities are mean of maintaining the psychological and mental balance and personal professional development. To maintain their psycho-physical strength and endurance and to improve their pedagogical skills, educators reconsider their leisure time activities and activities in their personal program for recreation and recovery. The study presents the results of systematic observations and an empirical assessment involving current and future pedagogical specialists in Bulgaria. The aim is to outline the profile of their leisure time according to their opinion about it, its duration, content and structure, the connection with the professional activity and personal realization and satisfaction. The study monitors and analyses the teachers' evaluation of their own leisure time, depending on the stage of their educational and career development and the activities in which they use it. The current work is also discussing in connection of the long remote learning in a digital setting in last year.

Keywords: leisure time, pedagogues, university education, professional activity

СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПЕРИОДА НА УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И В ПРОФЕСИОНАЛНАТА ДЕЙНОСТ

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. Динамично развиващата се образователна система в нови условия на работа с променящи се изисквания към педагогическите специалисти при различни форми на обучение е предпоставка за промяна в професионалната ангажираност в училище и извън него. Отношението към свободното време и предпочитаните занимания са средство за поддържане на психическото равновесие и устойчивост в личностното и професионално развитие. За да съхранят психо-физическите си сили и да усъвършенстват своите педагогически умения, педагозите осмислят заниманията си в свободното време и дейностите в тяхната лична програма за отдих и възстановяване. В студията се представят резултати от системни наблюдения и емпирични проучвания, в които участват бъдещи и настоящи педагогически специалисти в България. Целта е да се очертае профилът на тяхното свободно време съобразно отношение към него, обем, съдържание, структура, връзка с професионалната дейност, личностна реализация и удовлетвореност. Проследява се и се анализира равнотетката на педагозите за свободното време, с което разполагат в зависимост от етапа на образователно и кариерно развитие, и дейностите, с които го оползотворяват. Коментира се и връзката на проблема с наложилите се условия на по-дълго неприсъствено дистанционно обучение в дигитална среда през последната година.

Ключови думи: свободно време, педагози, университетско образование, професионална дейност

УВОД

Проблемът за свободното време, за неговото обогатяване и пълноценно оползотворяване, е свързан с подготовката на бъдещите специалисти в университета и с въпроса за пълноценното им професионално-личностно развитие, реализация, самоактуализация, психически и емоционален баланс, устойчивост и възстановяване. Много проблемни области и невралгични точки в подготовката и в актуалната адаптация към професията се пресичат във феномена „свободно време“. Този въпрос се дискутира и във връзка с промени

във функциите на семейната среда, образователните институции, неформалното и информалното образование, формите за културното участие. Липсата на достатъчно доверие и съгласуваност между институциите, прехвърлянето на отговорности, избягването на задължения или прекомерната ангажираност довеждат до дистрес, прегаряне, сривове, трусове, катаклизми с разрушително въздействие в личностен и професионален план в различните етапи на кариерното развитие на педагогическите специалисти.

Свободното време на човека е обект на изследване от различни научни области. Социологията разглежда свободното време като показател за начина на живот на хората. В икономическите науки свободното време е основна част от бюджета на времето и алтернатива на друга негова част – работното време. Психологията се интересува от субективно-личностното отношение на хората към свободното време и проучва връзката между него и удовлетвореността от живота, психическото благополучие и щастието. Проучват се емоционалните преживявания, които съпътстват дейностите в свободното време и субективното възприемане на времето. Историята проследява развитието на формите за провеждане на свободното време като елемент от културата на народите в локален, регионален или планетарен мащаб. Етнографията изучава етническите, културните и битовите особености на живота на народите и описва начините за използване и отношението към свободното време от различни етноси. Медицината, науките за физическата култура и спорта, туризмът и развлекателната индустрия се интересуват от осигуряването на предпоставки за здравословното и емоционалното укрепване на хората в свободното време и развлеченията им. Статистиката също има отношение към свободното време и неговите характеристики, които се изразяват количествено, особено величината и броят на дейностите в него. Лингвистиката спомага при решаването на някои сериозни проблеми с наименованията на дейностите в свободното време (Роров, 2010: 13).

Всичко това показва важното значение на изучаването на свободното време като съществена част от живота на хората. През последните десетилетия дейностите, които те извършват през свободното си време, придобиват все по-голямо значение за личностната и професионалната реализация на съвременния специалист. По това време се съди за жизнения стандарт, за културата на индивидите, групите и социалните общности и за начина им на живот. Това време е показател за развитието на цивилизацията, мярка за обществено развитие. Наличието на повече свободно време като показател за висок жизнен стандарт се допълва и с качествена характеристика за провеждането му. За да бъде то реален показател за качеството на живот в една общност, възрастова или професионална група, се проучват предпочитаните дейности и занимания.

Влияние върху параметрите на свободното време оказват различни фактори: възраст, пол, заетост, икономически статус, социалната среда, образова-

ние, култура, професия, времеви ресурс, потребителски стойности, демографски характеристики, стил на живот, мода и вкусови предпочитания, реклама и връзки с обществеността, държавна и правителствена политика, специфични условия и ситуация на живот и др. В променящия се и еволюиращ от древността до наши дни свят представите на хората за смисъла на свободното време и неговото използване непрекъснато се изменят. Редица автори изследват този социален феномен, като създават различни концепции.

ТЕНДЕНЦИИ В ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Изследванията в социологията и социалната психология от последните десетилетия насам показват значително разместване на традиционно утвърдени гледища за появата на нови ценностни системи, които постепенно променят стария режим на свободното време на всички професионални групи и проникват във всекидневието на всички социални и възрастови групи. Новият режим често влиза в противоречие с доминираща или утвърдена нормативност в обществото. В случай че са пренебрегнати и потиснати, те стават източник на безразличие, отегчение и песимизъм, които се разпространяват сред все по-широки слоеве от населението. Става все по-значимо и стратегически важно да се проучи какво място заема самото свободно време като ценност в живота на различни поколения и влиянието на професионалната ориентация върху интересите и заниманията в свободното време. Изследванията в социалната психология показват връзката между удовлетвореността от професията и психическото благополучие със свободното време (Argail, 1990).

Какво се е променило и продължава интензивно да се видоизменя в живота на хората от всички възрасти и поколения? Преди всичко това е отношението към формата на социален контрол, който продължава да регулира правилата на съвместен живот между хората и поведението им. Налице е нов тип контрол, по-слабо нормативен и по-либерален, който се формира често пъти в условията на недоразумения и противоречия, на сблъсъци и конфликти. Това се отнася с особена сила за педагогическото общуване в образованието.

Изследователите на феномена на свободното време в социалната психология и социология отбелязват промени в моделите и нормите за социален контрол, които се отнасят до свободата на избор и следване на авторитетите. „Това, което по-рано се е наричало егоизъм, днес се определя като достойнство. Част от услугите, които шефовете са изисквали от подчинените, съпрузите – от съпругите и родителите – от децата, днес се възприемат като покорство. Социалният авторитет става по-гъвкав, давайки възможност за свободна изява на всеки индивид според модели, които се изграждат най-напред в многобройните форми за оползотворяване на свободното време. Възпроизводството на личността чрез самата себе си придобива по-голяма стой-

ност с развитието на свободното време. Цивилизацията на свободното време предстои да бъде изградена. Ние живеем в общество на свободното време, но още не сме в състояние да осъзнаем кое би насочило социалните времена в полза на истинското ползотворно развитие на личността и обществото” (Dyomozoyodie, 1993: 164).

Друга съществена промяна е свързана с отношението към другия и проблемите на човешката комуникация, които са в още по-сложна ситуация във връзка с пандемичната обстановка и мерките за преодоляването ѝ. От една страна, увеличаващото се свободно време разширява възможностите за срещи, запознанства, приятелства и социални контакти след работа, след училище, следобедите и вечерите, почивните дни и през ваканциите. Засилва се стремежът за свободното общуване и контакти под най-различни форми. Желанието за спонтанен независим избор става все по-настойчиво. Натискът на професионалните, семейните и училищните институции намалява, а социалните позиции, свързани с тези институции, стават по-привлекателни. От друга страна, ограниченията на непосредствените социални контакти предизвикват стрес, съпротива, тревожност и страх (Voiadjjeva, 2009).

Безспорно днес свободното време вече е разширило своя обхват и значение в сравнение с необходимото време за професионален труд, за учене и за работа в дома. В рамките на свободното време за човека в XXI в. развлечението заемат 90% от времето за духовни и обществени дейности. Социолозите постулират върху твърдението на М. Елиаде, че със своите ценности, идеологически ориентации, блянове и митове свободното време упражнява скрито силно влияние върху всичко, което го създава (работата, труда, учението) или ограничава. Подобно на социален и културен айсберг то е неравномерно разпределено между отделните социални класи и категории, между различните поколения (Dyomozoyodie, 1993: 163)

Традиционно проблемът за свободното време се разглежда в измерението на възрастовото развитие от детството до периода на зрелостта – особено в училището и в университета, като се търсят възможности за създаване на нови нагласи и средства за решаването му. Педагогиката на свободното време се разглежда като „общност от четири учебни и възпитателни обекта”. Тази сфера свързва и подпомага социалното, културното, креативното и комуникационното възпитание на различните социални и възрастови групи. Тази интегративна функция обаче не е възприета достатъчно нито от училищната, нито от възрастовата или социалната педагогика (Opashovski, 1997: 323).

В изследванията по педагогика на свободното време се разграничава първично научно и вторично приложно поле за наблюдение и анализ (Ruediger, 1973). Първото се състои в описание на сферата на свободното време като самостоятелно поле на възпитание със система и методика съобразно интердисциплинарността му. Второто приложно поле се разглежда като отделна област

на училищната, професионалната, социалната, специалната или културната педагогика, насочено към обособено възпитание за и във рамките на свободното време (Opashovski, 1997: 323). Настоящото изследване е фокусирано към описание и анализ на свободното време на педагози за периода на университетското образование и в реалната им професионална дейност.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НА ПОНЯТИЕТО СВОБОДНО ВРЕМЕ

Категорията „свободно време“ може да се дефинира като част от общия бюджет на времето, която остава извън регламентираната учебна или трудова заетост, пътуването от и до работното място, самообслужването, участието в домакинството и някои форми на труд и помощ въкъщи, грижата за възрастни, деца или болни и времето за сън, храна и удовлетворяване на физиологичните нужди.

Най-важната характеристика на свободното време е, че всеки може да го използва по своя преценка и решение за свои лични материални нужди или духовни потребности. Самостоятелният и свободен избор на индивида е негова същност, а характерът му се определя чрез отношението към дейностите в него и ценностното им осмисляне. Това най-често се възприема като време за обогатяване на познанията, интелектуално развитие, социални контакти, изпълнение на доброволни обществени функции, за приятелско общуване, свободна игра на физическите и интелектуални сили, време за „по-възвишени дейности“ по израза на К. Маркс. То може да бъде и време за деструктивни и обществено неблагоприятни дейности, които се дефинират като асоциални, антисоциални, противоречащи не само на моралните, но и на правовите норми. То може да бъде безценно богатство, чрез което личността може да акумулира ценни и полезни за себе си и обществото познания. Хората могат да „изпробват“ различни поведенчески модели, да обогатяват своите преживявания и емоции, да се саморазвиват, усъвършенстват и усвояват полезни умения. Свободата на вътрешния избор и ценностното отношение към предпочитаната дейност, нейната индивидуална или обществена полезност са съществени. Затова триадата „ценности – свободно време – възпитание“ е определяща.

Свободното време е тази част от активната жизнена дейност на хората, през време на която те могат пълноценно да развиват своите качества и умения. То е тази част от социалното време, която остава извън работата, социалните и личните задължения и удовлетворяването на биологичните нужди. В рамките му се осъществяват отидихът, развлеченията, културното участие. Свободното време позволява да се възстанови равновесието, като дава възможност на човека да задоволи и развие тази част от личността си, за която професионалният живот и задълженията се оказват пречка (Boiadjieva, 2009).

Ползотворното използване на свободното време е изключително важно, тъй като помага за разширяване на кръгозора, за интелектуално израстване, емоционални преживявания, личностно обогатяване. Свободното време предполага доброволно отношение от страна на хората, свобода на избора, самоинициатива, но целенасочена организираност. Свободното време и хобито в съвременността са мощни механизми едновременно както за социокултурно съхраняване и възпроизвеждане, така и за социокултурна мобилност и развитие (Rasheva-Merdzhanova, 2007).

Трудовете на изследователите на проблемите за свободното време подчертават единодушно, че то е натоварено с хуманистично значение и смисъл. През свободното време се удовлетворяват основни потребности на личността в областта на културата, познанието, потребностите от хармония в биосоциалната същност на човека, потребностите от социални контакти в семейството, сред приятели, в обществото. Правилното му оползотворяване подпомага изграждането и развитието на личността.

В социологията се прави ясна разлика между извънработно и свободно време, както и дефиниране на свободното време на полусвободно и освободено време. Когато става въпрос за свободното време, немският автор Ерих Вебер прави разлика между „негативните“ и „позитивните“ предписания на свободното време „свободно от“ и „свободно за“, т.е. свободно от задължителни дейности и свободно за дейности, които човек сам свободно избира, обогатявайки по определен начин своята личност. Един от начините за обогатяване на личността е инвестирането в човешки капитал (по Kicheva-Kirova, 2005). От една страна, инвестирането в човешкия капитал през свободното време носи ползи както в личностен план, така и за обществото. От друга страна, е необходимо човек да отдели време за почивка, развлечения, творчески занимания, време за общуване със семейството и приятели, които са възможност за отдих и възстановяване. Съзнателното използване на свободното време за отдих и занимания с дейности, различни от професионалните, грижата за семейството, удовлетворяването на видовете физиологични нужди, внася позитивна енергия в човека и увеличава капацитета му за по-продуктивна работа. Поради това е необходимо да осмислим часовете свободно време, с които разполагаме, а така също и дейностите, с които го оползотворяваме (Wilson, 1937).

Автори от различни научни области – социология, икономически науки, психология, педагогика, история, етнография, медицина и науките, свързани с физическата култура и спорта, туризма и развлекателната индустрия – провеждат изследвания за измерване свободното време, с което хората разполагат, и дейностите, в които го инвестират. Прегледът на публикации през последните десетилетия у нас показва, че няма конкретно емпирично изследване за свободното време на педагогическите специалисти в България. От подобно

проучване се очаква да даде яснота за предизвикателствата и нуждите, които имат педагогическите специалисти в своята професия, както и да се очертае доколко университетът формира културата на свободното време и на бъдещите учители и дейци.

Наблюденията показват, че при педагозите в часовете, които биха използвали за отдых, забавление и самоусъвършенстване, се налага да инвестират за планиране, подготовка и изпълнение на своята учебна програма и подготовка за професията. Динамично развиващата се образователна система с променящи се изисквания към учителите е предпоставка за непрекъснатата им ангажираност с професионални дейности. За да съхранят своите физически и психически сили, е необходимо да обмислят както обема на свободното време, с което разполагат, а така също дали успяват пълноценно да го използват за почивка, какви са дейностите в програмата им за занимания с отдых и забавления.

Подготовката на бъдещите педагози в университета е свързана също с управление на социалното време. Учебното съдържание е свързано по-пряко или косвено с това как те се отнасят към своето свободно време, умеят ли да го управляват, да се възползват от възможностите му за личностно развитие, образователни постижения и самоактуализация.

СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА БЪДЕЩИТЕ ПЕДАГОЗИ В УНИВЕРСИТЕТА

Цел на проучването е да се открият спецификата и възрастовите тенденции при интересите, заниманията в свободното време на студентите, които се подготвят за бъдещи специалисти в областта на педагогиката. То е насочено към очертаване на културния специфичен личностен профил в рамките на университетското им образование. Изследването е осъществено чрез наблюдение, допитване до мнението на учащите, анализ на съдържанието на есета на тема „Аз и моето свободно време“, на различен вид творчески продукти и съчинения от проективен тип. Извадката обхваща студенти от педагогически специалности в ОКС „бакалавър“ от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Чрез тези методи се търсят информация и отговор на въпроса как да се подготвят бъдещите специалисти за професията в университета и профилирането на отношението към управлението на свободното време. Насоката е към открояване и преодоляване на дефицити, разширяване на възможностите им за професионално кариерно развитие, оценяване и оползотворяване на неизползваните ресурси в свободното време и мястото му по време на университетското образование и подготовка за професионална реализация.

Методите на проучване включват анализ на литературни източници, свързани с феномена на свободното време. Използват се данни, констатирани тенденции и зависимости в други конкретни емпирични проучвания, проведени от авторите през последните няколко години. Те се съпоставят със сондажи и нови конкретни проучвания пред 2020–2021 г. Обобщават се резултати от лични системни наблюдения и експертен анализ от консултативна работа в методиката на възпитание за управление на свободното време.

Използват се и емпирични методи за допитване до мнението със специално съставен за целите въпросник, обобщение и анализ на резултатите от него, сравнение с други проучвания, анализ на студентски есета и самоотчети за отношението и заниманията им в свободното време, тестове и др. Прилага се и критичен анализ на състоянието на проблема и очертаване на предложения за решаването му на различни равнища – научнотеоретично, организационно-методическо и управленско, както и на практико-приложно.

Изходното теоретично предположение е, че студентите се отличават с общи характеристики на отношението към свободното време, които произтичат от тяхната възраст, социална ситуация на развитие и изучавана специалност. Специфичните характеристики са свързани с детерминантите на социалната среда, на семейната и приятелската среда, местоживееене, специфичните възможности за културно участие, които предлага населеното място, индивидуално-типологичните личностни особености. Предполага се, че обемът на свободното време, с което студентите разполагат, зависи от това дали работят и дали им се налага да съчетават обучението си с трудова ангажираност.

Създаването на предпоставки и благоприятни условия в университетското образование (материална база, управление и самоуправление, ръководство и подкрепа, консултиране и съветване, цялостна организация на обучението и живота на студентите, практическа подготовка), както и вече изградената култура на потребление и културно участие от училище са необходимото условие за изграждане на благоприятен фон за първичната педагогика на свободното време. На тази основа проследяването на промяната в интересите и културния профил на студентите – бъдещи педагози, показва някои тенденции, значими за общия процес на социално възпитание и професионално развитие. Обобщеният профил на студентите се съпоставя с работещите педагогически специалисти.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Извадката обхваща студенти от педагогически специалности в ОКС „бакалавър” от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, Шуменския университет „Епископ Кон-

стантин Преславски“ и Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“. Чрез авторски въпросник за анкетиране, писмени тематични разработки, тестове и проективни техники се описват видове дейности и любими занимания в свободното време, удовлетвореността и отношението им към тях. Проследява се какъв е неговият обем и ценност в живота на студентите – бъдещи педагози, интересите, съдържанието му и профил по отношение на свободното време и оползотворяването му.

Проучено е мнението на 105 студенти (11 мъже и 95 жени). Методите на изследване са анкета, анализ на съдържанието на есе „Аз и моето свободно време“. Частично се описват емпирични данни от тест М. Рубинщайн за свободното време и материали от писмени съчинения на студентите от проективна методика „Моят перфектен ден“.

Емпиричните данни показват, че студентите включват най-често в своето свободно време дейности като спортуване, занимания с домашен любимец, хоби, срещи с приятели, различни видове игри, уроци по танци, кино, телевизия, посещения на дискотека или клуб, слушане на музика, сърфиране в интернет и др. По-рядко се срещат посещения на театър, музеи, изложби, усамотяване и почивка или разходки, общуване със семейството, занимания с творчески дейности, четене на книги, пътуване, участие в доброволчески дейности/ инициативи, занимания свързани с допълнителна учебна работа.

Бъдещите педагози декларират, че сами организират свободното си време. От тях зависи как да го използват, в какви дейности да го инвестират и как да го конструират така, че дейностите да отговарят на целите и задачите, които са си поставили в живота. Написаното показва ценността, която отдават на свободното време като ресурс за развитие и доколко те смятат свободното си време за важно, каква е културата на потребление. От това как прекарват свободното си време се разкриват какви са техните ценности.

Таблица 1. Дейности в свободното време на студентите

Приятели	78%
Книги	72%
Спортуване	62%
Семейството	57%
Пътуване	52%
Разходка	49%
Музика	43%
Телевизия	29%
Кино	26%
Хоби	25%
Творчество	23%
Учене	22%
Усамотяване	22%
Игри	17%
Почивка	17%
Дискотека/ клуб	15%
Театър	12%
Кулинария	9%
Сърфиране в интернет	9%
Доброволческа дейност	8%
Танци	8%
Домашен любимец	8%
Басейн/ плаж/ море/планина	8%
Рисуване	5%
Спорт	3%
Музеи	2%

Свободното време предоставя възможности за срещи, нови запознанства и социални контакти с колеги, приятели, което е особено важно за развитието на личността на младежите. Резултатите показват, че студентите – бъдещи педагози, го използват повече за социални контакти и с това категорично се оказват представители на типа „Социален комуникатор“. За преобладаващата част (78%) от анкетираните свободното време се възприема като възможност за срещи с приятели, с които извършват съвместни дейности, споделят трудности и предизвикателства, търсят съвет и подкрепа, помагат си взаимно, учат се един от друг, забавляват се заедно. Студентите споделят, че приятели-

те заемат най-важна роля в живота им, често и преди семейството и контактите с преподавателите.

Следващата най-предпочитана дейност е четенето на книги (72%). Близко три четвърти твърдят, че това е разтоварваща и разнообразна в ежедневието им дейност, благодарение на която „отпътуват към други светове“. Този резултат очертава значителна разлика с други възрастови групи и е предпоставка да се твърди, че студентската аудитория на бъдещите педагози е най-активната четяща аудитория у нас.

Близко една трета (62%) от студентите се занимават активно със спортни дейности (фитнес, йога, тичане в парка, бокс, каране на колело, тае бо, упражнения в домашни условия, плуване, тенис на маса, каране на ски, сноуборд, крикет за незрящи, аеробика). Срещат се и пасивни занимания, които отразяват интереси към спорта, но това е в много по-малка степен и се отнася до мъжете – гледане на футболни мачове.

Сравнително висок процент при повече от половината са съвместни дейности и общуване със семейството (57%). Това е обичайна дейност през свободното им време, но се посочва на второ място след приятелската компания. Всеки втори от анкетираните обича да пътува (51%) с приятели в България, опознавайки родината си. Това отразява отново стремеж за задоволяване на потребността им от неформално общуване. Останалите (49%) посочват разходки и самостоятелни дейности за почивка, съсредоточаване или медитация, но търсят и срещи с приятели и членове от семейството.

Забелязва се ангажираност с разнообразие от дейности, свързани с различни изкуства, макар практикуващите ги да са по-малко в сравнение с практикуващите други дейности. Сред изкуствата, които ангажират вниманието им, се открояват: музика (43%), кино (26%), театър (12%), танци (8%), рисуване (5%), посещаване на музеи (2%). Музика, кино, театър са сред най-предпочитаните занимания с изкуства в свободното време на студентите. Близко една четвърт (23%) споделят и за свои самостоятелни творчески занимания – писане на стихове, изработка на картички, декорация, направа на аксесоари за коса и дрехи, рисуване на маникюр, рисуване на татуировки, фотография и др. През свободното си време те се занимават с дейности, свързани с различни изкуства, които ги разтоварват и развиват въображението им. Творческите занимания с изкуство имат социално-терапевтична и индивидуално развиваща функция. Игри, забавление в клуб или дискотека, различни хобита са друга част от разтоварващите рекреационни дейности в свободното време на студентите.

Резултатите на направеното проучване показват, че дейностите в свободното време на студентите са разнообразни и включват както такива, свързани с отдих и забавление, така също и с образование, семейни и обществени дейности, творчески и културни дейности. Те споделят, че „чрез подобни занима-

ния се развиват полезни и ценни за съществуването им качества, обогатяват своите преживявания“.

Сферата на свободното време предоставя повече свобода на действие. А поради това, че не всеки от студентите е работещ, се наблюдава разнообразие в дейностите, с които се ангажират – внимание към семейството, участие в различни сдружения, доброволчески дейности, отделя се време за допълнително образование и самообразование извън университета, за творческа и любителска дейност (спорт, изкуства, творчески занимания).

Студентите се изиявяват по-свободно и развиват своите качества и като бъдещи специалисти чрез многобройните форми на ползотворно използване на свободното си време. Дейната натура на развиващия се човек има необходимостта да се ангажира с полезни и изграждащи личността му дейности. Такъв се очертава и профилът на студентите – социални педагози, които ангажират вниманието си с полезни не само за себе си, но и за другите дейности, развиват непрекъснато своите умения, способности и дарби, за да са им от помощ както в личния живот, така и в работата им в бъдеще. Отношението на студентите към времето, с което разполагат и как го разпределят, се изследва чрез Тест на Рубинщайн. В продължение на 20 дни те регистрират времето за дейностите в денонощието: сън; продължителност на работния/учебния ден; пътуване от и до работното място/университета; хранене без приготвяне на храна; грижа за външния вид (разкрасяване); покупки на необходими за бита предмети; самообслужване (приготвяне на храна, чистене); грижа за другите (деца, родители, домашен любимец); общуване с близки и приятели; допълнително (доброволно) образование; културни дейности/четене; посещение на театър, кино, изложба; слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет; разходки; спорт; игри и забавления; отдих.

След ежедневно регистриране на времето за тези дейности се осредняват изразходените часове за всяка от тях. По този начин участниците по-ясно разбират колко време действително им отнема всяка от тези дейности. Следващ етап е описание на времето, което те биха желали да отделят за провеждането им. Това предоставя възможност на студентите да направят равностойна как разпределят бюджета на своето време: с какво време разполагат в своето ежедневие, дали са доволни от начина, по който го използват, и как биха го оползотворили по най-целесъобразен начин.

Анализът на резултатите показва, че всеки отделя за дейностите различно количество време. Средното количество, отделяно от бюджета на времето, показва, че те средно отделят по 8,8 часа на ден за сън; 7,6 часа за други дейности, сред които учебен труд/работа (3,2 ч. и 1,5 ч. за пътуване до университета); 2,9 ч. грижа за други (1,5 ч.), самообслужване (0,5 ч.), грижа за външността си (0,7 ч.), хранене (0,9 ч.) и покупки (0,2 ч.). Останалите 8,6 часа са свободното им време. Така се оказва, че те разполагат с повече от една трета от деноно-

щието свободно време. През него те най-често общуват с близки и приятели (2,4 ч.), слушат музика, гледат телевизия и ползват интернет (1,9 ч.). Това отнема половината от обема на свободното им време. В останалата половина те отделят по-малко от час за следните дейности: игри и забавления (0,9 ч.), самообразование (0,9 ч.), културни дейности (общо 2,4 ч.): четене (0,8 ч.), посещение на театър, кино, изложби (0,3 ч.), отдих (0,5 ч.), разходки (0,6 ч.) и спорт (0,2 ч.).

Таблица 2. Средна стойност на дейностите в бюджета на времето (24 ч.)

Дейности	Средна стойност (часове)
сън	7,9
продължителност на работния/учебния ден	3,1
общуване с близки и приятели	2,4
слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет	1,9
пътуване от и до работното място/университет	1,5
грижа за другите (деца, родители, домашен любимец)	1,5
хранене без приготвяне на храна	0,9
игри и забавления	0,9
допълнително доброволно образование	0,9
културни дейности/четене	0,8
грижа за външността (разкрасяване)	0,7
разходки	0,6
отдих	0,5
самообслужване, приготвяне на храна, чистене	0,5
посещение на театър, кино, изложба	0,3
спорт	0,2
покупки на необходими за бита предмети	0,2

Анализът показва, че студентите по педагогика отделят най-много часове за сън и свободно време. Продължителността на работния/учебния ден е по-малко от пет часа. Общуване с близки и приятели, пътуване, слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет са типични дейности, предпочитани от тази възрастова категория. По това те не се различават съществено от гимназистите и образованието във ВУ не ги е пренасочило към по-интелектуални занимания.

Най-малко време от своето ежедневие студентите отделят на дейностите: покупки на необходими за бита предмети вероятно поради това, че това не е техен приоритет или за това се грижат близките им. Това се отнася и за грижите за външния вид и разкрсяване, което показва, че в тази възраст не е необходимо да се отделя твърде много време и това все още не е проблем. Културното участие като посещения на театър, кино, изложба, разходките, спорт и културни дейности също са сведени до минимум. Тази характеристика показва, че тези дейности не са типични за профила на част от изследваните социални педагози.

Има студенти, в чието ежедневие изобщо липсват дейности като: грижа за другите (деца, родители, домашен любимец); посещение на театър, кино, изложби; допълнително доброволно образование; спорт; отдих, игри и забавления; покупки на необходими за бита предмети; самообслужване (приготвяне на храна, чистене); културни дейности/четене.

Въпреки това като цяло студентите са доволни от дейностите, които присъстват в тяхното ежедневие. Бъдещите педагози добре си почиват, отделяйки достатъчно време, и не се лишават от сън, активно общуват с приятели, забавляват се в интернет, гледат телевизия, не са много инициативни в културно потребление за разлика от спортните занимания и интереси. В резултат на обсъжданията на резултатите те декларират желание да редуцират времето за някои пасивни дейности и да го „насочат“, вложат в други, на които в момента отделят по-малко време. При всеки от тях това желание е индивидуално.

При студентите често липсва дейността “грижа за другите“ (деца, родители), защото живеят самостоятелно, все още са несемейни и нямат задължения към други. Те отделят по-рядко време за общуване с близки, роднини и семейство в своето ежедневие. Повечето инвестират малко време за културни дейности (посещения на театър, концерти, кино, четене на книги), но имат желание да променят това. Те осъзнават, че тези дейности биха обогатили общата им култура. Времето за спорт, отдих, забавления и игри, както споделят, е твърде малко и биха искали тези дейности да присъстват повече в ежедневието им.

Проучването стимулира рефлексията за професионалната им ориентация и реализация. Те разсъждават по въпроси като: дали настоящата им работа е подходяща за тях; дали инвестираното в нея време си заслужава; дали имат развитие на тази работна позиция и др. Редуцирайки времето, което отделят за работа, те планират да го инвестират в допълнително образование. Студентите осъзнават, че са отговорни за промяната в живота им и имат желание да я постигнат, но често не знаят как и осъзнават, че се нуждаят от съветване и насочване за това. Повечето анкетирани желаят да направят промяна в разпределението на времето си в посока по-доброто му и ползотворно използване за дейности, които развиват личностните им качества. Те споделят, че за тях е

полезно да правят равностметка на бюджета на своето време и имат желание да го управляват по-добре.

Сред студентите се очертава доминиране на следните типове личностни профили по отношение на предпочитаните занимания в свободното време, които се проявяват в чист или смесен вид – „социален комуникатор“, „хармоничен рационалист“ и „пасивен потребител“. Бъдещите педагози се самоопределят без съмнение като „социални комуникатори“. Те обичат да прекарват голяма част от ежедневието си в общуване – с приятели, състуденти и близки/познати връстници. Биха искали да намалят времето за сън, телевизия, интернет, пътуване до университета и домакински задължения и др.

Студентите „хармонични рационалисти“ успяват да отделят време за всяка от дейностите в своето ежедневие, изпълнено с най-много разнообразни дейности. Те споделят, че биха искали да отделят по-малко време за сън, гледане на телевизия, интернет, време за пътуване до работното/учебното място, покупки. Спечеленото от тези дейности време биха вложили в срещи с приятели и близки хора, семейството, допълнително образование, културни дейности, четене.

Студентите, определящи се като „пасивни потребители“, са най-скромни в описание на дейностите в своето ежедневие. От всички изследвани малка част се открояват реално в тази група. Продължителността на работния/учебния ден е кратка и в същото време разполагат с достатъчно часове свободно време, които са заети с разнообразни дейности. Интересът към творчески дейности, свързани с духовното развитие, не е на първо място, но проличава тяхното желание за промяна в тази насока. Те осъзнават, че е добре да отделят повече време за личностно обогатяване чрез средствата на изкуствата.

Профилът на студентите от педагогическите специалности чрез тяхното свободно време показва, че въпреки някои очертани дефицити те успяват да отделят време за разнообразни дейности съвкупно. Контент-анализът на есета и резултатите от тестирането показват, че до голяма степен те ефективно планират и използват своето свободно време, за да развият личностните си и професионални качества. Така може да се очертае тенденция да желаят да бъдат „хармонични рационалисти“, а по същество реално са „социални комуникатори“, богати на свободно време и сравнително доволни от разпределянето му. Въпреки това те биха искали да го управляват по-ефективно, като съчетават различни видове дейности, и имат желание за консултиране и съветване за свободното време.

Анализът на съчиненията от проективната методика „Моят перфектен ден“ показва, че студентите търсят разнообразни дейности за изява като: общуване с любимия човек, със семейството, с приятели и близки; оползотворяване на времето с полезни дейности; да научават нещо ново; да помагат на нуждаещи се; да се забавляват, да се смеят; да се занимават с творчески дейности като

писане, фотографиране, рисуване; да слушат музика, танцуват; да четат; да гледат филм; да прекарват време сред природата, да се разхождат, да пътуват; да са сами; бързо да преминава работният ден, за да се отдадат на любимите си занимания.

Таблица 3. Дейности в представите за перфектния ден на студентите

с приятели	64%
с любимия човек	64%
с близките, семейството	50%
слънчев, топъл, спокоен и усмихнат ден	45%
сред природата	41%
чета книга	36%
разходка/пикник	36%
кино, филм	36%
полезно за себе си/да научат нещо ново	32%
музика	32%
насаме със себе си, да си почивам	27%
да се забавлявам, да се смея	23%
да помагам на нуждаещи се, да съм полезен	23%
да пътувам	18%
фотографиране	14%
спорт	14%
с усмивки и моменти на щастие	14%
даворя	9%
спокоен работен ден/да ме удовлетворява	9%
готвене като хоби	9%
бързо преминаване на работния ден	9%
с домашни любимци	5%
игри	5%
да танцувам	5%
да се чувствам добре, незабравими моменти	5%
да ремонтирам нещо по колата	5%
вкъщи	5%

В творческите продукти за описание на перфектния ден се наблюдава художественост в изказа и проява на творчество в описанието на мечтите. Все-

ки втори ги свързва с топлината и слънцето, което е израз на потребност от приемане, ласка, обич и взаимност: „Слънцето е всичко – живот, топлина, светлина, ласка.“

Чрез тази проективна методика на преден план като най-предпочитана дейност е времето, прекарано с любимия човек (64%), с приятели (64%), със семейството (50%). Това потвърждава силната потребност и на студентите от общуване с любими, приятели и близки роднини. Други любими дейности са разходките сред природата, пътуване, посещаване на нови места, както и различни творчески и разтоварващи занимания, които биха искали да присъстват като значителна част от тяхното време.

Бъдещите педагози ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните умения и способности, свързани с бъдещата професия. Те са доволни, когато денят им преминава ползотворно, ценят личното си време и предпочитат да се занимават с неща, които ги обогатяват и им носят чувство на удовлетворение и значимост.

Перфектният ден е изпълнен с емоционални моменти, мечтани пътешествия на екзотичен остров, желаниа за лекота в ежедневните грижи и ангажменти, за ползотворно оползотворяване на своето свободно време. Според тях всеки ден може да е перфектен, но зависи как го преживяваш. Перфектността на деня зависи от самите студенти. Представите за перфектния ден са изцяло свързани с романтична и сантиментална представа за свободното време като интимно общуване с приятели, любими и партньори.

ИЗВОДИ ЗА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА БЪДЕЩИТЕ ПЕДАГОЗИ

1. Изследваните студенти педагози разполагат с повече свободно време в сравнение с други социално-възрастови групи. Те не са твърде натоварени с учебни занимания и дейности. Профилът им в свободното време е като „социални комуникатори“, а желанието им е да бъдат „хармонични рационалисти“.

2. Близко една трета част не работят паралелно със следването и са в категорията „богати“ на свободно време. Те могат да го използват за всички желани от тях дейности, като не жертват учебното време и отделят повече на подготовката си.

3. Две трети от студентите работят и съвместяват ученето в университета с професионална дейност. Това по-често е за сметка на посещението на лекции и в по-малка степен се отразява върху заниманията в свободното им време. Те са „бедни“ и разполагат с най-малко свободно време, но успяват да го използват целесъобразно поради по-големи финансови възможности и добра организация.

4. Най-малко са „средната класа“, които разполагат с 2 до 3 часа свободно време на денонощие, и това са студенти, които имат семейства, отглеждат

деца или учат допълнително, участват в студентски практики или доброволчески инициативи.

5. Бъдещите педагози като цяло ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните способности, но по-често се отдават на социални контакти или пасивно потребление като гледане на телевизия, слушане на музика и сърфиране в интернет. Самообразованието, културните и обществените доброволчески дейности не са често срещани сред любимите им занимания.

ПРОУЧВАНЕ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПРОФЕСИЯТА

Емпиричното изследване има за цел да очертае профил на педагогическите специалисти в България чрез измеренията на тяхното свободно време. В него участват учители, ръководители на класни и извънкласни дейности в детски градини, училища, школи за извънучилищни дейности, центрове за подкрепа на личностното развитие. От месец март 2020 г. до септември 2021 г. те са извършвали своите професионални ангажименти чрез продължително неприсъствено дистанционно обучение в дигитална среда във връзка с предприетите мерки за ограничаване разпространението на COVID-19. През периода на допитването те живеят и работят в предизвиканите от пандемичната обстановка ситуации на ограничения в професионалния и в личния живот.

С помощта на създаден за целите на изследването въпросник се събира информация:

- за продължителността и преценката за обема на личното им свободното време;
- за дейностите, чрез които най-често оползотворяват своето свободно време;
- за степента на удовлетвореност от начина, по който прекарват свободното време;
- за възможността им да отделят време за отдих и почивка съобразно ангажиментите си;
- за уменията им да поставят ясна граница между професионалните и непрофесионалните дейности в общия бюджет на времето, с което разполагат, съобразно наложените мерки за ограничаване в личен и професионален план.

В проучването участват 116 активно работещи педагогически специалисти (96% жени и 4% мъже) от малки, средни и големи населени места на територията на България. Най-малък е процентът на анкетираните от столицата, което означава, че резултатите представят актуална картина с акцент към преподаватели в страната.

Възрастта на участващите е между 30 и 64 години, като средната им възраст е 46 години. Почти всички (93%) работят в държавни/общински институции, като според вида на подготовката 27% са учители в основно училище (I – VII клас включително), 23% – в детска градина, 14% – в център за подкрепа на личностното развитие, 11% – в средно училище (I – XII клас включително), 9% – в професионална гимназия, 5% – в начално училище (I – IV клас включително), 4% – в профилирана гимназия, 3% – в специализирано училище (спортно, по културата, по изкуствата, духовно училище), 3% – в частна школа (за извънучилищни дейности), 2% – в гимназия (VIII – XII клас включително), 1% – в обединено училище (I – X клас включително).

Разнообразна е палитрата от дисциплини, по които анкетираните специалисти преподават: всички образователни направления в детската градина (Български език и литература, Математика, Околен свят, Изобразително изкуство, Музика, Конструирание и технологии, Физическа култура) и общообразователни и специални учебни предмети: История и цивилизация, Гражданско образование, Български език и литература, Английски език, Немски език, География и икономика, Музика, Изобразително изкуство, Физическо възпитание и спорт, Информационни технологии, Човекът и природата, Човекът и обществото, Биология и здравно образование, Химия и опазване на околната среда, Технологии и предприемачество, Физика и астрономия, Обща икономическа теория, Статистика, Психология, Информатика.

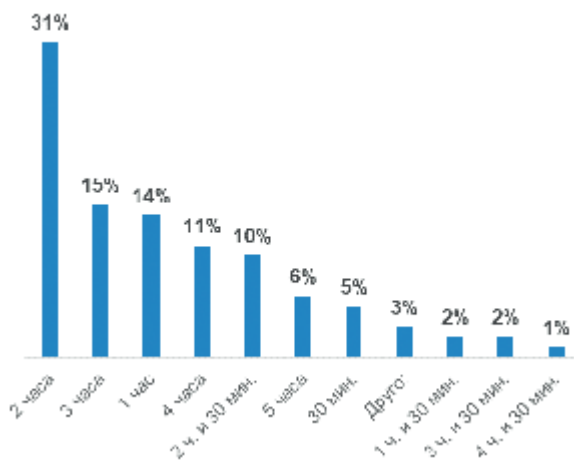
Представителите на школи за извънучилищни дейности и центрове за подкрепа на личностното развитие са преподаватели по музика, музикална теория, музикален инструмент, български народни танци, спорт, английски език, астрономия, кариерно ориентиране и консултиране, актьорско майсторство, приложно и изобразително изкуство, природни науки. Сред анкетираните са и специалисти, които работят с деца със специални образователни потребности, логопеди, ресурсни учители, училищни психолози и корепетитор на детски певчески хор.

ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ И УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Продължителността на свободно време, която анкетираните сами определят от общия бюджет време на ден, е разнообразна. Както се вижда от резултатите на диаграма 1, по-голямата част от преподавателите определят продължителността на своето свободно време между 1 и 3 часа на ден. С това те не се отличават съществено от средностатистическата норма за работещите у нас, която е около 2 часа и половина. Съществуват обаче значителни вариации в зависимост от възрастта, семейния статус, населеното място, близостта на училището до дома и др. Една от специфичните характеристики е свързана с

неравномерната ритмичност и разпределение на свободното време съобразно ваканциите и продължителността на учебната година. Някои от тях споделят, че „Всеки ден продължителността на свободното време е различна.“, „На този етап от живота си нямам такава.“, „Продължителността е относителна – зависи от ежедневните ми ангажименти и часовият диапазон е различен.“, „Свободното ми време варира средно между 2–3 часа на ден и 7-8 часа на ден, в зависимост от момента в годината.“

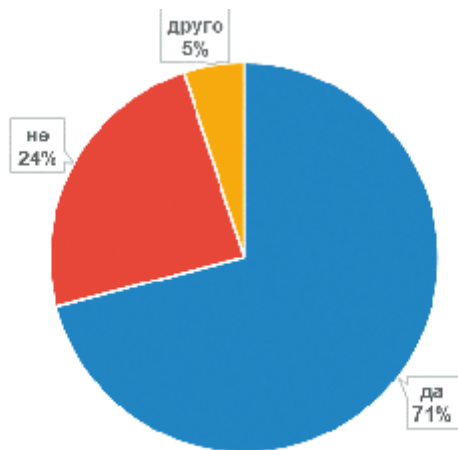
Приблизително една пета (20%) от анкетираните принадлежат към „богаташите“ на свободно време – от три до шест часа на ден. Болшинство (56%) са в „средната класа“ и разполагат с 2 до 3 часа на ден. Една пета (21%) са от „бедната класа“ с под 1 час на ден. Това са по-често ангажирани с отглеждане на деца, начинаещи педагогически специалисти и ангажирани с допълнителен труд и съпътстващо образование и квалификации.



Диаграма 1. Продължителност на свободното време на педагогическите специалисти в България

Всички педагози споделят, че свободното време присъства в общия бюджет на времето, с което разполагат, независимо от продължителността или ритмичността му. Те подчертават значимостта му и определят удовлетвореността си от начина, по който го организират. Данните на диаграма 2 показват преобладаващата удовлетвореност от начина за оползотворяване на свободното време. Обнадеждаващо е, че повече от половината анкетирани оценяват своето свободно време като ползотворно използвано спрямо поставените от тях цели. Изследванията на личностната типология на българските учители показват преобладаваща рационалност и решителност като личностни характеристики, които са свързани с планиране на дейностите съобразно целите.

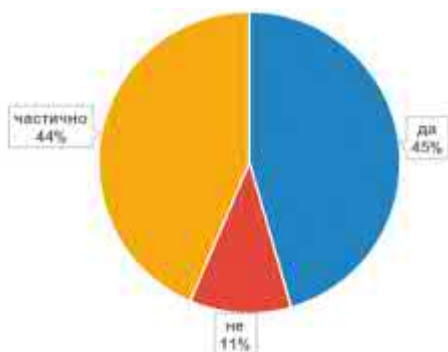
По-малка част от анкетираните учители не прекарват свободното си време по пълноценен и желан за тях начин. Някои споделят, че „Има какво да се желае откъм организация. Поставям си цели, които често не успявам да изпълня.“, „Организирам свободното си време пълноценно, когато имам възможност.“, „Понякога – да, но понякога няма време дори и за планираните неща.“ Тези съждения показват, че около една четвърт от анкетираните биха желали да организират още по-добре своето свободно време.



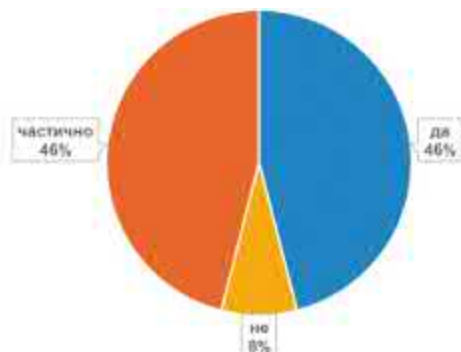
Диаграма 2. Според Вас организирате ли ползотворно/ пълноценно своето свободно време?

Към по-конкретно и задълбочено анализиране на свободното време отвеждат въпросите за удовлетвореността от начина, по който анкетираните го прекарват вкъщи и извън дома, както и за дейностите, с които се занимават най-често (вкъщи и извън дома) (диаграми 3 и 4).

Анализът на свободно време от гледна точка на дейностите, които най-често извършват, показва, че първоначалното им мнение за ползотворно организиране на свободното време се разделя между отговорите „Доволен съм“ и „Частично съм доволен“. Макар че отговорите на анкетираните се разпределят 50:50, тяхната позитивност показва, че успяват да организират своето свободно време с приятни и удовлетворяващи ги занимания.



Диаграма 3. Доволен(а) ли сте от начина, по който прекарвате свободното си време въщи?



Диаграма 4. Доволен(а) ли сте от начина, по който прекарвате свободното си време извън дома си?

ПРЕДПОЧИТАНИ ДЕЙНОСТИ И ЗАНИМАНИЯ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПРОФЕСИЯТА

Своето свободно време въщи и извън дома в ситуация на ограничения, предизвикани от пандемичната обстановка, педагозите инвестират в разнообразни дейности. Най-често извършваните въщи дейности (всеки ден и почти всеки ден) са:

- общуване със семейството;
- неформални контакти – разговори с познати, приятели, съседни, колеги;
- гледане на телевизия;
- подготовка на учебни материали за предстоящите учебни занимания;
- „сърфиране“ в интернет и социалните медии (за удоволствие);
- слушане на музика.

Сред второстепенните дейности, извършвани един-два пъти седмично и по-малко от веднъж седмично, се нареждат:

- четене на книги за удоволствие;
- слушане на радио;
- игрови дейности и забавления със семейството – настолни или други игри;
- занимания с хоби;
- участие в онлайн обучения/ уебинари.

В зависимост от естеството на заниманията им у дома се предполага, че педагозите ги изпълняват едновременно с други дейности от ежедневието си. Прави впечатление, че отсъстват спортно-туристически и творчески занимания с изкуство и трудови дейности.

Извън дома най-предпочитаните занимания на анкетираните (всеки ден и почти всеки ден) са:

- организиране на дейности за учебния процес в училище;
- занимания с изкуство (музика, танци, рисуване, фотография, театрална школа, друго).

Един-два пъти седмично анкетираните споделят за:

- неформални контакти – срещи и разходки с приятели;
- организиране на разходки и екскурзии.

По-малко от веднъж седмично са дейностите:

- посещаване на кино, театър, концерт, изложба, музикален клуб, спортни състезания и събития (като зрители);
- участие в обучения или други форми на професионална квалификация.

Анализът на честотата на изпълнение на дейностите извън дома предполага, че анкетираните отделят по-малко време за забавление, отдых и почивка извън ежедневните си задължения и ангажименти. Сравнение между дейностите, които извършват анкетираните вкъщи и извън дома през свободното си време, показва, че най-често заниманията им са в домашна обстановка и по-малко извън дома. Това може да се дължи и на факта, че през последната година и половина живеят в обстановка на пандемия и в различна степен се съобразяват с наложените мерки за ограничаване разпространението на COVID-19.

Сред най-често извършваните дейности от педагозите през свободното им време както вкъщи, така и извън дома се открояват и такива, свързани с професионалната им ангажираност и развитие: „подготвям учебни материали за предстоящите учебни занимания“, „организирам дейности за учебния процес в училище“, „участвам в онлайн обучения/вебинари“. Прави впечатление, че дейността „подготвям учебни материали за предстоящите учебни занимания“ вкъщи се нарежда на второ място след общуването със семейството. Това показва, че българските педагози използват голяма част от свободното си време за професионални дейности вместо за отдых, почивка и забавление. Този профил на занимания през свободното време на педагогическите специалисти произтича от спецификата на професията. Тя изисква допълнителна работа за подготовка извън регламентирания часове в длъжностната им характеристика. Това е свързано и със специфичната ситуация, в която са принудени да се подготвят за преподаване в условията на неприсъствена или хибридна форма на обучение.

Почти всички анкетираните педагози инвестират голяма част от свободното си време, за да подготвят учебни материали за предстоящите уроци със своите ученици. Това се изразява в адаптиране и допълване на предлаганото учебно съдържание според потребностите и интересите на учениците, като създават помощни нагледни материали. На мнозина им се налага да модифицират или адаптират доказани от практиката чуждестранни модели на преподаване, за които не са били подготвени предварително. По-малка част от тях проявяват

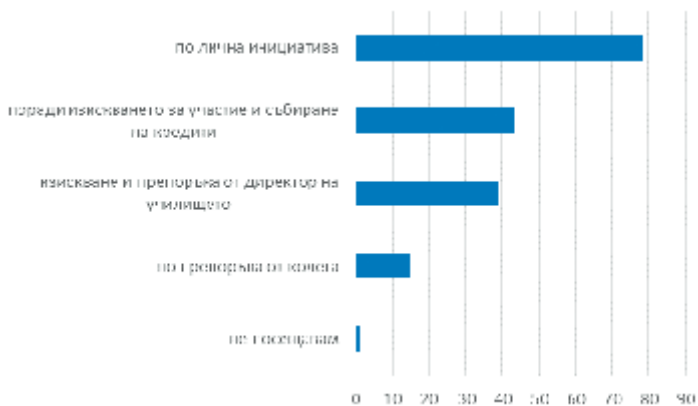
творчество и разработват собствени варианти на поднасяне на учебния материал, включен в учебната програма и необходимите учебни помагала (табл. 4). Това очертава като специфична характеристика на заниманията в свободното време търсенето и апробирането на авторски варианти или иновативни форми и методи на поднасяне на учебното съдържание.

Таблица 4. Дейности на педагогическите специалисти за подготовката им за учебния процес

86%	Адаптиране на учебното съдържание според потребностите и интересите на учениците
78%	Създаване на помощни нагледни средства (материали)
43%	Модифициране на иновативни модели на преподаване
38%	Издирване и адаптиране на чуждестранни модели на преподаване
28%	Разработване на собствени варианти на учебни програми (курсове)
13%	Разработване на собствена дидактическа система (учебни помагала)

Резултати от изследвания в областта на професионалното развитие с тестови методики „Потребност от саморазвитие“ доказват по определен начин предположенията, че възрастните, които по-често използват неформалното образование като ресурс, са по-активни в своето саморазвитие. „...Човекът започва да осъзнава необходимостта от работа над себе си, у него не само се развива умение и потребност от познание за другите хора, на хуманистично отношение към тях, но и се извършва саморазвитие на себе си като професионалист“ (Zhelyazkova-Teua, 2020: 122).

Участието на анкетираните педагози в обучения или други форми на професионална квалификация през свободното им време е провокирано от различни причини (диаграма 5). За по-голяма част от тях (78%) намеренията за професионално развитие чрез подобни дейности е лична инициатива. Други мотиви, които най-често се изтъкват, са изискването за участие и събиране на кредити (43%) и изискване и препоръка от директора на училището (39%). Едва 15% са провокирани да участват в подобни дейности през свободното си време по препоръка на своите колеги.



Диаграма 5. Причини за участие в квалификационни форми на обучение в свободното време

Положителният ефект от изследването се изразява в осъзнаване и равносметка от страна на анкетираните педагогически специалисти за ценността на свободното време, с което разполагат, и до рефлексия върху дейностите, с които го оползотворяват. Те стигат до установяване на потребността от повече време за отдих и почивка, за възстановяване на необходимите сили и ентузиазъм за пълноценно извършване на професионалните ангажименти. От една страна, педагозите споделят, че имат достатъчно часове свободно време и ги организират ползотворно, а от друга – посочват удовлетвореността от начина, по който го прекарват.

Оказва се, че има разминаване между притежаваното свободно време като обем и удовлетвореността от него, която е частична. На преден план излиза фактът, че голяма част от свободното си време анкетираните инвестират в професионални ангажименти. Те са принудени от конкретните обстоятелства на неприсъствена форма да адаптират ресурсите, с които работят за наложениния формат на обучение – в дигитална среда. Обстоятелствата, че са поставени в ситуации на ограничения в личен и професионален план поради предприетите мерки в обстановка на пандемия и необходимостта от преминаване към дистанционна неприсъствена или смесена форма на обучение, повлияват върху преценката на преподавателите за обема лично свободно време и начините за ползотворното му използване за отдих и почивка.

По-нататъшното проучване на свободното време на педагогическите специалисти се извършва в срезове и други изследвания чрез интервю и фокус групи, индивидуални групови форми за консултиране. Чрез тях се дискутират форми, средства и методи за подпомагане на тяхната работа при подготовката за педагогически дейности. Това се осъществява чрез електронни платформи

или облачни пространства за споделени педагогически ресурси, организиране на тренинг и тиймбилдинг, по време на които се съчетават както приятни, така и полезни за тях дейности. Предлагат се периодични уебинари за споделяне на добри практики от преподаватели за преподаватели за училищни и за извънучилищни дейности. Така се постига обединяване на педагогическата общност, споделяне на опит, размяна и заимстване на идеи и добри практики. Това спестява време за подготовка на учебните занятия и гарантира повече свободно време за отдых, почивка и забавление на педагогическите специалисти в България.

ОБОБЩЕНИ ИЗВОДИ

Двете изследвани групи на бъдещи и настоящи педагози принадлежат към типа на „социалните комуникатори“ с тенденция и заявено желание да управляват по-добре времето си като „хармонични рационалисти“.

Реално и двете групи са повече „пасивни потребители“ на телевизия, радио или чрез „сърфиране“ в интернет или слушане на музика. Студентите предпочитат да общуват повече на първо място със своите връстници, приятели или състуденти, което е характерно за възрастта им, а професионалистите – със семейството си, с близки роднини и колеги.

Работещите педагози в по-голяма степен успяват да се справят с управлението на времето си, като отделят голяма част от него за самоподготовка за учебната работа и за повишаване на образованието и квалификацията си. Учителите използват голяма част от свободното си време за допълнителни дейности, свързани с професията, вместо за отдых, почивка и забавление. Този профил на занимания през свободното време на педагогическите специалисти произтича от изискванията на подготовка за преподаване.

И двете групи са сравнително по-богати на свободно време в сравнение с други социално-възрастови и професионални категории. Това време не е равномерно разпределено в учебната и календарната година, без това да намалява стойността му. Всички като цяло са доволни от свободното си време, ценят го и се стремят да го обогатяват с повече разнообразни дейности, полезни за личностното им развитие.

Студентите като цяло са най-богати на свободно време (дори близо една трета от денонощието), но това се отнася само за тези, които не работят по време на обучението и не са обвързани със семейни отговорности и задължения. Всички желаят да бъдат съветвани и консултирани как по-пълноценно да оползотворяват времето си за в бъдеще.

Интересите към изкуство, четене, творчески дейности и културно участие не са на първо място, но присъстват и при двете групи в по-голяма степен в сравнение с други категории, а всички изтъкват необходимост и желание за

по-активно включване в тях. В това отношение повечето осъзнават, че е необходимо да проявяват повече инициатива.

Разликите в двете групи на бъдещи и настоящи педагози са най-ярки по отношение на заниманията със спорт, които са доминиращи при студентите, и към самообразование и повишаване на квалификацията, които са ярко изразени при професионалистите.

Студентите не се оплакват от неприсъствената форма на обучение и дори изтъкват предимствата ѝ по отношение на свободното време. За професионалистите това е предизвикателство и е свързано с по-голямо натоварване, което налага повече усилия за подготовка на учебни материали за преподаване и представяне чрез дигиталните средства.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Argail, M. (1990). *Psihologiya schatyа*. [Аргайл, М. (1990). Психология счастья]. Progress: Moskva.
- Boiadjieva, N. (2009). *Psihopedagogika na svobodnoto vreme v sredna i gorna uchilishtna vazrast*. Yubileen sbornik, posveten na 70-godishninata na prof. Lyuben Desev. [Бояджиева, Н. (2009). Психопедагогика на свободното време в средна и горна училищна възраст. Юбилеен сборник, посветен на 70-годишнината на проф. Любен Десев]. Shumen.
- Boiadjieva, N., & Velikova, M. (2017). *Prouchvane na otnoshenie kam svobodnoto vreme I profil na studentite*. [Бояджиева, Н. & Великова, М. (2017). Проучване на отношение към свободното време и профил на студентите]. *Godishnik na Sofiyski universitet "Sv. Kliment Ohridski"*, FNPP, Vol. 109, 147–177.
- Boiadjieva, N. (2020). *Profil na interesite i kulturnoto uchastie v svobodnoto vreme na studentite*. [Бояджиева, Н. (2020). Профил на интересите и културното участие в свободното време на студентите]. In: *"Harmoniya v razlichiyata"* (pp. 644–657). Sofia: Izdatelstvo „Za bukvite – o pismeneha“.
- Boiadjieva, N. (2014). *Pedagogika na svobodnoto vreme*. [Бояджиева, Н. (2014). Педагогика на свободното време]. In: *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika* (pp. 327–363), Sastavitel i nauchna redaktsiya Kl. Sapudzhieva, N. Boyadzhieva, M. Pironkova. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Desev, L. (2010). *Rechnik po psihologiya*. [Десев, Л. (2010). Речник по психология]. Sofia.
- Dyomozoyodie, Zh. (1993). *Svobodnoto vreme*. [Дьомозьодие, З. (1993) Свободното време]. In: *Poletata na frenskata sotsiologiya* (pp. 164–175), Sast. A. Mandras, M. Vere. Sofia: Nauka I izkustvo.
- Entsiklopediya po psihologiya* (1998). Pod red. na Dzh. Korsini. [Энциклопедия по психология (1998). Под ред. на Дж. Корсини]. Sofia.
- Glaser, U. (2001). *Teoriya na izbora. Nova psihologiya na lichnata svoboda*. [Гласер, У. (2001). Теория на избора. Нова психология на личната свобода]. Sofia: Izdatelstvo Kragozor.
- Kicheva-Kirova, M. (2005.) *Svobodnoto vreme kato factor za investirane v choveshki kapital*. [Кичева-Кирова, М. (2005) Свободното време като фактор за инвестиране

- в човешки капитал]. *Ikonomika i upravlenie*, god. I, № 4, 108–112.
- Mitev, P., & Matev, At. (2005). *Mladezhata I svobodното време*. [Митев П., & Матов, Ат. (2005). Младежта и свободното време]. In: *Novite mladi. Sotsiologicheski rakursi* (pp. 117–118). Sast. P. Mitev. Sofia: Institut za sotsialni tsennosti i strukturi „Iv. Hadzhiyski“.
- Opashovski, H. (1997). *Pedagogika na svobodното време*. [Опашовски, Х. (1997). Педагогика на свободното време]. In: *Antologiya po teoriya na vazpitanieto* (pp. 320–329). Sast. L. Dimitrova. Sofia.
- Pateva, S. (1979). *Mladezhata I svobodното време*. [Пътева, С. (1979). Младежта и свободното време]. Sofia.
- Popov, L. (2009). *Obshta karakteristika na byudzheta na vremeto i na svobodното време kato yavleniya*. [Попов, Л. (2009). Обща характеристика на бюджета на времето и на свободното време като явления]. Izdatelstvo Kolbis.
- Popov, L. (2010). *Pedagogicheski aspekti na svobodното време: Izbrani lektzii po pedagogika na svobodното време*. [Попов, Л. (2010). Педагогически аспекти на свободното време: Избрани лекции по педагогика на свободното време]. Izdatelstvo Kolbis, 13–17.
- Pushkareva, T. V. (2012). *Lichnostniy smysl professionalnoy deyatelnosti u budushtih sotsialnyh pedagogov*. [Пушкарева Т.В. (2012). Личностный смысл профессиональной деятельности у будущих социальных педагогов]. *Sovremennyyi problem nauki obrazovanie*, No 2, 119–123.
- Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2007). *Vazrastovi tendentsii I sotsialno-pedagogicheski interpretatsii na strukturata na svobodното време na savremennoto dete*. [Рашева-Мерджанова, Я. (2007). Възрастови тенденции и социално-педагогически интерпретации на структурата на свободното време на съвременното дете]. *Pedagogika*, № 7, 67–75.
- Ruediger, K. (1973). *Freizeitpaedagogik – Anspruch, Probleme und Kritik: Schmitz – Scherzer, R.* (Hg): *Freizeit Frankfurt/M.* [Рюдигер, К. (1973). Педагогика на свободното време – Педагогически твърдения, проблеми и критики].
- Torkildsen, G. (1992). *Leisure and Recreation Management*. [Торкилдсен, Г. (1992). Управление на свободното време и отдых]. London: E&FN SPON.
- Wilson, G. (1937). *The Music Teacher’s Leisure Time*. [Уилсън, Г. (1937). Свободното време на учителя по музика]. *Music Educators Journal*, Vol. 23, No. 6, 19–20. [viewed 08.09.2021]. Available on: <<https://www.jstor.org/stable/3384716>>
- Zhelyazkova-Teяa, T. K. (2020). *Informalnoe obrazovanie kak resursi samorazvitiya vzroslyoh. T. 1.* [Желязкова-Тея, Т. К. (2020). Информално образование как ресурс саморазвития взрослых. Т. 1]. Sofia: Institut za informalni inovatsii, Biblioteka Homo creabilis.

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 330 публикации в България и чужбина.

Контакт: София 1336, ж.к. Люлин, бл. 343, ап. 59

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

Ас. д-р Милена Великова е възпитаник на СУ „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 научно-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. Асистент в Департамент за информация и усъвършенстване на учители, СУ „Св. Климент Охридски“ от 2020 г.

Област на научни интереси: педагогика, училищна педагогика, теория на възпитанието и дидактика, социална педагогика, педагогика на обучението по музика, музикална педагогика и психология. Има 29 публикации.

Контакт: София 1619, бул. „Цар Борис III“ 224, ДИУУ

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

ABOUT THE AUTHORS

Prof. Phd Neli Ilieva 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 – 330.

Contact: Sofia 1336, z.k.Lulinq bl.343, ap.59

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 Affairs at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts with defended doctoral dissertation under the scientific guidance of Prof. PhD Nely 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 – 29.

Contact: 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 115

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

Volume 115

STRESS AND ANXIETY FOR STUDENTS DURING ONLINE LEARNING

POLINA DASKALOVA-PETKOVA, DANIELA LAZAROVA,
MILEN ZAMFIROV

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

Abstract. The article provides a theoretical overview of the topic of stress. The first part discusses definitions of the term in the past and to this day. Then the importance of personal characteristics in its perception and choice of coping strategies is considered. The connections of stress with emotions are analyzed, as well as their influence on somatic diseases. The last part of the text presents the results of a survey aimed at examining the impact of online learning in the last academic year on the emotional and physical condition of students from Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

Keywords: stress, anxiety, personality, online learning, pandemic, coping

СТРЕС И ТРЕВОЖНОСТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ПО ВРЕМЕ НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО

ПОЛИНА ДАСКАЛОВА-ПЕТКОВА, ДАНИЕЛА ЛАЗАРОВА,
МИЛЕН ЗАМФИРОВ

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

Резюме. В студията се прави теоретичен обзор на темата за стреса. В първата част се разглеждат дефиниции на термина в миналото и до днес. След това се разглежда значението на личностните характеристики при възприятието му и избора на копинг стратегии. Анализират се връзките на стреса с емоциите, както и влиянието им върху соматичните заболявания. В последната част от текста са представени резултати от анкетно проучване, чиято цел е да проучи влиянието на онлайн обучението през последната учебна година върху емоционалното и физическото състояние на студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Ключови думи: стрес, тревожност, личност, онлайн обучение, пандемия, копинг

УВОД

Продължилата три години пандемия от коронавирус (Ковид-19) и настъпилата война в Украйна представляват сериозни фактори за повишаване нивата на стрес и тревожност у хората. Изоляцията, включваща работа от дома, онлайн обучения, ограничаване на социални контакти, затваряне на обществени места за срещи и забавление доведоха до коренни промени в начина на живот на хора от всички възрасти и социални прослойки. Светът се промени драстично за последните три години и продължава да го прави с неочаквани темпове и събития. Изгубили чувството си за нормалност, сега сме в ситуация на несигурност за това до кога ще продължи кризата, какъв ще бъде светът и какво още ни очаква.

Подобни ситуации за някои хора са твърде предизвикателни, а при други водят до повишаване на стресовите нива. Физиологичният отговор, чрез който осмисляме всичко, което се случва около нас, е стресът (Bakracheva, 2016). Факторът, предизвикващ стрес и реакциите към него, са субективни. Това може да бъде промяна в жизнената ситуация, силни стресиращи събития, хроничен стрес, ежедневен стрес. Тези фактори активират еднотипни реакции, чиято цел е справяне със ситуацията и връщане на вътрешния баланс (Bakracheva, 2017). Реакциите зависят от миналия опит на човек, личностните му характеристики, условията на околната и социалната среда, в които живее.

Независимо от всичко това обаче стресът е част от живота, генериран от непрекъснато променящи се събития и среда. Наличието на определено ниво на стрес у всеки е неизбежно.

Интересът към изучаването на стреса от страна на биологичните и социалните науки нараства в световен мащаб. От темата се интересуват различни клинично-практикуващи специалисти, работещи за подобряване на емоционалното състояние, за преодоляване на физически и психологически заболявания, породени от стрес. Информацията за това как да предотвратим, елиминираме, да се справим, управляваме или просто да живеем със стреса, нараства все повече. Основната причина да се акцентира върху темата са все по-много доказателства чрез изследвания, че това е важно за нашето физиологично и психично здраве (Lazarus, 1999).

В по-голямата част от случаите стресът се описва като негативно понятие, но сам по себе си може да има защитни функции за организма, което означава, че невинаги трябва да се избягва. Чрез интензивния стрес човешкият организъм и психиката реагират на промените на околната среда. В ситуации на заплахата стресовото преживяване мобилизира в максимална степен индивидуалните способности за реакция и преодоляване на промяната (Selye, 1982).

Изследванията на личността от психологическа гледна точка включват представите за същността на човека. Тази представа се характеризира с това, че личността, нейното съзнание и поведение се свързват с контекста, в който тя реално живее, а именно – социално-икономическите условия, конкретните дейности, които извършва (игра, учене, труд и др.), цялостното ежедневие. Във всички тези области човек е не само обект, но и субект. Същността се определя освен от контекста, също и от взаимоотношенията на човека с другите хора в обществото. Личността на човека е системно качество, детерминирано от обществените отношения, и те определят нейната структура. Личността е следствие от развитието на психиката в контекста на конкретни обществено-икономически отношения. Във връзка с изследвания на развитието на психиката и личността в психологията е приет най-общ модел, според който психичните процеси са обусловени от психичните състояния и психичните свойства на личността. Психичните процеси са познавателни (когнитивни), емоционално-чувствени и поведенчески. Психичните състояния се делят на тревожност, виновност, стрес, фрустрация, еуфория, депресия, активност и др. Психичните свойства на личността са: насоченост, темперамент, характер, дарба, способности, талант (Stoykov, 2001).

Идентичността на човек е завършена цялост, но може да бъде разгледана и като непрекъснат процес на промени през целия живот. Поведението и начинът, по който индивидът успява да се справи със стресови ситуации, отразяват и начина му на адаптация към непрекъснато променящата се среда. Гъвкавостта и адаптацията са качества, характерни за зрялата идентичност, която

до известна степен е възрастово предопределена, формираща се във и след юношеството (Bakracheva, 2017).

ДЕФИНИЦИЯ НА ТЕРМИНА СТРЕС

От терминологична гледна точка трудностите при адаптация към промените в живота са били назовавани от специалисти социолози, антрополози, психолози, биолози, социални работници, както и от обществото, по няколко различни начина, които припокриват термина стрес – например конфликт, фрустрация, травма, отчуждение, тревожност, депресия и емоционален дистрес. Тези концепции отразяват възникналите адаптационни проблеми от трудни условия на живот и се обединяват от термина стрес. Каквито и термини да се използват обаче, в анализа на стреса почти винаги има стимул – т.е. външно събитие или стресор – и отговор, или реакция (Lazarus, 1999).

Думата stress произхожда от думата stringere (стягам, затягам). През XIV в. започва да се използва в писмения английски език, а през XVII в. се използва със значението на „тежко изпитание, бедствено положение или нещастие“. През следващите два века смисълът на понятието се променя със значението за „сила, натиск, напрегнато или голямо усилие“, упражнени върху материален предмет, човек или върху неговите „органи или психични сили“. В този смисъл думата „стрес“ вече има и допълнително значение, което се отнася до реакцията на обекта при въздействие на външни сили, която включва съпротива, целяща запазване на целостта му или полагане на усилия за връщане към първоначалното му състояние (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000). Намирането на строга дефиниция на термина стрес в научната литература се оказва предизвикателство. Общо казано, „стрес“ се използва за означаване на важни явления, влияещи на различни биологични нива в организация. В литературата се набляга на когнитивните аспекти на стреса, т.е. определя се, че стресът възниква, когато заплахите за организма се възприемат като неконтролируеми и/или непредвидими (Giudice et al., 2001).

Във физиката понятието стрес се използва за обозначаване на взаимодействието между сила и съпротивлението срещу тази сила (Marinova & Radeva, 2019).

В психологията и физиологията стресът се описва като външен фактор, който предизвиква патологични изменения в организма.

Може да се каже, че думата стрес е използвана за пръв път в нетехнически смисъл през XIV в. за обозначаване на трудности, затруднения, несгоди или страдания. В края на XVII в. физикът биолог Робърт Хук формулира анализ на стреса от инженерна гледна точка. Той разглежда практическия въпрос за това как конструкциите, създадени от човека, като например мостове, да бъдат проектирани така, че да понасят големи товари, без да се разрушават. Те

трябва да издържат на удари от ветрове, земетресения и други природни сили, които могат да ги разрушат. Анализът на Хук на този проблем се основава на три основни понятия – натоварване, напрежение и деформация. Натоварването се отнася до външните сили, като например теглото, напрежението – до площта от конструкцията на моста, върху която се прилага натоварването, а деформацията – до промяната в конструкцията, която се получава от взаимодействието на натоварването и напрежението (Lazarus, 1999).

Този анализ оказва голямо влияние върху моделите на стреса на XX в., които се основават на идеята за натоварването като външна сила, упражнявана върху социална, физиологична или психологическа система. Натоварването е аналогично на външен стресов стимул, а напрежението е аналогично на отговора или реакцията на стреса (пак там).

Гринкър и Шпигел дават подобно определение за термина стрес – необичайни условия или изисквания, предявявани към хората. Магда Арнолд определя стреса като „всяко условие, което нарушава нормалното функциониране на организма“, което припокрива предходните дефиниции (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000).

Интересна е гледната точка на авторите Giudice, M. et al. (2001), които разглеждат стреса през биологията и в светлината на теорията на контрола. Те правят опит за обща дефиниция на стреса, която определя, че стресът възниква, когато системата за биологичен контрол открие неуспех при контролирането на промените на физическа активност, които могат да бъдат вътрешни или външни за организма. Системите за биологичен контрол обикновено включват и двата вида обратна връзка (реактивна, компенсаторна) и пренасочваща (предсказваща, изпреварваща). Тяхното взаимодействие обяснява сложната феноменология на стреса в живите организми. Това по-абстрактно определение се отнася за животни, растения и отделни клетки, подчертавайки връзки между нивата на организация (Giudice et al., 2001).

Терминът стрес е популяризиран от ендокринолога д-р Ханс Селие през 50-те години на XX в. в областта на физиологията. С неговото име се свързва началото на научното изследване на стреса (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000).

С думата стрес Селие избира да обозначи специфичната физиологична реакция на организмите, с която отговарят на неспецифични изисквания, включително негативни предизвикателства (напр. глад, инфекция) и положителни предизвикателства (напр. търсене на храна или възможности за чифтосване) (Kabat-Zinn, 2013). В своите експерименти с животни той наблюдава как изложени на различни фактори на средата (топлина, студ и др.), организмите показват универсални реакции, които при по-продължително влияние на стресовия фактор се изменят и след дълго излагане спират да бъдат директно свързани с първоначалния стимул. Тези наблюдения показват, че еднократно-

то излагане на стрес и продължителния, хроничен стрес имат различни отражения и ефект. Тези изводи отварят нови полета за изследване на стреса и реакциите към него. Стресовият фактор може да бъде слабо интензивен, но ако се повтаря или е продължителен като въздействие, може да оказва силно влияние (Bakracheva, 2017).

Стресиращият фактор може да бъде както външно събитие, така и вътрешно – мисъл или чувство (Kabat-Zinn, 2013). Селие предлага нов термин – стресор, с който разграничава стимул от отговор (Marinova & Radeva, 2019). Ако даден стимул предизвиква стресова реакция, то той може да бъде определен като стресор (Al'Absi & Flaten, 2016). Въпреки че излагането на стресогенно събитие е необходим причинен фактор при развитието на стресова симптоматика, се счита, че това не е достатъчно. Поради тази причина съществува голям интерес към изследването на съществуващи други фактори, които опосредстват ефектите на събитията и могат да смекчат влиянието върху психологичното благополучие.

Определянето на един стимул за стресиращ на пръв поглед може да изглежда лесно и логично, защото някои събития е много по-вероятно да бъдат възприети като заплашителни и вредни. Те представляват стресори за много хора и е нормално по презумпция да бъдат възприети като такива.

Процесът на идентифициране на един стимул като заплаха или стрес зависи както от вродените механизми, така и от информацията, която индивидът притежава от миналото си, и от взаимодействията между тях. Някои стимули обикновено се интерпретират автоматично от мозъка като застрашаващ и стресиращ фактор (например гледката на змия), докато други се възприемат като незастрашаващи (например гледката на цвете). На основата на тези „предварително подготвени“ интерпретации ще бъдат възприети стимулите, които могат да превърнат змията в незастрашаваща, а цветето в заплаха. Реакциите при стрес не могат да бъдат предвидени без позоваване на личностни черти и процеси, които отчитат индивидуалните различия в начините, по които хората реагират на т.нар. стресов стимул (Lazarus, 1999). Следователно начинът на възприятие и наличието на предварителна информация са централни за това дали реакцията на стрес е свързана или не с конкретен стимул (Al'Absi & Flaten, 2016). Наличието на съществени индивидуални различия означава, че стимулът сам по себе си е недостатъчен за дефиниране на стреса, защото различията поставят въпроса какво прави стимула стресор (Lazarus, 1999).

Информационно-обработващият подход на Horowitz (1986) е основан на схващането, че всяка личност притежава определени психични модели или схеми както за себе си, така и за света, които ги използва за интерпретация на постъпващата информация. Авторът приема, че съществува свойствен подтик, който съгласува наличните психични модели с текущата информация. Така едно стресогенно събитие се явява информация, която е несъвмес-

тима със съществуващата. Това несъответствие генерира стресова реакция, изискваща преценка и преосмисляне на схемата. Поради факта, че травматичните събития изискват обикновено сериозни промени в тези схеми, то за осъществяването на оптимална интеграция и извършването на когнитивна обработка е необходим известен период от време. През този период активната памет е с тенденция да преповтаря образите от стресогенното събитие, като така предизвиква емоционален дистрес. За да може да се предотврати емоционално изтощение, съществуват процеси на контрол и подпомагане, които въздействат, като модулират притока на информация. Категоризираните от Horowitz (1986) симптоми, наблюдавани по време на стресовата реакция, включват натрапване и отрицание, като те се създават вследствие на противоположни ефекти на контролната система, които регулират постъпващата информация отвън до поносими нива. Ако контролът не е достатъчно силен, се появяват натрапливи симптоми, кошмари, руминации и/или реминисценции. Когато инхибирането по отношение на активната памет е интензивно, се появяват симптоми, които са показателни за фазата на избягване. Така симптомите на натрапване и избягване се редуват по специфичен за човека начин, без да водят до натоварване или изтощение, които биха възпрепятствали адаптацията. Личността преминава през състоянията на избягване и натрапване, докато бъде постигнато относително равновесие и известна психологическа преработка. Така симптомите на емоционално вцепеняване се разглеждат в смисъла на защитен механизъм срещу натрапването. От друга страна, руминацията в ранен етап няма да доведе до по-лош или по-добър изход, освен ако не се затвърди и стереотипизира, като така се превърне в патологична, показвайки, че емоционалната преработка е незадоволителна, а свързаните със смисъла и значението въпроси са още неразрешени.

Всеки един стимул може да бъде възприет по най-различен начин и нещо, което е опасно за жител от малко населено място, може да бъде съвсем обикновено за такъв от голямо населено място, както и обратното. Въпреки че именно стимулът е от значение за определяне на последващите реакции, някои негови характеристики могат да повлияват така, че той да бъде възприет по един и същ начин от всички участници. В този смисъл може да се каже, че някои стимули са всеобщо преценени и приети за обективно опасни, непредсказуеми и неконтролируеми (напр. пандемия, война и др.).

Появата на обратна връзка относно събитието разширява качеството на първичната и вторичната оценка, която включва вече информация както за собствените реакции и обкръжаващата среда, така и за по-нататъшния анализ на явленията. Тези допълнителни разсъждения Lazarus обозначава с категорията преценка (reappraisal). Така видовете когнитивна оценка (първична, вторична и преценка) определят стресовите реакции и емоционални отговори, тъй като формират от психологична гледна точка взаимовръзката меж-

ду личността и заобикалящата среда в различните етапи на тяхното взаимодействие (Роров, 2003).

ХАНС СЕЛИЕ И СТРЕСЪТ

Задачата за дефиниране на понятието стрес е изпълнена с трудности и неясноти. Първоначалната дефиниция е стеснена в по-късни изследвания първо с идеята, че стресорите са действителни или възприемани заплахи за хомеостазата на организма, и след това с акцента – особено силен в поведенческата литература, – че стресът е специално предизвикан от възприятията за непредсказуемост и/или неконтролируемост (Giudice et al., 2001). Хомеостазата представлява стабилното равновесие и нормално функциониране на всеки отделен елемент в организма (Mate, 2006).

По време на конференция за стреса, проведена в Националния здравен институт на САЩ, учени определят стреса като „състояние на дисхармония или застрашена хомеостаза“. Според тази дефиниция стресорът е „заплаха, реална или въображаема, която може да наруши хомеостазата“ (Mate, 2006: 51).

В настоящето изследване използваме думата стрес, за да опишем определен вид натиск, на който сме подложени. Невинаги обаче е ясно дали думата обозначава стимула (това, което причинява стрес) или реакцията. За Селие стресът е биологично явление – поредица от всеобхватни процеси в тялото, които дори могат да бъдат неосъзнати. Стресът предизвиква както видими, така и невидими вътрешни промени. Те настъпват в моментите, в които организмът усети заплаха. Нервното напрежение може да бъде компонент на стреса, но човек може да бъде стресиран и без да го усети. От друга страна, човек може да бъде под напрежение, но то да не задейства физиологичния механизъм на стреса (Mate, 2006).

Уникалността в изследванията на Селие се крие във фокуса върху неспецифичността на реакцията при стрес. Той наблюдава опит на организма чрез обща физиологична реакция да се справи с новите изисквания и натиск, на които е подложен. Тази реакция Селие нарича „синдром на общата адаптация“ и го разглежда като начин, по който организмите могат да запазят своята жизненост или дори живот в лицето на опасности, травми и промени. Според него стресът е естествена част от живота, която не може да се избегне. Стресът изисква организмът да се адаптира, ако иска да оцелее (Kabat-Zinn, 2013).

Х. Селие изследва вътрешните и външните фактори, които причиняват заболяванията, и установява, че болестите могат да възникнат от неуспешни опити да се адаптираме към стресиращи обстоятелства.

Същественото е, че високите нива на стрес (предизвикани от продължително гладуване, тревожност, умора или студ) могат да унищожат защитните ме-

ханизми на тялото. В повечето случаи заболяванията не се дължат на самите бактерии, нито на нашите адаптивни реакции сами по себе си, а по-скоро на неадекватността на нашите реакции срещу бактериите. (Kabat-Zinn, 2013: 325)

В една от последните си книги Х. Селие заявява, че „голямата способност за адаптация е това, което прави живота възможен на всички нива на сложност. Той е в основата на хомеостазата и устойчивостта на стреса. Адаптивността е може би най-отличителната характеристика на живота. Загубата на адаптивност е смърт.“ Също от еволюционна гледна точка адаптирането към непрекъснато променящите се изисквания на околната среда има стойност за оцеляване. Нашето гъвкаво поведение и физиологична система ни позволяват да поддържаме определено състояние на хомеостазата дори когато стимулацията от околната среда показва големи вариации (Vingerhoets & Perskip, 2003).

Реакцията като биологичен стрес отговор е описана и по-рано – през 1926 г., от Уолтър Кенън като „борба или бягство“, характеризираща се с повишена активност на симпатиковата нервна система за производство на бдителност и енергия, за подготовка на организма за действие (напр. повишена възбуда и бдителност, увеличаване на сърдечната честота и свиване сила на сърцето, повишено кръвно налягане и т.н.) (пак там). Той отнася стреса към външния фактор, който нарушава хомеостазата (Marinova & Radeva, 2019).

Селие определя три компонента, обуславящи преживяването на стрес. Първият е събитието, което организъмът възприема като заплаха – физическо или емоционално. Вторият е свързан с начина, по който организъмът възприема стресора, т.е. това е анализиращата система. При човешките същества анализиращата система е нервната, конкретно мозъкът. Последният компонент е противодействието на стреса. То може да бъде физиологично или под формата на поведенческо приспособяване към наличната заплаха (Mate, 2006).

СИМПТОМИ НА СТРЕС И ПОВЕДЕНИЕ ПРИ НАЛИЧИЕ НА СТРЕС

Симптомите на стреса могат да бъдат много и различни, но авторите ги разпределят в няколко основни групи:

1. Физиологични симптоми: мускулно напрежение, храносмилателни проблеми, проблеми със съня и апетита, главоболие, световъртеж, задух, умора.
2. Емоционални и психични симптоми: възбуда, раздразнение, нерешителност, безпокойство, тревожност, униние, меланхолия, ниско либидо, затруднения в концентрацията, ниско самочувствие.
3. Поведенчески симптоми: негативно възприемане на реалността, дезорганизираност, трудност в изграждането на връзки/отношения, самоизолация, злоупотреба с телевизия, повишена употреба на цигари, кофеин, алкохол, за-

хар, шоколад и наркотици, избягване на важни житейски ситуации и събития (Marinova & Radeva, 2019).

При първоначални изследвания на стреса и механизмите за справяне с него акцент се поставя върху реакциите на организма, предизвикани при наличие на стресова ситуация. Първите основни емоции, които се наблюдават, са страх и агресия. Страхът е отражение на инстинкта за самосъхранение и вътрешното желание за бягство, докато агресията представлява инстинкта за отговор – защита и нападение (Bakracheva, 2017).

Съвременният възглед за стреса набляга на адаптационните аспекти на отговора на всякакви заплахи за хомеостазата. В хода на еволюцията развитието на тези реакции може да е допринесло за оцеляването на вида, тъй като те са били най-подходящи за справяне с остри застрашаващи ситуации, в частност конфронтация с хищници (Vingerhoets & Perskip, 2003).

Начинът, по който личността ще се справи със стресово събитие, зависи както от вътрешни, така и от външни фактори (Bakracheva, 2017). Дали дадено събитие е „стресиращо“ или не, зависи основно от възприемания събитието – житейската му история и опит по отношение на събитието, текущото психологическо и физиологично състояние, личните цели и стремежи. Всичко това е част от анализиращата система, която придава дадено значение на настъпилото събитие (Mate, 2006). Едно събитие, каквото е земетресението например, се възприема като пряка заплаха от много организми, но не и от бактериите. Човек с несигурен доход би понесъл по-тежко загуба на работата си, отколкото бизнесмен, пълен с идеи за нови приходи (пак там).

Индивидуалният характер и психологическото състояние на човека към момента на стресовото събитие са основен фактор за начина, по който то ще бъде възприето. Всяко стресово събитие е уникално към момента, в който настъпва, но има своя резонанс от миналото. Интензивността му и последиците от него зависят от редица фактори, свързани с индивидуалния характер на всеки човек. Това, което определя кое е стрес за нас, е въпрос на лично предразположение и нещо повече – на лична предистория (пак там).

В научната литература се установяват три фактора, които водят до стрес: несигурността, недостигът на информация и загубата на контрол (пак там).

Х. Селие установява, че стресът повлиява на физиологично ниво организма, като засяга органите и/или тъканите в тялото (пак там). В биомедицинския модел стресът се разглежда като нарушаване на соматичната хомеостаза в резултат на външни въздействия, възприемани като заплаха. Този дисбаланс мобилизира организма с цел подготовка за справяне със ситуацията. Стресовият фактор задейства сложни връзки в организма, които засягат имунната, храносмилателната, нервната, ендокринната и други системи в организма. Един от най-важните хормони, чиято секреция се повишава при наличие на стрес, е кортизолът. Той въздейства на почти всяка тъкан в тялото – от мозъка до

имунната система и от костите до червата. С помощта на кортизола работи и сложната система, извършваща физиологични проверки и балансиране, чрез която тялото организира своята реакция на стреса. Първата задача на този хормон е да ограничи противодействието на стреса, като понижи имунната активност и я поддържа в безопасни граници (пак там).

Х. Селие твърди, че вътрешното равновесие може да се запази тогава, когато организмът успее да противодейства адекватно на стреса. Начинът за противодействие не е универсален, но той може да се задейства като отговор на всякакъв вид атака – както физична, така и биологична, химична или психологична. Това може да се случи при съзнателното и дори при несъзнателното усещане за някаква заплаха. Заплахата цели дестабилизация на хомеостазата (пак там).

На база наблюденията на Х. Селие е изработен модел на системен стрес и фази на развитие на реакцията отговор на организма. Фазите се делят на шокско и следшоково състояние – първоначална реакция и готовност за действие или липса на готовност за действие. Отбранителната позиция е характерна тогава, когато външният стимул влияе дълготрайно. Тогава и силите за противодействие се изчерпват по-бързо.

Независимо от спецификата на стресовите стимули те предизвикват стереотипна биохимична реакция, която Х. Селие нарича „общ адаптационен синдром“. Той има три етапа (Selye, 1976):

1. етап на тревога;
2. етап на съпротива;
3. етап на изтощение.

Всички те водят до физиологични промени, като в първия етап се понижава кръвното налягане, учестява се пулсът и се повишава нивото на определени хормони. Това е подготовката на организма за действие. Следващият етап е този на съпротивата, при който организмът се мобилизира и цели ограничаване на въздействието на стресора, както и се подготвя за борба или бягство. Тук, ако стресорът бъде отстранен, хомеостазата се възстановява, но ако той продължи да действа, се стига до третия етап, при който съпротивителните сили на организма намаляват и се изчерпват, което води до липса на възможност за възстановяването им. Така се различават и двата типа стрес. Единият, еустрес, е възприет като положителен стрес, при който организмът се мобилизира и справя в ситуацията, докато при вторият – дистрес, се предизвикват негативни емоции като гняв, агресия, изтощение (пак там).

ВРЪЗКА МЕЖДУ ЕМОЦИЯ И СТРЕС

Една от трудностите при изследване и изучаване на стреса е, че тази тема е взаимносвързана с темата за емоциите. Когато има стрес, има и емоции.

Някои от тях могат да бъдат наречени „стресови емоции“ (Lazarus, 1999). Например гняв, завист, ревност, безпокойство, уплаха, вина, срам и тъга могат да бъдат наречени стресови емоции, тъй като те обикновено възникват от стресови ситуации, които са заплашителни или предизвикателни. Дори и при положителни емоции би могло да има стрес тогава, когато произтичат от благоприятни обстоятелства, следствие на възникнали ситуации, свързани с вреда или заплаха. Например облекчението е резултат от вредна или заплашителна ситуация, която е отслабнала или изчезнала (пак там).

Всяка емоция казва нещо различно за това как човек е оценил това, което му се случва, и как се справя с адаптацията към промените в живота си. Емоцията има сценарий или история за продължаващата връзка с околната среда (пак там). Ако познаваме значението и преживяването на всяка една емоция, то тогава ще знаем как тя е била предизвикана. Това дава съществено предимство в изучаването на динамиката на адаптационния процес на човек (пак там).

Емоции, които са свързани със стреса, са например гневът, вината, надеждата и др. Гневът е провокиран от унижение или пренебрегване, вината от морална грешка, надеждата е свързана със заплаха или обещание, чийто резултат е несигурен, но при определени условия може да се осъществи. Тя произтича от ситуация, в която трябва да бъдем подготвени и за най-лошото, като се надяваме на по-добро (пак там).

Дори любовта, която е силно желано емоционално състояние, би могла да бъде стресираща, когато е несподелена или видимо, че партньорът ни губи интерес. Тоест всичко това показва, че стресът произтича не само от т.нар. стресови емоции, но и от положителните такива, в зависимост от начина, по който са свързани с условията, към които се отнасят (пак там).

Доказано е, че когато организъм остане продължително време в напрегнато състояние, той може да стане податлив на патологични реакции. Острие и хронични стресови състояния повишават уязвимостта на индивида към тревожност, депресия, възбудимост, фрустрация и загуба на увереност. Все повече данни потвърждават връзката между стреса и множество заболявания като сърдечно-съдови и заболявания на дихателната система, отслабване на имунната система с множество негативни последици от това, проблеми с метаболизма на организма, нарушения в цикъла сън-бодърстване, различни хормонални разстройства, диабет, както и ракови заболявания. Физиологичните промени в организма, следствие от стреса, повлияват когнитивните функции, като водят до отслабване на паметта и затруднения в концентрацията и вниманието. В ситуации на остър и хроничен стрес хората често прибягват до търсене на външен източник за освобождаване на напрежението. Нерядко хроничният стрес може да доведе и до избор на автоагресивно поведение – тютюнопушене, консумация на алкохол, злоупотреба с наркотични

вещества и прекомерен прием на въглехидрати. Стресът повлиява сериозно и върху психичното здраве на хората – той е свързан с тревожността, а хроничният стрес – и с развиването на депресия (Rasheva, 2006).

Доказано е, че и слабо интензивните стресиращи стимули могат да повлияват, особено ако са повтарящи се или продължителни във времето. Излагането на продължително дразнене се възприема като заплаха, като натрупването на напрежение и хронифицирането му водят до изтощение на организма.

Психичните разстройства след тежки стресогенни събития са били известни още през XIX в. под името „неврози след злополука“. Трябва да се отбележи, че още тогава са били обсъждани както телесни аспекти или „микроструктурни мозъчни промени“, така и психични фактори като „срив на защитните психични механизми“. Според определението на З. Фройд екстремните външни дразнители са нахлули през защитния щит на Аза. Въпреки тези начални опити да се обясни механиката, се налага схващането, че стресогенните натоварвания могат да доведат само до преходни разстройства и че трайните психични щети са мислими само на почвата на структурно увреждане на мозъка и/или нарушена преди травмата личност (Shtrian, 2001).

В свое изследване британският гръден хирург Дейвид Кисен установява, че пациентите със злокачествени заболявания са склонни да „консервират“ емоциите си. След поредица от проучвания той подкрепя тезата си, че хората със злокачествени заболявания „са със слаба и ограничена способност да изразяват чувствата си, за разлика от пациентите с доброкачествени образувания и участниците в контролната група“ (Mate, 2006). Други заболявания, за които има все повече данни, че имат връзка със стреса, са сърдечно-съдови заболявания и такива на дихателната система, отслабване на имунната система, диабет, проблеми с метаболизма и съня, хормонални разстройства и др.

Х. Селие е от първите изследователи, които поставят акцент върху връзката между емоционалните реакции към стрес и соматичните заболявания. Това е поради факта, че ресурсите на организма са насочени към преодоляване на стресогенния фактор, което намалява съпротивителните сили и възможностите за възстановяване (Bakracheva, 2017).

За влиянието на хроничния стрес върху имунната система има много научна литература и проучвания. В книгата си Г. Мате отбелязва, че имунната система е най-силно засегната при хора, които не получават подкрепа от близки и приятели, и дава за пример самотните студенти, които имат проблеми с имунната си система по време на сесия – събитие, което се определя като стресов фактор (Mate, 2006).

Друго изследване със студенти по стоматология свидетелства именно за невъзможността на организма да посрещне и преработи дадено предизвикателство, така че да запази нормалното функциониране на организма. В направения опит на два пъти върху небцето на студентите умишлено било причинено

нараняване – първия път преди сесия, а втория – през ваканцията. При всички, без изключение, раничката заздравяла по-бързо през лятото. Заради стреса от изпитите белите им кръвни телца били с потиснати функции (пак там).

Друга причина, поради която стресът влияе негативно, а при студенти това би било от съществено значение, е влошаването на паметовите функции при високи нива на стрес (Sternberg, 2012). Множеството физиологични промени, които се случват по време на стресова ситуация, са причина за отслабване на паметта и затруднения с концентрацията. Една от причините за хроничния стрес са прекомерно високите изисквания, които човек поставя сам пред себе си, но може и да е следствие от други постоянни условия като заплахи, ограничения на избора и др.

КОПИНГ СТРАТЕГИИ, ИЛИ СТРАТЕГИИ ЗА СПРАВЯНЕ

В последните десетилетия все по-актуален става въпросът как хората се справят със стресовите ситуации. Едни от основните акценти в изследванията на стреса са механизмите за справяне с него, или копингът като начин за преодоляването му. Първоначално основна тема са защитните механизми, но впоследствие изследванията се разширяват, като се обръща внимание на демографските, личностните и индивидуалните променливи. Днес стресът се разглежда като повлиян от личностни характеристики, околна среда, социално-икономически статус, културен контекст, т.е. изучаването му е поставено в по-широк контекст (Bakracheva, 2017). Въпреки че стресът може да бъде причинен от множество различни по същество фактори – промяна в жизнената ситуация, силни стресогенни събития, хроничен стрес, ежедневен стрес, – всички тези форми активират еднотипни реакции на търсене на механизми за справяне и връщане на вътрешния баланс. Реакциите се различават на поведенческо ниво като индивидуални поведенчески избори. Folkman и Lazarus (1984) разработват модел на „стрес справяне“, известен още като трансакционна теория. Тя обхваща в себе си три компонента: а) първичната оценка, която включва оценяването на значението на специфичното взаимодействие със средата, б) вторична оценка, посредством която се оценяват ресурсите за справяне, в) копинг стратегиите, или стратегиите за справяне.

Първичната оценка включва в себе си съждението дали събитието, независимо позитивно или негативно, ще се отрази на благополучието на индивида. Заплахата отразява възможностите за вреда, заплаха или печалба. Вторичната оценка е преценката на съществуващите налични ресурси за справяне. Тя се отнася към въпроса какво може да се направи. Тази оценка разглежда изискванията на ситуацията и включва физически, психологически, социални и материални ресурси. Физическите възможности са здраве, енергия и издръжливост. Психологичните ресурси включват умения за справяне с предизвика-

телства и самооценката. Социалните дадености отразяват социалната мрежа на личността със своите подкрепящи системи под формата на емоционална, морална и материална подкрепа. Материалните ресурси от своя страна са инструментите и парите. Когато капацитетът е преценен като достатъчен за противодействие, се получават позитивни емоции, които снижават отрицателните реакции. Негативните преживявания се засилват, ако ресурсите са оценени като недостатъчни, което от своя страна създава стресовата реакция. Вследствие на това се активира третият компонент, справянето със стреса, или копинг стратегиите. Те отразяват когнитивните и поведенческите усилия на индивида за преодоляване или редуциране на вътрешните или външните изисквания, породени от влиянието на стресовия фактор (Folkman, 1984). Копингът сам по себе си е дефиниран независимо от изхода на ситуацията. Той показва усилията на човек да противодейства на стимулите, независимо дали е успешно, или не действието. Според Folkman тази дефиниция се различава от други концептуализации, които приемат копинга като успеваемост и адаптивност, докато неуспехът се приема за липса на копинг. Авторът застъпва различно схващане поради факта, че приема за нужно отделянето на копинга от крайния резултат поради необходимостта от предсказване на вида изход от стресогенната ситуацията. Стратегиите за справяне със стреса притежават две основни функции. Първата функция е емоционално фокусиран копинг, обхващащ регулирането на емоциите, а втората, или проблемно фокусираният копинг, включва решаването на проблема. Какъв вид стратегия ще използва личността, зависи от това какъв смисъл придава на ситуацията и впоследствие как я оценява. За ситуации, които са разпознати като подлежащи на контрол, се повишава употребата на проблемно фокусираните копинг стратегии, докато в ситуации, оценени като неконтролируеми, се повишава употребата на емоционално фокусираните копинг стратегии. Те от своя страна могат да изменят значението на ситуацията, ако се фокусират върху позитивно схващане. По този начин се повишава чувството за контрол над дистреса, което води до нарастване на ефективността на проблемно фокусирания копинг. От друга страна, силната емоционална ангажираност може да окаже съществени пречки за преодоляването на стресора, поради факта че вниманието и енергията на индивида под стрес се насочват предимно към преживяванията за сметка на действията.

Houston (1988) също акцентира върху факта, че в реални условия хората използват повече от един вид копинг стратегия, независимо дали осъзнават, или не.

Carver и Scheier (1994) приемат, че независимо от лесното разграничаване на проблемно фокусирания копинг и емоционално фокусирания копинг те често се използват съвместно и трудно може да се извърши разграничаването на техните ефекти. От друга страна, емоционално фокусираният копинг може

да улесни проблемно фокусирания копинг, като премахне част от ефектите на дистреса, които го затрудняват. От своя страна проблемно фокусираният копинг може да понижи интерпретацията на заплахата и да минимизира негативните емоции, като облекчи ефекта им.

Не може да се приеме, че всички конфронтации с негативните стимули под формата на противопоставящо се поведение водят до намаляване на последствията от стреса и биват успешни. Такова поведение може да бъде свързано с: бягство от проблемите, отричане на затрудненията, психична и поведенческа дезангажираност, самообвинения, употреба на алкохол и психоактивни вещества, автоагресивно поведение и др. Такива стратегии са дезадаптивни и дисфункционални. Друг вид неадаптивен емоционално фокусиран копинг според Nolen-Hoeksema (1994) е т.нар. стил на размишление. Той се характеризира с продължително и пасивно фокусиране върху собствените негативни емоции или върху тяхното значение (Nolen-Hoeksema et al., 1994).

Какъв вид копинг стратегия ще използва личността, зависи предимно от това, как се оценява ситуацията в смисъла на това дали е поддаваща се на контрол от нейна страна или като неподлежаща на управление.

Felsten (1998) прави преглед на изследванията върху стиловете за справяне и извежда наличието на четири основни копинг стратегии. Първата стратегия е проблемно фокусираната, която включва усилията на личността за редуциране или отстраняване на ефекта на стресорите чрез планиране, търсене на информация, търсене на инструментална подкрепа или директна конфронтация с тях. Емоционално фокусираните стратегии са насочени към повлияване на емоционалния отзвук от стресорите, фантазиране, търсене на социална подкрепа и избягване. Третият фундаментален тип стратегия според Felsten (1998) е избягването на проблема, което се явява под формата на отричане на проблема, отклоняване, поведенческа неангажираност, употреба на психоактивни вещества и алкохол. Търсенето на социална подкрепа е следващият основен стил на отреагиране чрез търсене на инструментална или емоционална помощ. Въпреки че съществуват сериозни данни за ползата от търсенето на социална подкрепа, други изследвания посочват, че тази стратегия може да предизвика и вреда, ако остане единствената използвана (Rasheva, 2006).

Рашева (2006) подчертава, че активните, просоциални копинг поведения са най-адаптивни. Хората, които използват тези стратегии на поведение, получават в по-голяма степен социална подкрепа и са донякъде предпазени от развитието на депресивна симптоматика. Личностите, които използват предимно антисоциални копинг стратегии, преживяват по-високо равнище на депресия и гняв. Най-неблагоприятни според автора са изходите при използването на пасивни и антисоциални копинг стилове.

Във време на пандемия, поради ограничения при даването и получаването на социална подкрепа, може да се предположи, че тази стратегия поради

дефицитността си води до повишаване на нивата на стрес и затрудняване на психологическата му преработка. Този факт води до увеличаване на употребата на другите копинг стратегии, като липсата на вентилиране чрез човешка съпричастност при емоционално фокусираните се предполага, че също води до увеличаване на негативния емоционален фон, което от своя страна може да засилва преживяването на стрес и тревога. Така повишените равнища на възприемане на социална подкрепа се оказват полезни при буфериране на отражението на стреса, чрез редуциране на ефекта му, насърчаване на активното справяне с предизвикателствата и чрез позитивно преосмисляне на преживяваните събития.

Необходимо е да разглеждаме стреса, емоциите и справянето като съществуващи в една частична връзка. Трите понятия принадлежат едно към друго и образуват концептуална единица, като емоцията е най-важното понятие, тъй като тя включва в себе си стрес и справяне. Справянето обикновено се свързва със стреса, но не и с емоциите. Всъщност справянето е неразделна част от процеса на емоционална възбуда. Преценяване на значението на случващото се винаги включва оценка на ситуацията и какво може да се направи по въпроса, а това определя дали реагираме например с безпокойство или гняв (Lazarus, 1999).

Роров (2003) изтъква разнообразни фактори, които могат да предизвикат затруднение в емоционалната преработка при стресова ситуация. Това са стимулни фактори, личностови такива, фактори на състоянието и придружаващи дейността. Ако стимулът се приема като предсказуем и контролируем, индивидът може да бъде високо продуктивен, като повишава чувството си за контрол и така избягва затрудненията при емоционалната преработка, и обратното, ако стимулът е внезапен, непредсказуем и застрашаващ, то емоционалната преработка ще бъде затруднена. Причината, поради която конструктите неконтролируемост и непредсказуемост биха могли да са от значение, се основава на общата теоретична гледна точка, че хората базисно се нуждаят от прогнозиране на бъдещето и контрол върху събитията. Последствието от това е, че тези, които са изложени на стресогенно събитие и не могат да упражнят контрол и да предвидят развоя, са силно мотивирани да си обяснят защо е възникнало това събитие. Това се демонстрира както при прояви на стрес, така и при соматични заболявания, инциденти и травматични събития. Цитирано проучване от Роров (2003) илюстрира нуждата от обяснение на нещастieto, което съобщава, че 95% от извадката на анкетираните жени с диагноза рак дават някакво обяснение за възникването му. Жените приписват своя рак на стрес, вземане на противозачатъчни таблетки, жилище в близост до хранилище на химически отпадъци, наследствени фактори или диети. Въпросът е: дали различните обяснения водят до различни начини на справяне със събитието и различни емоционални състояния?

Копингът е процес, чрез който индивидът осигурява своята максимална адаптивност (Bakracheva, 2017). Този тип стратегии са детерминирани от личните предпочитания и поведение, целящи поддържане на баланса в хода на индивидуалното развитие и адаптиране към изискванията на средата (Bakracheva, 2019). Копингът се определя от човека, ситуацията и средата в различни жизнени сфери и в зависимост от ролята, която човекът изпълнява в дадения момент. Копинг стратегиите не са статични. Те се променят във времето в зависимост от контекста и съгласно промените в средата (Bakracheva, 2017).

Копингът има гъвкава структура. Той се влияе от ситуацията и контекста, в които се намира. Разглежда се от три гледни точки 1. като защита; 2. като личностна черта; 3. като ситуационно обусловена реакция (Bakracheva, 2017).

Във връзка с изследвания на ресурсите за справяне са изведени три принципа (Bakracheva, 2017):

1. Самата загуба на лични ресурси представлява източник на стрес;
2. Ресурсите служат за запазване на резерв от възможности за справяне;
3. След стресово събитие ресурсите се изчерпват, което намалява готовността на човек за справяне със следващата ситуация, преди ресурсите да бъдат възстановени.

Изводите от изследванията насочват към това, че не е достатъчно да се избере правилна копинг стратегия, а е необходимо поддържане на достатъчно ресурси (Bakracheva, 2017). Системата за реакция на стрес трябва да бъде прекратена възможно най-бързо, за да се запазят ресурси и да се избегнат потенциални вредни странични ефекти от реакцията (Al'Absi & Flaten, 2016). Ресурсите са тези, които запазват психичното благополучие в стресови ситуации. Когато не се намират в стресова ситуация, хората се стремят да натрупат резерв от ресурси с цел компенсиране на бъдещи загуби (Bakracheva, 2017).

Копинг стратегиите изразяват непрестанно променящите се взаимодействия между индивида и средата, както и стремежа към запазване на равновесието на вътрешните състояния или промяна на взаимоотношенията със средата. Процесът на справяне включва: оценка на вредата или загубата вследствие на стресовото събитие; оценка степента на възможно контролиране на стресора, което се явява фактор за избора на копинг стратегия (Bakracheva, 2017).

ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДПОЧИТАНИЯТА НА КОПИНГ СТРАТЕГИИ

Съществуват две крайни схващания относно половата обусловеност при употребата на стратегиите за справянето със стреса. Едната хипотеза поддържа схващането, че поради различни стереотипи на половите роли мъжете се

насочват към използване на повече активни копинг стратегии, докато жените – към по-пасивни и емоционално фокусирани копинг поведения. Освен това те се приемат като по-склонни да търсят социална подкрепа. Другата хипотеза приема, че не се наблюдават полови различия в употребата на копинг стратегии.

Lazarus и Folkman (1984) откриват, че мъжете се насочват в по-голяма степен към проблемно фокусирани копинг поведения спрямо жените, но не се наблюдават значими различия по отношение на емоционално фокусираните копинг стратегии. Тези различия авторите обясняват със спецификата на половите роли, които водят до различно преживяване на стресорите и съответно до различни копинг отговори. Други автори оспорват това, като твърдят, че е по-вероятно жените да употребяват емоционално фокусираните копинг стратегии, като акцентират и на търсенето на социална подкрепа, но за сметка на това проявяват по-изразена склонност към самообвинения в сравнение с мъжете.

Pozter и Stone (цит. по Felsten, 1998) не наблюдават полови различия в употребата на емоционално фокусираните копинг стратегии и необходимостта от социална подкрепа, когато жените и мъжете се намират в една и съща ситуация и заемат едни и същи роли.

Felsten (1998) оценява различията при мъжете и жените в употребата на проблемно фокусираните копинги, бягството от проблема и търсенето на социална подкрепа. Той търси тяхната връзка със стреса и симптоми на депресия. Изследователят не открива разминавания в използването на проблемно фокусираните копинги или бягство от проблема между двата пола. Жените в по-голяма степен търсят социална подкрепа, но разликата спрямо мъжете не е значима. Авторът доказва, че бягството от проблема в голяма степен предсказва появата на последваща депресивна симптоматика.

Проведено подобно изследване от Рашева (2006) показва, че в стресови ситуации жените са по-склонни в голяма степен спрямо мъжката популация да употребяват следните стратегии за справяне: търсене на социална подкрепа за емоционални реакции, обръщане към религия, фокусиране върху емоциите и изразяването им, поведенческа дезангажираност чрез отказване от поставената цел, затваряне в себе си и избягване на общуването с други хора, повишаване на употребата на кафе, цигари, алкохол и успокоителни лекарства, пасивно размишление върху симптомите, причинени от конфронтацията със стресовото събитие, и търсене на окуражаване от близките си в истинска загриженост за тях. Авторката не открива значимо различие при мъжете и жените по отношение на проблемно фокусираните копинг стилове. И двата пола в една и съща степен активно се противопоставят на стресорите. Мъжете единствено проявяват по-голяма насоченост към планиране на последващите действия спрямо жените.

ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Цел на изследването е да проследи чрез анкетно проучване нивата на стрес и тревожност у студентите през изминалата учебна година в условията на онлайн обучение и влиянието им върху емоционалното и физическото им състояние.

ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Въпросникът се състои от 23 въпроса, от които 18 твърдения с възможност за отговор по Ликертовата скала от 1 до 5 (табл. 2) и 5 въпроса, които оформят социологически профил на респондентите (табл. 1). Твърденията са със следните възможности за отговор: 1 – напълно несъгласен; 2 – несъгласен; 3 – не мога да определя; 4 – съгласен; 5 – напълно съгласен. Зададените въпроси изискват отговор, валиден за периода на изминалата учебна година.

В анкетното проучване участие взеха 67 студенти от Факултета по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски”, за периода 04.04 – 14.04.2022 г.

Таблица 1. Социологически профил на респондентите

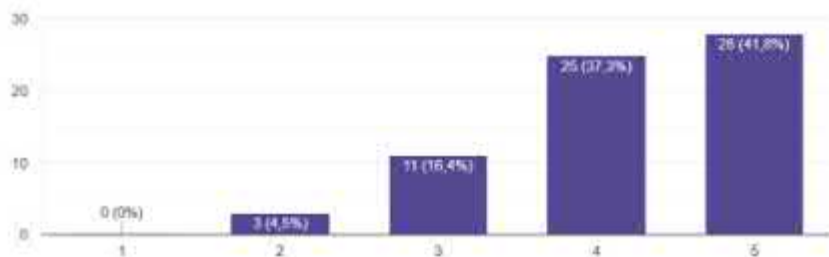
Показатели	Резултати, %			
	1	2	3	4
Пол 1. Мъже; 2. Жени	6	94		
С кого живеете? 1. Сам; 2. С партньор/ка или съпруг/а; 3. С родителите си; 4. Със съквартиранти	13,4	65,7	17,9	3
Как определяте месечните си доходи? 1. По-ниски от средните за страната; 2. Средни за страната; 3. По-високи за страната	25,4	70,1	4,5	
Работите ли? 1. Да; 2. Не	89,6	10,4		
Къде живеехте в периода на пандемията? 1. В София; 2. В страната	50,7	49,3		

Таблица 2. Твърдения и резултати от анкетно проучване

Твърдения	Резултати, %				
	1. напълно несъгласен	2. несъгласен	3. не мога да определя	4. съгласен	5. напълно съгласен
ПРЕЗ ИЗМИНАЛАТА УЧЕБНА ГОДИНА:					
се чувствах доволен от себе си.	0	4,5	16,4	37,3	41,8
се чувствах като човек, претърпял неуспех.	43,3	31,3	16,4	9	0
имах чувството, че трудностите се натрупват, и не мога да ги преодоляя.	31,3	32,8	23,9	7,5	4,5
твърде много се безпокоях за неща, които всъщност нямат значение.	23,9	23,9	13,4	23,9	14,9
се чувствах сигурен и спокоен.	6	11,9	37,3	23,9	20,9
по-лесно от обикновено се напънах и обърквах, когато се замислях за текущите задачи.	16,4	29,9	19,4	19,4	14,9
усвоявах по-лесно учебния материал.	0	14,9	32,8	22,4	29,9
мотивацията ми за добро представяне нарасна.	3	10,4	9	34,3	43,3
започнах да спя по-лошо от преди.	49,3	20,9	13,4	11,9	4,5
по-често се оплаквах от нарушение в апетита.	59,7	23,9	10,4	4,5	1,5
се чувствах уморен и отпаднал.	28,4	32,8	11,9	16,4	10,4
често получавах физически оплаквания.	34,3	37,3	13,4	11,9	3
ПРИ УЧЕНЕТО ОТ РАЗСТОЯНИЕ:					
липсата на жив контакт не може да се компенсира	4,5	22,4	16,4	23,9	32,8
обучението протича по-скоро формално	17,9	31,3	25,4	11,9	13,4
се намалява мотивацията за учене	28,4	28,4	14,9	11,9	16,4
се спестяват време и средства.	3	3	9	28,4	56,7
се дава възможност за съчетаване на учене и работа.	0	1,5	3	25,4	70,1
се осигурява необходимата гъвкавост и удобство.	0	3	7,5	32,8	56,7

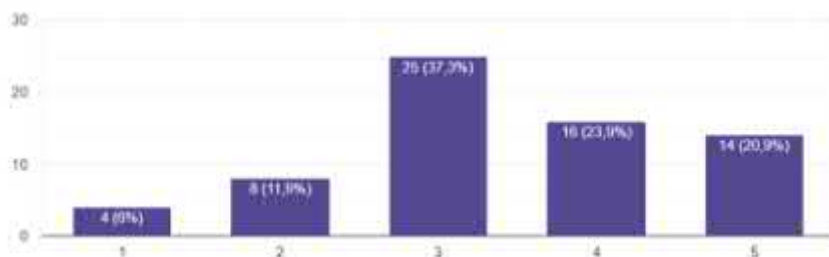
ЧЕСТОТЕН И ПРОЦЕНТЕН АНАЛИЗ

Най-голяма част от студентите са се чувствали по-скоро удовлетворени от себе си (28 души – 41,8 % – са напълно съгласни с твърдението), отколкото като хора, претърпели неуспех (нико един не е отбелязал, че е напълно съгласен с твърдението, а 29 души са напълно несъгласни) (фиг. 1).

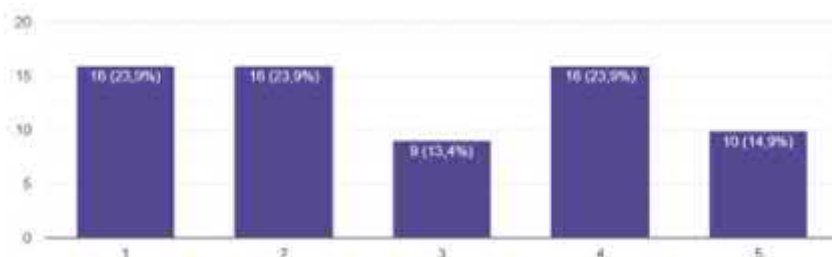


Фиг. 1. Чувствах се доволен от себе си

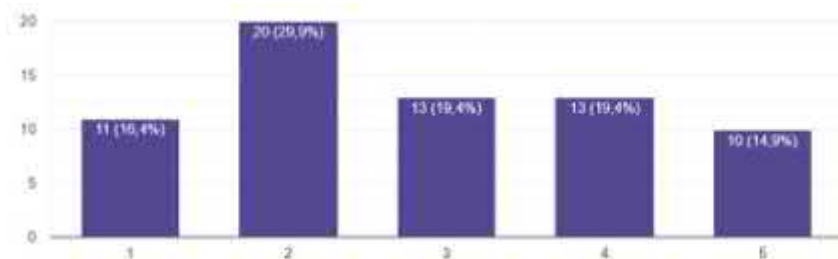
25 души от анкетираните (37,3 %) са се чувствали сигурни и спокойни (фиг. 2). Безпокойство са изпитвали среден брой от участниците в анкетата (фиг. 3). Относно текущите си задачи студентите отговарят, че са се чувствали по-скоро напрегнати и объркани (11 души – 16,4 % – са напълно съгласни) (фиг. 4).



Фиг. 2. Чувствах се сигурен и спокоен

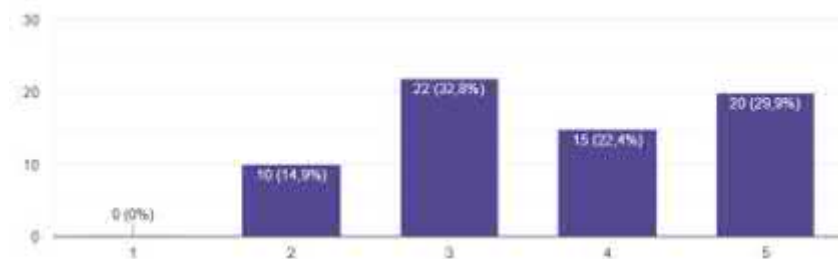


Фиг. 3. Твърде много се безпокоях за неща, които всъщност нямат значение



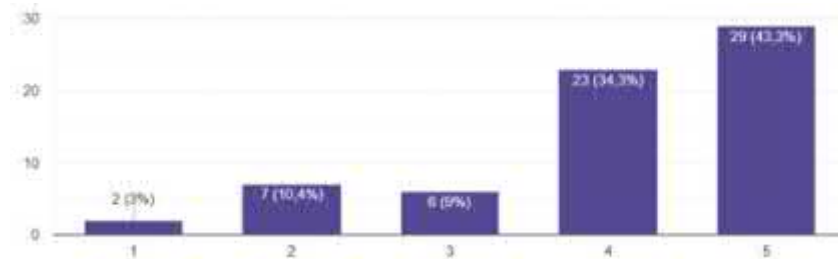
Фиг. 4. По-лесно от обикновено се напържах и обърквах, когато се замислях за текущите задачи

Трудно за определяне е усвояването на учебния материал – 22 души не могат да преценят дали за тях е по-лесно, докато 20 смятат, че е било по-лесно (фиг. 5).



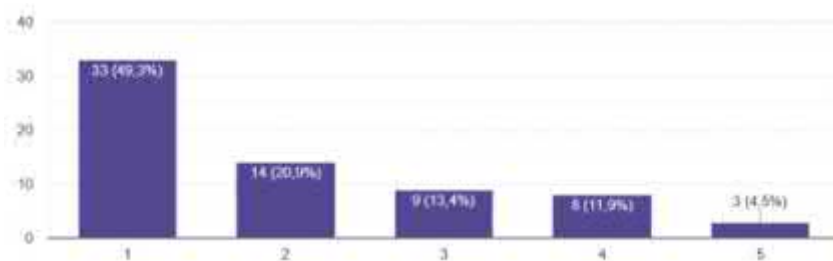
Фиг. 5. Усвоявах по-лесно учебния материал

Мотивацията е нараснала за голям брой от участниците – 29 души са напълно съгласни, 23-ма – съгласни (фиг. 6).

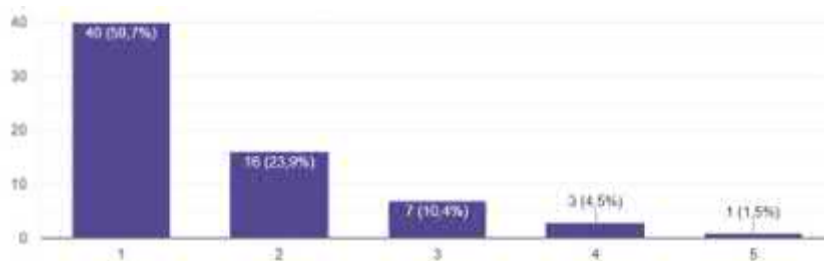


Фиг. 6. Мотивацията ми за добро представяне нарасна

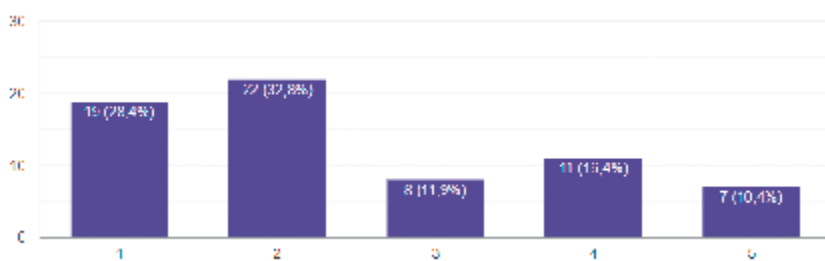
Относно психосоматични характеристики участниците твърдят, че през последната година състоянието им се е влошило – 33-ма спят по-лошо от преди (фиг. 7), 40 имат нарушения в апетита (фиг. 8), 41 се чувстват уморени и отпаднали (фиг. 9), а 48 имат физически оплаквания (фиг. 10).



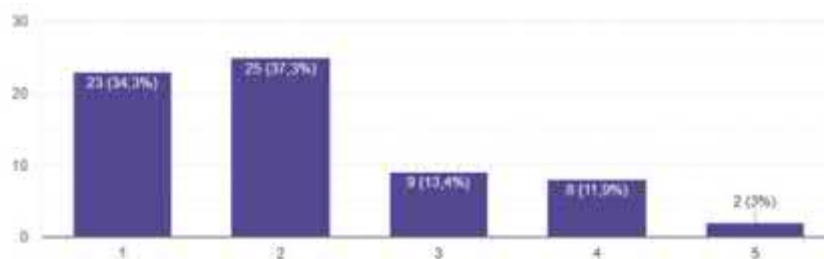
Фиг. 7. Започнах да спя по-лошо от преди



Фиг. 8. По-често се оплаквах от нарушение в апетита



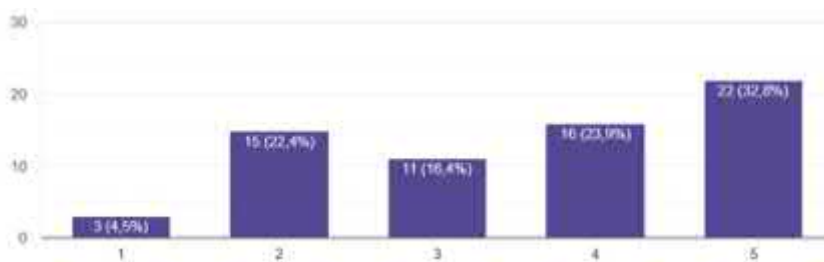
Фиг. 9. Чувствах се уморен и отпаднал



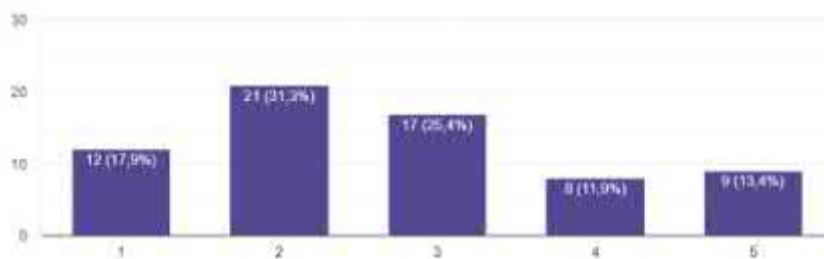
Фиг. 10. Често получавах физически оплаквания

Относно ученето от разстояние 38 души смятат, че липсата на жив контакт няма как да бъде компенсирана (фиг. 11). Обучението за 33-ма е протичало

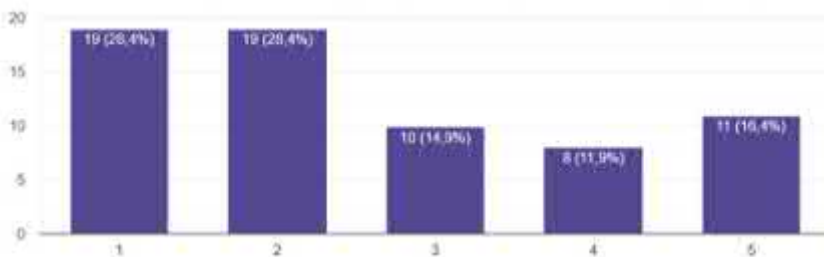
по-скоро формално (фиг. 12), но мотивацията им за учене остава висока – само 11 души отбелязват, че са напълно несъгласни с твърдението (фиг. 13).



Фиг. 11. Липсата на жив контакт не може да се компенсира

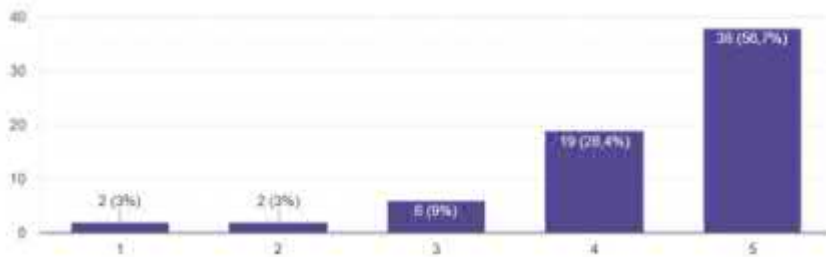


Фиг. 12. Обучението протича по-скоро формално

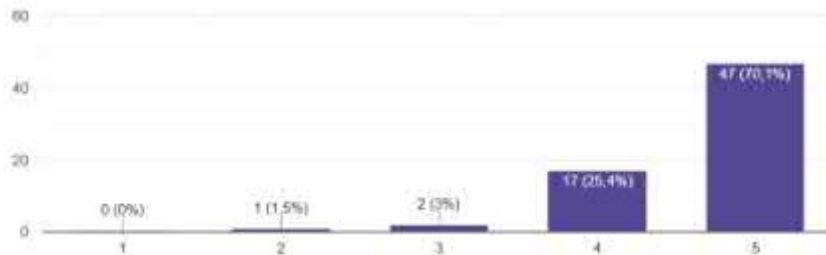


Фиг. 13. Намалява се мотивацията за учене

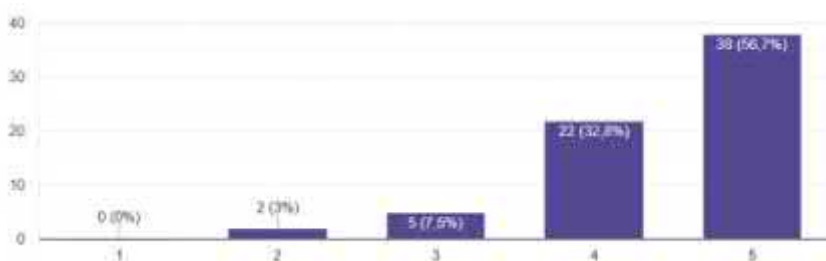
Към ползите от онлайн обучението студентите посочват спестяването на време и средства – 38 са напълно съгласни с това твърдение (фиг. 14). За 47 души възможността за съчетаване на работа и обучение е по-голяма (фиг. 15), което отговаря и на съгласието на 38 души, че онлайн обучението им дава по-голямо удобство и гъвкавост (фиг. 16).



Фиг. 14. Спестяват се време и средства



Фиг. 15. Дава се възможност за съчетаване учене и работа



Фиг. 16. Осигурява се необходимата гъвкавост и удобство

СТАТИСТИЧЕСКА ОБРАБОТКА

По метода варимакс са извлечени 5 фактора, обясняват общо 70% от дисперсията, по компоненти 16%, 15%, 14%, 13% и 12%.

Таблица 3. Скала Алфа на Кронбах

KMO and Bartlett's Test					
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.					.678
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square			600,006
		df			153
		Sig			,000
Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
Фактор психосоматика – скала Алфа на Кронбах .769					
физически оплаквания	,835				
уморен отпаднал	,811				
спя по-лошо	,649				
нарушения апетит	,632				
твърде много се безпокоя	,540				
фактор ползи – скала Алфа на Кронбах .807					
дава възможност за учене и работа		,923			
спестява време и средства		,809			
гъвкавост, удобство		,804			
фактор негативно себеусещане – скала Алфа на Кронбах .789					
претърпял неуспех			,889		
доволен от себе си			,733		
трудностите се натрупват			,716		
напрягах и обърквах			,471		
фактор оценка на обучението онлайн в негативен аспект – скала Алфа на Кронбах .805					
обучението е формално				,866	
намалява мотивацията				,832	
липсата на жив контакт				,758	
скала позитивно себеусещане – Алфа на Кронбах .756					
усвоява по-лесно					,849
сигурен и спокоен					,723
мотивацията ми нарасна					,679

Таблица 4. Описателна статистика

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
негативна оценка онлайн обучение	67	1,00	5,00	2,9652	1,13133
позитивно себеусещане	67	1,00	4,33	2,2886	,90248
негативно себеусещане	67	1,00	4,25	2,2052	,84715
ползи онлайн	67	2,00	5,00	4,4677	,67932
психосоматика	67	1,00	4,20	2,2149	,88167
Valid N (listwise)	67				

Безспорно ползите от онлайн обучението са единственото над средната стойност по скалата (табл. 3 и 4).

Негативите са под средната стойност, както и психосоматичните проблеми, негативното и позитивното себеусещане (табл. 5).

Таблица 5. Корелация Онлайн обучение/Себеусещане

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	негативна оценка онлайн обучение & ползи онлайн	67	-,184	,135
Pair 2	позитивно себеусещане & негативно себеусещане	67	,584	,000

Оценката на онлайн обучението в положителен и негативен аспект няма корелация, което потвърждава, че ползите и негативите се оценяват самостоятелно (табл. 6).

Таблица 6. Оценка по двойки

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	негативна оценка онлайн обучение – ползи онлайн	-1,50249	1,42296	,17384	-1,84958	-1,15540	-8,643	66	,000
Pair 2	позитивно себеусещане – негативно себеусещане	,08333	,79983	,09771	-,11176	,27843	,853	66	,397

Ползите се оценяват значимо по-високо от негативите. Позитивното и негативното себевъзприемане имат висока положителна корелация, но са изразени в еднаква степен.

Таблица 7. Групова статистика

Group Statistics					
	с кого живеете	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
негативна оценка онлайн обучение	С родителите си	12	3,5000	1,27525	,36813
	С партньор/ка или съпруг/а	44	2,7424	1,05376	,15886
позитивно себеусещане	С родителите си	12	2,7778	1,08556	,31338
	С партньор/ка или съпруг/а	44	2,1439	,79857	,12039

Тези, които живеят с родителите си, имат по-изразена негативна оценка за онлайн обучението в сравнение с колегите си, които живеят с партньор. При живеещите с родителите си позитивното себеусещане е по-високо от колегите им, които живеят с партньор (табл. 7).

Таблица 8. Тест на Levene

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
негативна оценка онлайн обучение	2,312	,134	2,110	54	,040	,75758	,35905	,03773	1,47742
			1,889	15,342	,078	,75758	,40095	-,09537	1,61052
позитивно себеусещане	4,052	,049	2,251	54	,029	,63384	,28164	,06919	1,19848
			1,888	14,406	,079	,63384	,33570	-,08428	1,35195

Бихме могли да предположим, че студентите на онлайн обучение са лишени значително от неформалните срещи, които имат по време на присъственото обучение – почивки между лекциите, разговори след часовете, неформални разговори по време на дискусии, част от обучението, и т.н. (табл. 8).

Именно при тези неформални взаимоотношения те могат да изразят емоциите си, провокирани от нещо случило се по време на лекции или през друго време, което искат да споделят със състудентите си.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темите за стреса, влиянието му върху емоционалното и физическото състояние на хората и начините за справяне с него са теми, които вълнуват специалисти от различни области, както и обществото като цяло в миналото и в настоящето. Поради огромната динамика в ежедневието ни стресът е станал неизменна част от него. Това е твърдение, около което бихме могли да кажем, че всички се обединяват, независимо от своите научни и лични интереси.

През последните 3 години, с настъпването на пандемията, актуалността на въпросите, свързани със стреса, нараства. Коренната промяна в начина ни на живот доведе и продължава да води до редица фактори, повишаващи нивата на тревожност и стрес.

Една от основните и най-важни области в човешкия живот – образованието, беше изправена пред предизвикателството да намери начин да продължи дейността си, лишавайки се от живия контакт, но опитвайки се да запази своята ползотворност.

Направеното анкетно проучване със студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ показва, че наред с трудностите от липсата на жив контакт и други недостатъци онлайн обучението е дало и някои нови възможности за студентите, като по-голяма гъвкавост в ежедневието и възможности за професионална реализация.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Al'Absi, M., & Flaten, M. (2016). *The Neuroscience of pain, stress, and emotion: Psychological and Clinical Implications*. Oxford, UK: Elsevier Inc.
- Bakracheva, M. (2016). *Zabarzano zatishie ili kakvo kazvame, kogato malchim*. [Бакрачева, М. (2016). Забързано затишие, или какво казваме, когато мълчим]. Sofia: Kolbis.
- Bakracheva, M. (2017). *Identichnost i spravyane sas stresa*. [Бакрачева, М. (2017). Идентичност и справяне със стреса]. Sofia: Kolbis.
- Bakracheva, M. (2019). *Mnogoto litsa na Az-a: obraz na sebe si v savremennata realnost*. [Бакрачева, М. (2019). Многого лица на Аз-а: образ на себе си в съвременната реалност]. Sofia: Kolbis.
- Carver, C., & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Social Psychology*, Vol. 66, N 1, 184–195.
- Felsten, G. (1998). Gender and coping: Use of distinct strategies and association with stress and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 11, Issue 4, 28–29.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839–852. doi: 10.1037/0022-3514.46.4.839.

- Giudice, M., Buck, Ch., Chaby, L., Gormally, B., Taff, C., Thawley, Ch., Vitousek, M., & Wada, H. (2001). *What Is Stress? A Systems Perspective*, USA: Oxford University Press.
- Horowitz, M. J. (1986). *Stress-response syndromes: A review of posttraumatic and adjustment disorders*, Hospital and Community Psychiatry.
- Houston, K. (1988). *Coping with negative life events. Clinical and social psychological perspectives. Stress and coping*, pp. 384–397. N.Y.–London: Snyder & Ford.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living*. New York, USA: BantamBooks.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A New Synthesis*. New York, USA: Springer Publishing Company, Inc.
- Marinova I. & Radeva N. (2019). Osnovi na stresa, faktori i simptomi [Маринова И. & Радева Н. (2019). Основи на стреса, фактори и симптоми]. *Meditisinski Universitet-Varna, Varnenski Meditsinski Forum*, 2, 45–50.
- Mate, G. (2006). *Kogato Tqloto Kazva “NE”, Tsenata na skritia stres*. [Мате, Г. (2006). Когато тялото казва “НЕ”, Цената на скрития стрес]. Sofia: Lik.
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 67, N 1, 92–104.
- Popov, H. (2003). *Posttravmatichen stres*. [Попов, Х. (2003). Посттравматичен стрес]. Sofia: Lik.
- Rasheva, M. (2006). *Spravuane sas stresa i depresiyata*. [Рашева, М. (2006). Справяне със стреса и депресията] Sofia: Marin Drinov.
- Rusinova-Hristova A. & Karastoyanov G. (2000). *Psihologichni tipove po Karl Yung i stresat* [Русинова-Христова А. & Карастоянов Г. (2000). Психологични типове по Карл Юнг и стресът]. Sofia: Propeler.
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (rev. edn.). New York, USA: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1982). *Stres bez distres* [Селие, Х. (1982). Стрес без дистрес]. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Sternberg, R. (2012). *Kognitivna psihologia*. [Стърнбърг, Р. (2012). Когнитивна психология]. Sofia: Iztok-Zapad.
- Shtrian, F. (2001). *Strah i strahovi bolesti. Prichini, simptomi, terapii*. [Щриан, Ф. (2001). Страх и страхови болести. Причини, симптоми, терапии]. Sofia: Lik.
- Stoykov, I. (2001). *Pedagogicheska i vazrastova psihologia* [Стойков, И. (2001). Педагогическа и възрастова психология]. V. Tarnovo: Faber.
- Vingerhoets J. J. M., & Perski, Al. (2003). *The psychobiology of stress*. Stockholm: National Institute for Psychosocial Factors and Health Karolinska Institute.

ЗА АВТОРИТЕ

Полина Даскалова-Петкова е бакалавър и магистър по специална педагогика, към момента докторант в същата специалност, ФНОИ, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Нейните научни интереси са свързани с детското развитие, семейното консултиране на родители на деца със специални образователни потребности и педагогическа работа с деца с нетипично развитие. Автор е на 2 публикации.

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

E-mail: daskalova.poli@gmail.com

Даниела Лазарова е магистър по клинична и консултативна психология към Софийския университет „Св. Климент Охридски“. В момента е докторант към същия университет в катедра „Специална педагогика“, ФНОИ. Нейните научни интереси са свързани с психотерапията и семейното консултиране на родители на деца със специални образователни потребности.

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

E-mail: dadi_lazarova@abv.bg

Милен Замфиров е доктор на науките, професор, преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Специална педагогика“. Областите на неговите научни интереси са природни науки за ученици със СОП, обучение по математика за ученици със СОП, сексуално образование при ученици с нарушения. Той има повече от 200 публикации в областта на специалната педагогика и на физиката в България и в чужбина.

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

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

ABOUT THE AUTHORS

Polina Daskalova-Petkova has a bachelor's and master's degree in „Special Education“, currently a PhD student in the same field, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her research interests can be related to child development, family consultations with parents of special needs children and pedagogical work with children with atypical development. She is author of 2 articles.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

Email: daskalova.poli@gmail.com

Daniela Lazarova has a master's degree in “Clinical and Counseling Psychology” from “St. Kliment Ohridski” University in Sofia. Currently a PhD student in the Department of “Special Pedagogy”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her scientific interests are in the field of Psychotherapy and family consulting to parents of children with special educational needs.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

Email: dadi_lazarova@abv.bg

Prof. Milen Zamfirov, DSc. is a lecturer at Department of Special Pedagogy, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. His scientific interests are in the field of Science for students with special needs, Mathematics for students with special needs, computer-based technologies in education, sexual education for children with special needs. He has more than 200 publications in these fields, both in Bulgaria and abroad.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

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 115

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

Volume 115

THE PARENTS OF HORIZONTAL PERSONALITIES IN SOCIETY

MARIA VALYAVICHARSKA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of educational studies and the arts
Department “Special education”*

Abstract. The current study and the results of which are presented in it, are inspired by the concept of horizontal and vertical personalities in society, which are introduced by Andrew Solomon in 2018. The topic of horizontal personalities in the face of people with disabilities is extremely relevant, especially when we are talking about their families, and the newly introduced terminology provokes interest in our understanding of people with special needs. In the context of people with disabilities, pedagogical research spends a lot of time and resources on options for disability compensation, introduction of new methodologies for pedagogical activity, discussion of topics related to inclusive education, but this is not the same quality of information when it comes to the way of life of families raising a person with a disability. The study presents the results of parents of “horizontal” individuals, their views on the harm to their child / children, the choices they are often faced with and the decisions they would make if someone asked them if they wanted this life. The theoretical part of the study examines theories related to the attitude of religion to disability, research conducted by archaeologists who prove the attitude to disability in the XIV–XVIII centuries, as well as modern concepts of disability as a prerequisite for social isolation.

Keywords: disability, horizontal personalities, parents, fears, assessment of perspectives

РОДИТЕЛИТЕ И СЕМЕЙСТВОТА НА ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО

МАРИЯ ВАЛЯВИЧАРСКА

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

Резюме. Настоящата студия и проведеното изследване, чиито резултати са представени в нея, са вдъхновени от концепцията за хоризонталните и вертикалните личности в обществото, която въвежда Андрю Соломон през 2018 г. Темата за хоризонталните личности в лицето на хората с увреждания е изключително актуална, особено когато говорим за семействата им, а нововъведената от автора терминология предизвиква интерес по отношение на разбиранията ни за хората със специални потребности. В контекста на лицата с увреждания педагогическите изследвания отделят много време и ресурс върху вариантите за компенсация на увреждането, въвеждане на нови методики за педагогическа дейност, разискване на темите, свързани с приобщаващото образование, но не това е количеството информация, когато става дума за начина на живот на семействата, които отглеждат лице с увреждане. Студията представя резултати от проведено изследване с родители на „хоризонтални“ личности, техните възгледи за увреждането на детето/децата им, изборите, пред които често са поставяни, и решенията, които биха взели, ако някой ги беше попитал дали искат от този живот. В теоретичната част на студията са разгледани теории, свързани с отношението на религията към инвалидността, проведени изследвания от археолози, които доказват отношението към уврежданията през XIV–XVIII в., както и съвременни схващания за инвалидността като предпоставка за социална изолация.

Ключови думи: увреждане, хоризонтални личности, родители, страхове, оценка на перспективите

ТЕОРИЯ ЗА ВЕРТИКАЛНИТЕ И ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО

Откриването на любим човек от другия пол, който да застане стабилно до нас, и последващото зачеване на дете имат изключително романизиран образ в съвременното общество. Създаването и раждането на дете в миналото е било по-скоро добре планирана задача, чиято нужда се обуславя от разрешаването на наследствени въпроси, поделяне на работата в домакинството или на полето или желание за създаване на син за унаследяване на монархия например. При всички случаи обаче в модерното съвремие създаването на дете върви с очаквания – за външния му вид, телосложението, интелектуалните му способности, дори някои по-амбициозни родители стигат до планиране на

блестяща и престижна бъдеща кариера за своя наследник. Ето защо в подсъзнателните ни фантазии често очакваме нашият наследник да бъде повече като нас самите, а не индивидуална личност, тъй като различията, възникващи между родители и деца, обикновено носят конфликти. Съзателят на теорията за вертикалните и хоризонтални идентичности – Solomon (2018: 9), твърди, че „след като очакваме не друго, а себичния марш напред на нашите гени, много от нас се оказват напълно неподготвени, ако децата ни имат напълно непознати нужди“. Пример за тази ситуация са децата с увреждане, които могат да се появят в едно семейство.

Андрю Соломон е преподавател по психиатрия и директор на Центъра за изследване на депресията в Мичиганския университет. Терминологичното нововъведение от Соломон е още една стъпка към успешното премахване на етикетите, които все още се срещат в обществото ни. Идеята за въвеждане на новите понятия за вертикалните и хоризонталните личности дават възможност за разглеждане на уврежданията по нов начин, а именно като приемливото различие между хората, каквито например могат да бъдат различията в цвета на очите, косата и кожата.

Вертикалните личности са децата, родени в семейството, които наследяват успешно гените на своите родители, които се предават от поколение на поколение. Освен външния вид, обусловен от генетичните данни на двамата родители и поколенията преди тях, типично за вертикалните личности е, че успешно унаследяват ценностната система на родителите и семейството си, усвояват и се придържат към културните норми на обществото, в което живеят, и се явяват истинско „увековечаване“ за своите предци. Пример за вертикална личност е принадлежността към даден етнос.

Концепцията за хоризонталната идентичност, която е в основата на тази студия и проведеното изследване, представлява различие, нетипично за семейството, етноса, общността, генетичната последователност в унаследяването. „Тя може да включва рецесивни гени, случайни мутации, пренатално въздействие или ценности и предпочитания, които детето не споделя със своите предци“ (Solomon, 2018: 10). За хоризонтални личности се смятат и лицата със специални потребности. „Физическото увреждане като цяло е хоризонтално, както и изключителният талант“ (Solomon, 2018: 10), но въпреки общото понятие за хоризонталност няма равенство между поведението, емоциите и начина на съществуване на родителите на едните и другите. В настоящата студия област на изследване са родителите на деца с хоризонтална идентичност, които спадат в категорията на деца с увреждания, и начинът, по който приемат и съществуват с различието на детето си.

СХВАЩАНИЯ ЗА ИНВАЛИДНОСТТА ПРЕЗ ВЕКОВЕТЕ. ВЛИЯНИЕ НА РЕЛИГИОЗНИТЕ ТЕЧЕНИЯ

Увреждането или инвалидността са познати на човечеството от хилядолетия. Единственото, което се е променяло през годините, е отношението към тях и начинът, по който са били третирани от обществото и семейството. Отношението и промените в него зависят от религията, от културата на различните общества, от социалното състояние на различните държави, материалното благополучие на семействата, историческите събития като войни и революции и от разбиранията за инвалидността, най-често продиктувани отново от религията и визията за Бог. В едни общества хората с увреждания са били приемани като Божи дар, пророци, а в други – като наказание.

Преди да бъде разгледано отношението на религията и нейното влияние върху разбирането за увреждане и инвалидност, ще бъдат представени изследванията на археолог, който прави проучване за инвалидността от XIV–XVIII в. в Средна Европа.

Полският археолог, Магдалена Матчак, описва в свое изследване как е изглеждал подходът към инвалидността. Тя проследява няколко периода на отношението към инвалидността, което „се е променяло от пълна акцептация/ приемане, през грижа и съчувствие, чак до маргинализация“ (Ivkov, 2019). По време на проведеното от нея археологическо изследване тя открива в пещерата Шиндар в Ирак тяло на неандерталец със сериозни увреждания на крайниците и анализаторите – слух и зрение. Резултатите от направеното изследване на тялото му сочат, че неандерталецът е доживял до сериозна възраст, около 40–45 години, а не би могъл да оцелее без помощта на племето си – „именно видът и тежестта на уврежданията на индивида и продължителността на живота му дават основание да се смята, че групата, в която е живял, е полагала сериозни грижи за него“ (пак там).

Друг пример, обвързан с грижата към лицата с увреждане в миналото, е Сенсб, джудже в двора на фараона в Древен Египет, за когото се знае, че е имал ахондроплазия (нисък ръст, породен от автозомно-доминантна мутация). Матчак посочва, че „в древен Египет е имало толерантност както към хората с ахондроплазия, така и към слепите“ (пак там).

Трети пример е изследване в Бахрейн на жена с деформация на дясна раменна кост и увреждане на долни крайници, която е живяла в края на 3-ото и началото на 2-рото хил. пр.н.е. Изследването сочи съвсем леко износване на зъбите, което показва, че „поне малка социална група, може би нейното семейство, се е отнасяло добре с жената“ (пак там).

За да не разглеждаме само примери, които доказват добро и състрадателно отношение към инвалидите, ще разгледаме случаите на насилие чрез труд, което е открито в САЩ, Ню Йорк, в приютите в окръг Онеида. „Терапията

била свързана с извършването на толкова много труд, че в отделни случаи водела до смъртта на даден човек с инвалидност от изтощение“ (пак там).

В Древен Рим е действал „*lex duodecim tabularum*“ (Законът на дванайсетте таблици), който по-късно става основа за създаване на римското право. Според него очевидно уродливо дете трябва да бъде оставено да умре. В изследванията на Манчева & Ненова това отношение към инвалидността е ярко отражение на идеята за съвършеното тяло, доминираща в Античността и Средновековието, която произхожда от Аристотел. Той определял „деформираните и ужасни деца, тоест отличаващите се, като недостойни за техните родители“ (Mancheva & Nenova, 2016:113).

Както беше споменато по-горе, религията също оказва влияние върху начина, по който се приемат инвалидността и уврежданията. Различните религии разглеждат уврежданията по различен начин. Според Mancheva & Nenova (2016: 113) в миналото, най-вече в Средновековието, „увреждането е приемано като позор, като божествено наказание за греховете, като причина за овладяване от „нечисти сили“. Ислямът също приема увреждането като наказание от Бог за греховете на родителите или на самия индивид с увреждане. От друга страна, в индуизма се счита, че увреждането на индивида се дължи на карма или грехове, извършени от родителите и семейството. Будистите подкрепят същите вярвания, свързани с карма, наказание на греховете.

От друга страна, християнството и неговите разклонения поддържат по-позитивни възгледи към инвалидността. Протестантството още по времето на Мартин Лутер „експонира принципите за пренасяне на ценностите на вярата и доверието върху ценността и значението на т.нар. добри постъпки, когато става дума за спасението на душата“ (Ivkov, 2019: 32). Протестантите полагат активни грижи за инвалидите, като историята сочи данни за развитие на цели благотворителни пунктове, а католическата църква, сходно на протестантската, помага активно и полага грижи за хората с увреждания, като се уповава на идеята за любов към ближния. „Щом ближният е всеки, такъв е инвалидът“ (Ivkov, 2014).

Следващ етап в промяната на разбиранията за инвалидност и увреждане настъпва през 1980 г. с навлизането на медицинския модел. Тогава уврежданията стават обект на медицината и обяснението за тяхната поява започва да се търси далеч от разбиранията за греховно дело или карма. Моделът води след себе си редица постижения в научното обяснение на някои състояния, но за съжаление индивидите, които стават обект на този модел, се превръщат единствено в интерес за медицината, а не за обществото. Увреждането се разглежда като признак на „неспособност“ на даден индивид и това от своя страна предизвиква инвалидността като понятие. По време на активно упражняване на принципите на медицинския модел се създават голяма част от рехабилитационните програми и индивидуалната терапевтична работа.

Тъй като медицинският модел не е съвсем успешен и се установява, че не покрива изцяло същността на инвалидността, която не се крие само във физическата неспособност или биологическото изменение, навлиза социалният модел. Този модел започва да обръща внимание на социалното взаимодействие на човека с увреждане и да търси възможности за неговата реализация в обществото въпреки нарушението му. Започват да се дискутират силните страни на индивида, навлиза индивидуалният подход и това дава възможност лицето да се разглежда чрез своите умения, а не чрез своята неспособност.

Съществуват два термина, които ясно показват разликата в медицинския и социалния модел, а именно „корекция“ и „компенсация“. Корекцията е изцяло медицински термин и цели промяна, коригиране на нефункциониращо сетиво, например корекция на зрение чрез очила. От своя страна компенсацията изцяло принадлежи на социалния модел, тъй като той цели разглеждането на индивида с неговите възможности и запазени функции.

РОДИТЕЛСКИ РЕАКЦИИ, ПРЕЖИВЯВАНИЯ И ВЪЗПРИЕМАНЕ НА УВРЕЖДАНЕТО В СЕМЕЙСТВОТО

Появата на дете с хоризонтална идентичност в семейството обръща света на всички негови членове. Макар човешкото същество да е адаптивно и да успява да устои на редица промени в живота си дори когато те са драматични, раждане на дете с увреждане е съкрушително и нанася множество психологически и емоционални щети и промени както в родителите, така и в приятелските кръгове и социума, в който живеят.

Колкото по-бедно и икономически неразвито е едно общество, колкото по-затворено е то към „различието“, толкова повече са трудностите и бариерите, както и неприемането, пред което тези семейства се изправят. Не само това, разбира се, са причините, поради които семействата на лица с хоризонтална идентичност се изправят пред нов свят, изпълнен с неразбиране, отхвърляне и липса на съпричастност. Примерът за все още силно функциониращия медицински модел в България е причина родителите на деца с физически и множество увреждания да се сблъскват с ужаса от раждането на такова дете още в болницата, в която обикновено им се предлага детето да бъде изоставено. Този факт се дължи на медицинския поглед върху увреждането, който казва какво липсва като физически, интелектуални възможности на индивида, а не върху социалния или педагогическия модел, които въпреки медицинската диагноза намират варианти за социализация, интеграция и обучение. Медицинският модел е този, който въвежда понятия като норма и патология, нормалност и различност, а „оценяването на хората от гледна точка на т.нар. норма, приспособяването им към нея, тенденцията към селекция и сегрегация, са действия против същността и достойнството на човека“ (Ivkov, 2012).

Именно понятията „норма“ и „патология“, които се използват така агресивно в медицинските среди, са една от причините за психологическия дисбаланс у родителите на деца с хоризонтална идентичност. Докато семействата и децата им преследват идеала за „нормално развитие“, което да ги доближи към „нормалното общество“, ежедневието и животът им се превръщат в кошмар, в който губят безценно време, в което могат да приемат детето такова, каквото е, и да развият силните му страни, полагайки грижа във формата, в която тя е необходима. Това ни навежда на мисълта, че ако наистина отношението на обществото към „различието“ е друго, то може би тежестта, която носят на плещите си родителите, ще бъде различна.

Всички родители на деца с хоризонтална идентичност, спадащи към категорията лица с увреждания, демонстрират редица реакции, свързани с увреждането. Радулов (2004: 82, 83, 84) описва 8 вида родителски реакции, чието познаване е полезно както за педагозите, които работят с децата в семейството, така и за самите млади родители, които тепърва се сблъскват с този вид реалност и търсят себе си в новосъздалата се житейска ситуация. Реакциите са:

1. Объркване

В тази фаза родителите изразяват своето недоволство от случилото се. Не знаят към кого да се обърнат за помощ и започват да посещават различни инстанции в очакване да им бъде предоставена такава. Типични за стадия са паника, безпомощност.

2. Отчаяние

Тази реакция е свързана с песимизъм, потиснатост. Усещането на родителите по отношение на бъдещето са предимно песимистични, тъмни и безнадеждни.

3. Бягство

Тук мястото на безпомощността се заема от срама. Родителите се притесняват да показват своето увредено дете и избягват умишлено разговори, свързани с проблемите му. „Такива родители имат илюзорната убеденост, че бягайки от проблемите на детето, така ще ги решат“ (Radulov, 2004: 83).

4. Бунт

В тази реакция можем да открием търсенето на вина за случилото се. Родителите губят ценно време в търсене на виновник за ситуацията, в която се намират, като губят от времето за оказване на помощ на детето си. В тази фаза вината се търси в партньора, в себе си, в лекарите, съдбата, кармата, съседите и във всичко и всички, които могат да бъдат замесени. Родителите са настроени войнствено и агресивно. „Родителите, демонстриращи реакцията бунт, обикновено се озлобяват към хората и към себе си“ (Radulov, 2004: 83). По време на появата на тази реакция се случват най-често разделите между партньорите в семейството.

5. Силно протезиране

В тази родителска реакция към увреждането наблюдаваме свръхпротезиране поради чувство за вина, криворазбрано състрадание и родителска обич и подкрепа. Всички нужди на детето са моментално удовлетворявани, не му се разрешава да прави нищо самò без участие на родител. „И у нас практиката показва, че тази родителска реакция е често разпространена, консервативна и трудна за преодоляване“ (Radulov, 2004: 83).

6. Занемаряване

В тази реакция наблюдаваме пълна противоположност на поведението на родителите от предишната реакция силно протезиране. Родителите обичат детето си, но мразят неговото увреждане. Семейството задоволява само най-елементарните потребности на детето, но не обръща внимание на процеса по изграждане на неговата личност. Радулов (2004: 84) твърди, че „такива родители често се страхуват от отрицателното мнение за тях и парадно се стараят да показват, че полагат някакви грижи“.

7. Отхвърляне

При тази родителска реакция може да се наблюдава желание за отхвърляне на детето чрез изоставяне или освобождаване от отговорност към него.

8. Реалистично отношение

Достигането до този етап не се случва на всички родители, но и примерите за реалистите сред тях не са малко. Типично за тези родители е, че не изпадат в крайности и могат да бъдат „и нежни и строги, справедливи и възискателни“ (Radulov, 2004: 84).

Описаните родителски реакции могат да се проявят по всяко време, да се преминава от една към друга или някои родители да „заседнат“ в една от фазите, но при всички положения могат да се появяват и в различна от описаната последователност. Появата и времетраенето на тези реакции зависят много от фактори като подкрепа на семейството, партньора, приятелите, интелектуалното равнище на индивида, ценностната му система и визията му за живота в неговата цялост със и въпреки настъпилите събития.

Друга теория за родителските реакции е на Мак Гил (2003), описани и разработени подробно от Николова & Велева (2015) в техния труд, където разглеждат комуникацията със семействата на деца със специални образователни потребности. Описаните реакции са:

- Неприемане – това не може да се случи на мен;
- Гняв – в самото начало най-често към лекарите, които съобщават новината за увреждането;
- Страх – от неизвестността;
- Вина – дали родителите не са причина за състоянието на детето. По отношението на тази фаза Цветкова-Арсова (2015) твърди, че най-силно е

чувството за вина в семействата, в които бременността е била непланирана и нежелана;

➤ Объркване – появява се поради това, че родителите не са наясно с това, което им се случва в момента, и с това, което предстои;

➤ Безсилие – трудно е за семейството да приеме, че не може да промени ситуацията;

➤ Разочарование – родителите не приемат факта, че детето им е несъвършено. Това наранява егото им и не се вписва в ценностната им система (Nikolova & Veleva, 2015: 110, 111).

Отглеждането на дете с хоризонтална идентичност не е никак лека задача, дори родителите да разполагат с всички необходими условия за това, а в случаите, в които не разполагат – задачата се превръща не просто в труден етап от живота, а в истинска борба за оцеляване. Въпреки различията в психо-емоционалното състояние на семействата със и без дете с хоризонтална идентичност, любовта към детето е почти винаги неизменна. Променени остават очакванията за бъдещето, страховете, усилията и грижите, както и надеждите, но въпреки всичко, макар на друго ниво, любовта към собственото дете остава една и съща. Пример за разликите в родителските очаквания и нагласи можем да открием в казаното от Алан Рос (1972): „Родителските очаквания винаги включват надеждата, че детето ще може да надмине или поне да достигне нивото на родителите си като социокултурно осъществяване“ (Solomon, 2018: 362). Това е пример за нагласите и очакванията на родители на деца с вертикална идентичност, която далеч не се припокрива с тези на родителите на лица с увреждания, при които често пъти единствената надежда е за достигане до самостоятелност, прохождение, самостоятелно хранене, социално приемливо поведение и комуникация или посещаване на общообразователно училище, без това да носи след себе си всички негативи на неприемането или отхвърлянето от вертикалните идентичности в обществото ни. Когато се случи така, че детето не отговаря на идеалния образ, създаден от родителите, те имат нужда от подкрепа, за да се адаптират към неговото състояние и „различност“. Тук важна роля имат специалистите в областта на психологията, които биха могли да премахнат част от тежестта и да разработят съвместно с родителите различни стратегии за справяне на емоционално и психично ниво посредством по-бърза адаптация към настъпилата ситуация. На родителите често пъти се налага да се сблъскват с разминаването между идеалистичния образ на детето си и положението, в което се намира, т.е. действително тяхното дете, което има собствени нужди и особености. Според Соломон (2018: 363) „може би най-голямата клопка за семействата е социалната изолация, ако приятелите се оттеглят или родителите се отчуждят от тях заради съжалението или неразбирането, които срещат“, тъй като раждането на дете без нарушения разширява социалния кръг на семейството, а опитът и наблюденията сочат, че раждането

на дете с хоризонтална идентичност го стеснява. „Появата на дете с увреждане се трансформира в крайно интензивен опит за неговото семейство, като разбива вече изградените представи и разрушава очакванията, свързани с бъдещето“ (Razianova, 2009). Друго явление, което придружава родителите на деца с увреждане, е хроничният стрес.

Хроничният стрес дълги години се е възприемал само от гледната точка на професионалната дейност на човека. Днес хроничният стрес се открива в много области на човешкото съществуване, но по-интересното е, че активно се обследва хроничният стрес в семействата на деца с увреждания и неговото влияние върху начина на живот. Психологическите изследвания сочат, че психичният статус на семействата е изключително обременен. В свое проведено изследване Петров (2013) посочва няколко съществени факти, а именно:

- ✓ При тези родители се установяват много високи стойности на емоционална дезорганизация на мисленето;

- ✓ Откриват се ясни признаци на емоционална неустойчивост, лесно разстройване, безпокойство, невротични симптоми, хипохондрия, уморяемост, неустойчивост на интересите;

- ✓ Откриват се високи равнища на чувство за вина, страхове, тревога, предчувствие за лошо развитие на събитията, самообвинения, неувереност в себе си, свръхчувствителност спрямо реакциите на околните, самота (Petrov, 2013: 72, 73).

Житейската ситуация на тези родители поражда психични състояния, които се превръщат в хроничен стрес, който от своя страна обуславя поведението им, родителските модели и партньорски взаимоотношения. Доказана е корелация между тежестта на увреждането на детето и тежестта на психичния дисбаланс в родителите, или колкото по-тежко е увреждането, толкова по-тежък е хроничният стрес. Тези промени обясняват факта защо се наблюдават толкова много разводи сред семействата на децата с хоризонтална идентичност. Интересен факт, който може да се отбележи при сравнение на партньорските връзки на тези родители в България и Америка например, можем да открием в описаните случаи от Соломон (2018), че сред стотиците обследвани и интервюирани семейства на деца с множество увреждания в Америка се наблюдава по-скоро обединяване на силите, единство в трудните моменти по обгрижване на детето и обща цел, докато примерите в България са по-скоро свързани със семейства, в които се срещат разводи, абдикирали бащи, отдръпнали се баби и дядовци, които не приемат ситуацията и положението на внуците си. След проведено изследване на 52 семейства на деца с увреждания в България Petrov (2013: 12) установява, че „скоро след раждането на дете с тежки или дълбоки увреждания в семейството настъпват тежки колизии и в 20-40% от случаите се стига до развод“. Не е изненада фактът, че след развода отговорност за детето поема майката.

По отношение на емоционалното преживяване на родителите, когато в семейството се появи дете с хоризонтална идентичност, трябва да бъдат диференцирани и разгледани поотделно емоциите и преживяванията на двата пола – бащата и майката на детето с увреждане. За жената емоциите са силни, изпепеляващи, усещането за вина е силно, а и като признаем, че грижата за детето на физическо ниво и свързаните дейности по удовлетворяване на елементарните му нужди като хранене, преобличане, къпане и разходка са предимно неин ангажимент в природата, то можем да обрисоваме картина с цветна палитра от емоции и задължения, които оказват влияние на нейното цялостно функциониране в ежедневието. Така се поражда митовите за мъжа, който не изпитва емоции, силен е, не е толкова ангажиран във физическото и емоционалното отглеждане на детето, но това далеч не е така. Мъжът в семейство с дете с хоризонтална идентичност има свое участие в психодраматичните преживявания, породени от новината, свързана с нарушенията на детето. Според изследването на двама израелски учени, Ayelet Gur & Tali-Noy Hindi (2022), „бащите на деца с увреждания са изложени на по-голям риск от проблеми с психичното здраве, отколкото бащите на обикновено развиващи се деца“. До този извод двамата автори достигат след изследване през 2017 г., което установява, че до момента семейно-центричният подход на специалистите обхваща предимно майките, а за нуждите, потребностите и емоционалното състояние на бащите не се знае почти нищо. В мъжката психика детето, наследникът, е нещо много ценно. Възможността да имаш дете доказва мъжество, потентност, поне минимално наличие на финансово благополучие, зрялост във вземането на решение да отгледаш човек, както и отговорността да се грижиш за семейство. Когато обаче детето, което получават, се различава от очакваното, мъжете преживяват криза на ниво „мъжественост“. Чувството за вина е не по-малко от това при жената. Детето с увреждане създава усещане за неспособност, за „анормалност“ по отношение на собствената същност. Тогава, особено при мъжете с по-голямо его, детето с увреждане вместо причина за гордост се превръща в прецедент за изпитване на срам. Грижата, отговорността и материалното благополучие, което трябва да осигури за семейството си са много по-големи, което в случай на несправяне се превръща в причина за хроничен стрес при бащите. Друга причина за стрес при тях е емоционалното състояние на жената. Колкото по-разстроена е тя, толкова по-объркан и неадекватен спрямо нуждите ѝ става той. Ето защо в този емоционален и психически силно натоварен период в едно семейство то обикновено се разпада. Детето с увреждане се превръща във фикс идея за майката, неговите нужди са на първо място, цялото ѝ съзнание е заето от маратона, в който участва към достигане на „норма“ на своето дете, която норма е диктувана от обществото и очакванията му. При тези условия по-голямата част от бащите абдикират от ангажиментите

си, а по-слабите психически мъже посягат към зависимости като алкохол, наркотици.

През 2022 г. се провежда изследване от двамата израелски учени – Ayelet Gur & Tali-Noy Hindi. Те изследват психическото и емоционалното състояние на бащата в семейство с дете с хоризонтална идентичност. Бащите, обхванати в изследването, споделят, че често се чувстват изолирани, когато общуват със специалистите и все по-често срещат отношение, което ги поставя във второ-степенна роля спрямо майките по отношение на грижата към детето. Специалистите, които работят с родителите, се занимават много повече с връзката майка–дете, а не с връзката баща–дете, което кара бащите да се чувстват игнорирани и разочаровани. Това допълнително утежнява емоционалната ситуация, в която се намират, и ги кара да се чувстват безпомощни и ненужни.

Разбира се, описаните по-горе ситуации на емоционалните преживявания на мъжете и жените в едно семейство са дадени като пример и авторът няма претенциите това да бъде обобщение за всички семейства, в които има деца с хоризонтална идентичност.

ИЗСЛЕДВАНЕ И РЕЗУЛТАТИ

В изследването взеха участие 51 родители на лица с различни нарушения, характеризирани по-горе като деца с хоризонтална идентичност. От тях 90,2% майки и 9,8% бащи. Поради нововъведената терминология авторът прави уточнението, че под хоризонтална идентичност в изследването се имат предвид само децата със специални потребности и заключенията, направени по-долу, засягат единствено техните родители, а не всички лица, попадащи в категорията лица с хоризонтална идентичност, каквито Соломон (2018) въвежда.

Разпределени в проценти според увреждането на детето са:

- нарушения в интелектуалното развитие – 19,6%;
- детска церебрална парализа – 25,5%;
- аутизъм – 33,3%;
- множество увреждания – 21,6%.

Уврежданията, включени в изследването, не са избрани на случаен принцип. Следвайки хипотезата, че колкото по-сериозно и тежко е дадено увреждане, толкова по-тежки и непосилни биха били грижите и битието на семейството, бяха избрани 4 категории, които са добре известни и познати в обществото, а не само на специалистите в областта на психологията или специалната педагогика. Въпросите, съдържащи се в изследователската методика, са 30 на брой и целят да разкрият разбирането на родителите за начина на живот с дете с увреждане, причините за неговата поява, страховете им по отношение на бъдещето и трудностите, които срещат ежедневно. Отговорите

на тези въпроси са важни за обществото ни, което разглежда увреждането като недъг, а не като различна възможност за развитие. Даване на гласност по тези въпроси би могло да разшири кръгозора и да разчупи тесногърдието, което все още съществува в иначе модернистичното ни и бързо развиващо се общество.

За да се изяснят състоянията, по-долу са изведени в кратка форма дефинициите на уврежданията. Всяко едно от тях има свои проявления и трудности, които карат родителите във всяка група да изпитват едни и същи затруднения, неразположения в отглеждането, пораждат различни страхове според медицинската прогноза и оказват своето влияние върху психоклимата в семейната единица по специфичен за всяко едно от състоянията начин.

Нарушенията в интелектуалното развитие представляват „състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушение на уменията, които възникват в процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения. Изоставането може да се съчетава, но може и да не се съчетава с други психични или телесни разстройства“ (МКБ 10, 1992: 430). Нарушенията имат своя класификация и могат да бъдат:

- лека степен, при която интелектът е в граници 50–69 IQ;
- умерена степен, при която интелектът е 35–49 IQ;
- тежка степен, при която интелектът е 20–34 IQ;
- дълбока степен, при която коефициентът на интелигентност е под 20 IQ.

Нарушение в интелектуалното развитие е диагноза с много скрити препятствия за семейството. Ако детето с тази диагноза се ражда по естествен начин, без съпътстващи усложнения в раждането или състоянието си, то на по-късен етап маркерите на интелектуалното изоставане започват да се появяват без предупреждение и да будят недоумение и объркване в родителите. Наблюдава се по-късно развитие на двигателните умения, закъсняло проговаряне, нетипични контакти с връстниците или липса на такива. Диагнозата се появява на по-късен етап, след проведена оценка на развитието, и родителите, които са вярвали, че всичко с детето им е наред, се сблъскват неочаквано с диагнозата, която предначертава бъдещето им.

Детската церебрална парализа е непрогресивно заболяване. Според Воiадjева-Deleva (2012) „церебралната парализа представя картина на разнобразно и индивидуално комбинирани по тип, характер и тежест нарушения на почти всички сфери на функциониране, включително емоционалната и социалната, които зависят от водещата симптоматика“. Детската церебрална парализа рядко се среща в чист вид. Най-често вторично нарушение е умствената изостаналост и зрителни проблеми, предизвикани от увеличения мускулен тонус като страбизъм например. При лицата с церебрална парализа

се наблюдават различни проявления като свръхчувствителност, бърза изтощаемост. Типично за поведението им е лабилност, страх, неврози. Наивни са и се впечатляват лесно дори от незначителни предмети или ситуации. При родителите на деца с церебрална парализа се наблюдава свръхизтощаемост от тежките физически грижи, които се налага да полагат за тях, поради двигателното нарушение. Зависимостта на децата им действа силно потискащо и срива целеполагането за бъдещето в семейството. Липсата на възможност за елементарно самообслужване превръща отношенията в зависимост, което оказва силно негативно влияние върху психоклимата в семейството.

Аутизмът е състояние със сложна дефиниция, множество проявления и характеристики, които силно затрудняват както специалистите, които го изследват, така и родителите на самите аутисти, които ги отглеждат. Новата ревизия на МКБ 11 (2018) дава следната дефиниция на аутизма: „Разстройството на аутистичния спектър се характеризира с постоянни дефицити в способността за инициране и поддържане на реципрочно социално взаимодействие и социална комуникация, както и чрез редица ограничени, повтарящи се и невербални модели на поведение и интереси. Дефицитите са достатъчно тежки, за да причинят увреждания в личните, семейни, социални, образователни, професионални или други важни области на функциониране и обикновено са широко разпространена характеристика на функционирането на индивида, наблюдавана във всички обстоятелства, въпреки че те могат да варират според социален, образователен или друг контекст. Индивидите в целия спектър проявяват пълен набор от интелектуални функции и езикови способности.“ Родителите на лица от аутистичния спектър попадат в сложна социална ситуация, в която детето им е физически здраво, но възможностите за социалната му изява и интеграция са силно затруднени поради типичните за аутизма проявления – ниска социална активност, неспособност за общуване, ниска вербална изява или пълна липса на такава, липса на емпатия, която силно затруднява и ограничава общуването. Към тях спадат и често повтарящи се, стереотипни дейности, специфики в съня и храненето, трудности с ограмотвяването, ако лицето е в долните граници на функционалност, както и трудно или често невъзможно организиране на самостоятелно съществуване. В семействата на тези деца психоклиматът също е силно разклатен поради спецификите на състоянието и навременната интервенция със специалисти е крайно необходима както за децата, така и за родителите. Според Solomon (2018: 227) „грижата за тях може да е ужасяващо фрустриращо преживяване, защото разграничението между липса на емоции и липса на изразяването им често е доста неясно“. Появява се и въпросът за емоционалното състояние на родителите, което е доста влошено поради липсата на изразяване на емоции от страна на детето. Ако един родител дава обич на детето си, а не получава такава, то той със сигурност ще страда, което отново е доказателство, че във всяка група на хори-

зонтални идентичности, лица с увреждания, има емоционална криза и тежест в семейството, които оказват сериозно влияние върху психоклимата му.

Групата на лицата с множество увреждания са силно специфична група както по отношение на медицинското обслужване, така и в контекста на обучението. По дефиниция на Mihailova (2019: 86): „Множеството увреждания са тези, при които се манифестират две или повече увреди, като всяка от тях се характеризира със специфична симптоматика.“ Те могат да се срещат в различна комбинация с различна тежест:

- ✓ увреден слух, нарушено зрение, умствена изостаналост;
- ✓ детска церебрална парализа (ДЦП) с умствена изостаналост и дизартрия;
- ✓ сензорно увреждане, соматично заболяване, обучителни трудности;
- ✓ ДЦП, дизартрия, езиково разстройство;
- ✓ ДЦП, зрително-пространствена диспраксия и нарушение в математическите умения;
- ✓ ДЦП с епилепсия и общо изоставане в развитието;
- ✓ атипичен аутизъм с тежко умствено изоставане;
- ✓ атипичен аутизъм с тежко езиково разстройство;
- ✓ хиперактивно разстройство, съчетано с умствена изостаналост и стереотипни движения (Mihailova, 2019: 86).

Според друг автор, Цветкова-Арсова (2015), класификацията на лица с множество увреждания включва:

- ✓ Деца със зрителни и слухови нарушения;
- ✓ Деца със зрителни и моторни нарушения;
- ✓ Деца със зрителни нарушения и интелектуална недостатъчност;
- ✓ Деца със слухови и моторни нарушения;
- ✓ Деца със слухови нарушения и интелектуална недостатъчност;
- ✓ Деца с интелектуална недостатъчност и моторни нарушения (Cvetkova-Arsova, 2015: 21).

Цветкова-Арсова (2015) разглежда множеството увреждания като съчетание на синдромни и несиндромни състояния. Към синдромите спадат синдром на Тъшър, ЧАРДЖ/CHARGE синдром (съдържа в себе си колобома, сърдечни нарушения, атрезия на хуаните на носа, забавяне в растежа и развитието, аномалии в гениталиите, аномалии в ушите, глухота (Cvetkova-Arsova, 2015: 42), вроден рубеолен синдром, синдром на Даун, синдром на Патау, синдром на Едуардс, синдром на Хънър. Към несиндромните спадат детска церебрална парализа, аутизъм, обучителни затруднения, нарушения в сензомоторната интеграция, ХАДВ (хиперактивност с дефицит на вниманието). Solomon (2018: 357) казва, че „любовта към такива деца не се основава на егоистичния мотив за очаквана реципрочност“, което показва, също като при родителите на лицата с аутизъм, че взаимната обич и нейната демонстрация между ро-

дител и дете липсват. „В родителското отношение към тях има покоряваща чистота, защото е насочено не към това, към което би могло или би трябвало да бъде детето им, а просто към това, което е“ (Solomon, 2018: 357).

Съвсем нормално и разбираемо е причината за нарушенията да се търси първо във вътреутробното развитие на детето, особено когато въпросът не се разглежда от специалисти в областта. Ето защо родителите във фазата на вината обвиняват първо себе си и търсят свое грешно решение или поведение по време на бременността. Това от своя страна предизвиква митове, че задължително всяка патологична бременност води до усложнения в детето и обратно, всяка нормална бременност задължително води след себе си здрав плод. Това са част от митовете в обществото, които трябва да бъдат елиминирани с цел по-доброто психическо състояние както на бременните жени, така и на родителите, в чиито семейства се ражда дете с хоризонтална идентичност.

Поради тази причина първият въпрос от изследването цели именно създаване на връзка между вида бременност, възникнали проблеми и усложнения, както и крайния резултат – дете с хоризонтална идентичност. Резултатите потвърждават, че взаимовръзката между протичането на бременността и крайния резултат от нея не са в абсолютна пряка зависимост. 90,2% от анкетираните родители посочват, че бременността е била абсолютно нормална, без усложнения. Едва при 9,8% се е наблюдавала патология – високо кръвно налягане, травма, заболяване, изискващо прием на антибиотици.

Остава въпросът: Кой и какви грижи за майката и семейството се полагат след поднасяне на новината, че детето има увреждане? Отговорите са красноречиви: 64,7% от родителите заявяват оказана подкрепа – и психологическа, и морална от страна на специалистите в болничното заведение. До тук този резултат сочи прогрес в отношението към родилките, но на какво ниво е процесът и дали е напълно завършен, разбираме от останалите 35,3% от родителите, на които е била приложена старата и така добре позната практика – предложение да изоставят детето си. Тези 64,7%, на които е оказана помощ, твърдят, че в болничното заведение е имало психолог, който им е отделил достатъчно време и внимание след възникналата тежка ситуация. Ролята на тези специалисти става изключително голяма в медицинските заведения, а доказателство за това са и следващите отговори на 64,7% от анкетираните, които заявяват своята силна необходимост от среща със специалист, която са имали след получаване на новината за състоянието на детето си. Доказателствата за силната необходимост от системна психотерапия при родители на деца с хоризонтална идентичност не са малко.

По отношение на психологическите фази, през които минават родителите, разбрали за нарушението на своето дете, следващият въпрос съдържа компонент за вината. Оказва се, съвсем не неочаквано, че 78,4% от родителите са обвинявали първо себе си за случилото се. Едва 21,6% са прескочили

тази фаза, без да минат през разрушителното самообвинение. В тази ситуация голяма роля оказват семейството, приятелите и партньорът. Получените резултати сочат, че 70,6% от родителите не са изпитвали срам от случилото се. Въпреки това остават 29,4%, за които това е било тежко емоционално и унижително събитие, от което са изпитвали срам дори и пред най-близките членове на семейството.

Появата на дете с хоризонтална идентичност в семейството далеч не е нито мечтано, нито чакано събитие и носи след себе си редица промени на емоционално ниво както за родителите, така и за близките им хора. Все още широко разпространеният мит, че децата с увреждане са наказание от съдбата, провидение за извършени грехове или плод на нездравословен начин на живот, кара хората да се срамуват от случващото се, да се чувстват безсилни и да се затварят в себе си. В това отношение наблюдаваме сравнително положителна статистика, тъй като едва 39,2% признават, че появата на детето е нарушила семейния комфорт и баланс в отношенията с партньора, а останалите 60,8% твърдят, че събитието ги е направило много по-силни и сплотени помежду им.

Факт е, че в семейства, в които се появява подобно житейско събитие, често не издържат на изпитанието и приключват с раздяла по различни причини – например единият от родителите не може да понесе отговорността или избира да абдикира от задълженията си, тъй като този начин на живот е непосилен за него. 29,4% потвърждават тази теория и споделят, че раздялата е настъпила след появата на детето с увреждане. При някои причината е в непостигане на съгласие по въпросите за отглеждане на детето, при други абдикиране от отговорност поради непосилно трудната ситуация в емоционален и финансов аспект. 70,6% от семействата на деца с увреждане, попаднали в изследването, живеят на семейни начала и споделят отговорностите помежду си.

Друга криза на ниво семейство (като тук влизат родителите, приятелите, най-близките хора) е поведението, което членовете му демонстрират по въпросите, свързани с отглеждането на детето и подкрепата – дали да бъде отгледано или изоставено, отдръпват ли се от ситуацията. Получените резултати сочат, че 41,2% от семействата са били подкрепени от своите близки и приятели. За съжаление при останалите 58,8% положението не е било толкова благоприятно. 21,6% твърдят, че близки техни приятели и роднини се отдръпват от тях, започват да странят, а някои дори изчезват от живота им, най-често без предупреждение или логично обяснение. В проведено интервю с майка на дете с множество увреждания тя сподели своите възгледи и посочи, че хората около нея най-много са се плашели от факта, че не познават ситуацията, в която се намира, и не могат да оказат съдействие не защото не искат, а защото не знаят как. От друга страна, 2% посочват, че са били активно съветвани от близки и роднини да изоставят детето, докато при 35,3% от семействата

се наблюдава подкрепа за отглеждане на детето въпреки техните собствени съпротиви по тези въпроси.

След като бяха изброени различните ситуации на подкрепа и изолация, в които изпадат семействата на деца с хоризонтална идентичност, можем да обърнем внимание на начина, по който семейството взема решение да отгледа своето дете с увреждане. Както стана ясно дотук, това не е никак лека задача. 52,9% от родителите заявяват, че са взели решението самостоятелно, категорично и не са били под влияние на чуждо мнение по този въпрос. 31,4% взимат решението да оставят детето в семейството си благодарение на подкрепата и любовта от партньора. 3,9% са били вдъхновени и подкрепени от собствените си родители, които са оказали намеса в правилния момент. Интересно е, че 9,8% признават, че дължат взетото решение на подкрепа от страна на родителите на партньора – не на собствените си родители, а най-нисък процент (2%) са тези, които са били съветвани и подкрепени от приятел, който да окаже влияние върху вземане на решението. Ниският процент на приятелската намеса потвърждава информацията, получена по време на интервюто, че приятелите често се чувстват твърде притеснени, за да окажат съдействие или да дадат съвет, без значение дали става дума за ниска оценка на собствената компетентност по тези въпроси от тяхна страна, нежеланието им да се месят в подобно важно решение или твърде високо ниво на съжаление към семейството, поради което често спират да общуват с него.

Колкото и труден да е бил изборът им и начинът им на живот с дете с хоризонтална идентичност, то твърдението „Взетото от мен решение да отгледам детето си ме направи по-добър и по-емпатичен човек“ е подкрепено с мнозинство от 82,4% анкетирани родители.

В началото на изследването въпросите бяха конкретизирани за периода на раждане на детето с увреждане, родителските реакции, страховете, чувството за вина. Със следващите въпроси в анкетата се цели да бъде разкрито емоционалното състояние на родителите в процеса на отглеждане на детето. Търси се тяхното мнение по въпроси, върху които вече имат натрупан житейски опит и чиито отговори се базират именно на него. Добре е да отворим скоба и да напомним, че анкетата е проведена анонимно, което дава възможност да се дадат коректни отговори дори на най-тежките емоционални въпроси.

След като са минали през фазата на приемане на ситуацията, взели са решение да отгледат детето, родителите се впускат в нов, различен, силно емоционален и много скъп нов начин на съществуване. Въпреки това обаче на въпроса дали са взели правилно решение, а именно детето да бъде отгледано, а не изоставено в дом, 88,2% смятат, че сегашната ситуация е много по-добра от тази, в която би се озовало изоставеното им дете. 11,8% са тези, които въпреки всичко признават, че може би за тях това би било по-правилното решение, тъй като определят грижите и проблемите като „непосилни“ за себе си

и съжаляват за взетото решение. След отговора на тези 11,8% от родителите изникват няколко важни за обществото ни въпроси: Защо системата на социалната подкрепа, здравеопазването и оказването на образователна подкрепа работи толкова тромаво и несъвършено, че да накара такъв немалък процент родители да признаят своята безпомощност и да съжалят за взетото решение да дадат най-доброто за децата си? Къде са социалните ни политики, които да осигуряват адекватна подкрепа и необходимата грижа извън „частните зони“ на високоплатени услуги? Защо се стига до там родителите на тези деца да бъдат поставени в ситуации без избор? Това са значими въпроси за българското общество, тъй като децата с увреждания са факт, който не може да бъде отречен, както и отговорите, които бяха получени. 27,5% от родителите на деца с хоризонтална идентичност посочват, че най-големи затруднения са срещнали при контакта си със социалните служби и социалната грижа в България. 66,7% от анкетираните по този въпрос посочват като силно проблемни и двете сфери на обслужване – както социалната, така и медицинската. 5,9% посочват сериозни затруднения в медицинското обслужване. Това, че процентът е нисък, не означава, че проблемът е малък. Тук става дума обикновено за лица с множество увреждания, при които поради спецификата на състоянието им, например тежка епилепсия, често получават отказ за лекуване дори на висока температура при вирусно заболяване. Това е така поради тежестта на увреждането и голямата отговорност, която се налага да поемат специалистите при избор на адекватно лечение. В проведено интервю с майка на дете с ДЦП, дълбока умствена изостаналост и тежка епилепсия, тя сподели редица тежки ситуации, в които медицината в България е била безсилна да окаже подкрепа. Решението идва по времето на възникване на големите частни болници, в които срещу висока сума можеш да получиш сравнително адекватна грижа, което отново показва, че проблемът на държавно ниво не е за подценяване.

Интересен и провокативен е въпросът за мнението на тези родители по отношение на медицинския аборт. Оказва се, че 84,3% от тях подкрепят аборта по медицинско предписание в случаите, в които се установява, че плодът има сериозен проблем. Тук вече тежестта и истинността на ситуацията, в която се намират родителите, става все по-ясна – не са се отказали от новороденото си дете с увреждане, по-големият процент от тях не съжалява и след години за взетото решение, но въпреки това 84,3% одобряват премахването на плод с проблем. На следващия въпрос – „Ако можете да върнете времето назад и получите информация от Вашия проследяващ лекар, че детето Ви ще има сериозен проблем в развитието, то какво бихте направили Вие?“, откриваме, че 49% биха взели решение за премахване на плода след консултация със специалист; след уверение в неговото здравословно състояние в утробата на майката 19,6% биха го родили въпреки информацията, която имат; 31,4% биха взели решение категорично да го абортират. Поради тежестта на ситуацията

в отглеждане на дете с хоризонтална идентичност 56,7% от родителите не са пожелали второ дете поради страх, че може случилото се да се повтори.

В периода 2009–2014 г. се реализира проект „ДЕТЕ – да споделим с вашето семейство“, който цели да инициира обществен дебат и да създаде платформа за информирана взаимопомощ за подкрепа за раждане на второ дете в семействата, в които има дете с увреждане. Според данните на изведения доклад от дейностите по проекта семейства, в които първото дете е с увреждане и имат второ дете, са с около 20% по-малко от семействата, в които първото дете е здраво. Резултатите от проведеното за целите на проекта изследване сочат, че „при желанието за второ дете родителите отново се изправят срещу страховете си. Притесняват се каква ще е тежестта от грижите, кой ще им помага, как да организират логистиката, за да не лишават първото дете от терапия, детска градина и др.“, както и че „като допълнително притеснение за тежестта върху по-малкото дете родителите оценяват и възможните неблагоприятни ефекти върху детето от раждането на второ дете“ (Milanova, Temnikova & Peleva, 2015).

Въпреки тежките страхове на семействата за евентуална повтораемост на събитията със следващо дете, някои от тях поемат риска. Според проведено изследване на Milanova, Temnikova & Peleva (2015) се открива, че желанието за второ дете се появява между първата и втората година на първото дете с увреждане в семейството. Желанието за второ дете въпреки страховете се свързва с осъществяване на майчина и семейна идентичност чрез раждане на здраво дете, което връща мечтите, надеждите и им осигурява положителни емоции, от които са били лишени при първото дете поради проблемите му.

Тогава, след опита в съжителство с дете с проблем и дете без нарушение, на повърхността изплуват други въпроси към родителите, които вече имат деца със и без увреждания в семейството си. Пример за такъв въпрос е: Смятате ли, че братята и сестрите без нарушения са именно децата в „неравностойно“ положение поради множеството грижи за другото дете в семейството? Тук отговорите са разположени на двата полюса – 47,5% отричат да виждат ситуацията по този начин, а останалите 52,5% подкрепят абсолютно твърдението. Защо се получава така, че децата без нарушение се превръщат в „децата в неравностойно положение“ в семейството? Грижите и спецификата в отглеждане на дете с хоризонтална идентичност са толкова много и строго специфични, че когато в семейството се появи дете с типично развитие, то изглежда в очите на родителите си като всеотстранно развито. Ето защо много по-често то е в положение да се съобразява с нуждите на своя брат/сестра, отколкото някой да се съобразява с неговите.

Страховете на всеки родител са много и разнообразни. Те произхождат от усещането за отговорност към благоденствие на детето в семейството, за желанието то да се превърне в пълноценна личност. Страховете на родителите

на деца с хоризонтална идентичност са много по-специфични. Проведеното изследване позволи да се открият няколко въпроса, които силно плашат и стресират родителите на деца с хоризонтална идентичност, а именно:

- Въпросът за самостоятелността на индивида и това, което би могло да случи, ако нейното ниво не достигне минимум от желателния стандарт за самостоятелност в живота;

- Приобщаване и интеграция – както на ниво училище, така и на ниво общество. Страховете им са свързани с възможността от неприемане, подигравки, етикетиране, както и минимална възможност за социална интеграция и реализация на пазара на труда;

- Страх от смъртта на родителя преди тази на собственото му дете. Макар да е поставен на последно място, това е един от най-големите страхове на родителите на деца с увреждания в България. Страхът е абсолютно рационален предвид социалните политики в страната ни и случващото се с пълнолетните инвалиди след смъртта на техните родители.

Живот с дете с хоризонтална идентичност е пълен със страхове и надежди. С въпроси. С множество търсения навътре, чрез самообвинения и чувство за вина, и навън – в търсене на най-доброто за детето. Въпреки тези търсения, болки, разочарования или сбъднати надежди и очаквания родителите и детето остават едно цяло. Тогава идва въпросът: Родителите успяват ли да приемат тази идентичност на своето дете напълно? Според Solomon (2018: 56): „За някои родители на деца с хоризонтална идентичност приемането достига връхната си точка, когато осъзнаят, че макар да са си мислели, че са обречени поради огромната и невъзвратима загуба на надежда, всъщност това, което усещат, е влюбване в някого, когото все още не са познавали достатъчно.“

Изследването показва, че нивото на приемане на състоянието на детето в семейството е труден процес. Въпреки че 54,9% от изследваните родители заявяват, че не биха пожелали друг живот с дете без увреждане, 45,1% категорично биха направили житейската размяна на съдби. От друга страна, 86,3% са родителите, които заявяват, че напълно са приели състоянието на детето си и не се бунтуват срещу него. Тук процентът на неприемащите хоризонталната идентичност на детето си са много по-малко, едва 13,7%, което се различава от отговорите, свързани с желанието им за друг живот. Това показва объркването на родители на деца с хоризонтална идентичност, трудността им да приемат напълно състоянието на детето, да приемат натовареното си и изпълнено с предизвикателства ежедневие, а също така и високото ниво на позитивизъм и надежда, тъй като все пак наблюдаваме високи проценти в положителните отговори на места.

Често негативното емоционално състояние на родителите и трудностите, които срещат, са породени от социалната изолация, в която изпадат и отношението на обществото към тях и децата им. Въпреки тежкото състояние

на децата, въпреки трудностите, които срещат, социалната стигма остава по-страшна за 86,3% от тях, отколкото самата хоризонтална идентичност на детето. Според родителите причината се крие в непознаването на нуждите на лицата с увреждания, както и техните възможности за упражняване на равни права в обществото, възможностите им за социална интеграция вследствие на възможностите за обучение и ограмотвяване въобще. Друга посочена причина е недобре развитата социална интеграция в обществото ни, която все още ограничава възможностите за участие на лицата с увреждания в него. Третата причина се крие в етикетирането на лицата с увреждания, което все още поражда неправилно възприемане на тези състояния и пречи за изграждане на реален, а не съжалителен поглед към увреждането.

Историите за неприемане, изолация, проблеми със социалната интеграция, недоразуменията на детските площадки и съжалителните или обвинителни погледи на „здравите“, „нормалните“, „вертикалните идентичности“ в обществото ни все още са факт. Факт, който поражда усещане за социална изостаналост в разбиранията на обществото и социума ни. Дискриминацията е все още често използвана дума, и то на почти всички нива в обществото – в детската градина, в училището, в административното обслужване в държавните служби, дори в медицинските среди. Не случайно 92,2% от анкетираните казват, че обществото все още реагира негативно към децата и семействата им въпреки новопостъпващите политики за интеграция, приобщаване и опити за повишаване на жизнения стандарт на хората с увреждания.

66,7% от родителите се борят с кризите, свързани с децата им чрез посещаване на психолог. Изразяват острата си нужда от намесата на подобен специалист в живота им, който да ги подкрепя в борбата и ежедневието. 33,3% от тях не посещават психолог не поради нежелание, а поради липса на финансов ресурс, с който да си позволят терапията. Ето защо 98% от родителите застъпват идеята, че психологическата подкрепа трябва да бъде осигурена от здравната каса и да може да бъде предоставяна на всеки, изпаднал в нужда, като това елиминира финансовия въпрос. Тук е моментът да бъде припомнено самоубийството на майката на дете с увреждане от гр. Бургас, която взема това решение за себе си след загубата на сина си, който умира. Изпаднала в крайно изтощение, разказвала на свои близки, че поради неприемането от обществото, финансовите затруднения, които среща, тежкото състояние на детето и липсата на възможност за професионална реализация, денонощна и безмилостна борба с държавата, за да се осигурят по-добри условия на живот, ще сложи край на живота си. Заплахата се превръща във факт след около една година, когато намира сина си починал. Примерът е типичен, когато става дума за последиците от липсата на навременна психологическа подкрепа на тези семейства и за спешната необходимост психологическата терапия да бъде поета от здравната каса на държавата така, както за всички други физи-

чески неразположения и заболявания. Психическото благосъстояние на индивида е от особена важност, когато става дума за отглеждане на дете, а когато става дума за отглеждане на дете с хоризонтална идентичност, то тя е повече от задължителна.

Съществуват още доказателства за необходимостта от перманентна психологическа подкрепа за родителите на деца с увреждания. Например изследване, проведено от Elena Benito Lara и Carmen Carpio de los Pinos (2016: 421), показва, че родителите на деца с нарушения в интелектуалното развитие се считат за „уязвими пациенти в ситуация на траур, изискващи лечение, допълващо терапията на децата им, и като цяло са считани за по-ниско интелигентни, по-некомпетентни от останалите“. След като изследването установява наличието на психологически дисбаланс в родителите на деца с хоризонтална идентичност, предлагат групова психологическа терапия, която има за цел да адаптира родителите към новата житейска ситуация и да се намалят състоянията на срам, вина, огорчение. Експерименталната дейност на груповата терапия дава положителни резултати и се наблюдава промяна в себеусещането на родителите, както и в отношението към увреждането, което ги прави по-спокойни, намалява нивото на стрес и съмненията в компетентността на специалистите, с които работи детето им.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Родителите на деца с хоризонтална идентичност се различават от родителите на тези с вертикална такава с по-високото ниво на стрес в ежедневието си и битките, които водят със себе си и увреждането на детето, както и с изолацията от страна на обществото, в което живеят. Ежедневието, което немалко пъти е свързано с борба за оцеляване на детето и семейството, опитите за функциониране в системата и по правилата на приобщаващото образование, функционирането чрез условията, които предлага държавата чрез медицинските и социалните услуги, борбата с етикетирането на тези състояния и често срещана дискриминация на всички нива в живота им ги отличава от родителите на децата без нарушения.

Състоянието на проблема би могло да бъде променено, когато се промени позицията на обществото по отношение на хората с увреждания в България. Под общество е добре да имаме предвид и всички държавни структури, които предоставят различни услуги за тях и семействата им, работодателите, които все още изпитват сериозни затруднения в назначаването на лица с увреждания на работа, както и в административното обслужване на хора с увреждания. Съществува твърдение за полезен обмен на опит между държавите, но е добре практиките, които харесваме и пренасяме от тези държави в България, винаги да бъдат съобразени с народопсихологията ни и икономическото ни

състояние, тъй като не са един и два примерите, които сочат добре функциониращи методи и политики за интеграция, приобщаване, медицинско обслужване в чужбина, които пренесени в България, са или неизпълними или е невъзможно да бъдат приложени поради ред причини.

Положително влияние на създалата се ситуация в едно семейство могат да окажат психологическата интервенция, груповата психодрама, създаването и поддържането на училище за родители, което да осигурява възможност за социално взаимодействие на хора с еднаква съдба и сходни проблеми и тревоги, както и подобряване на информираността по отношение на социалния модел на медицинските лица, които все още виждат само медицинския аспект на проблема, а игнорират социалния. В доказателство за ползата от подобни добре организирани общности са приложени отговорите на родителите, които твърдят, че най-голям кураж и подкрепа семействата могат да получат именно чрез този тип срещи и организирани общности – 52,2% от родителите. От друга страна, ако медицинските специалисти се запознаят с възможностите на лицата с различни нарушения, а не само с ефекта на нарушението върху физическото развитие на индивида, това би обогатило тяхната компетентност, би могло да разшири кръгозора им и вследствие на това да се минимизират случаите на предложения за изоставяне на новороденото увредено дете.

Както отбелязва Svetkova-Arsova (2015: 199), „умирането на мечтата за здраво дете въздейства на всички нива на личността и я разтърсва из основи“. Ето защо на родителите трябва да се осигурят:

- ✓ Емоционална подкрепа;
- ✓ Възможност да бъдат чути, разбиране на чувствата им, на честите моменти на тревожност и склонност към депресия;
- ✓ Професионална поддръжка с цел възстановяване на самочувствието и увереността в своите възможности;
- ✓ Подкрепа за приемане на всички промени, които са се случили или предстои да случват в семейството (по Svetkova-Arsova, 2015).

Крайностите, които наблюдаваме през последните години, и войната, която се води между родителите на деца с хоризонтална идентичност и управляващи, трябва да бъдат премахнати чрез разумни решения в полза на семействата и децата. От значение е да се дава думата на родителите, за да обосноват нуждите си, да изразяват позициите си, да разказват за трудностите в ежедневието си, като, разбира се, този процес също трябва да подлежи на някакъв контрол, за да не се повтарят ситуацията на т.нар. крайности, в които майки на деца с хоризонтална идентичност са обвинявани в материализъм и злоупотреба със състоянието на децата им, както и да не се допуска дискриминация в никакъв вид от страна на властимащите, които могат да регулират процеса за повишаване на жизнения стандарт на хората с увреждания и семействата им.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Boiadjieva-Deleva, E. (2012). Pozitivni I negativni faktori za ezikovoto I kognitivnoto razvitie na deca s cerebralna paraliza. [Бояджиева-Делева, Е. (2012). Позитивни и негативни фактори за езиковото и когнитивното развитие на деца с церебрална парализа]. In: *Sbornik dokladi ot XI Mejdunarodna nauchna konferencia – "Prilojna psihologia – vuzmojnosti i perspektivi"*, (pp. 118–126), 22–24 June 2012, Varna.
- Cvetkova-Arsova, M. (2015). *Pedagogika na deca I uqenici s mnojestivo uvrejdania*. [Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания]. Sofia: Fenomen.
- Elena Benito Lara & Carmen Carpio de los Pinos. (2016). Families with a disabled member: impact and family education. [Елена Бенито Лара & Кармен Карпио де лос Пинос. (2016). Семейства с увреден член на семейството: въздействие и семейно образование]. In: *7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World"*, EDUHEM 2016, 15–17 June 2016, Almeria, Spain. (PDF) Families with a Disabled Member: Impact and Family Education (researchgate.net)
- Gur, A. & Tali-Noy Hindi. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. Retrieved February, 2022 from <https://www.sciencedirect.com/journal/research-in-developmental-disabilities/vol/124/suppl/C>
- International statistical classification of diseases and related health problems (ICD-11). <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1103667651>
- Ivkov, B. (2014). Otnoshenie na katolicizma kum invalidnostta. [Ивков, Б. (2014). Отношение на католицизма към инвалидността]. Retrieved November 08, 2021, from <https://bojidarivkov.wordpress.com/2014/08/28>
- Ivkov, B. (2019). Attitudes towards disability in history. New scientific study. [Ивков, Б. (2019). Отношение към уврежданията в историята] Retrieved November 06, 2021, from <https://bojidarivkov.files.wordpress.com/2021/01>
- Ivkov, B. (2019). Invalidnost I otnoshenie kum horata s invalidnost prez vekovete, [Ивков, Б. (2019). Инвалидност и отношение към хората с инвалидност през вековете]. Veliko Turnovo: Faber.
- Mihailova, P. (2019). Alternativni strategii za priobshtavane na deca s mnojestivo uvrejdania. [Михайлова, П. (2019). Алтернативни стратегии за приобщаване на деца с множество увреждания]. *Student Almanac*, Vol. 6, 2019, Retrieved February, 2022 from http://uni-sz.bg/truni4/wp-content/uploads/pf/file/_2019-2020/SA_2019/12_Petia_Mihailova.pdf
- Mancheva, P., & Nenova, G. (2016). Istoricheski pogled kum razbiraniata za invalidnost. [Манчева, П., & Ненова, Г. (2016). Исторически поглед към разбиранята за инвалидност]. *Varnenski medicinski forum*, t. 5, br. 1, Retrieved November 04, 2021, from <https://journals.mu-varna.bg/index.php/vmf/article/download/1498/1652>
- Milanova, D., Temnikova, Z., & Peleva, L. (2015). Semeistvoto I vtoroto dete. Doklad po Proekt BG05/1374 "Dete – da spodelim s vasheto semeistvo", izpulniavan ot Fondacia "Deca s problem v razvitiето". [Миланова, Д., Темникова, З., & Пелева, Л. (2015). Семейството и второто дете. Доклад по Проект BG05/1374 „ДЕТЕ – Да споделим с вашето семейство“]. Retrieved: February, 18th, 2022 https://projectchild.dpkids.org/wp-content/uploads/2013/12/2015-09-25-%d0%94%d0%9e%d0%9a%d0%9b%d0%90%d0%94_bg.pdf

- International classification of diseases, 10 (1992). [Международна класификация на болестите, 10 ревизия (1992)]. In: *World Health Organization*, Geneva, T. 1, Part 1.
- Nikolova, Sn., & Veleva, Sn. (2015). Komunikacia sus semeistva na deca sus specialni obrazovatelni potrebnosti. [Николова, Сн., & Велева, Сн. (2015). Комуникация със семействата на деца със специални образователни потребности]. *Pedagogicheski Novosti*, Godishno nauchnoteoreticno spisanie. Br. 2015. Retrieved November 13, 2021, from <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg>
- Obuchowska, I. (red.) (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. [Обучовска, И. (1999). Детето с увреждане в семейството]. Warszawa: PWN. Prevod: Bojidar Ivkov, 2012. Retrieved November 14, 2021, from <https://bojidarivkov.wordpress.com/2012/08/22>
- Petrov, Iv. (2011). Diagnostika na vzaimootnosheniata v semeistva s deca s tezhki narushenia v razvitiето. [Петров, Ив. (2011). Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието]. *Specialna pedagogika*, 1, 2011, 10–17.
- Petrov, Iv. (2013). Vlianie na hronichnia stress vurhu lichnostta na roditeli na deca s tezhki narushenia v razvitiето. [Петров, Ив. (2013). Влияние на хроничния стрес върху личността на родители на деца с тежки нарушения в развитието]. *Godishnik na Sofiiska universitet "Sv. Kliment Ohridski"*, T. 105, 69–82.
- Radulov, Vl. (2004). *Pedagogika na zritelno zatrudnenite*. [Радулов, Вл. (2004). Педагогика на зрително затруднените.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Ryazanova, A. (2009). Semeistvoto s "razlichno dete". Prevod: Radostina Angelova. [Рязанова, А. (2009). Семейството с „различно“ дете]. Retrieved November 14, 2021, from <https://www.pravoslavie.bg>
- Solomon, A. (2018). *Far From the Tree: Parents, Children and the Search for Identity*. [Соломон, А. (2018). Далеч от дървото. Родители и деца в търсенето на идентичност]. Sofia: Iztok-Zapad.

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р Мария Валявичарска е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“. Научните ѝ интереси са насочени към професионалното развитие и кариерно ориентиране на лица с увреждания, работа с родители на лица със специални потребности, приобщаващото образование, езиково обучение на ученици в начален и прогимназиален етап със специални образователни потребности. Брой на публикациите: 18

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

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

ABOUT THE AUTHOR

Assistant Professor Maria Valyavicharska, PhD is a lecturer at Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Department of Special Education. Her research interests are focused on the professional development and career guidance of people with disabilities, work with parents of people with special needs, inclusive education, language training of students in primary and secondary school with special educational needs. Number of publications: 18

Contact: Sofia, 1574 Faculty of Educational studies and the arts, bul. “Shipchenski prohod” 69A.

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

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

Том 115

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

Volume 115

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THIRD-GRADE STUDENTS

GERGANA HRISTOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of educational studies and the arts
Department of Primary School Education*

Abstract. In order to determine the mathematical knowledge and skills of children in primary school age, it is important to monitor the level of mastery of the curriculum. For this purpose, teachers use various individual assignments and tests, included in collections (books of problems) and reference books. Sample tests for determining the entry and exit levels of students for each year have been developed for the new textbooks, exercise books and teacher’s books. Individual assignments conducted after studying a section of the curriculum were also included. It is important to track and analyze the presence of individual assignments in existing mathematics textbooks, as well as the included problems. It is also required some attention to be paid to how and what knowledge and skills a certain individual assignment tests, whether it was developed for two groups and how the evaluation of the results of mathematics education for the respective year is carried out.

Keywords: mathematics, primary school, third grade, textbooks, individual assignment, analysis

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ РАБОТИ В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС

ГЕРГАНА ХРИСТОВА

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

Резюме. За да се установят математическите знания и умения у децата в начална училищна възраст, е важно да се проследи нивото на овладяване на учебното съдържание. За тази цел учителите използват различни самостоятелни работи и тестове, поместени в сборници и учебни помагала. В новите учебници, учебни тетрадки и книги за учителя за всеки клас са разработени примерни тестове за установяване на входното и изходното равнище на учениците. Включени са и самостоятелни работи, които се провеждат след изучаване на даден раздел от учебното съдържание. Важно е да се проследи и анализира наличието на самостоятелни работи в действащите учебници по математика, както и включените в тях задачи. Необходимо е да се обърне внимание и на това как и какви знания и умения проверява дадена самостоятелна работа, дали тя е съставена за две групи и как се осъществява оценяването на резултатите от обучението по математика за съответния клас.

Ключови думи: математика, начално училище, трети клас, учебници, самостоятелни работи, анализ

УВОД

Настоящото изследване включва сравнителен анализ на пет от действащите учебни комплекти по математика за трети клас. Те са на издателство „Просвета“ с автори Ю. Гарчева и др. (Garcheva & Manova, 2018), издателство „Просвета Плюс“ и автори В. Ангелова и др. (Angelova & Koleva, 2018), издателство „Рива“ с автори Л. Алексиева и др. (Aleksieva & Kirilova, 2018), издателство „Клет – Анубис“ с автори Т. Витанов и др. (Vitanov, Kirova, et al., 2018), издателство „Клет – Булвест 2000“ с автори М. Богданова и др. (Bogdanova, Temnikova & Ivanova, 2018). Основната цел на това изследване е да се проследи и анализира наличието на задачи за самостоятелна работа в действащите учебници по математика. Важно е да се обърне внимание и на това как и какви знания и умения проверява дадена самостоятелна работа, дали тя е съставена за две групи и как се осъществява оценяването на резултатите от обучението по математика за съответния клас. Представеният сравнителен анализ на включените самостоятелни работи в учебните комплекти ще даде възможност на началните учители да проследят броя на самостоятелните работи в отделните учебни комплекти, както и задачите, които са включени

в тях, и съответните знания и умения на учениците, които се проверяват чрез тях. Това ще ги насочи към избор на даден учебен комплект, както и към използването на различни задачи, с които да проверяват знанията и уменията на своите ученици. В края на студията са формулирани изводи по отношение на извършения анализ на учебни комплекти по математика за трети клас.

На базата на заложеното в учебната програма по математика за трети клас и формулираните в нея очаквани резултати на знанията и уменията на учениците са анализирани самостоятелните работи и включените в тях задачи в пет от действащите учебни комплекти по математика.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „ПРОСВЕТА“

Учебният комплект по математика за трети клас на издателство „Просвета“, с автори Юлияна Гарчева и Ангелина Манова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя. Учебният комплект е разработен за обучение на учениците от трети клас по новата учебна програма от 2017 г.

Учебникът по математика за трети клас включва 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. В него се развиват идеите на авторите, реализирани в учебниците за първи и втори клас.

В учебните тетрадки са включени задачи към всяка тема от учебника (без тези за диагностика на знанията и уменията на учениците), с които се разширява и допълва урочната работа. Задачите са подходящи за изпълнение в клас, в следобедните занимания или за самостоятелна работа на ученика вкъщи.

В книгата за учителя са поместени методически насоки за работа към всяка тема от учебника, както и годишно тематично разпределение на изучавания учебен материал за трети клас (Garcheva, 2018).

В учебника към всеки раздел от учебното съдържание са разработени задачи за самопроверка. Чрез тях се установяват усвоените знания и умения, както и пропуските на третокласниците. В уроците за самопроверка задачите са разделени на групи според изученото учебно съдържание.

При оценяването на самостоятелните работи към конкретните задачи не са включени съответен брой точки, които учениците да получат при правилно изпълнение на задачата (пак там).

Чрез урок 4 се осъществява диагностика на входното ниво на третокласниците. Урокът е озаглавен „Самопроверка“ и е разделен на четири части – „Числата до 100“, „Действия с числата до 100“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Чрез включените задачи в първата част на урока „Числата до 100“ се установява дали в началото на трети клас учениците записват с цифри числата

до 100 и познават състава им, знаят мястото на дадено число в редицата на естествените числа и умеят да сравняват естествените числа до 100. Последната, четвърта задача изисква от учениците да съобразят кое от посочените числа трябва да се постави на мястото на липсващо число и да сравнят сбор и произведение с число. Тази задача е свързана с действията събиране и умножение, които са обект на следващата част от самостоятелната работа.

Задачите от втората част на урока ще дадат обратна връзка на учителя дали учениците са овладели четирите аритметични действия събиране, изваждане, умножение и деление на числата до 100. Чрез първата задача се работи върху уменията на учениците да пресмятат числови изрази със скоби и без скоби, спазвайки реда на действията. За да решат числовите изрази, учениците трябва да използват знанията си за събиране и изваждане със и без преминаване. Включени са и числови изрази (сбор на три събираеми), за чието решение е необходимо да се приложат знания за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране. Знанията на учениците, свързани с тези две свойства, но по отношение на действие умножение, не се проверяват в нито една от задачите в урока. По отношение на действията умножение и деление е обърнато внимание на специфичните случаи на умножение с числата 1 и 0, но не и на съответните случаи при деление. Втора задача проверява знанията на учениците, свързани с намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Трета задача ще разкрие на учителя уменията на учениците да съставят числови изрази. Четвъртата задача предполага прилагането на алгоритмите за устно смятане и изказването им от учениците на глас, като повечето от числовите изрази включват събиране и изваждане с преминаване.

Чрез задачите от следващата част на самостоятелната работа се проверява дали учениците са усвоили умения за съставяне и решаване на текстови задачи с две пресмятания. Решението на първата задача учениците трябва да представят по два начина, а след като решат втората задача, е необходимо да онагледят решението. Чрез трета задача се проверява важна компетентност на учениците – възможността им да разчитат информация от таблица, за да съставят текстова задача.

Последната част от урока е посветена на важни геометрични знания и умения от втори клас, свързани с разпознаване на изучените геометрични фигури, намиране на обиколка и работа в квадратна мрежа. Конкретно в първа задача учениците откриват броя и вида на триъгълниците според страните в начертана фигура. Важно знание, което учениците в началото на трети клас е необходимо да притежават и да покажат, че е усвоено, е намиране на обиколка на фигура (триъгълник, квадрат и правоъгълник).

Предложените 14 задачи в урока за самопроверка ще насочат учителя към пропуските и постиженията на третокласниците. Добре е учителят да отдели време за анализиране на допуснатите грешки от третокласниците. В конкрет-

ния урок не са включени задачи, свързани с мерните единици, изучени във втори клас – дециметър и метър; минута, денонощие, седмица, месец, година, както и уменията на учениците за преобразуване на тези мерни единици.

Следващият урок за самопроверка е урок 58. Чрез работата по него се осъществява диагностика на междинното ниво на третокласниците в края на първия учебен срок. Урокът отново е разделен на четири части – „Числата до 1000“, „Действия с числата до 1000“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Чрез първата част на урока за самопроверка „Числата до 1000“ се установява дали третокласниците познават редицата на естествените числа до 1000. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с откриване на липсващи числа във възходяща и низходяща числова редица, като третокласниците трябва да открият зависимостта/правилото за тяхното попълване. При изпълнението на тази задача учениците са затруднени, тъй като при числовите редици има преминаване от една стотица в друга – в първата числова редица от 100 към 200, а във втората – от 500 към 400. При правилно изпълнение на следващата задача учениците ще покажат знанията си за начина на образуване на редицата на естествените числа до 1000. Последната задача от тази част на самостоятелната работа е свързана със сравняването на числата до 1000. Третокласниците проверяват кое от посочените числа трябва да се постави на мястото на липсващо число, за да се сравнят правилно сбор и разлика с число. Тази задача е свързана с действията събиране и изваждане, които са обект на следващата част от самостоятелната работа.

Следващите четири задачи са свързани с действията събиране и изваждане числата до 1000, както и намиране на неизвестно умляемо. Първата задача проверява знанията на третокласниците, свързани със спазването на реда на действията при решаване на числови изрази със скоби. Първите два числови израза от втората задача изискват от учениците да използват натрупаните знания за рационално смятане – намиране на сбор на четири събираеми в числови изрази без скоби и използване на разместителното и съдружителното свойство на действие събиране, а другите два числови изрази проверяват наблюдателността на учениците и предоставят възможността да решат задачите, без да трябва да пресмятат – необходимо е да съобразят, че в конкретните числови изрази, когато дадено число се събира и изважда с едно и също число, то остава непроменено. За изпълнението на третата задача учениците ще прилагат алгоритмите за устно смятане за пресмятане на числови изрази от събиране и изваждане без и със преминаване. Последната задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно умляемо.

Следващата част от урока за самопроверка включва една задача, която е текстова от събиране и изваждане. Задачата включва три подточки, чието изпълнение ще разкрие знанията на третокласниците, свързани с представяне

условието на текстова задача в таблица, както и уменията им да разчитат схема. В изучения раздел от учебното съдържание учениците са се запознали с текстови задачи в косвена форма, но те не са включени в урока за самопроверка. Според Г. Кирова „в учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната образователна степен има един тип задачи, които традиционно затрудняват учениците и при решаването им се допускат най-голям брой грешки. Това са задачите в косвена форма“ (Kirova, 2015: 30). Този тип задачи затрудняват децата, защото насочват към едно аритметично действие, а се решават с обратното. Както посочва авторката Г. Христова, „чрез решаването на повече косвени текстови задачи ще се постигнат високи резултати в обучението по математика на учениците от начална училищна възраст. Учениците няма да грешат при избора на аритметично действие, с което да решат правилно една текстова задача в косвена форма“ (Hristova, 2020: 369). Добре е след въвеждане и изучаване на този вид текстови задачи да се провери дали третокласниците са усвоили този учебен материал в края на раздела в съответната самостоятелна работа.

Последната част на урока се състои от три задачи, разкриващи уменията на третокласниците да разпознават изучени геометрични фигури в първи и втори клас, както и тези до момента в трети клас – лъч, видове ъгли, видове триъгълници според ъглите. Тук се проверява и важното знание, което се усвоява в трети клас – квадратът е вид правоъгълник. Третокласниците прилагат знанията си за различните видове триъгълници при решаване на геометрични текстови задачи.

Включените 11 задачи в урока за самопроверка се изпълняват за 25 минути, а през останалото време от учебния час се прави проверка, за да се установят усвоените от третокласниците знания и умения или констатираат съответни пропуски.

Последните уроци в учебника (уроци 106, 107, 109, 110, 111 и 112) са свързани с обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците за изучения учебен материал в трети клас.

Урок 108 се провежда под формата на самопроверка и служи за диагностика на изходното ниво на третокласниците. В този урок за самопроверка изученото учебно съдържание е разделено на три части – „Действия с числата до 1000“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Първата част на урока за самопроверка насочва учителя към овладените знания на учениците, свързани с действията умножение и деление на трицифрено с едноцифрено число без и със преминаване. Чрез втората задача се проверяват уменията на третокласниците за спазване реда на действията при пресмятане на числови изрази без и със скоби. Третата задача е свързана със знанията за части от цяло – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка, и използването им при решаване на задачи, които учениците усвояват в

конкретния клас. Четвъртата задача проверява знания за мерните единици за време и дължина – час и километър.

Втората част от урока е посветена на решаването на две текстови задачи, като едната е необходимо да се реши по два начина, а за изпълнението на втората трябва да се избере схема на представено решение и след това да се запише.

В последната част от урока чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за видовете триъгълници според страните и според ъглите. Втората задача е геометрична текстова и изисква от третокласниците да използват знанията си за обиколка на квадрат и равностранен триъгълник и да открият страната на квадрат според зависимостите в условието на задачата.

Включените задачи с този урок за самопроверка, който играе ролята на изходяща диагностика, не проверяват знанията на учениците, свързани с разпределителното свойство, и уменията на учениците да умножават или делят сбор с едноцифрено число, както и намиране на неизвестно делимо. Не са поместени и задачи, с които да се проследят знанията на учениците за изучените мерни единици за маса – грам и тон, както и връзките между грам и килограм, килограм и тон. Така учителят няма да установи пропуските на учениците по отношение на тези важни знания, изучени в трети клас, които имат връзка и с предстоящия учебен материал, който ще се изучава в четвърти клас. След урок 108 следват четири урока за обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците (Годишен преговор) и конкретният урок за самопроверка би следвало да бъде осъществен, след като учениците си припомнят всичко, което са изучили през учебната година. След това да се направи анализ на допуснатите грешки и намиране на причината за тяхното допускане.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „ПРОСВЕТА ПЛЮС“

Учебният комплект по математика за трети клас на издателство „Просвета Плюс“, с автори Владимир Ангелова и Жана Колева, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. Учебното съдържание в учебника е представено в седем раздела – „Числата до 100. Събиране и изваждане на числата до 100“. Таблично умножение и деление (Преговор)“; „Числата до 1000“; „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“; „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“; „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“; „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“; „Годишен преговор“.

Задачите в учебните тетрадки допълват знанията и уменията на учениците към всяка тема от учебника. Включените задачи спомагат за затвърдяване на знанията и могат да се решават от учениците както в урока, така и за домашна работа.

Книгата за учителя включва методически насоки за работа към всеки урок от учебника. В нея е включено примерно годишно тематично разпределение на изучавания учебен материал за трети клас. Поместени са примерни варианти за диагностика на третокласниците, както и критерии за оценяване на математическите компетентности на учениците (Angelova, 2018).

След уроците за начален преговор със задачите в урок 6 се осъществява входно ниво чрез изпълнение на примерния вариант на самостоятелна работа в края на книгата за учителя. Урокът е представен и в учебната тетрадка, като тази страница може да се използва за подготовка на учениците за входното ниво. След изпълнение на самостоятелната работа е предвидено учениците да работят в учебника и да разгледат таблица и диаграма, като извличат информация от тях.

С решаването на задачите към урок 6 от учебната тетрадка учениците се подготвят за изпълнение на входното ниво, като преминават през знанията и уменията, които са усвоили във втори клас. Първата задача е свързана с четене и писане на числата до 100, като учениците свързват написани с думи числа с числовата им стойност. Чрез втората задача учениците прилагат знанията си за събиране и изваждане без и със преминаване. Третата задача е посветена на действията умножение и деление. В тази задача са включени четири подточки, като три от тях са от типа математическа диктовка. Учениците е необходимо да използват знанията си за наименованията на компонентите и резултата от изучените аритметични действия, за да съставят и решат числови изрази. Четвъртата задача отново е свързана с табличното умножение и деление и проверява уменията на учениците да сравняват произведение или частно с число. В следващата задача учениците пресмятат числови изрази със скоби и без скоби, спазвайки реда на действията. Шестата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Чрез седма задача се работи върху изучените мерни единици сантиметър, дециметър и метър и връзките между тях. Следващата задача е съставна текстова задача, която съдържа отношението „пъти повече“. Последната, девета задача е геометрична и изисква от учениците да използват знанията си за видовете триъгълници според страните, за да намерят обиколка на равнобедрен триъгълник по дадена дължина на страната му в първата подточка. Втората подточка на девета задача е свързана с намиране основа на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и бедро. Чрез включените задачи в тази разработка се преминава през най-важните знания и умения, които учениците са усвоили през втори клас. Изпълнението на задачите ще насочи

учителя към евентуални пропуски в знанията на неговите ученици, на които да обърне внимание.

Като приложение в края на книгата за учителя е поместена самостоятелна работа за установяване на знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Включените осем задачи ще дадат обратна връзка на учителя за степента на усвоените знания и умения от учениците през изминалата учебна година. Първата задача проверява уменията на учениците да сравняват числата до 100, като два от примерите представят числа като сбор от редните им единици и изискват от учениците да използват и тези свои знания. Чрез изпълнението на втората задача учениците ще покажат знанията си за събиране и изваждане без и със преминаване. Третата задача включва две подточки, свързани с действията умножение и деление. От учениците се изисква да направят проверка на действие деление с действие умножение. Четвъртата задача отново е за сравняване, като първо е необходимо учениците да пресметнат числовите изрази (да сравнят произведение с число, частно с разлика и сбор с произведение) и след това да поставят знака за сравнение. За правилното решение на следващата задача учениците трябва да спазят реда на действията и да пресметнат числови изрази със и без скоби. Шестата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Седмата задача е съставна текстова с две пресмятания, като включва отношението „пъти по-малко“. Последната задача има две подточки, чрез които се проверяват знанията на учениците за намиране обиколка на равнобедрен триъгълник по дадено бедро и основа, както и намиране дължината на страна на квадрат по дадена обиколка. Включените задачи в предложената самостоятелна работа покриват знанията и уменията на учениците, които трябва да са усвоили във втори клас, и ще дадат точна обратна връзка на учителя как се справят учениците му по математика в началото на трети клас.

Добре е самостоятелните работи, които изпълняват учениците, да бъдат разработени за две групи, като включените задачи в тях са аналогични. Така ще се гарантира прозрачност при изпълнението на задачите и ще се сведе до минимум възможността ученик да сравнява решенията си с писмената работа на свой съученик по чин. Към урок 6 авторите на учебния комплект са представили примерна самостоятелна работа в учебната тетрадка, както и още една като приложение в края на книгата за учителя, което дава възможност на учениците да решат голям брой задачи и да си припомнят важните аритметични и геометрични знания, които са изучили във втори клас.

След като третокласниците изпълнят самостоятелната си работа, продължават работа по страницата в учебника, като разглеждат таблици и диаграми и правят свое прочуване и попълват диаграма. Чрез този урок учениците развиват важни компетентности, свързани с разчитане на информация от различни източници – таблици и диаграми, както и съставянето им.

Чрез урок 52 се осъществява проверка на междинното ниво на знанията и уменията на третокласниците. Урокът е представен чрез разработка в учебника и учебната тетрадка, както и с примерна самостоятелна работа в края на книгата за учителя. Страницата в учебника е разработена в две части като игра – „Допълни до 1000“ и „Полezni плодове“. С изпълнението на втората част от урока третокласниците правят проект, като прилагат знанията си по математика, и след това го представят пред своите съученици. Примерната самостоятелна работа в учебната тетрадка със заглавие „Междинно ниво“ подготвя учениците за самата контролна работа, която им предстои. Разработката в учебната тетрадка включва седем задачи, с които учениците си припомнят и упражняват знанията си за състава на числата до 1000, изучените мерни единици (сантиметър и милиметър, метър и километър, метър и дециметър) и връзките между тях. Във втората задача третокласниците извършват действията събиране и изваждане на числата до 1000 (без и със преминаване). За изпълнението на третата задача учениците използват знанията си за реда на действията в числови изрази със и без скоби. Знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умаляемо се проверяват чрез четвъртата задача. Петата задача е геометрична – даден е чертеж на фигура, чиито върхове са именувани. Необходимо е първо учениците да начертаят отсечка и така от начертаната фигура да получат триъгълник и квадрат. След това в отделните подточки на задачата определят броя на ъглите в получените фигури, като ги разделят по видове (прав, остър и тъп ъгъл). Последната подточка в тази задача изисква от третокласниците да измерят дължините на страните на квадрата в милиметри и да намерят обиколката му. Шестата задача е за сравняване на числови изрази, което изисква първо учениците да извършат пресмятането и да намерят сборовете и разликите и след това да поставят знаците за сравняване. Последната задача е косвена текстова задача. Този тип задачи се изучават в трети клас и чрез конкретната задача се проверява дали учениците са усвоили този учебен материал.

Примерната самостоятелна работа, която е поместена като приложение в края на книгата за учителя включва седем задачи, с които се проверяват знанията и уменията на учениците, изучени до момента в трети клас. Първата задача изисква от учениците да сравнят трицифрени числа, като в две от включените задачи третокласниците използват знанията си за състава на числата до 1000. Втората задача проверява знанията на учениците да събират и изваждат без преминаване. За решението на третата задача третокласниците прилагат алгоритмите за писмено събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване, като числовите изрази са записани вертикално. В следващата задача третокласниците решават дадените числови изрази, като спазват реда на действията в числови изрази със и без скоби. Петата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо, неизвестно

умаляемо и неизвестен множител. Шестата задача е съставна текстова с три пресмятания. Последната задача включва две подточки – първата изисква от учениците да открият вида според ъглите на начертан триъгълник, а втората подточка представя пред третокласниците геометрична текстова задача за намиране основа на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и дължина на бедро. В тази задача участва релация, която е зададена в косвена форма. И в тази самостоятелна работа е включена косвена текстова задача, чрез която се проверява дали учениците са усвоили този учебен материал в трети клас.

Урок 106 е разработен под формата на самостоятелна работа. В учебника е поместена игра „В магазина“ и план за изготвяне на проект на тема „Цветни картички“. В страницата в учебната тетрадка учениците решават конкретни числови изрази и разкриват кодове чрез записване на букви в таблици. В книгата за учителя е предложена примерна самостоятелна работа, разработена за една група. С изпълнението на задачите третокласниците разкриват знанията и уменията си, които са придобили в конкретни раздели от учебното съдържание – умножение на двуцифрено и трицифрено число по едноцифрено число и деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число. Първата задача проверява знанията на третокласниците, свързани с умножение и деление на числата до 1000 без преминаване. Чрез втора задача се разкриват знанията на учениците за прилагане на алгоритмите за писмено умножение и деление с преминаване. Следващата задача е за сравняване стойности на числови изрази, записани с именуванни числа с изучените мерни единици за маса (тон, килограм и грам) и време (минута и секунда). Четвъртата задача изисква от третокласниците да пресметнат съставни числови изрази. Петата задача включва знанията за намиране на неизвестно делимо и неизвестен множител. Последните две задачи са текстови. Едната е сюжетна текстова задача с три пресмятания, а другата геометрична – за намиране обиколка на правоъгълник, като учениците трябва да използват знанията си за четвъртинка от цяло, както и да съобразят, че в задачата има косвено отношение.

С урок 112 ще се провери изходното ниво на третокласниците. В учебника страницата към урока е посветена на игра „Ориентиране“. Учебната тетрадка включва примерна самостоятелна работа, чието изпълнение ще подготви учениците за решаването на задачите от приложението в книгата за учителя и чрез които ще се установи изходното ниво на учениците в края на трети клас. Задачите в урок 112 към учебната тетрадка са 12. Първата задача проверява знанията на учениците за състава на естествените числа до 1000, като числата са представени чрез десетични блокчета. Втората задача е свързана с откриването на липсващи числа във възходящи и низходящи числови редици, с което се получава обратна връзка за знанията на учениците за редицата на естествените числа. В трета задача учениците представят числа като сбор от стотици, десетици и единици. Четвъртата и петата задача проверяват знанията на тре-

токласниците за събиране и изваждане без и със преминаване. Шестата и седмата задача разкриват знанията на учениците за извършване на другите две аритметични действия – умножение и деление. В осма задача е представен един числов израз, чиято стойност се намира от учениците, като се следва редът на действията. Следващата задача е за намиране на неизвестен множител. Десета задача е геометрична и изисква от учениците да намерят дължината на страната на равноностранен триъгълник по дадена обиколка в милиметри. Чрез предпоследната задача се проверяват знанията на учениците за видовете триъгълници според ъглите – начертани са три триъгълника (правоъгълен, остроъгълен и тупоъгълен). Последната задача е косвена текстова задача с три пресмятания.

Предложената в книгата за учителя самостоятелна работа за установяване на изходното равнище на третокласниците включва десет задачи. При изпълнението на първата задача учениците трябва да покажат дали познават дадените числа до 1000, умеят ли да ги записват с цифри и думи, както и да ги представят като сбор от стотици, десетици и единици. Втората задача проверява уменията на третокласниците да извършват аритметичните действия събиране и изваждане на числата до 1000 (без и със преминаване), а третата и четвъртата задача – аритметичните действия умножение и деление на числата до 1000 с едноцифрено число (без и със преминаване). Следващата задача разкрива знанията на третокласниците за половинка, четвъртинка и десетинка на дадено число – един килограм. Шестата задача е свързана със сравняване на стойности на числови изрази, като числата в тях са именувани – работи се с изучените мерни единици за маса (тон, килограм и грам), дължина (километър, метър, сантиметър и милиметър), време (минута и секунда) и връзките между тях. В седма задача третокласниците намират стойности на съставни числови изрази, а за решението на осма задача прилагат знанията си за намиране на неизвестно умляемо и неизвестно делимо. Предпоследната задача е геометрична, свързана с намиране обиколка на правоъгълник по дадени дължини на страните. След това учениците е необходимо да намерят дължината на страната на квадрат с обиколка, равна на тази на правоъгълника. Последната задача е текстова, която се решава с три пресмятания и включва отношението „повече“ и „пъти по-малко“.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „РИВА“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Рива“, с автори Любка Алексиева и Минка Кирилова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 111 теми, предвидени за изучаване в един учебен час. Съгласно новата учебна програма от 2017 г. учебното съдържание в учебника

е разработено в следните раздели: „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“ и „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“.

Двете учебни тетрадки включват допълнителни задачи към всяка тема от учебника. Задачите се явяват естествено продължение на урочната работа и упражняват изученото математическо учебно съдържание.

Книгата за учителя съдържа методически разработки за всеки урок. В нея е поместено примерно годишно разпределение на изучавания материал за трети клас (Aleksieva, 2018).

След завършването на всеки раздел в учебника са включени обобщителни уроци и уроци за проверка и оценка на знанията или уроци за самостоятелна работа с обобщителен характер.

Уроците за самостоятелна работа с обобщителен характер включват различен брой задачи, които носят определен брой точки, чийто общ сбор за всички уроци от този тип е 20. В края на уроците за самостоятелна работа учениците изчисляват точките си самостоятелно или с помощта на учителя и се класират на стълбичка съответно на първо, второ или трето място. На стр. 116 от учебника са поместени правилните отговори на задачите от тези уроци.

В учебника са включени пет урока за развитие и усъвършенстване на уменията за взаимно оценяване „Днес ти си учителят“ – в тях учениците влизат в ролята на учители и имат за задача да проверят, поправят и оценят работата на други ученици (урок 13, 34, 57, 75, 105).

За констатиране на постиженията на учениците по математика в учебника са включени общо 10 урока: 5 самостоятелни работи с обобщителен характер, които дават възможност за самооценка и самоконтрол, 5 урока, в които учениците влизат в ролята на оценители и проверяват работите на други ученици, както и една самостоятелна работа за междинна диагностика. Преди всяка самостоятелна работа е предвиден обобщителен урок, който цели да подпомогне учениците в систематизирането на изучените математически знания и умения.

След началния преговор, който се осъществява чрез първите пет урока от учебника, учителят е добре да проведе самостоятелна работа за установяване на входното равнище на учениците си. Примерна самостоятелна работа не е предложена в учебника, учебната тетрадка или книгата за учителя. Учителят сам може да подготви подходящи задачи и да осъществи диагностика на знанията и уменията на своите ученици. При подготовката на писмената работа е добре учителят да определи първо критериите, по които ще оценява своите ученици, и след това да подбере или състави подходящи задачи, разпределени в две групи.

Урок 14 на тема „Числата до 1000“ е урок с възможност за самоконтрол и самооценка. Чрез него се осъществяват проверка и оценка на знанията на учениците за числата до 1000. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с писане на числата до 1000. Втората задача е за попълване на липсващи числа в нарастващи и намаляващи числови редици. С третата задача се проверяват уменията на третокласниците да сравняват числата до 1000. В четвърта задача е необходимо дадените числа да се запишат като сбор от редните им единици. Със следващите две задачи се обръща внимание на това дали учениците разпознават изучените геометрични фигури права линия, крива линия и лъч. Чрез последната задача се проверява дали третокласниците разбират значението на цифрите според мястото им в записа на числата.

Вторият урок за проверка и оценка в учебника е урок 35 на тема „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“. Той се провежда, след като третокласниците са изучили този раздел от учебното съдържание. Първата задача дава обратна връзка на учителя за знанията на учениците за извършване на действията събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване. Конкретните числови изрази са така подбрани, че да покажат евентуални грешки в подреждането на числата едно под друго – събират се или се изваждат трицифрено с едноцифрено число или трицифрено с двуцифрено число. Във втората задача учениците прилагат изученото правило за намиране на неизвестно умляемо. Третата и четвъртата задача са геометрични и проверяват знанията на третокласниците, свързани с разпознаване на видовете ъгли, а също и на геометричната фигура ъгъл и елементите ѝ, както и именуването на ъгъл с главни букви. Следващата задача разкрива дали третокласниците познават мерните единици за дължина милиметър и километър и връзките между милиметър и сантиметър, метър и километър. Шестата задача е текстова, която се решава с три пресмятания. Условието на следващата текстова задача е представено чрез три схеми и третокласниците трябва да изберат тази, която отговаря на условието.

Урок 58 на тема „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“ е следващият урок за проверка и оценка – междинна диагностика. В първата задача третокласниците проверяват между четири варианта за решение на един и същи числов израз и посочват правилното решение. Те трябва да извършат действие изваждане със заемане и да съобразят правилната подредба на числата при вертикален запис. Чрез изпълнението на втората задача се проверяват уменията на учениците да събират и изваждат числата до 1000 с преминаване. Третата задача е свързана с намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умляемо. В четвъртата задача се проверяват знанията на учениците за намиране стойност на числови изрази, като се спазва редът на действията. Петата задача показва дали учениците разпознават видовете три-

ъгълници според ъглите, а шестата е свързана с разглеждане на начертани в квадратна мрежа триъгълници и определяне на техния вид според ъглите. Чрез девета задача се проверява важното знание, което получават учениците в трети клас – да определят квадрата като вид правоъгълник. Следващата задача е свързана с мерната единица за време век и връзката ѝ с мерната единица за време година. Последната задача е текстова задача в косвена форма, която се решава с две пресмятания. Третокласниците трябва да направят съкратен запис на задачата и да я решат.

Чрез урок 76 се проверяват знанията на учениците, свързани с действие умножение. В първа задача учениците умножават двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено без и със преминаване. Втората задача проверява дали третокласниците познават разпределителното свойство на умножението спрямо събирането. Третата задача изисква от учениците да спазват реда на действията за решаване на числови изрази до три пресмятания. Последните две задачи са текстови – в първата се съдържа отношението „пъти повече“, а чрез втората третокласниците показват знанията си за съкратен запис, като избират условието на текстовата задача.

Урок 106 дава обратна връзка на учителя за степента на овладяване на знанията на третокласниците за деление на двуцифрени и трицифрени числа с едноцифрено. Първата задача проверява уменията на учениците да извършват действие деление на двуцифрени и трицифрени числа със и без преминаване. Важното знание за разпределителното свойство на делението е включено във втората задача. Трета задача е за сравняване на числови изрази. Третокласниците е необходимо първо да пресметнат изразите, като спазват реда на действията, и след това да поставят правилния знак за сравняване. За да изпълнят следващата задача, учениците е необходимо да съставят числов израз и да използват знанията си за намиране на неизвестно делимо. Чрез пета задача се проверяват уменията на третокласниците да намират половинка, четвъртинка и третинка от число (предложените числа са именувани, като включват мерните единици за маса – тон, килограм и грам). Шестата задача е косвена текстова, а последната задача изисква от учениците да попълнят данни в условието на задачата, като се водят по онагледяването на задачата чрез схема.

След урок 106 следват няколко урока за обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците, като след урок 111 може да се проведе изходяща диагностика. В учебника, учебната тетрадка или книгата на учителя не е включена примерна самостоятелна работа за установяване знанията и уменията на учениците в края на трети клас, така че учителят може да използва задачи от различни сборници, помагала или сам да си състави собствена самостоятелна работа.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „АНУБИС“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Анубис“, с автори Теодоси Витанов, Габриела Кирова, Златина Шаркова, Ирена Пушкарова и Даниела Парушева, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът включва 103 теми, като е предвидено всяка от тях да се изучава в един учебен час. Учебният материал в учебника е представен в седем раздела – „Начален преговор“, „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“, „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“, „Годишен преговор“.

В учебните тетрадки са предвидени задачи към всяка тема от учебника. Те са логически свързани с материала в учебника и чрез тях се затвърждават знанията и уменията на учениците.

Книгата за учителя съдържа методически указания към всяка тема от учебника, необходими за успешното овладяване на учебното съдържание. В нея са включени примерно годишно разпределение на изучавания материал за трети клас, както и варианти за диагностика на резултатите от обучението по математика в трети клас (Vitanov, 2018).

Уроците за проверка и оценка са озаглавени „Мога ли сам?“. Те са поместени след определен раздел от учебното съдържание и са структурирани като самостоятелни работи.

Урок 10 е първият урок „Мога ли сам?“, чрез който учителят ще получи обратна връзка за усвоените знания и умения на учениците във втори клас. Урокът е разработен под формата на тест, като за правилното решение на осемте задачи са дадени съответните точки, които всеки ученик ще получи. Първата задача измерва уменията на учениците да събират и изваждат числата до 100 със и без преминаване. Включени са по пет числови израза, които се решават със събиране и изваждане. Предложените числови изрази проверяват знанията на учениците за събиране и изваждане на двуцифрено с едноцифрено число, двуцифрено с двуцифрено число, както и най-трудните случаи от събиране до кръгла стотица и изваждане от 100. Втората задача е свързана с другите две аритметични действия – умножение и деление. Представените числови изрази включват и специфичните случаи от табличното умножение и деление – умножение по 0 и деление на 1. Чрез трета задача се проверяват геометрични знания на учениците за намиране обиколка на правоъгълник по дадени дължини на страните в сантиметри. Следващата задача отново е геометрична и е за намиране на страна на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка

в дециметри. Петата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Чрез следващата задача се измерват уменията на учениците да решават числови изрази със и без скоби, като спазват реда на действията. Предпоследната задача е свързана с изучените свойства на действие събиране и действие умножение – учениците трябва да използват знанията си за разместителното и съдружителното свойство за рационално пресмятане на два числови изрази. Осмата задача е съставна текстова задача, включваща отношението „пъти по-малко“. Задачите от страницата на урока в учебника по преценка на учителя могат да се изпълнят от учениците като подготовка за самостоятелната работа или като самостоятелна работа. В книгата за учителя като приложение е поместена самостоятелна работа, разработена за две групи. Задачите за двете групи са аналогични и изпълнението им би ориентирало учителя за знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Като допълнение в книгата за учителя е предложен и работен лист, предназначен за работа с учениците със СОП. Този вариант на тест е с по-малък брой задачи, съответно онагледяване, и цели да провери дали учениците са усвоили базисни знания и умения.

Следващият урок за проверка и оценка в учебника е номер 52 със заглавие „Мога ли сам?“. Той се провежда като междинна диагностика за установяване на знанията и уменията на учениците, свързани със събиране и изваждане на числата до 1000 без и със преминаване. Урокът включва седем задачи, с които се проверяват усвоените знания и умения на третокласниците след изучаването на двата важни раздела от учебното съдържание. Чрез изпълнението на първата и втората задача третокласниците дават обратна връзка на своя учител за уменията им да събират с преминаване и да изваждат със заемане. Третата задача измерва знанията на учениците за работа с числови изрази и спазване реда за извършване на действията. Следващата задача проверява дали учениците са усвоили правилото за намиране на неизвестно умляемо. Петата задача е геометрична. Тя е свързана със знанията на третокласниците за видовете на триъгълниците според ъглите, както и уменията им да измерват в милиметри дължините на страните на начертани триъгълници за намиране на обиколките им. Чрез шеста задача се проверяват уменията на учениците да намират дължина на страна на триъгълник по дадени обиколка и дължини на другите две страни в милиметри. Последната задача е текстова за проверка на знанията и уменията на учениците да решават съставни текстови задачи с три пресмятания и отношенията „повече“ и „по-малко“. Отново в книгата за учителя е предложен вариант на тест за две групи, както и работен лист за учениците със затруднения в обучението.

Последният урок за проверка и оценка на знанията и уменията на третокласниците се провежда в края на учебната година. Чрез урок 102 „Мога ли сам?“ се осъществява проверка на изходното ниво на учениците. Урокът се

състои от осем задачи и е разработен под формата на тест. Чрез първата задача се проверяват знанията на третокласниците за събиране и изваждане без и със преминаване. Втората задача измерва знанията на третокласниците за действията умножение и деление на числата до 1000. Следващата задача е за намиране на част от число – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка. Четвъртата задача разкрива пред учителя дали третокласниците имат знания за намиране на неизвестно умляемо и неизвестно делимо. Петата задача проверява уменията на учениците да сравняват изучените мерни единици за дължина (милиметър, сантиметър, дециметър и метър). Шестата задача включва важното геометрично знание, което третокласниците научават – определяне на видовете триъгълници според ъглите. Последните две задачи са съставни текстови задачи, включващи косвени отношения. Чрез правилното изпълнение на решенията им учителят ще установи степента на усвояемост на този учебен материал от учениците. В книгата за учителя отново е поместена примерна самостоятелна работа, разработена за две групи, както и работен лист за учениците със специални образователни потребности.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „БУЛВЕСТ 2000“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Булвест 2000“, с автори Мариана Богданова, Мария Темникова, Виолина Иванова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът включва 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. Учебното съдържание в учебника е представено в седем раздела: „Начален преговор“, „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрени и трицифрени числа с едноцифрено число“, „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено“ и „Годишен преговор“.

Включените задачи в трите учебни тетрадки упражняват придобитите в уроците знания и умения на третокласниците.

Книгата за учителя съдържа методически бележки към уроците в учебника и учебните тетрадки, които способстват за подпомагане дейността на учителя. В нея са включени диагностични материали за установяване на резултатите от обучението на учениците от трети клас. В книгата за учителя са изведени критерии и показатели за оценка на резултатите при използването на всяка от писмените работи (Bogdanova, 2018).

За диагностицирането на учебните постижения на третокласниците в учебника и в учебните тетрадки са включени пет разработки. Две от тях са свързани

с диагностиката на входното и изходното равнище на знанията и уменията на учениците, а другите са за междинна диагностика. В учебните тетрадки към уроците за проверка и оценка са представени примерни самостоятелни работи за две групи. Това дава възможност на учителя за навременна корекционна работа, свързана с преодоляване на установени у учениците пропуски.

Първият урок, чрез който се установяват знанията и уменията на учениците в началото на трети клас, е урок 11 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“. След преговорните уроци чрез изпълнението на задачите от този урок учителят придобива представа за входното равнище на знанията и уменията на своите ученици. Урок 11 в учебника включва седем задачи. Чрез първата задача се работи върху знанията на учениците за едноцифрени и двуцифрени числа, четни и нечетни числа, както и за състава на числата до 100. Втората задача изисква от учениците да използват алгоритмите за писмено пресмятане за решаване на различни изрази с четирите аритметични действия и да направят проверка на решенията си. В задачата са включени и четири числови изрази, чрез които учениците ще покажат дали спазват реда на действията в числови изрази без и със скоби, както и дали прилагат знанията си за разместителното и съдружителното свойство на действията събиране и умножение за рационално пресмятане. Третата задача е от типа математическа диктовка и за правилното ѝ решение третокласниците е необходимо да съставят съответни числови изрази и да използват знанията си за наименованията на компонентите при действията изваждане (умаляемо, умалител, разлика) и умножение (множител, множител, произведение). За решението на четвърта задача учениците трябва да използват знанията си за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. В тази задача чрез специфичните случаи на умножение с 0 и 1 се обръща внимание на разместителното свойство на действие умножение – учениците трябва да поставят съответни знаци, за да са верни изразите, и да съобразят, че когато се разменят местата на множителите, произведението не се променя. В следващата задача учениците измерват дължините на страните на начертан триъгълник и определят вида му според страните. Шестата задача също е геометрична и е свързана с намиране на обиколката на квадрат. Последната, седма задача е текстова и включва отношението „пъти по-малко“.

В учебната тетрадка към този урок са предложени задачи, които могат да се използват за получаване на обратна връзка от учителя за степента на знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Те са разработени за две групи във вариант на писмена самостоятелна работа, с която се цели да се проверят знанията и уменията на учениците. Задачите в учебната тетрадка са седем и проверяват усвоените знания и умения на учениците във втори клас. Включените задачи покриват учебния материал, който се проверява и в урока в учебника, като тук е включена задача за сравняване на числата до 100, гео-

метричната задача на едната група е за разпознаване и намиране на обиколка на квадрат и правоъгълник, а двете съставни текстови задачи включват отношенията „пъти повече“ и „пъти по-малко“.

Урок 53 със заглавие „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ е следващият урок за проверка и оценка. В него са представени пет задачи, които проверяват усвоените знания и умения на третокласниците след изучаване на раздела „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“. Първата задача проверява знанията на учениците за изучените мерни единици и зависимостите между тях, както и представянето на трицифрените числа като сбор от редните им единици. Втората задача включва числови изрази от събиране и изваждане без и със преминаване. Тъй като след изучаването на предишния раздел от учебното съдържание, посветен на действията събиране и изваждане без преминаване, не е имало урок за проверка и оценка, тук авторите на учебника са преценили и включили задачи и от двата раздела. Чрез третата задача се проверяват знанията на учениците за пресмятане на числови изрази, като спазват реда на действията. Четвъртата задача е свързана с намиране на неизвестно умляемо, неизвестно събираемо и неизвестен множител, както и наименованията на компонентите при съответните действия. Последната задача е текстова и съдържа косвено отношение. В нея е дадена схема/чертеж на условието на задачата, чрез която е поставено допълнително изискване към учениците да съставят нов въпрос към задачата, за да се реши с определен числов израз. Задачата проверява важна компетентност у третокласниците, свързана с преобразуване на текстова задача чрез даден модел на решение – числов израз.

Задачите в учебната тетрадка към този урок отново са разработени за две групи и учениците работят върху тях самостоятелно. Предложените в учебната тетрадка задачи са с подобно съдържание като тези в учебника и чрез тях учителят получава по-пълна информация за равнището на учебните постижения на учениците си. За разлика от учебника, в учебната тетрадка е включена геометрична задача. В нея е даден чертеж на фигура, чиито върхове са именувани. Необходимо е в отделни подточки на задачата да се преброят видовете ъгли и да се запише колко са правите, колко са острите и колко са тъпите ъгли на чертежа. Следващата подточка от тази задача изисква от третокласниците да измерят дължините на страните на фигурата в милиметри и да намерят обиколката ѝ. След това учениците трябва да начертаят отсечка, чрез която от начертаната фигура да получат триъгълник и квадрат и да определят вида на получените геометрични фигури.

Чрез урок 70 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“, се осъществява диагностика на знанията и уменията на учениците след изучаване на раздела от учебното съдържание, свързан с действие умножение на числата до 1000 с едноцифрено число. В учебника са поместени седем зада-

чи. Чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за умножение на двуцифрени и трицифрени числа по едноцифрено число, както и уменията на учениците да пресмятат съставни числови изрази, като спазват реда на действията. Следващата задача включва два числови изрази, за решението на които третокласниците трябва да използват знанията си за намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умаляемо. Трета задача е от типа математическа диктовка. Учениците използват знанията си за наименованията на компонентите и резултата от изучените аритметични действия, за да съставят и решат числови изрази. Четвъртата и петата задача са съставни текстови, като първата изисква от учениците да съставят нови въпроси към задачата и след това да я решат. Шестата задача ще покаже на учителя дали третокласниците са усвоили изучените мерни единици за време, като ги подредят по големина – минута, час, денонощие, седмица, месец, година, век. Последната задача е геометрична и е представена чрез чертеж. За решението ѝ учениците трябва да определят видовете триъгълници според ъглите, изобразени на чертежа, както и да измерят дължините на страните в милиметри на един от двата начертани триъгълника и да намерят обиколката му.

Добре е учениците да изпълнят задачите от учебната тетрадка самостоятелно. В страниците към урока в учебната тетрадка са включени по шест задачи за всяка група. Включени са три текстови задачи, от които една е с косвена формулировка на отношенията между обектите. Геометричната задача е свързана с чертане върху квадратна мрежа чрез свързване на точки до получаване на триъгълник за едната група и правоъгълник за другата. След това третокласниците е необходимо да означат фигурите с букви, да измерят дължините на страните им в милиметри и да намерят обиколките им.

Урок 98 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ проверява овладените знания и умения на третокласниците, свързани с действие деление на числата до 1000 с едноцифрено число. Поместената самостоятелна работа се провежда преди годишния преговор. Резултатите от нея ще дадат обратна връзка на учителя за равнището на постиженията на учениците в края на трети клас. Така учителят ще знае как да организира уроците за обобщаване и систематизиране на знанията и уменията на третокласниците, за да работи за преодоляване на евентуални пропуски у учениците. В този урок за проверка и оценка са включени осем задачи. В двете подточки на първа задача се попълват липсващи числа в таблици, след като третокласниците извършат действие деление и действие умножение. Втората задача отново е свързана с действие деление, като от учениците се изисква да направят проверка на решенията си с помощта на действие умножение. Третата задача проверява знанията на третокласниците за спазване реда на действията за пресмятане на числови изрази без и със скоби. Следващата задача е за намиране на неизвестен множител и неизвестно делимо – учениците трябва да използват знанията си, за

да открият неизвестните числа. Следващите две задачи са съставни текстови задачи. Едната включва отношението „пъти по-малко“ и мерните единици за тегло килограм и грам – необходимо е учениците да приложат знанията си за връзката между тези две мерни единици, за да решат задачата. Другата текстова задача се състои от две подточки, в които учениците трябва да използват действие деление, за да отговорят на въпросите в задачата. Седмата задача е геометрична текстова за намиране на дължина на страна на правоъгълник по дадена обиколка и друга страна. Към задачата има и допълнително условие, свързано с намиране дължина на страна на квадрат по дадена обиколка. Чрез него се проверяват знанията на учениците за геометричната фигура квадрат и умениято им да намират дължината на страната му чрез деление на четири. Последната задача е за сравняване и проверява знанията на третокласниците за работа с именувани числа, изучените мерни единици и връзките между тях.

Задачите, които са включени в учебната тетрадка, също са свързани с учебното съдържание от дадения раздел и отново са разработени за две групи. В сравнение със задачите от учебника чрез задачите в учебната тетрадка се проверяват знанията на учениците за намиране на част от цяло – третинка (първа задача). Четвъртата задача изисква от учениците да пресметнат числов израз по лесен начин, т.е. да използват знанията си за разпределителното свойство.

Урок 111 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“, е последният урок за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците в края на трети клас – изходяща диагностика. Този урок се провежда след уроците за преговор и разкрива възможностите на учениците по математика в края на трети клас. Чрез първата задача се работи върху уменията на учениците да представят трицифрените числа като сбор от редните им единици. Втората задача се състои от три подточки – първата и втората проверяват знанията и уменията на третокласниците да извършват действията събиране и изваждане, умножение и деление, а третата подточка е свързана с намиране на част от цяло – половинка и третинка. Следващата задача включва два числови израза, които третокласниците трябва да пресметнат, прилагайки знанията си за реда на действията в числови изрази без и със скоби. Чрез четвъртата задача се проверяват изучените през тази учебна година знания на учениците за намиране на неизвестно делимо и неизвестно умляемо. Петата задача е геометрична – учениците определят вида според страните и според ъглите на начертани триъгълници. Следващата задача е за намиране дължина на страна на правоъгълник по дадена обиколка и друга страна. Седмата задача е косвена текстова задача, чрез която третокласниците ще покажат дали са усвоили този тип задачи. В осмата задача учениците трябва да проверят дали правилно са сравнени различни именувани числа с изучените мерни единици, като използват знанията си за връзките между тях.

Задачите, които са предложени за самостоятелно изпълнение от учениците в учебната тетрадка са шест на брой и отново са разработени за две групи. В първата задача се проверяват знанията на учениците за начина на образуване на редицата на естествените числа чрез попълване на липсващи числа във възходящи числови редици, както и уменията на третокласниците да представят трицифрените числа като сбор от редните им единици. Чрез показаните резултати на третокласниците при изпълнението на задачите от учебната тетрадка учителят ще получи обратна връзка за знанията и уменията им в края на учебната година.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Усвояването на учебното съдържание от учениците в началните класове е от изключителна важност за полагаането на основите на математическото мислене и необходимо условие за успешното обучение по математика в следващите класове.

Най-голям брой самостоятелни работи в анализирания учебни комплекти по математика са поместени в този на издателство „Булвест 2000“. Те са пет и включват две самостоятелни работи за установяване на входното и изходното равнище на третокласниците, както и три за определяне на текущите знания на учениците след изучаване на конкретни раздели от учебното съдържание. В учебния комплект на издателство „Рива“ също са представени пет самостоятелни работи, но те са само за текуща/междинна диагностика. За установяване на входящата и изходящата диагностика на своите учениците учителят е необходимо да предвиди допълнителни тестове със задачи. В учебния комплект на издателство „Просвета Плюс“ са включени по една самостоятелна работа за началото и края на учебната година и две за междинна диагностика. В учебните комплекти на издателствата „Просвета“ и „Анубис“ има по три самостоятелни работи – по една за определяне на входно, междинно и изходно ниво на знанията и уменията на третокласниците. Само в учебните комплекти на издателствата „Анубис“ и „Булвест 2000“ самостоятелните работи са разработени за две групи. Много полезно е за учителя самостоятелните работи да бъдат разработени за две групи, като включените задачи в тях са аналогични. Така се гарантира прозрачност при изпълнението на задачите от учениците и коректното отчитане на техните постижения по математика.

В заключение може да се направят следните изводи относно задачите в анализирания самостоятелни работи в учебните комплекти по математика за трети клас. По отношение на формирането на понятията за естествените числа от 100 до 1000 в самостоятелните работи има задачи, с които се проверяват четенето, писането на числата, броенето, сравняването, както и състава на числата и представянето им като сбор от редни единици.

В самостоятелните работи са включени достатъчно на брой задачи, свързани с действията събиране и изваждане числата до 1000 без и със преминаване, както и за намиране на неизвестно умаляемо.

По отношение на усвояването на действията умножение и деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число без и със преминаване в самостоятелните работи в разглежданите учебни комплекти са застъпени голям брой задачи. За проверка и оценка на знанията и уменията на учениците за намиране на неизвестно делимо в самостоятелните работи във всеки един от учебните комплекти са включени подходящи задачи.

В самостоятелните работи са включени и задачи, чрез които се проверяват знанията на третокласниците, свързани със спазването на реда на действията при решаване на числови изрази без и със скоби, а също и уменията на учениците да използват разместителното и съдружителното свойство на действие събиране и действие умножение. Чрез различни задачи се проверява дали третокласниците познават и разпределителното свойство (умножение на сбор с число и деление на сбор с число).

Чрез конкретни задачи се проверяват и знанията, които учениците усвояват в конкретния клас, свързани с намиране части от цяло – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка, и използването им при решаване на задачи.

Във връзка с изучаваните мерни единици в трети клас са включени различни задачи за сравняване на стойности на числови изрази, записани с именувани числа.

В самостоятелните работи в анализирания учебни комплекти се отделя важно място за проверка на степента на овладяване на геометричните знания, които учениците е необходимо да усвоят. Според авторката Г. Кирова „геометричните знания в подготвителна група/клас и в началните класове се изучават с пропедевтичен характер – като важна основа за системното изучаване на курс по геометрия в следващите учебни класове“ (Kirova, 2018: 992). В самостоятелните работи са включени геометрични задачи за разпознаване на изучените геометрични фигури (права и крива линия, лъч, ъгъл) и определяне на видовете ъгли и видовете триъгълници според ъглите. Застъпени са задачи за измерване и чертане/дочертане в квадратна мрежа. Включени са задачи за намиране на обиколка на изучените геометрични фигури (триъгълник, квадрат и правоъгълник). Проверява се и важното знание, което се усвоява в трети клас – квадратът е вид правоъгълник.

По отношение на учебния материал, свързан с изучаването на косвените текстови задачи, които в най-голяма степен затрудняват третокласниците, е важно тези задачи да са достатъчно на брой в учебниците, за да могат учениците да ги разпознават и решават, като прилагат правилното аритметично действие съобразно косвеното отношение. Това изисква те да бъдат включени и в самостоятелните работи, които третокласниците изпълняват, за да се про-

вери дали учениците са развили умение за работа с тези задачи. **Чрез включените в самостоятелните работи в анализирани учебни комплекти задачи се проверяват уменията на третокласниците да решават косвени текстови задачи, както и да допълват условие или въпрос до получаване на текстова задача, да съставят текстови задачи по данни от таблици, схеми, чертежи и др.**

От приведените в настоящата студия примери за включените задачи в самостоятелните работи по математика и проверяваните с тях знания и умения на третокласниците може да се направи изводът, че в пет от действащите учебници за трети клас са покрити базисните знания, умения и компетентности, които е необходимо да бъдат усвоени от учениците в конкретния клас.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Учебна програма по математика за I клас. (2015). МОН, в сила от учебната 2016/2017 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1699>, последно посетен на 10.02.2022 г. [First Grade Mathematics Curriculum. (2015), effective from the 2016/2017 academic year. Retrieved 10/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1699>].

Учебна програма по математика за II клас. (2016). МОН, в сила от учебната 2017/2018 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1997>, последно посетен на 14.02.2022 г. [Second Grade Mathematics Curriculum. (2016), effective from the 2017/2018 academic year. Retrieved 14/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1997>].

Учебна програма по математика за III клас. (2017). МОН, в сила от учебната 2018/2019 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1689>, последно посетен на 08.02.2022 г. [Third Grade Mathematics Curriculum. (2017), effective from the 2018/2019 academic year. Retrieved 08/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1689>].

ИЗТОЧНИЦИ

Alexieva, L., & Kirilova, M. (2018). *Uchebnik po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Кирилова, М. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Alexieva, L., & Angelova-Ananieva, E. (2018). *Uchebna tetradka № 1 po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Ангелова-Ананиева, Е. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Alexieva, L., & Angelova-Ananieva, E. (2018). *Uchebna tetradka № 2 po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Ангелова-Ананиева, Е. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Angelova, V., & Koleva, J. (2018). *Uchebnik po matematika za tretii klas*. [Ангелова, В., & Колева, Ж. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.

Bogdanova, M., Temnikova, M., Ivanova, V. (2018). *Ucheben komplet po matematika za tretii klas*. [Богданова, М., Темникова, М., & Иванова, В. (2018). Учебен комплект по математика за трети клас]. Sofia: Bulvest 2000.

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uchebnik po*

- matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Д. Парушева, Д. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Парушева, Д. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Парушева, Д. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебnik po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Doichinova, St. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Дойчинова, Ст. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.
- Doichinova, St. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Дойчинова, Ст. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.
- Kirova, G. (2015). *Rabota s tekstovi zadachi, sudurjashti kosveni otnoshenia v IV klas.* [Кирова, Г. (2015). Работа с текстови задачи, съдържащи косвени отношения в IV клас]. *Elektronno spisanie za nauka, kultura i obrazovanie*, 3, 30–37, Sofia: FESA, ISSN 2367-6396; <https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/fnoi/article/view/19/12>
- Kirova, G. (2018). *Sravnitelnen analiz na geometrichnoto sudurjanie v novite bulgarski uchebnici po matematika za tretii klas.* [Кирова, Г. (2018). Сравнителен анализ на геометричното съдържание в новите български учебници по математика за трети клас]. *International scientific conference: Knowledge International Journal*, V 28.3, 991–996, Skopje. (Global Impact and Quality Factor 1.322 (2016))
- Hristova, G. (2020). *Tekstovi zadachi v kosvena forma v novite uchebni komplekti po matematika za tretii klas.* [Христова, Г. (2020). Текстови задачи в косвена форма в новите учебни комплекти по математика за трети клас]. *Knowledge International Journal*, V 43.2, 365–370.

ЗА АВТОРА

Гергана Христова, главен асистент, д-р във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

Област на научни интереси: методика на обучението по математика в началните класове. Тя е автор на 18 публикации за последните 5 години.

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

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

ABOUT THE AUTHOR

Gergana Hristova, Senior Assistant Professor, PhD at Sofia University “St. Kliment Ohridski”.
Area of scientific interest: Pedagogy of Teaching Mathematics in the Primary School. She is an author of 18 publications in the past 5 years.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-2435>

Web of Science ResearcherID: AAM-4313-2021

Contact: Faculty of Educational Studies and the Arts, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

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

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

Том 115

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

Volume 115

НАУЧНИ ПРОЕКТИ

SCIENTIFIC PROJECTS

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

Том 115

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

Volume 115

EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

OPERATIONAL PROGRAMME “SCIENCE AND EDUCATION FOR SMART GROWTH”

The first stage of the project is study of the organizational climate and culture in the partnering kindergartens and schools, realized by Ethnotolerance NGO’s experts. The results will outline the strengths and weaknesses, opportunities and difficulties, related to the equal access to opportunities and participation of all students in the Bulgarian education system. Subject of assessment will be the interactions between the educational specialists and parents, children, other stakeholders, including representatives of the marginalized communities, the school board, and the public authorities board. These diagnostics will underlie the analytical report, tailored to each kindergarten and school, detailing guidelines for modification of the institutional strategy towards enhancing the intercultural sensitivity and competence of the educational specialists. The needs of specific trainings in the field of work in a multicultural educational environment will be identified depending on the linguistic, ethnic, religious and age features of the children and students from the partnering kindergartens and schools. The experts from Ethnotolerance will draft the timeline for organization of the trainings for educational specialists for work in a multicultural environment. Based on the need’s analysis will be prepared the plan for the professional development and upskilling the educational specialists to work with children and students of different ethnic background. The schedule will be agreed with the principals and will include programmes, awarding credits to participants, delivered by the Faculty of Educational Studies and the Arts and the trainings without credits, delivered by Ethnotolerance to educational specialists and educational mediators.

ЕФЕКТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

ПРОЕКТ ПО ОПЕРАТИВНА ПРОГРАМА „НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ИНТЕЛИГЕНТЕН РАСТЕЖ“

Проектът е по Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“, процедура BG05M2OP001-3.017 „Повишаване на капацитета на педагогическите специалисти за работа в мултикултурна среда“, с период на изпълнение 2021–2023 г.

Целта на проекта е повишаване на интеркултурната сензитивност и професионалната компетентност на педагогическите специалисти за работа в мултикултурна среда и усъвършенстване на уменията им за преподаване на знания и формиране на умения у децата и учениците за възприемане на етнокултурните различия в светлината на философията на интеркултурното образование.

За постигането на тази цел са изведени следните задачи:

- Идентифициране и анализиране на организационния климат и организационната култура в образователната институция (детска градина или училища) за установяване на силните и слабите страни, възможностите и затрудненията относно реализирането на равноправно участие на всички ученици в българската образователна система;

- Проучване и оценяване на работата на педагогическите специалисти от образователната институция с родителите и с децата, оценяване на работата със заинтересованите страни, в т.ч. на представителите на маргинализирани общности, на училищното настоятелство, обществения съвет и др.;

- Проучване на работата на образователните медиатори в институциите, в които има такива, и оценяване на необходимостта от назначаване в други партниращи образователни институции;

- Изготвяне на аналитичен доклад с насоки за промяна на институционалната стратегия на детската градина или училището по посока изграждане у педагогическите специалисти на умения за опознаване на спецификите в етнокултурното поведение на техните възпитаници и повишаване на равнищата на тяхното приемане и подкрепяне, без това да противоречи на развитието на детската личност като уникална, но едновременно с това и като носител на националните ценности;

- Диагностициране на нуждите от специфични обучения в областта на работата в мултикултурна образователна среда в зависимост от езиковите, етническите, религиозните и възрастовите характеристики на децата и учениците в партниращите образователни институции – детски градини и училища;

- Разработване на план за провеждане на обучения за работа в мултикултурна среда на педагогическите специалисти за преодоляване на негативните

стереотипи и културните дистанции и създаване на подходящ социално-психологически климат;

– Повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти чрез получаване на нови знания и най-вече методически практически умения за работа с деца и ученици с различен етнически произход;

– Реализиране на образователно-възпитателен процес, подчинен на философията на интеркултурализма и на безпристрастната педагогика, при който педагогическите специалисти ще работят за повишаване на мотивацията за учене на културно различните, включително за изучаване на майчиния език и подкрепа на културната им идентичност.

Първият етап на проекта представлява проучване от експертите на бенефициента СНЦ „Етнотолеранс“ на организационния климат и организационната култура в 13 детски градини и училища, които са партньори в проекта за установяване на силните и слабите страни, възможностите и затрудненията относно реализирането на равнопрано участие на всички ученици в българската образователна система. Целта е да се проучи и оцени работата на педагогическите специалисти с родителите, децата, други заинтересовани страни, в т.ч. представители на маргинализираните общности, училищното настоятелство и обществения съвет. На базата на тази диагностика за всяка детска градина и училище се изготвя аналитичен доклад с насоки за промяна на институционалната стратегия по посока повишаване на интеркултурната сензитивност и компетентност на педагогическите специалисти. По този начин нуждите от специфични обучения в областта на работата в мултикултурна образователна среда се определят в зависимост от езиковите, етническите, религиозните и възрастовите характеристики на децата и учениците в партниращите образователни институции – детски градини и училища.

Вторият етап от проекта включва провеждането на обучения за педагогически специалисти с присъждане на 2 или 3 квалификационни кредита. Екипът на ФНОИ разработи, съгласува и утвърди програми и свързаната с тях документация по 13 теми, по които до момента преподаватели от ФНОИ реализираха 24 обучения в София, Перник и в с. Караджово. Темите на обученията са:

1. Педагогически взаимодействия в мултикултурна среда
2. Образование без предразсъдъци
3. Мениджмънт на мултикултурна класна стая
4. Модели за работа с ромски деца и родители
5. Иновативни и интерактивни методи за работа в мултикултурна среда ЦК
6. Приобщаващо образование в мултикултурна среда
7. Арттехники при работа в мултикултурна среда
8. Психодинамичен тренинг за работа в мултикултурна среда
9. Социални услуги в мултикултурна среда

10. Образование за учители по правата на детето в мултикултурна среда ЦК
11. Социалнопедагогически подход за гражданско образование в мултикултурна среда ЦК
12. Иновативни техники при езиково обучение в мултикултурна среда
13. Диагностика на напредъка на учениците в мултикултурна среда.

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

Том 115

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

Volume 115

SOFTWARE FOR PSYCHOMOTOR RE-EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM
2020-1-TR01-KA205-081611

In 2020 Sofia University “St. Kliment Ohridski” started a partnership project with 18 Mart University (Canakkale, Turkey), Skopje University “Cyril and Metodius” (Skopje, Republic North Macedonia) and Piriteknoloji Egitim Hizmetleri Teknoloji ve Ticaret Adı Ortakligi on the Erasmus+ Program (Call 2020 Round 1 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices, KA205 – Strategic Partnership for Youth), named “Developing New Software For Psychomotor Re-education Of Children with Autism“ (2020-1-TR01-KA205-081611). The leading organization is the university in Canakkale, and the partnership with Sofia University is realized by lecturers from the Department of Speech and Language Pathology in the Faculty of Educational Studies and the Arts: prof. D.Sc. Neli Vasileva (coordinator), asst. prof. Dr. Elena Boyadzhieva-Deleva and asst. prof. Dr. Denitsa Krasteva. The project lasts two years and is expected to be completed in early July 2022.

The idea for this project stems from the long-term implementation of psychomotor rehabilitation exercises for children with autism spectrum disorders (ASD). In most countries, the same problem is shared – the rejection of exercises by children and students when performed in front of a mirror and in conjunction with a special educator or therapist. The main goal of the project is to create software for psychomotor re-education, which will provide motivation for participation through the integration of technologies in therapy and sustainable learning by increasing the play elements.

The project is planned for three target groups: special educators and other professionals, students in special education, speech therapy and psychology and children with autism. During the project implementation period, three three-day seminars are planned, during which trainings and meetings with the participants from the first two target groups will be held. The topics of the seminars are dedicated to the importance of psychomotor re-education for children with ASD, how to use the software and the accompanying assessment tool, as well as instructions for conducting online training on the use of software and application of exercises from it.

The activities form the first Intellectual output includes joint work of researchers from the three universities on expert evaluation and selection of types and groups of exercises from the psychomotor system. These activities are the basis for the creation of the software and its technical design, which is the central line of the activities of the second intellectual output. The third intellectual output of project activities is aimed at creating an online course for the use and application of software. By the end of the project it is planned to create documentaries for the overall implementation of the project, which is the line of the fourth intellectual output.

At the end of the project it is planned to provide 25 sets of software for each participating country (75 sets in total), and its representatives must provide free sets of organizations and institutions working with children with ASD. In this way the provision of the third target group of the project will be ensured.

Additional information about the project (activities, participants, teams), as well as constantly updated versions of the software and online training can be found on the official website of the project www.rca-software.org.

СОФТУЕР ЗА ПСИХОМОТОРНО РЕ-ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+
2020-1-TR01-KA205-081611

През 2020 г. Софийският университет „Св. Климент Охридски“ стартира проект в партньорство с Университета „18 март“ (Чанаккале, Турция), Скопския университет „Св. св. Кирил и Методий“ (Скопие, Република Северна Македония) и Piriteknoloji Egitim Hizmetleri Teknoloji ve Ticaret Adı Ortakligi по програма Erasmus+ (Call 2020 Round 1 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices, KA205 – Strategic Partnership for Youth), с наименование „Разработване на нов софтуер за психомоторно ре-обучение на деца с аутизъм“ (Developing New Software for Psychomotor Re-education of Children with Autism“, 2020-1-TR01-KA205-081611). Ръководещата организация е Университетът в Чанаккале, Турция, а партньорството на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ е реализирано от преподаватели от ка-

тедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата: проф. д-р Нели Василева (координатор), гл.ас. д-р Елена Бояджиева-Делева и гл.ас. д-р Деница Кръстева. Проектът е с продължителност две години и се предвижда да приключи в началото на месец юли 2022 г.

Идеята за този проект произлиза от дългосрочното прилагане на упражнения за психомоторна рехабилитация за деца с разстройство от аутистичния спектър (РАС). В повечето държави се споделя един и същ проблем – отхвърлянето на упражненията от децата и учениците при изпълнение пред огледало и съвместно със специалния педагог или терапевта. Основната цел на проекта е да се създаде софтуер за психомоторно ре-обучение, който да осигури мотивация за участие чрез интегрирането на технологии в терапията и устойчиво учене чрез увеличаването на игровите елементи.

Проектът е планиран за три целеви групи: специални педагози и други професионалисти; студенти по специална педагогика, логопедия и психология и деца с аутизъм. В периода на изпълнение на проекта са предвидени три тридневни семинара, по време на които да се проведат обучения и срещи с участниците от първите две целеви групи. Темите на семинарите са посветени на значението на психомоторното ре-обучение за деца с РАС, начина на използване на софтуера и придружаващия го инструмент за оценка, както и за инструкции за провеждането на онлайн обучение за употребата на софтуера и прилагането на упражненията от него.

Първата група дейности на проекта включва съвместна работа на изследователите от трите университета по експертна оценка и подбор на типове и групи упражнения от системата на психомоториката. Тези дейности са основата за създаването на софтуера и техническото му оформяне, което е и централната линия на дейностите от втората група. Третата група проектни дейности е насочена към създаването на онлайн курс за използване и прилагане на софтуера. До края на проекта е предвидено да се създадат документални филми за цялостната реализация на проекта, което е линията на четвъртата група дейности.

В края на проекта е предвидено предоставянето на 25 комплекта от софтуера за всяка страна участничка (общо 75 комплекта), като нейните представители трябва да предоставят безвъзмездно комплектите на организации и институции, работещи с деца с РАС. По този начин ще се осигури и обезпечаването и на третата целева група на проекта.

Допълнителна информация за проекта (дейностите, участниците, екипите), както и постоянно обновяващи се версии на софтуера и онлайн обучението към него могат да бъдат намерени на официалния сайт на проекта www.rca-software.org.

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

Том 115

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

Volume 115

EDUCATIONAL MODEL FOR IDENTIFICATION
AND DIFFERENTIATED APPROACHES TO STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CHRONIC DISEASES,
STUDENTS AT RISK AND GIFTED STUDENTS
IN BULGARIAN INCLUSIVE EDUCATION

*PROJECT, FUNDED BY
BULGARIAN NATIONAL SCIENCE FUND*

After implementation of the inclusive education in general schools nowadays its role becomes the more and the more important. Nevertheless the short period of realization of the concept of inclusive education in practice up to now, the practical difficulties in educational setting had already been outlined, thus substantiates the need a theoretical model to be generated, piloted and validated for the daily work in school. According to the Ordinance on Inclusive Education, its scope includes students with special educational needs (SEN), gifted students, as well as students at risk and with chronic diseases. The outlined difficulties in the educational environment are related to the insufficient number of hours and complex preparation of the resource teachers for work with students with SEN in the general education schools, as well as underprepared general teachers who have students with SEN in class, the lack of clear criteria for identifying and working with gifted and children at risk. All this justifies the need to work in the perspective of the general school approach and the involvement of general education and resource teachers, as well as all pedagogical and non-pedagogical staff, students and parents in order to build a positive and supportive environment and realize the mission of inclusive education.

The objective of the project is to generate an educational model for fast and correct identification of the four groups of students, falling within the framework of inclusive education (students with SEN, students with chronic diseases, gifted students and students at risk) and provide a flexible algorithm for their identification and specific guidelines for organizing work with them according to the category and degree of need for cognitive, emotional and social interventions for their effective inclusion. The design and piloting of an educational model that meets the specific needs and differentiates working methods will serve the whole process related to inclusive education – it is suggested to ensure identification, individualization of work with the four groups of students and provide guidelines and mechanisms that can be tailored to the specific needs, capabilities, and setting. The model itself will comprise uniform steps to facilitate work with children with SEN, chronic diseases, children at risk and gifted children in three stages – 1) identification (fast and correct identification of needs), which will save time and provide a framework for teachers, 2) individualization of a work plan (with the help of developed short guides for organization and planning of activities) and 3) differentiated implementation, for which guides will also be developed to provide a host environment and engage all participants in the process in the light of whole school approach, involving the pedagogical staff, parents and students, which will lead to greater sustainability and achieve the goal of inclusive education and be multiplier.

ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ И ДИФЕРЕНЦИРАНИ
ПОДХОДИ В РАБОТАТА С УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ, ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ, УЧЕНИЦИ В РИСК И
ТАЛАНТЛИВИ УЧЕНИЦИ В БЪЛГАРСКОТО ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

*ФУНДАМЕНТАЛНИ НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ,
ФИНАНСИРАНИ ОТ ФОНД „НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ“*

Ролята на приобщаващото образование става все по-значима след утвърждаване на мястото му в образователната среда и нараства необходимостта от работа в перспективата на общоучилищния подход и включването както на общообразователните и ресурсните учители, така и на целия педагогически и непедagogически персонал, учениците и родителите им.

Целта на проекта е изграждане на образователен модел за ясно и бързо идентифициране на четирите групи ученици, попадащи в рамката на приобщаващото образование (ученици със СОП, ученици с хронични заболявания, талантливи ученици и ученици в риск), и осигуряване на гъвкав алгоритъм за идентифицирането им и конкретни насоки за организирането на работата с тях спрямо категорията и степента на нужда от когнитивни, емоционални и социални интервенции за ефективното им приобщаване. Дизайнът и апроби-

рането на образователен модел, който отговаря на специфичните потребности и диференцира методите на работа, ще обслужва целия процес, свързан с приобщаващото образование – ще осигурява идентифициране и индивидуализиране на работата с четирите групи ученици и ще предоставя насоки и механизми, които да могат да се адаптират в зависимост от конкретните потребности и възможностите на средата. Самият модел ще обхваща еднообразни стъпки за улесняване на работата с деца със СОП, с хронични заболявания, деца в риск и талантиливи деца в три етапа: 1) идентифициране (бързо и лесно класифициране на потребностите), което да спести време и осигури рамка на учителите, 2) индивидуализиране на план за работа (с помощта на разработени кратки ръководства за организация и планиране на дейностите) и 3) диференцирано прилагане (за което също ще бъдат разработени ръководства за осигуряване на приемаща среда и ангажиране на всички участници в процеса в светлината на общоучилищния подход. Разширяването на работата с участието на целия педагогически персонал, родители и ученици ще доведе до по-висока устойчивост и постигане на целта на приобщаващото образование.

Проектът включва 3 основни компонента: 1) Извеждане на алгоритъм, с чиято помощ и разработени ръководства учителите ще имат възможност за бързо идентифициране на учениците, 2) Изготвяне на ръководства за индивидуализиране на работата с всеки ученик и провеждане на обучения, 3) Отчитане на изпълнението и подобряване на апробирания модел и инструментите по прилагането му. Основният резултат по проекта – образователен модел и ръководства за прилагането му – има директен мултиплициращ ефект.

Проектът е актуален предвид очертаните нужди и като оригинален и иновативен по същността си, ще запълни съществуваща теоретична и практическа липса. В резултат на изпълнението на проекта ще се осигури фундаментално ново знание в широкото поле на приобщаващото образование в директна практически ориентирана форма, изведена на базата на апробирането на модела. Внедряването на постигнатите резултати в практиката ще доведе до качествено подобряване на процеса на работа на учителите, както и до ангажиране на по-широката общност за изграждане на позитивна училищна среда с цел разгръщане на потенциала на всеки ученик.

Изпълнението на проекта в по-широк план е в съответствие с Националната стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017–2030 и ще доведе до качествена и видима научна продукция, посветена на проблем от глобално и национално значение и предлагане на мерки за решаването му, ще доведе до интензифициране на връзките на науката с образованието и обществото като цяло и ще осигури възможност за разширяване на международното научно сътрудничество.

Периодът за изпълнение на проекта е 2021–2023 г.

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

Том 115

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

Volume 115

EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM

The EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE project is aimed at parents and aims to help them clearly and seamlessly navigate the world of the Internet, in which modern children spend much of their free time. It is a kind of continuation of a leading Flemish initiative, which for the last seven or eight years has been implemented and coordinated by many educational institutions and associations throughout Europe.

This edition of the project includes representatives of five EU countries: Belgium, Bulgaria, Cyprus, Greece and Romania.

The EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE project, funded by the European Commission under the Erasmus+ program, has a duration from January 2022 to January 2023.

The initiative proposes adapting and expanding recognized and proven innovations in the field of media literacy. The project reproduces the Flemish initiative SAFEONLINE as an extremely successful practice, which has proven its effectiveness with numerous qualitative and quantitative indicators of impact.

For Bulgaria, the project provides training for over 500 parents.

ЕВРОПЕЙСКА БЕЗОПАСНА ОНЛАЙН ИНИЦИАТИВА

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+

Проектът European Safe Online Initiative е насочен към родители и има за цел да им помогне ясно и безпроблемно да се ориентират в света на интернет, в който съвременните деца прекарват голяма част от свободното си време. Той е своеобразно продължение на водеща фламандска инициатива, която през последните седем-осем години се изпълнява и координира от множество образователни институции и асоциации в цяла Европа.

В това издание на проекта се включват представители на пет държави от ЕС: Белгия, България, Кипър, Гърция и Румъния. Българската страна, представлявана от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, участва с Факултета по науки за образованието и изкуствата, Факултета по класически и нови филологии и Факултета по журналистика и масови комуникации. Членовете на екипа по проекта – проф. дн Данаил Данов, проф. д-р Теодора Петрова, проф. д-р Мадлен Данова и гл. ас. д-р Симеон Хинковски, допринасят със собствено ноу-хау за дизайна и изпълнението на учебна програма за родители, позволяваща им да разберат по-добре възможностите, които предлагат, и потенциалните рискове, които крият, интернет и новите дигитални медии за децата. В този смисъл проектът подпомага подобряването на нивата на медийна грамотност сред родители, деца и млади хора, като родителите се превръщат в основен фактор, подпомагащ интернет възпитанието и поведението в онлайн среда.

Проектът European Safe Online Initiative, финансиран от Европейската комисия по програма „Еразъм +“, е с продължителност 3 години – от януари 2020 г. до януари 2023 г. Вместо да прави опити за разработване на пилотна експериментална програма, инициативата предлага адаптиране и разширяване на призната и доказана иновация в областта на медийната грамотност. Казано по-точно, проектът възпроизвежда фламандската инициатива SAFEONLINE като една изключително успешна практика, доказала ефективността си с многобройни качествени и количествени показатели за въздействие. Имено чрез нея хиляди родители в Белгия вече са подобрили познанията си и цялостното си разбиране за съществуващите възможности и рискове, скрити в онлайн дейностите на техните деца. Нещо повече, обучението по тази инициатива им позволява успешно да подпомагат децата си в онлайн комуникацията, запознавайки ги с теми като „Социални медии“, „Дигитална идентичност“, „Кибертормоз“, „Онлайн игри“ и „Онлайн връзки и сексуалност“.

За България проектът предвижда обучение на над 500 родители, като през него до май 2022 г. обучение са получили над 300 души.

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

Том 115

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

Volume 115

STEM FOR PRE-SCHOOLERS AND THEIR FAMILIES ParentSTEM

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM
2018-1 TR01-KA203-059568
<http://parentstem.kku.edu.tr/project-info/>

INFORMATION ABOUT THE PROJECT

Today many governments, researchers and educators have increasingly focused on using high-quality Early Childhood Education (ECE) programs as an effective tool to help children build a strong foundation for life skills and therefore, better life trajectories. After a decade of intense focus on the development of literacy in early childhood programs, attention is now shifting to the importance of early learning in mathematics and science. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education integrates learning in both mathematics and science disciplines and includes connections to technology and engineering; and STEM education has become a focus of attention.

Popular and common sense about STEM is that STEM education involves the integration of science, technology, engineering, and mathematics concepts in the curriculum. More detailed definition of “STEM education is an interdisciplinary approach to learning where rigorous academic concepts are coupled with real world lessons as students apply science, technology, engineering, and mathematics in contexts that make connections between school, community, work, and the global

enterprise enabling the development of STEM literacy and with it the ability to compete in the new economy”

The overall goal of this project is to increase family involvement in STEM education process of early childhood students specifically coming from low socio-economic status. Through this project and its intellectual outputs, early childhood teachers’ competencies for encouraging low income families to involve in their children STEM education process will be increased and extended. Through involvement of low-income families in STEM education process, children belonging to disadvantage groups would have better access to STEM education starting from as early as Pre-K (kindergarten) level. Although this project proposed increase of low-income family involvement in their early childhood children’s STEM education process, it also aimed to extend conceptual and pedagogical knowledge of early childhood teacher on STEM from a family involvement perspective.

During the project, national as well two international teacher trainings were held (in Manresa and Barcelona, Spain and in Halle, Germany). PhD and bachelor students from the Faculty of Educational Studies and the Arts were also actively involved in the project.

INTELLECTUAL OUTPUT

- Development of Guidebook on STEM Conceptualization and Pedagogy:

Cetin, S., Bilican, K., Uçgöl, M. (Ed.): Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators. An intellectual output of the 2018-1-TR01-KA203-059568 PARENSTEM: STEM Education for Preschoolers and Their Families Project, Kirikkale University: March 2020

<https://drive.google.com/file/d/1xDFiJXC-oSzHpHGAjmBTWqkphQcSZvi7/view>

- Development of Guidebook on Parent-STEM Activities:

Bilican, K. & Cetin, S.Ü. (Ed.) (2021). Early Childhood STEM Activities with Parent Involvement. KIRIKKALE UNIVERSITY.

<https://drive.google.com/file/d/164jDPfsFUS-27mAk6S-gj4706vW-ufNd/view>

- Development of STEM Parent Attitude Survey
 - Development of STEM Online Website and Learning Platform
- <http://parentstem.kku.edu.tr/parentstem-massive-open-online-courses/>

PARTNERS

Kirikkale University / TURKEY (coordinator)

The Martin-Luther-University Halle-Wittenberg / GERMANY

The University of Southern Denmark / DENMARK

The Universitat Autònoma de Barcelona / SPAIN
Sofia University St. Kliment Ohridski, FESA / BULGARIA
Science Technology Engineering Art Mathematics Education Research Association / TURKEY

Kızılrırmak Şehit Volkan Pilavcı Anaokulu / TURKEY

Ajuntament de Cerdanyola del Vallès / SPAIN

The leading organization of the project is the Kırıkkale University, Turkey. The partnership of Sofia University “St. Kliment Ohridski” is realized by lecturers from the Department of Primary School Education at the Faculty of Educational Studies and the Arts: Prof. Dr. Iliana Mirtschewa, Assoc. Prof. Dr. Lyubka Aleksieva, PhD student Snezhana Radeva. The project lasts three years – September 2018 – August 2021.

STEM ЗА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ И ЗА ТЕХНИТЕ РОДИТЕЛИ
ParentSTEM

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+
2018-1 TR01-KA203-059568
<http://parentstem.kku.edu.tr/project-info/>

ИНФОРМАЦИЯ ЗА ПРОЕКТА

В нашето съвремие много правителства, изследователи и педагози насочват вниманието си към образованието в ранното детство, като създават ефективни програми за формиране у децата на умения за живота. Все по-голямо значение се отдава на ранното изучаване на математиката и природните науки. STEM (природни науки, технологии, инженерство и математика) обучението е основано на интегративно учене, което попада във фокуса на съвременните иновации. STEM обучението е заложено в учебните програми и стандарти в различни страни. То е интердисциплинарен подход за учене, при който темите са обвързани с жизнения свят на детето, където съчетанието от природни науки, технологии, инженерство и математика прокарва мост между училището, обществото и професиите, като гради редица компетентности у малките деца.

Основната цел на този проект е да мотивира семействата на децата от ранна детска възраст да се включат в STEM обучението, като обхванат деца с различен социален бекграунд. В експерименталната работа по проекта бяха реализирани съвместни дейности на родители и деца. Обхванати бяха около 200 родители. Първата част от обученията бяха проведени в детските градини. Заради пандемията втората част от обученията протече онлайн.

Чрез проекта и неговите интелектуални продукти се повишава и компетентността на учителите да разгръщат ефективно STEM. Обогащават се познанията на детските учители относно същността, основните характеристики и предимствата на STEM обучението на деца от ранна детска възраст. Създава се набор от разнообразни STEM дейности, които могат да се вплетат във всекидневната работа на учителите с цел повишаване на детската компетентност. Апробирането на авторските дейности, създадени по проекта, дава възможност за обогатяването на учителската практика.

По време на проекта бяха проведени двудневни национални, а също и две четиридневни интернационални обучения за учители (в Барселона и в Хале). В процеса на работа също бяха включени активно докторанти и студенти от Факултета по науки за образованието и изкуствата.

ИНТЕЛЕКТУАЛНИ ПРОДУКТИ

- *Ръководство за учители – концепция и педагогически аспекти:*

Ключови аспекти на STEM в етапа на ранното детско образование и включването на родителите на малки деца. Ръководство за детски учители. Под ред. на Ш. Четин, К. Билиджан, М. Ючгюл. (2020). Интелектуален продукт от проект 2018-1-TR01-KA203-059568 PARENSTEM: STEM Education for Preschoolers and Their Families Project. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

<https://drive.google.com/file/d/1eC7-ePlnL1NyQ1WaN7EDtmNm4Xg0Fspu/view>

- *Ръководство за учители със STEM дейности за деца от предучилищна възраст и техните родители:*

STEM дейности за деца в ранна детска възраст с участието на родителите. Ръководство за детски учители. Под ред. на Билиджан, К. & Четин, Ш.Ю. (2021). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

<https://drive.google.com/file/d/1xpeYtFJ8x4QWfZpNJwJpmMPyqoSdA4bY/view>

- *Анкетно проучване с родители на деца от предучилищна възраст*

- *Онлайн STEM уеб базирана платформа*

<http://parentstem.kku.edu.tr/parentstem-massive-open-online-courses/>

ПАРТНЬОРИ

Kırıkkale University / ТУРЦИЯ

The Martin-Luther-University Halle-Wittenberg / ГЕРМАНИЯ

The University of Southern Denmark / ДАНИЯ

The Universitat Autònoma de Barcelona / ИСПАНИЯ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ / БЪЛГАРИЯ
Science Technology Engineering Art Mathematics Education Research
Association / ТУРЦИЯ

Kızılırmak Sehat Volkan Pilavcı Anaokulu / ТУРЦИЯ

Ajuntament de Cerdanyola del Vallès / ИСПАНИЯ

Ръководещата организация по проекта е Университетът Къръккале, Турция, а партньорството на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ е реализирано от преподаватели от катедра „Начална училищна педагогика“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата: проф. д-р Илиана Мирчева (координатор), доц. д-р Любка Алексиева и докторант Снежана Радева. Проектът е с продължителност три години – септември 2018 – август 2021 г.



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

Том 115

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

Volume 115

EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM

The European media Coach Initiative project has the strategic goal of raising the level of media literacy in several countries in southern Europe. Apart from Bulgaria, these countries also include Romania, Portugal, Greece and Cyprus. The leading partner is the Academy of Media and Society in Netherlands, an institution that has been active in this field for almost 15 years.

The key objectives of the project include:

Design of a training program that replicates the Dutch model but is tailored to the specific needs of each participating country;

Licensing of at least 100 trainers willing to work with different target groups;

Maintaining and promoting the process and making it sustainable.

The project funded by the European Commission under the Erasmus+ program was implemented 2018–2021. As a result, over 300 specialists capable of teaching media literacy among various target groups were trained and licensed in Bulgaria, a postgraduate program in media literacy was launched, and three monographs, two studies and five articles were published.

ИНИЦИАТИВА ЗА ЕВРОПЕЙСКИ МЕДИЙНИ ТРЕНЬОРИ

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+

Проектът „European Media Coach Initiative“ има за стратегическа цел повишаването на нивото на медийна грамотност в няколко страни на Южна Европа, които в класацията на Европейския съюз в тази област традиционно заемат крайни позиции. Сред тези страни освен България са включени още Румъния, Португалия, Гърция и Кипър.

Водещ партньор в инициативата е Нидерландската академия за медии и общество, институция, която вече близо 15 години активно работи в тази област.

Ключовите цели на проекта обхващат:

а) дизайн на обучителна програма, едновременно репликираща нидерландския модел, но и адаптирана към конкретните нужди на всяка страна участник;

б) лицензиране на поне 100 обучители, готови да работят с различни целеви групи;

в) поддържане и популяризиране на процеса и превръщането му в устойчив.

Философията на проекта предполага формирането на комплекс от дигитални умения, използване на медийната грамотност като качествено нов образователен подход, прилагащ дигиталната компетентност заедно с критичното мислене за нуждите на образованието, и развитие на активно гражданско участие. В този смисъл програмата, използвана за нуждите на проекта, предполага развитието на медийната грамотност на 4 нива:

а) Разбиране на медиите (Media understanding);

б) Медийна осъзнатост (Media Awareness);

в) Медийни нагласа (Media Attitude);

г) Медийно поведение (Media Behavior).

Основните принципи, които се прилагат при реализацията на проекта, са:

- Конструктивно и положително представяне на обучителното съдържание;

- Акцент върху предимствата и възможностите на дигиталните технологии;

- Повишаване на осведомеността относно същността на дигиталните медийни средства, техните възможности и предизвикателствата, с които те ни срещат.

Основните целеви групи по проекта са:

а) настоящи и бъдещи учители в началните училища;

б) настоящи и бъдещи преподаватели по чужди езици;

в) настоящи и бъдещи журналисти, ангажирани с производството на образователни програми.

Българската страна по проекта е представена от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ чрез Факултета по науки за образованието и изкуствата, Факултета по класически и нови филологии и Факултета по журналистика и масови комуникации.

В екипа на проекта са включени: проф. дн Данаил Данов, координатор за България и ключов експерт, проф. д-р Теодора Петрова, ключов експерт, проф. д-р Мадлен Данова, ключов експерт, и гл. ас. д-р Симеон Хинковски, ИТ дейности.

Проектът, финансиран от Европейската комисия по програма „Еразъм +“, бе изпълняван в рамките на три години – 2018–2021. Като резултат от него в България бяха обучени и лицензирани над 300 специалисти, способни да преподават медийна грамотност сред различни целеви групи, беше стартирана програма за следдипломна квалификация по медийна грамотност, както и бяха публикувани три монографии, две студии и пет статии.

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 115

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
2022

ISSN 2683-1074

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

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

Членове

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

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

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 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)

проф. д-р Чизуко Сузуки, *Католически университет Джунишин, Нагасаки, Япония*
(информационни и комуникационни 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)

Members

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

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

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

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

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

НАУЧНИ СТУДИИ

Михаел Гебауер, Кристиан Визнер – БИТИЕ-В-СВЕТА:
РАЗБИРАНЕ НА ТЕОРИЯТА НА ПРИВЪРЗАНОСТТА И УЧЕНОТО
КАТО БИТИЕ В ПРИРОДАТА / 9

Изабел Родригес Пералта – МЕТОДЪТ „ЦВЕТА ЗА УЧЕНЕ“.
ПРОЕКТИРАНЕ НА УЧЕБНИ ПРОЕКТИ. ФЕНОМЕНОЛОГИЧНО
ПРОУЧВАНЕ ОТ ПОЗИЦИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ / 52

Марина Пиронкова – ДЕЙНОСТТА НА ДРУЖЕСТВОТО
„ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“ И РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО
ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ / 75

Нели Бояджиева, Милена Великова – СВОБОДНОТО ВРЕМЕ
НА ПЕДАГОЗИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО И ПРОФЕСИЯТА / 102

Полина Даскалова-Петкова, Даниела Лазарова, Милен Замфиров – СТРЕС
И ТРЕВОЖНОСТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ПО ВРЕМЕ
НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО / 132

Мария Валявичарска – РОДИТЕЛИТЕ И СЕМЕЙСТВАТА
НА ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО / 164

Гергана Христова – СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ
РАБОТИ В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС / 190

НАУЧНИ ПРОЕКТИ

ЕФЕКТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА / 219

СОФТУЕР ЗА ПСИХОМОТОРНО РЕ-ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА
С РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР / 223

ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ
И ДИФЕРЕНЦИРАНИ ПОДХОДИ В РАБОТАТА С УЧЕНИЦИ
СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ, ХРОНИЧНИ
ЗАБОЛЯВАНИЯ, УЧЕНИЦИ В РИСК И ТАЛАНТЛИВИ УЧЕНИЦИ
В БЪЛГАРСКОТО ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ / 226

ЕВРОПЕЙСКА БЕЗОПАСНА ОНЛАЙН ИНИЦИАТИВА / 229

STEM ЗА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ
И ЗА ТЕХНИТЕ РОДИТЕЛИ / 231

ИНИЦИАТИВА ЗА ЕВРОПЕЙСКИ МЕДИЙНИ ТРЕНЬОРИ / 236

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

Mihael Gebauer, Christian Wiesner – BEING-IN-THE-WORLD: UNDERSTANDING ATTACHMENT THEORY AND LEARNING AS BEING-IN-NATURE / 9

Isabel Rodriguez Peralta – FLOWERS TO LEARN METHOD. DESIGNING LEARNING PROJECTS. A PHENOMENOLOGICAL STUDY FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE / 52

Marina Pironkova – THE FRIEDRICH FROEBEL SOCIETY AND THE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA / 75

Nely Boiadjieva, Milena Velikova – LEISURE TIME OF PEDAGOGUES IN EDUCATION AND THE PROFESSION / 102

Polina Daskalova-Petkova, Daniela Lazarova, Milen Zamfirov – STRESS AND ANXIETY FOR STUDENTS DURING ONLINE LEARNING / 132

Maria Valyavicharska – THE PARENTS OF HORIZONTAL PERSONALITIES IN SOCIETY / 164

Gergana Hristova – COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THIRD GRADE STUDENTS / 190

SCIENTIFIC PROJECTS

EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT / 219

SOFTWARE FOR PSYCHOMOTOR RE-EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER / 223

EDUCATIONAL MODEL FOR IDENTIFICATION AND DIFFERENTIATED APPROACHES TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CHRONIC DISEASES, STUDENTS AT RISK AND GIFTED STUDENTS IN BULGARIAN INCLUSIVE EDUCATION / 226

EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE / 229

STEM FOR PRE-SCHOOLERS AND THEIR FAMILIES / 231

EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE / 236

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

Том 115

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

Volume 115

НАУЧНИ СТУДИИ

SCIENTIFIC STUDIES

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ
Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 115

BEING-IN-THE-WORLD: UNDERSTANDING ATTACHMENT THEORY AND LEARNING AS BEING-IN-NATURE

MICHAEL GEBAUER

Martin-Luther-University Halle-Wittenberg, Germany
michael.gebauer@paedagogik.uni-halle.de

CHRISTIAN WIESNER

University College of Teacher Education in Lower, Austria
christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Abstract. Through being in a relationship with the world, diverse but extremely differentiable concepts of nature arise based on bonding, attachment and learning processes. This paper takes up existing concepts of nature as worldviews and, based on attachment-theoretical considerations, shows how inner working models emerge, each of which promotes and forms a specific understanding of nature. It can be shown that the respective configurations of nature concepts are closely and deeply connected with the personal and cultural attachment and relationship styles. The article provides an in-depth introduction to attachment theory and the organon model, both are used to clarify the phenomena, as are the attachment theory and the cultural-theoretical analyzes of biophilia. Based on the phenomenological discussion, learning-theoretical derivations are possible, which enable an extended understanding of transformative learning processes through inner working models about being human and being nature. Based on the integrative view of the phenomena, a modeling of the relations of nature concepts is offered as a finding. The article concludes with a reference to the fact that the human subject always includes and reflects on himself as soon as he thinks about his own relationship with the world.

Keywords: concepts of nature, environmental education, education for sustainable development (ESD), attachment theory, inner working models, world views, the idea of man (Menschenbilder), organon model, learning theories, cultural sustainability

INTRODUCTION

Regarding the still diverging, partly incongruent goal perspectives, guiding and target images of environmental education as well as education for sustainable development (ESD) and nature education, it should be possible to promote an ecologically holistic awareness from childhood onwards, drawing on the understanding of concepts of bonding and cultural theory as well as ideas of Gestalt-perception in order to be able to reconcile basic and future development tasks. For ESD in particular, an understanding of attachment theory seems highly valuable and plausible, as it primarily aims at design competencies and intervention possibilities, which enables all learners to experience and learn (Schratz, 2018; Schratz & Wiesner, 2020, 2021) to actively participate in a competent, reflective, emancipative, and participatory manner through part-participation, empathy, and empathy in the conservation and protection of nature as biodiversity and natural resources through reflected and projected environmentally conscious actions in the future (Gebauer, 2020; Wiesner & Gebauer, 2022). Evidence for this assumption can be found, among others, in the studies by Gebauer (2005, 2007), Gebauer & Harada (2005b, 2005a) and meta-analyses by Chawla (1998) and Wiesner & Gebauer (2022) regarding the significant nature experiences in childhood and adolescence in the sense of significant life experiences (Tanner, 1980).

Being human is being in a relationship. Being in relationship enables cultural sustainability. According to Lewin (1942, 1943), growing into a culture is determined by the relationship to the world, group membership, and the values that are developed from being in a relationship – it is a being-in-the-world (Wiesner, 2019, 2020b). Culture can therefore also be understood as the “way of tradition” (Lewin, 1942: 111) of a human community and as the respective specific “way of life of a collective” (Antweiler, 2017: 899) as well as “shaping of existence” through “collective habits” of experiencing and being experienced. Cicero’s (1998) statement “culture autem animi philosophia est” (1998: 124) in his work *Tusculanae disputationes* means the intellectual realms of a community that shapes human potentials through nurturing (Klein, 2006). Community and culture are therefore clearly distinct from society (Tönnies, 1887; Dilthey, 1914; Elias, 1939a, 1939b) and emerge in the “triadic mode between ‘I’-‘You’ and the world” (Seubert, 2014: 144). Culture emphasizes the multiplicity of subject-being, person-being in relation and in relation to inter-subjectivity and inter-personality. Culture is a “fabric of [collective] meaning complexes” (Lüddemann, 2010: 11) that provides “coherent meaning” within a community as a context. This paper will combine the cultural

perspective of sustainability with attachment theory to demonstrate the emergence of concepts of nature.

Every wanting-to-understand and wanting-to-clarify a cultural sustainability leads to basic phenomena of being human, which in turn form world views as so-called *Weltanschauung* (in German). Each basic phenomenon has a “multidimensionality and complexity” (Rombach, 1977: 21), but its complex variety is frequently not perceived. The basic phenomena of closeness, distance, and exploration in particular form a multifaceted full structure through their respective diversity. The basic phenomena are “interrelated” (p. 23) and form possible “ordering schemes” (Rombach, 1974: 50) of thinking, feeling, and sensing. Together, the three basic phenomena form the attachment and relational strategies of human beings, and from these develop both internal models of being-in-relation and differentiable positionalities of learning (Wiesner & Schreiner, 2020). Accordingly, the task of phenomenology is not to clarify only one world, but to trace “all possible worlds” (Rombach, 1974: 55) in terms of world views, world views, and concepts of nature and to question them critically and emancipate with regard to their claims to validity. This “Socratic questioning is a questioning, that is, not a questioning about things, but about conditions of the possibilities of knowledge” (p. 51; *erg.* by the author), in order to fathom attitudes in and through concepts of nature as inner models of the natural world.

The phenomenon of attachment and relationship is mostly taught in developmental psychology, but hardly considered in the field of applied research and practice to understand learning as well as perspectives on the world. Phenomenology as the “methodology of bringing into appearance” (Rombach, 1980: 23) enables the basic phenomena of attachment and their relationality to each other to be shown as different “basic forms of human cognition and experience” (p. 32) for practice. The structural dynamic approach in this paper “lifts the web of basic phenomena” (p. 33), and the gained insights enable us to deal more clearly and accurately with worldviews and worldviews and the concepts of nature that emerge from them in order to develop and establish cultural sustainability through the mutable (Wiesner, 2020b). The phenomenological approach is “therefore always two-sided, it analyzes the structure of the way of knowing and thinking (noesis) and it analyzes the structure of the way of reality and givenness (noema)” (Rombach, 1980: 35). The orientation hypotheses in this paper link attachment theory, human learning, and multiple concepts of nature and rely on the “interrelationship[s] between [these] different phenomena” (Opp, 1999: 199; Wippler, 1978; ed.) to generate synthetic statements across theories and models (Matthes, 1978; Merton, 1968). Since the idea of cultural sustainability doesn’t follow a technical-instrumental understanding rather than primarily a social, ethical, and cultural concept, it is always a “human affair” (Jaspers, 1982: 72) and an in-relation-being.

ATTACHMENT AS BEING-IN-THE-WORLD

Bowlby's (1987) attachment theory was concerned with observable phenomena, i.e., the dynamics of closeness, distance, stability, and exploration as well as anxiety, security, caring, empathy, and sensitivity, and in particular, the directionality and structure of relationships. Human learning in and through relational experiences functions as a "key function in the development of attachment" (p. 24). The goal of attachment theory is a prospective understanding of the mutable through attachment and relational experiences. From attachment theory, the conceptual multiperspectivity of nature can be fathomed. Therefore, a deeper understanding of attachment theory is necessary to comprehensively understand its connection with the concepts of nature as well as to prudently derive future recommendations for action.

Comprehensive development of attachment theory took place through Ainsworth et al. (1978), Sroufe & Waters (1977), George, Kaplan, & Main (1996) as well as Crittenden (1990, 2008). This focused on valuation processes and the differentiation of perceived security into several so-called attachment strategies. In addition to closeness, distance, and exploration, attachment theory focused on the activation of the autobiographically shaped experiential, social, and affective system (Fonagy, 2001), which is especially significant for transformative learning (Wiesner & Prieler, 2020, 2021). Also essential is the idea derived from it of a conceptual model about the respective being-in-relation (Bowlby, 1973), which structurally connects experiences with the world and with others as well as with the self (and the ego) as inner working models based on the interaction of interaction systems of the personality (Kuhl, 2001; Wiesner & Dammerer, 2020). From these inner working models, the structural "frames of reference" according to Mezirow (1978: 7; Wiesner & Prieler, 2020: 6) are formed in transformative learning.

The experience of closeness and distance have a significant influence on the inner working models. Proximity provides a "secure base" (Bowlby, 1987: 25) for exploration and inquiry into the world while also providing a "safe haven" (Ainsworth, 1985: 320) for grief, fear, anger, disgust, and comfort (Wiesner, 2020b). Emotions, moods, feelings, and in particular the primary emotion of fear (anxiety) are not to be understood in attachment theory as disorganizing, "but rather as reorganizing" (Sahhar, 2012: 143), that is, as "powerful motivators of future behavior" (LeDoux, 2006: 27). Precisely proximity (security) and distance (insecurity) are each endpoint of a continuum, as is the range of different orientations for exploration possibilities.

Attachment Strategies

The attachment theory according to Bowlby (1969) and Ainsworth (1985; Ainsworth et al., 1978) opened the description of three main strategies of attachment and relationship (A, B, C) as well as several subgroups of attachment (A+,

B+, C+) by the detailed observation of infants. In addition to secure attachment (B3) with its sub-genres (B1-B2 and B4-B5), the insecure-avoidant A-strategies as well as the insecure-ambivalent C-strategies could be described and explained as deviations, as well as the disorganized pattern as D-strategies by Main and Solomon (1986) as a supplement (Wiesner & Gebauer, 2022).

The strategies point as directions and orientations from the ideal-secure, comfortable bonding (B3) either in the direction of the A-strategies, i.e., a strong reliance on the semantic-syntactic aspects. This means mainly the (also distortive) cognitions as well as an avoidance of the experience. At the same time, the direction of the C-strategies is equally possible, i.e., the reinforcement of the episodic-pragmatic aspects leading to rather changing, ambivalent, often not truthful (and also to distortive emotions and the resulting cognitions). Secure attachment and relationship now have highly facilitative, reliable, as well as cooperative-supportive aspects toward others and build on an inner security, accountability, and commitment (Horowitz et al., 1993).

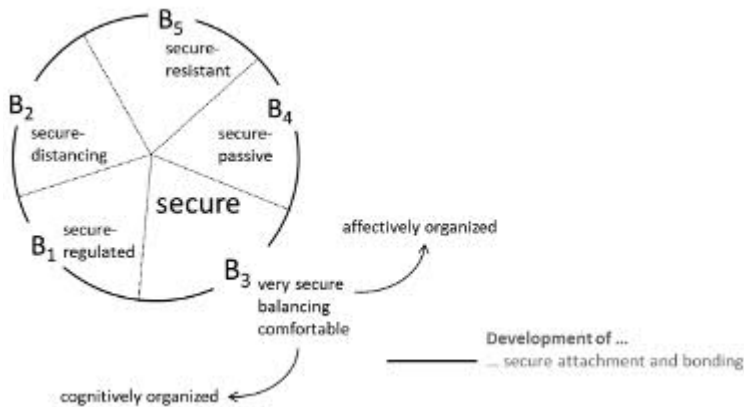


Fig. 1. Secure Attachment and Bonding (own representation based on and adopted from Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

Securely attached individuals can balance the B strategies with reference to context, situation, and temporality and generate the internal working models from the availability and efficacy of social support, community, encouragement, and appreciation (Ognibene & Collins, 1998; Priel & Shamai, 1995). As a protective factor, the secure relationship facilitates high resilience through coherent, open, and consistent narratives, easy access to memories, high levels of reflectivity, a confidence in one's own development, prosocial action, and a high capacity to integrate pleasant experiences and unpleasant adversities (Strauß & Herpertz, 2017; Suess et al., 1992). At the same time, a link to higher levels of creativity and curiosity can be assumed (McCrae & Costa, 1985; McCrae & Greenberg, 2014; Torrance, 1976) as

well as higher levels of planned, more successful action and problem-solving than insecurely attached individuals (Jacobsen et al., 1994; Zimmermann et al., 2001).

The range of action of ideal-secure, comfortable attachment as B3 includes at the same time the possibility to include also secure (reserved) regulated (B1) and secure (reserved) distancing (B2), secure (reactive) passive (B4), and secure resistant/defensive (B5) aspects and strategies of being-in-relationship, and thus to use parts of a whole that can be understood as secure attachment and relationship, both situationally and contextually as well as temporally limited. All B+ strategies are therefore part of the dynamics of human personality and support all human possibilities and movements of learning, communication, and interaction (Wiesner & Schreiner, 2020; see Figure 1 and Table 1).

The insecure-entangled, anxious-ambivalent attachment and relationship pattern (C+ strategies) is characterized by changeable sensations, a high and affect-rich self-disclosure also with a tendency to inappropriate disclosures and sociability in the sense of apperceptive completion, inconsistent and incoherent representation of memories and relationships, a high, spontaneous expressive ability as flooding, and by a high need for affirmation and positive evaluation by others, which may lead to a rather negative self-image (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Strauss & Herpertz, 2017). Perceived ambivalence can give rise to both anxious-insecure, passive-needy, disarming-helpless, and social-dependent expressions in C-strategies, as well as expressive, spontaneously dominant, threatening, punitive, and abusive strategies (Crittenden, 1990, 2008; Horowitz et al., 1993; Wiesner, 2021b). In this pattern as experiences in the mode of “pathos without response” (saying), with reference to Waldenfels (2019: 229) the experience storms in on the patient*s, both the response as (cognitive responsiveness) as well as the pathic as the sensed can thereby be emptied to the arbitrary, thereby in particular the responsiveness is omitted. The C-strategy focuses on the primary emotions of anger, anxiety/fear, and grief (Wiesner, 2020b) as well as denied true cognitions and the search for the sensation of closeness in order to obtain comfort if possible. The C1 (ambivalent-resistant) subgroup, for example, very clearly and actively displays the ambivalent, changeable, and threatening of the C strategy through anger, rage, and fury in order to force affection if possible. In the toddlers assigned to the C2 subgroup (ambivalent-passive), the contradictory and unstable are again expressed by a high disarming passivity (signals of helplessness), which is combined with an active desire for closeness with simultaneous resistance to closeness. The C3-4 strategy means that persons are hardly able to shift to disarming behaviour when it would be necessary or they are disarming and almost lacks to display anger when it would be needed. The C5–6 strategy is on the other hand based on an incomplete understanding of why things happen the way they do. Hence, persons using the C+ strategies (effectively organized) are biased toward acting based on their emotions, feelings and ideas, which are represented

by imaginations and past episodes. Individuals using the C+ strategy are splitting the responsibility and so the self is mostly an innocent victim and the problems can't really be fixed by oneself. The arousing states become more prominent as the numeral increases from C1–6 and the extent of distortion of thinking increases.

The avoidant-indifferent relationship pattern (A1 and A1+ strategies) is characterized by little closeness and overregulation of affect (emotions, feelings). However, there is a pronounced regular distancing, high self-confidence, and marked competitiveness and striving for order (Horowitz et al., 1993; Strauß & Herpertz, 2017). This often results in a conspicuous (but only apparent) autonomy as independence from others, which is characterized by little trust in others as well as a negative view of others. A3-4 is based on (distant felt) compulsive caregiving, compulsive compliance or compulsive performance (close to A5). This A3-4 strategy means that language and thinking are often characterized by borrowed parental speech and/or rules. (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Main, 2000; Crittenden, 2008; Wiesner, 2020a).

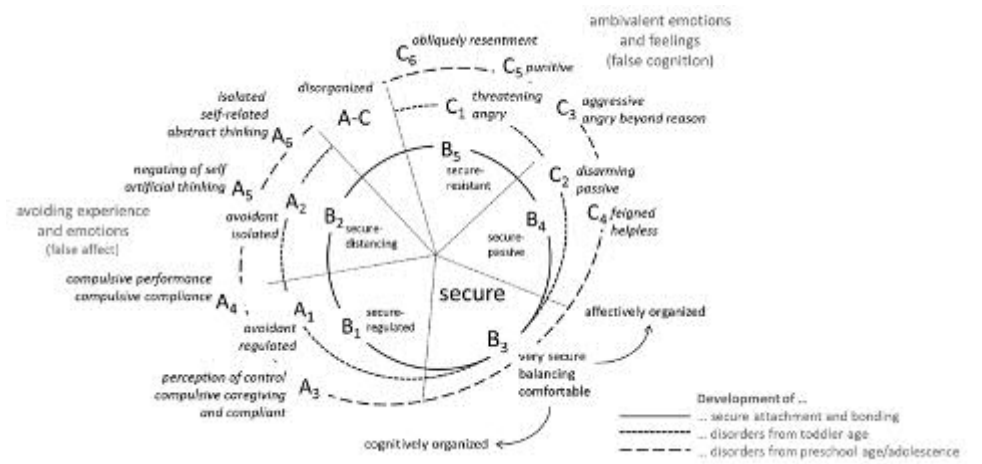


Fig. 2. The Patterns of Attachment and Bonding (own representation based on and adopted from Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

Exploration or apparent autonomy is opposed to closeness and relationship orientation. In the avoidant-anxious relationship pattern (A2 and A2+ strategies), on the other hand, the focus is on protection from rejection by others, resulting in distancing and isolation, but at the same time also in a high sensitivity regarding social acceptance, devaluation. On this basis, low self-confidence and low affect, low readiness to respond, a negative image of self and others, and devaluation of help and support usually develop. The Language of the A5-6 strategy is characterized by artificial and abstract thinking. (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987; Crittenden, 2008; Strauß & Herpertz, 2017) In this context, a more in-

troverted, yet explorative, the pattern is formed with a focus on knowledge, achievement, and fulfillment, which is nevertheless characterized by a socially-avoidant, avoidant attitude (Horowitz et al., 1993; Wiesner, 2021b). Children in subgroup A2 tend to move back and forth, leading to more passive avoidance through ignoring, while displaying apparent (strategic) social competence based on an increased tendency to know and explore. The two avoidant relationship patterns fundamentally point to a high degree of distancing from closeness, experiencing, and emotional feeling. Persons with A+ strategies often hold themselves responsible for things and actions they can't change, which gives them a perception of control, which is on the other hand a false control. A problem for persons of the A+ strategies (cognitively organized) is the naming of emotions and feelings their access to affects is clearly semantically regulated. With reference to Waldenfels (2019: 229), the avoidant strategies empty the experience in the mode of "response without pathos" (said), since in this mode hardly own and other's affects are taken in. Empathizing and being able to participate is to be understood in terms of Bühler's principle of abstract relevance. Experiencing and experiencing circles around oneself in a distancing, narcissistic, isolating, also compulsive and solitary way, the answers develop "into stereotypes that are stockpiled and, as it were, frozen".

A fourth group is the so-called disorganized-disoriented attachment (D+ or A-C), which emerged, among other things, from "working with children with particular experiences of fear, neglect, and maltreatment" (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). The D strategy now has characteristics of both A and C and currently no longer forms the main group of its own, but is considered a hybrid (A-C). This strategy forms either "a highly-uncertain situational Ax/Cy strategy (with hyphen to emphasize situationality) or a general, involved, and situation-independent AxCy strategy" (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). All A+ and C+ attachment strategies can be accompanied by depressive-like, anxious, resigned, and sad exhaustion symptoms, as maintaining specific strategies for self-protection are always exhausting as well as fatiguing (Zach, 2012; see Figure 2).

Table 1. Interaction, communication and punctuation of attachment and bonding strategies (own representation based on and adopted from Gloger-Tippelt, 2008, S. 88; Wiesner & Gebauer, 2022)

Attachment and bonding strategies	closeness	distance	exploration
A (<i>avoiding, reserved</i>)	low	high	high
B (<i>secure</i>)	balancing	balancing	balancing
C (<i>ambivalent, ambiguous</i>)	medium to high	low	low to high

The strategies A, B and C are described as organized, the mixed form D is considered as disorganized, nevertheless in D there is also a specific-organized interac-

tion of A- and C-strategies. Both avoidant and ambivalent children do not develop the same level of self-esteem, social competence, or empathy skills over the life course as securely attached children. All strategies are adaptations to developmental conditions as well as living conditions and have an autobiographically understandable (protective) function. In any case, the pathologizing of attachment strategies has to be put aside and sufficiently argued in order not to establish something pathological, which carries the trait of the unchangeable and constant (Wiesner, 2020b). Attachment strategies A and C may be accompanied by depressive-like, resigned, anxious, and sad exhaustion symptoms, as maintaining specific strategies for self-protection is always tiring and exhausting (Zach, 2012). Recognizing attachment strategies support working with the changeable, the resource-oriented view away from mere pathologizing and toward caring nurturing. It seems essential that concepts of nature and being in relationship with nature can be mapped through relational and attachment strategies.

Other conceptualizations and representations of attachment and bonding give a deeper insight into the alignments and implications for worldviews and concepts about nature. Bartholomew & Horowitz (1991; Bartholomew, 1990) proposed a model of attachment with two underlying dimensions based on Bowlby's theory (see figure 3, A.). The model is a dichotomization of views of avoidance or distancing and closeness as antagonists (from trustworthy to distant), and of views of others and the world in terms of stability and change. The horizontal axis describes a style of attachment that can vary from very close to very distant, and with it arises the possibility of a negative or positive view of the other or the world. On the other hand, the vertical axis can be understood as creating a separation between avoidance and closeness, in terms of attachment there are two poles, that is, the possibility of a self-positive and a self-negative view as a starting position. The position of the self-positive perspective grants more of one's own stability and grounding, as well as the preservation of the self, than the dynamics of the self-negative perspective.

The *preoccupied (ambivalent) style* is characterized by an overinvolvement in relationships, mostly as a dependence on other people's acceptance for a sense of personal well-being, a high self-disclosure (with showing a tendency to disclose inappropriately), a tendency to idealize other people (or animals and plants) and the use of others as a secure base, exaggerated emotionality and the capacity of high emotional expressiveness, but often no high degree of self-control or emotional regulation and a low feeling of coherence. The *dismissing (avoidant) style* can be characterized by a downplaying of the importance of relationships, low warmth and low (real) caregiving, restricted emotionality and an emphasis on self-reliance, but by a high degree of control and regulation. The *fearful style* means an avoidance of close relationships because of a sense of personal insecurity, a fear of rejection, and a distrust of others including low self-disclosure, a hypersensitivity to social approval and a low capacity to rely on others (distorted social relations). The fear-

ful style is characterized by a negative, cognitive-organized coherence. The secure style, on the other hand, means a high level of coherence, warmth and self-confidence. Wiesner (2020; Wiesner & Gebauer, 2022) has combined the conceptualizations of different approaches to offer a deeper understanding of attachment theory and bonding through a new visualization as a Gestalt (see figure 3, A., B. and C. in combination with figure 2).

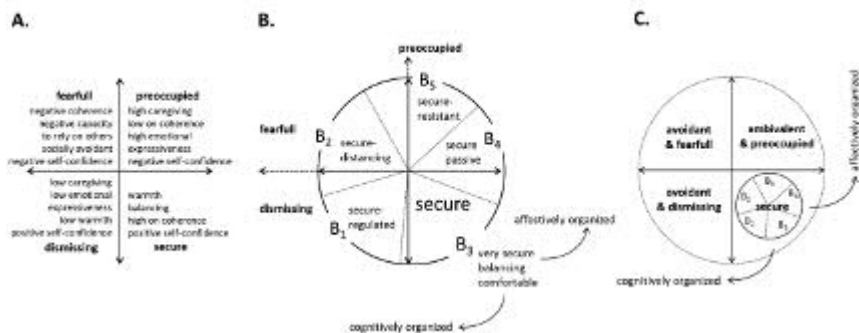


Fig. 3. A deeper Understanding of Attachment and Bonding through various visualizations (own representation based on and adopted from Bartholomew & Horowitz 1991; Wiesner, 2020a; Wiesner & Gebauer, 2022)

The understanding and application of attachment theory, however, enables a caring and sensitive support as well as a resource-oriented view of the changeable beyond mere pathologizations and seemingly fixed disorders and labels. Considerations of attachment theory open up interventions and impulses, especially for nature education and ESD. With a renewed focus on ESD and nature education, it can now be assumed that there is a deep connection between the capacity for attachment and relationship and the kind of nature experience actually experienced and felt, whereby a deep understanding of being in nature and of nature relationships can be developed to promote ESD (Gebauer, 2007, 2020; Gebauer & Harada, 2005b; Wiesner & Gebauer, 2022). The respective perspective on the understanding of relationship opens up different perspectives on nature-relatedness grounded in cultural theory as deep structures and worldviews (see Figure X), as “concepts of nature and being-in-relation-with-nature become mappable through relationship and attachment strategies” (Wiesner & Gebauer, 2022: 439). The configurations of nature concepts are thus closely and deeply connected to the respective personal and cultural attachment and relationship styles.

The development of internal mental working models

Bowlby (1969, 1988) successively replaced Freud’s (1940) basic psychoanalytic model of psychic drive energy (Triebe as drive or reflexes) with the internal

mental working models (IWM; Internal Working Models) in attachment theory over several decades. The idea of these intersubjectively emerging working models is a highly original conceptualization, which actively turned away from the theory and concepts of psychoanalysis, as this “body of thought [...] easily leads to false associations” (Grossmann & Grossmann, 2003: 30). Specifically, Bowlby’s (1980b) psychoanalytic interpretation of personal relationships leads to a negatively connoted idea of dependency or pathologizing, that’s why attachment theory established an alternative model of closeness, distance, and exploration.

Inner working models make a special contribution to this, as they are formed as partial and whole entities based on different and recurrent forms of human learning in terms of contingency experiences in situations through interaction, punctuation, and communication. Internal working models are habitualized internal structures of formerly experienced parental/human care, cooperation, participation, and empathy. The structure is formed through perceptual images, imaginative activity (thoughts), mental representations, sensations, feelings through being in relation to one’s self (and ego), to others, and to entities in the world. Entity always refers to “something that is or exists” (Blume, 2003: 325). Working models create value orientations, attitudes, and worldviews and worldviews (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1969; Wiesner, 2020b, 2020a). Through these working models, individuals are presently able to trace, ruminate, empathize, and reflect on the past and future. Bowlby (1980a: 60) distinguishes between an “Episodic and Semantic Storage” (see Figure 1; Tulving, 1972, 1986; Greenberg & Verfaellie, 2010):

A corollary of the distinction between episodic and semantic storage, and one likely to be of much clinical relevance, is that the storage of images of parents and of self is almost certain to be of at least two distinct types. Whereas memories of behavior engaged in and of words spoken on each particular occasion will be stored episodically, the generalizations about mother, father and self [...] will be stored semantically (Bowlby, 1980a: 61).

Thus, on one hand, working models are based on interactional relationships and create affective structures, i.e., imaginative models that are based on episodic and pragmatic experiences (Bischof-Köhler, 2011; Bowlby, 1980a). Under unfavorable conditions, this can lead to the formation of ambivalent, affectively shaped structures. In Being, we tend to take an aggressive-passive and thus ambivalent as well as too close (confluent, symbiotic) standpoint to entities (Wiesner, 2021b). On the other hand, the cognitive and behavioral aspects, as semantic and syntactic “abstractors” (Bühler, 1933: 57), basically are abstract thinking and thoughts, whereby, under maladaptive conditions it is about the avoidance of experiencing (Bowlby, 1980a; Denker, 2012; Wiesner, 2021b). In Being, we then tend to choose a distancing point of view (Wiesner, 2021b).

Therefore, the two aspects don't need to coincide in the inner working model, as there are two different sources and starting points: In Popper's sense (1969e, 1969c, 1969f, 1969a, 1969d, 1969b, 1982), the world of experience is profoundly distinguishable from the world of the abstract and the world of things and facts in perception (Wiesner, 2021c). At the same time, the differentiable sources become a common whole, leading to the following conclusion:

In most individuals, we may suppose, there is a unified Principal System that is not only capable of self-reflection but has more or less ready access to all information in long-term store, irrespective of its source, of how it is encoded and in which type of storage it may be held. We may also suppose that there are other individuals in whom Principal Systems are not unified so that, whilst one such System might have ready access to information held in one type of storage but little or no access to information held in another, the information to which another Principal System has, or has not got, access might be in many respects complementary. The two systems would then differ regarding what each perceived and how each interpreted and appraised events [...]. In so far as communication between systems is restricted, they can be described as segregated (Bowlby, 1980a: 62 f.).

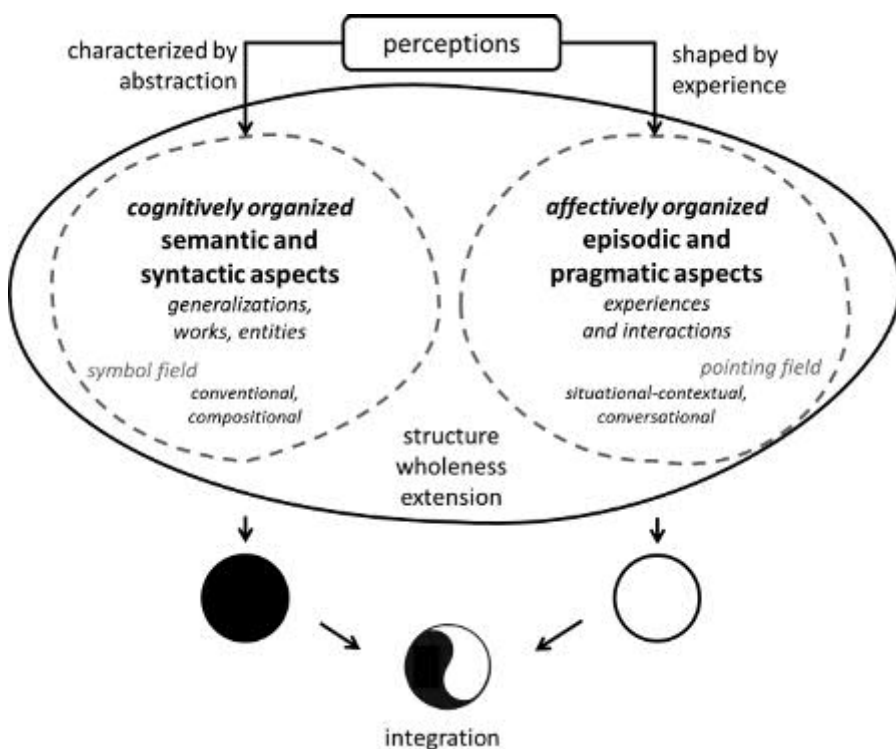


Fig. 4. The Inner Working Model (own representation based on and adopted from Wiesner & Gebauer, 2022)

The meaning we give to what we experience, feel, think, intend, and want “influences what we do, say, think, and feel” (Howe, 2015) and how we learn. Working models use the data and information fed from perception to create internal simulations of the imagined stage of life, which can then be interpreted, construed, re-interpreted, and also changed. Thus, imagination activity opens up mental rehearsal action (Piaget, 1947; see Figure 4).

Inner working models are thus a kind of orientation and working hypotheses for relationships and interactions with the self, others, the stranger and the world, i.e. with being-in-nature. Because inner working models “influence the way a person gains experience and, therefore, the way a person behaves, they can act as self-fulfilling prophecies, and thus are difficult to change once they have come into being” (Ainsworth, 1990: 383).

Inner working models are “inseparable from the values held in a culture, society, and family” (Grossmann & Grossmann, 2017: 495). Inner working models also contain, as relational strategies, the “unlovable, unvaluable, and dishonorable” (Fonagy, 2001: 19) aspects of the self (and ego), as well as the attention to, as well as aversions and rejections from, others, things as well as turning to nature or the threatening of nature. Inner working models already lead to a “theory of relation” (Wiesner, 2020b: 8) as the first form of a “pre-rational theory of mind” (ibid.) based on the formation of object and person(s) permanence. Because internal working models “influence the way a person gains experience and therefore the way a person behaves, they can act as self-fulfilling prophecies, and are thus difficult to change once they have emerged” (Ainsworth, 1990: 383). Nevertheless, attachment theory assumes that while there is stability and continuity in inner working models over time, “change is possible at any time despite continuity” (p. 393). The inner working models also contain the respective expression of the concepts of nature.

An everyday example of a large discrepancy between information in episodic storage and what is in semantic storage is found in the images we have of the earth we live on (Bowlby, 1980a: 62).

The understanding of inner working models has been clarified and developed by the work of Sroufe & Waters (1977), Crittenden (1990, 2008), Bretherton (1991), Main, Kaplan, & Cassidy (1985), Main (1991), Sroufe (1990, 1996), and Fonagy (2001), among others. Essential to this is the following idea: “Brain processes are [...] analytical [differentiating] and integrative” (Bretherton & Munholland, 2016: 72; ed.). From the existing literature, a balance of four different interaction systems of personality can be derived for the inner work models (Wiesner & Gebauer, 2022):

- the behavioral system (cognitively organized), which refers to past interactions through a system of routines and patterns as well as a (rule-based) deci-

sion-making system and continuously differentiates as well as refines itself and generates expectations from it (syntactic and regulating aspects)

- the analytic-abstract as well as reorganizing system (cognitively organized), which enables understanding of the self and others through attributions of “causal motivational attitudes” (Fonagy, 2001: 20), chains of reasoning, and knowledge about cognition, as well as opens up active cognitive exploration, abstraction, and explicit thinking about concrete situations (thoughts), as well as active imaginative activity (simulation) and differentiation of one’s own internal states from those of the self (objectivation, semantic aspects)

- the event and experience system (affectively organized), which creates episodically conceptions, perceptual images, sensations, emotions and ideas, recognizes potential dangers, and combines them with “general[s] and specific[s] attachment-relevant memories” (Fonagy, 2001: 20) and feelings as well as “mood, illness, or [...] fantasy” (p. 20 f.) into a subjectively felt experience of security or insecurity. In this process, the past guides and influences present attachment experiences and relational experiences, but “does not irrevocably fix them” (p. 21; episodic-pragmatic aspects)

- the autobiographical system in the sense of a collective- and culturally-trained (inter-)subjective as well as self-defining network of experiences, which semantically, episodically as well as isomorphically links events, experiences, episodes and feelings, such as the “sense of community”, with each other as figures and from which the personal history continuously emerges (Buckner & Carroll, 2007). The spatially and temporally present as well as the past and the future (alternative positionings) are taken into account (extension: balancing the cognitively and affectively organized aspects). The experiential network serves, among other things, the analytic system to open up flexible retrospective strategies as well as the experiential system to enable prospective strategies through imagination, spontaneity, intuition, and sensation.

In the inner working models of insecurely attached persons, reference persons, reference things, reference places as well as the world are experienced either as rejecting and unsupportive (A) or as unpredictable and ambivalent (C) or in the form of increased helplessness (D). The negatively experienced sensations cannot be integrated into a hopeful basic attitude. In summary, internal working models include both affective and cognitive components and can be described as relational structures and schemas (Bretherton & Munholland, 2016). Specifically, the phenomenon of the transmission of inner working models between generations “as part of the socialization process” (Gloger-Tippelt, 1999: 82) should also be emphasized for the formation of concepts of nature. Relationships and world views can therefore be understood as “intergenerational transmission” (ibid.) of cognitive-emotional structures (Van Ijzendoorn, 1992; 1995). This thesis of “the transmission of attach-

ment types from the grandparent generation via the parents to the children [is] not only due to the concrete experiences with the attachment figures [...], but above all to their cognitive and affective processing” (Gloger-Tippelt, 1999: 74).

DEEPENING THE UNDERSTANDING OF INNER WORKING MODELS

In the sense and spirit of Karl Bühler, in every narrative, in every dialogue, in every discourse and in every world-view, a tripartism of signs can be found as soon as the experience, the desired, as well as the thought is brought to language (Waldenfels, 1998, 2017, 2019; Wiesner, 2021a). Bühler (1918b, 1934) grounds his phenomenological-sign-theoretical organon model through the ideas in Plato’s (1993) work *Cratylus*, in which man’s sense-tool, i.e., the “organum” (p. 24) is there “to communicate something to one another about things” (see Figure 5). Threefold the model determines the signs, namely by three largely independent sense-references, which are called by Bühler already in 1918 “Kundgabe, Auslösung und Darstellung” (expression, appeal, representation; p. 1) and basically appear in mixed form, but epistemologically form a relational whole, i.e. a wholeness (structure). With regard to the inner working models of attachment theory, expression stands for the figurative, episodic-pragmatic aspects, representation for the semantic-syntactic aspects, and appeal or triggering for behavior, demeanor, and to dominate or fabricate things. In the sense of Bühler (1912, 1918a, 1927), every human being appeals by means of these sources, namely through the representations (ideas, sensations, feelings) and through the thoughts that organize the abstract facts, concepts, and objects. For clarifying distinction: thoughts man grasps, imagination man has. The respective orientation determines the specific, value-laden “engagement with the co-human and material world” (Hannich, 2018: 61).

Therefore, in worldviews, it is essential to understand what ideas, events and experiences are enabled, expressed, and formed (affectively organization), upon which thoughts are then grounded and thinking is presented (cognitively organization). This understanding is also found in the cultural theoretical approaches and opens a deeper and broader understanding of impulses and interventions to promote nature relationships and nature connectedness (see Tabel 2 and Figure 7). Thus, Bühler’s living organon contains as basic phenomenological references “the agent I, in addition the addressee you [as well as me-self] and in correlation to the whatabout, wherein” (Bühler, 1933: 81; ed.) all objects and facts are located. The addressees can

be several or other entities at the same time, but they can also mean listening to oneself, speaking to oneself, sensing oneself, as well as the perception of one's own triggers – that is, one's own behavior and conduct, which is what makes self-reflection and self-regulation possible in the first place. Only if we perceive how we say what (feeling) and what we have said (thinking) as saying and being said, we can subsequently understand the inner working models. Thus, insights into the world views become possible and changeable. Nevertheless, something always escapes us in thinking and expressing (principle of abstractive relevance) and at the same time something is always added (principle of apperceptive complement), it always becomes more and less at the same time.

Therefore, in the middle of Bühler's Organon model, the sign (Z) in the sense of de Saussure (1916) stands as a generic term for the tripartite nature of symbols, symptoms, and signals as signs. The vertices of the triangle are enclosed by a circle. The sign is related to the three variable moments of the meaning of the whole. According to Bühler (1934), the three moments of expression (to announce, symptoms), representation (to describe, symbols) and appeal (to trigger, signals) shape the multiplicity, diversity and multi-sidedness of the sign-like and thus also the world views and concepts of nature. The function of the sign opens up three basic and meaningful references and these are always embedded in situational, social, and cultural contexts as well as in the respective temporal continuum (Buckner & Carroll, 2007; Mesman et al., 2016, see [Figure 5](#)).

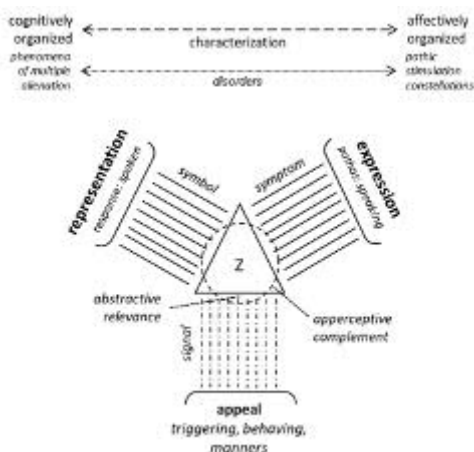


Fig. 5. The idea of the Organon model to understand concepts of nature using attachment theory (own representation based on and adopted from Wiesner, 2022)

The triangle encloses less than the circle in one respect, writes Bühler (1933: 90), so between the circle and the triangle there remain further phenomena from the perspective of Gestalt perception. According to Bühler (1934: 28), the principle of abstract relevance means that every sign basically always undergoes a reduction to what is relevant, and that the respective comprehensive understanding cannot be fully understood or communicated through the reduction. At the same time, there is always also an apperceptive supplementation or complement. The second principle therefore states that all signs are also always subject to an extension in the sense of interpretation, construction, and translation – something is always added. It is precisely the simultaneous occurrence of extension and enrichment (apperceptive supplementation) and reduction and emptying (abstract relevance) that shapes any concrete understanding, which can result in both an abundance and a lack of something. (Wiesner, 2021a) From an attachment theory perspective, there can be an abundance or deficiency of sensation or cognition, and expression or representation can also be enhanced or inhibited. From Bühler's perspective, the inner working models as Gestalt consist of expression in the mode of episodic-pragmatic aspects, representation in the mode of semantic-syntactic aspects, and release as the mode of behavior, conduct, and action based on expression and representation. Bühler's two-field theory of pointing (deictics) and naming (symbols) is providing a fresh look at the complexity of human actions (see figure 4) and it seems wise to consider the implications of his theory for current research (Diessel, 2012; Wiesner, 2021).

In "writing about ecology" (Morton, 2019: 141) as "Nature Writing", as a style of writing which is "associated with representation" (p. 142), the difference between expression and representation becomes evident as the first-person narrative as a narrated I (said; spoken I) attempts to become a narrating I (saying; speaking I). But "the speaking I and the spoken I are structurally different" (p. 143); this difference cannot be overcome. The *différance* persists, even in the attempt through representation to describe expression and thus an authentic nature, thereby one quickly "ends up with more and more words" (Cognition, Thought; p. 143). This is evident in the Organon model and evident in the inner working models. Narrative writing about ecology becomes ecology without nature (Morton, 2016) as well as the ecological-scientific view about nature becomes ecologists-scientific without nature.

Looking at worldviews in connection with inner working models, it becomes apparent how fundamental expression, experience is in order to open up an understanding of nature-being. It is the figurative, episodic-pragmatic aspects of the inner working models that, in terms of primary processes, generate the creativity, imaginations, and ideas to open up secondary processes of thinking and producing (Koch, 1981; Wiesner & Prieler, 2021).

WORLD VIEWS AS CONCEPTS OF NATURE

Attachment strategies and inner working models shape being in relationship with nature and form views of nature. These approaches to the world and nature were assessed in qualitative and quantitative studies with primary school children in Germany and Japan by Gebauer (2005, 2007) and Gebauer & Harada (2005a, 2005b). Concepts of nature were reconstructed based on Wilson's (1993; Fromm, 1973) biophilia hypothesis and on Kellert's (1984, 1993, 1996) cross-cultural studies. This paper takes up these contributions as well as the interview passages from these surveys as study material in order to connect concepts of nature as views to attachment theory and human learning as well as to reconstruct central statements in order to contextualize them in terms of attachment theory. In this way, the work of Gebauer (2005, 2007) is phenomenologically reinvented.

The concept of biophilia refers to the human tendency to turn toward nature and life because humans belong to nature. Biophilic ethics postulates its own principle as the basic direction of the will, in which "everything that is conducive to life, growth, preservation" (Fromm, 1973: 311) can be understood as good, meaningful and valuable in the sense of Aristotle (384–322 BC). Biophilia is thereby distinguished from biophobia (Orr, 1993), whereby both pro-nature, pro-life, and pro-relationship views and inclinations, as well as pro-life and aversive views and inclinations, are expressed in concepts of nature and worldviews along an imagined continuum. Specifically, Wilson (1993) emphasizes the interwoven nature of culture as collective memory with the sense of community, with the autobiographical, as well as with learning in and through experiences, thus creating a connection with self-growth through transformative learning (Wiesner & Prieler, 2020; see Figure 2).

Based on inner working models, views of nature emerge as attitudes, which, according to Kellert (1993, 1996), can be differentiated into the concepts of cognition (knowledge), humanism, nature-centeredness (naturalism), dominance, and negativism, among others, as acts of experiencing, experiencing, and remembering. The concepts of nature used in this paper according to the concept of Kellert (1993, 1996) are shown in Table 2.

The concepts of nature are also a classification of values (Kellert, 1993; Gebauer, 2020; Wiesner & Gebauer, 2022): The *naturalistic tendency* means the satisfaction derived from direct contact with nature as an intimate experience of nature's complexity and diversity. This tendency is associated with mental health development, an urge for exploration, heightened awareness and a highly human relatedness to nature. The *knowledge tendency* may be regarded with the urge for precise study and careful investigation of the natural world, it is characterized by a human understanding of the ecological function and the recognition through systematic inquiry. Nature is reified and objectified. The *symbolic tendency* reflects the human use of

nature as a meaning frame for symbolic expressions and also for a magical-mystical conception of harmony. The *humanistic tendency* on the other hand reflects more the deep emotional attachment to elements of the natural environment or to animals and plants. So it could come to a process of humanization of nature, which can result in strong tendencies toward care or aggressive protection. The *dominant and moralistic tendency* encompasses a desire for order, cleanliness, simplicity and loyalty, but also the mastering of the natural world and the idea of mechanical skills for physical control of the world. The *negativistic tendency* is characterized by sentiments of aversion, fear, and antipathy toward the natural world, which can foster unreasonable human tendencies and cruel behavior on animals or other elements of nature.

All of the concepts of nature are based on images of man and human (Menschenbilder) as well as on worldviews (Weltanschauung), but answers to questions are very seldom explicit with regard to culture. Culture, however, enables with reference to Habermas (1982) “a collective-intersubjective understanding of the objective, subjective, and social world as a lifeworld mixture” (Schratz & Wiesner, 2021: 293). Schein’s (2010) cultural level model distinguishes between three levels, “ranging from the visible to the invisible.” The most obvious level is that of representation, that is, that which can be described collectively as well as the artifacts that can be seen, heard, and perceived. In order to understand them, one must first interpret them, that is, penetrate the deeper levels of culture, because, according to Schein (2010, p. 34), “[w]hen you want to understand culture, you have to decipher what is going on at the deeper level.” Only then can “the collective, intersubjectively shared values [...] be identified, which create a sense of commonality” (Schratz & Wiesner, 2021: 293). Below, the third level of culture is the background as a mixed bag, “namely the basic unspoken common assumptions and traditional views” in the sense of Bühler’s acts (Wiesner, 2021c).

Table 2. Concepts of Nature – Inner Working Models of Nature (own representation based on and adopted from Gebauer, 2005, 2020; Gebauer & Harada, 2005b; Kellert, 1993, 1996; Wiesner & Gebauer, 2022)

CONCEPTS OF NATURE AS INNER WORKING MODELS OF NATURE		
DOMINANCE (Dominionistic and Moralistic)	nature as an available, instrumentalizable object and resource; desire for order, domination, control, subjugation, and cleanliness; strong affinity to moral concern; physical control; order in life	nature as environment to be controlled; attachment: secure regulated to avoidant-indifferent; sense reference: representation
KNOWLEDGE (Ecologicistic-Scientific)	nature as an object of study and research as well as a source of information (source of knowledge); observational skills; the ecological orientation is rather systemic and holistic-integrative, the scientific one is rather reductionistic	nature as an environment conducive to cognition; attachment: secure distancing to avoidant-anxious; reference to meaning: representation
HUMANISM (Humanistic)	nature creates strong bonds and enables caring and a perceived attachment, while nature can be threatening and scary as well as experienced ambivalently; attachment to or care for plants and animals; cooperation; strong affection for nature	nature as the perceived compassionate world; attachment: secure resistant-passive to insecure-ambivalent; sense reference: expression
HARMONIZATION (Symbolic)	the magical-mystical conception of harmony and animistic all-souledness of nature; mental development; object of religious or spiritual interpretation of meaning and worship; use of nature for metaphorical expression	nature as animated world of interpretation; attachment: secure resistant-passive to insecure-ambivalent; sense reference: expression
NATURE RELATEDNESS (Naturalistic)	nature creates a sense of wonder and curiosity through its diversity and complexity and enables emotive experiences of nature; humans as part of nature; satisfaction from direct experience; mental development	nature as co-world and being in the world; attachment: secure; sense reference: balance between representation and expression
NEGATIVISM (Negativistic)	nature as disturbance and cause of fears, aversions and phobias; aspects of nature as threat; alienation from nature	nature as a threatening environment; attachment: disorganized; sense reference: distortion of expression and representation

Schein (2010: 35) writes: “The commonly learned values, beliefs, and assumptions that are taken for granted [...]. It should not be forgotten that they are the result of a shared learning process.” The three levels of culture can now be visualized graphically in the form of a pyramid according to both Gebauer (2020) as an iceberg and Kruse & Seashore (2009) (see Figure 4). Levels 2 and 3, however, can hardly be captured quantitatively, yet each culture manifests itself through the customs, rituals, artifacts, atmospheres, and through the respective value aspirations and being in relation to the world, but the “essence is the common unspoken assumptions (Schein, 2010: 174). Successful nature education and ESD must take these considerations into account. As well as the inner working models, which can again be differentiated into semantic-syntactic and episodic-pragmatic aspects with regard to culture (see Figure 6).



Fig. 6. The Comparison of Ideas – the Iceberg Model and the Pyramid Model with regard to the Inner Working Models (own representation)

Table 2 describes in the first two columns from the right essential concepts of nature as phenomena of the relationship between humans and nature according to Wilson and Kellert (1993) and complements them in the last, left column with the first reference to a bond-theoretical classification and with a view to Bühler’s sense references.

As already mentioned in the introduction, with regard to the partly diverging, partly incongruent goal perspectives as well as goal images of environmental education, co-environmental orientation, nature education and education for sustainable development (ESD), it is necessary to consider fundamental phenomena, needs and developmental tasks in didactic concepts in a way that is founded on attachment theory with regard to an ecological awareness. In particular, with regard to a successful nature education and ESD in the future, this is an essential prerequisite “for children to experience nature as personally significant and meaningful” (Gebauer, 2020: 6). Therefore, a nature education needs a nature didactics that shape and promote the inner working models of being in relationship by emphasizing nature and being in nature (see Figure 7). This leads to ...

- a basic ethical attitude,
- since nature serves as a space of experience which creates identity and relationships,
 - and at the same time leads to aesthetic experiences, through which
 - nature can be experienced as a relationship-oriented social space of experience and interaction.
 - nature can be experienced as a relationship-oriented space for action and communication, as well as
 - nature is perceived as a socio-cultural and spiritual frame of reference.
 - nature is experienced as a remedy, a therapeutic agent, for rehabilitation, recreation and as an impulse for one's own self-development and personality formation.

Nature concept KNOWLEDGE

According to Gebauer & Harada (2005a: 50), the focus of the nature concept of cognition, knowledge and science is the “acquisition of nature-related knowledge” in specific sub-areas, which brings atomistic-rational learning to the fore over the concept of dominance. This involves analyzing, collecting, dissecting, ordering, systematizing, assembling, and explaining in the sense of Frankl’s creative values (1946; Wiesner, 2020c) and also analyzing nature under the microscope from a distance. The focus is on knowledge orientation, knowledge acquisition, and intrinsic motivation, building up a high level of expertise and informativeness, such as “for fish, dinosaurs, carnivorous plants, or state-building insects” (Gebauer, 2005: 129). Therefore, “natural scientific knowledge procedures and methods” (ibid.) and analyticity move into focus, as well as the targeted acquisition of information. According to Kellert’s (1993, 1996) value system, this concept is about the systematic investigation as well as an ecological-scientific explicability of nature.

Natural phenomena are viewed in a matter-of-factly distanced, affect-neutral, and objectifying manner or with an uneasiness as well as disgust and fear towards “physical-sensual contacts with nature” (Gebauer, 2005: 129) similar to the nature concept of dominance. In the descriptions of encounters with nature, familiar relationships with caregivers are hardly reported. Nature is basically “viewed unemotionally” (Schulz, 1990: 25). Specifically, there is a high “level of knowledge regarding various aspects of predominantly global environmental threats” (Gebauer & Harada, 2005a: 51). Although the “environmental hazard [...] is an important topic” (Gebauer, 2005: 130), there is “no pronounced willingness to act” (Gebauer & Harada, 2005b: 197) as a result of this attitude.

KNOWLEDGE: Positionality of Learning

The avoidant-anxious *relationship* strategy (fearful; A2) and B2 (secure-locked) seem to be the orientations of the nature concept of cognition. Protection from rejection by others is the focus of the avoidant strategy A2, hence an exploratory distancing, but also a high tension and sensitivity regarding social acceptance emerges. Based on this, there is an extremely low self-confidence, but often an overemphasis on performance or competition. This generally results in a negative evaluation of others as well as self-image and little empathy, which can lead to devaluations of others (and animalistic dehumanizations). However, a high exploratory shaping emerges with a focus on knowledge, rationality, intellectualization, cognition, performance fulfillment, and recognition, which is characterized by a socially-avoidant, socially-avoidant attitude, although high strategic-social adaptive skills are also found. This strategy corresponds to subgroup A2 in Ainsworth et al. (1978), Crittenden (2008), or subgroup Ds3 in George et al. (1996) in terms of avoidant aversion to sensation and attention to cognition.

The nature concept of cognition connects to both the nature concept of nature relatedness (B3) and the concept of dominance (A1) (Gebauer, 2005). The lack of emotional responsivity and avoidance of sensations in and through experiences leads to the inability to experience nature circumferentially, that is, to experience it as a *Widerfahrnis*. Over time of development, therefore, there is a one-sided emphasis on affect-inhibited cognitions, which can lead to an increased desire for recognition, an exaggerated claim to achievement, and objectification as reification (*Verdinglichung*) or even forms of dehumanization. Objectification create alleged true facts that inhibit one's own truthful needs and establish emotional restraint in the sense of a poverty of emotions and feelings. School children in particular are often popular because of their good performance and are liked for the fact that they hardly show (disturbing) sensations adapted for it. However, without sensation, they do not develop their own truthful perspectives and thus hardly enter into a relationship with the world, which makes the low readiness for action understandable despite an excessive readiness for cognition. Cognition is used for abstract thinking or even brooding and the alleged being-in-relation is often only oriented to "one's own success in each case" (Habermas, 1981b: 131, Wiesner & Prieler, 2021). The existence of environmental problems and the environmental hazards as well as the causation is acknowledged in a knowledge-oriented comprehensible and intellectualizing way and pursued with interest as well as in a solution-seeking way, but a perceived inner responsibility can hardly be taken for it. A "purely cognitive understanding" (Gebhard, 2013: 67) of the surrounding world "does not yet create a willingness to engage concretely in the preservation of nature" (*ibid.*).

This concept of nature focuses on "problem orientation" (Michelsen & Overwien, 2020: 565) and on "knowledge focus" (*ibid.*), which are mainly found in

the models of environmental education and education for sustainable development (ESD) (Wiesner & Prieler, 2021). According to Wiesner & Schreiner (2020), the interest in knowledge is oriented towards the idea of “truth” (Habermas, 1981a: 130) through analytical-abstract thinking, research-related systematization of facts, and active-cognitive engagement with objects. The action concept of learning aims at the ability to “bring about change and [actively] find solutions” (Michelsen & Overwien, 2020: 565; ed.), thereby the slogan and the problem “From knowledge to action” (ibid.) arises just as with the motto from data to action.

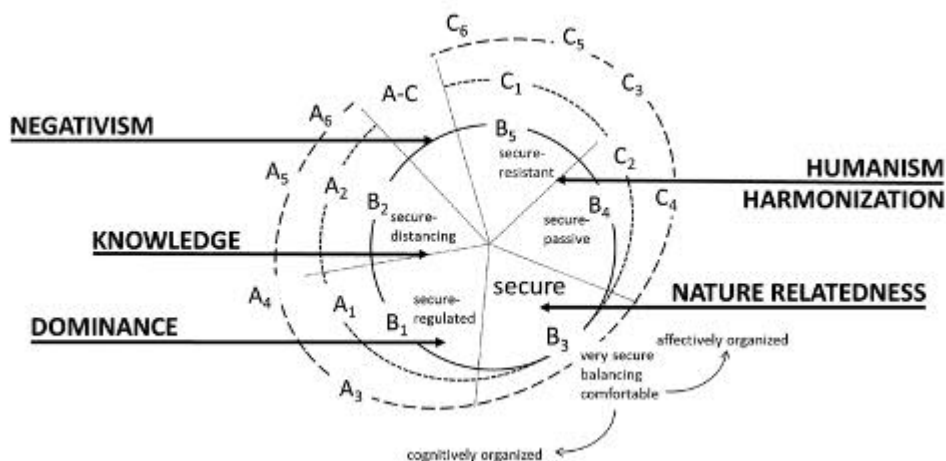


Fig. 7. World Views through Concepts of Nature (own representation based on and adopted from Wiesner & Gebauer, 2022)

Nature concept DOMINANCE

In the nature concept of dominance, nature is regarded as an “object of availability” (Gebauer & Harada, 2005a: 55; author’s emphasis) on the part of humans. A “need for static and pleasing nature” (ibid.) as well as for proper “arrangements or ensembles of natural elements” (Gebauer, 2005: 124) prevails. Nature is to be “preserved by humans through appropriate interventions” (Gebauer, 2007: 233), while nature is also “not granted any right of its own” (ibid.). Animals appear in the concept as “objects of use” (p. 234). The value system according to Kellert (1996) also emphasizes the use-value of nature and the material benefit for humans in order to cover the needs of humans in a sustainable way. Thereby it also comes to the desire to subjugate nature. At the same time, the moral aspect and thus the right and wrong behavior in relation to the non-human world is addressed. Nature is viewed objectifying from a mere “anthropocentric perspective”, showing “a pronounced need for control as well as a strong need for harmony and a distance towards immediate, physical-sensual experience of nature” (Gebauer, 2005: 126). Nature conscious-

ness presents itself in the expression of an effort to “keep nature pure” (Gebauer & Harada, 2005: 55) and in a moralizing “degree of personal concern” (ibid.).

The “design of a harmonious, unclouded beauty” (Gebauer, 2005: 124) combined with an obsessive “desire for order, cleanliness” (ibid.) and an agricultural or horticultural “aspect of use” (ibid.) is expressed. This utilization aspect of nature also dominates leisure activities. As affects, fear, disgust and disgust for living beings and natural phenomena are shown without recognizable ambivalences or moral dilemmas that “disturb the harmony” (Gebauer, 2005: 125). Pain and grief associated with the death of animals can also be reported linguistically. The “contamination of nature by garbage and refuse, but also by ‘weeds’, leaves or falling branches is abhorrent to them [the children interviewed]” (Gebauer, 2005: 126). The horizon of experience through a personal experience of nature as well as the linguistic expression is clearly limited compared to the concept of nature relatedness. Nature awareness refers to given knowledge and to active garbage collection and disposal as well as to a rather passive animal protection (Gebauer, 2007).

DOMINANCE: Positionality of Learning

Being-human and being natural in the nature concept of dominance indicate more of an orientation toward the avoidant-indifferent relational strategy (dismissing, A1) as well as B1 (secure-reserved). The avoidant strategy, A1, is characterized by little closeness, a poverty of feeling, low empathic capacity, and little understanding interpersonal interactions (Horowitz et al., 1993). However, there is a pronounced, rule-bound, moralizing, and controlling aloofness, high self-confidence, marked competitiveness with an overemphasis on social power and external responsibility, and, in particular, a belief in what is possible and a pejorative trivialization of the feelings of others (up to and including dehumanizing tendencies). Similar to subgroup A1 in Ainsworth et al. (1978), Crittenden (2008), or subgroup Ds1 in George et al. (1996), an often striking (apparent) independence from others emerges, which is characterized by little trust in others (Baldoni et al., 2018).

Nature is also met with a distancing, avoidant-indifferent attitude (A1) of rule and constraint as well as a principle of purity. The experiences with nature are thereby “to be described as remote from nature” (Gebauer, 2005: 126). Basically, from this distancing perspective, there is no real problem, since reified nature can either be repaired (mechanically-instrumentally) or it is found to be right that nature is available as a resource through its use-value. The reification and the idea of the subjugation of nature (theme of dominance) carry both the danger of an increased claim to power and, concomitantly, the risk of mechanistic dehumanization. The rules in dealing with nature come to the fore (order values), whereby problems can also be simplified and trivialized reductionistically. The distancing leads to objectivation and to alleged correct facts in the sense of facts (principle of objectivity).

The constant and static are seen as order as well as orderly, thereby learning and thinking become instrumental and follow (mechanistic) laws, rules and norms (and thus become moralizing).

Sustainable development is explicitly a normative concept in this concept of nature. What is beautiful should be objectifiable, what is feasible should be implemented, and nature should be put in order in the right way. Viewed in a historical context, the nature concept of dominance basically corresponds to the idea of moral environmental education (Wiesner & Prieler, 2021) and also works with the narratives of “disaster pedagogy” (Unterbruner, 1991: 60). According to Wiesner & Schreiner (2020), learning follows a rule-oriented, instrumental comprehension and transmission of predetermined and reified knowledge, whereby “general ought-sentences or commandments” (Habermas, 1981a: 132) guiding the setting and process of learning. According to Vare & Scott (2007), “two different types of education for sustainable development” (Michelsen & Overwien, 2020) exist, with the so-called ESD-1 strategy “training/instrumental approach” (Wals, 2011: 180) supporting more the nature concept of dominance via normative positions, “behavioral prescriptions” (Michelsen & Overwien, 2020: 563) as well as moralization approaches. The epistemological interest is oriented according to the claim of validity of “correctness” (Habermas, 1981a: 132; Wiesner & Prieler, 2021).

Nature concept NATURE RELATEDNESS

In Kellert’s (1993) concept of nature-relatedness (naturalism), nature is understood as a co-world in which humans are an integral part of nature (Gebauer, 2007; Gebauer & Harada, 2005b). Experiencing nature is directed toward a holistic cognitive interest and toward systemic-ecological interactions and interrelationships as well as nature-related “questions of meaning” (Gebauer, 2005: 119). Preference is given to “nature untouched by human impact” (Gebauer, 2005: 118) in order to experience the primal in the sense of an “inner contemplation” (ibid.). According to Gebauer (2005), professed experiences of nature are experiences of nature of high emotional quality that is embedded in social contexts with reference persons. Nature experiences can be put into an “empathetic language” (p. 120) and open up potential for imitation (Piaget, 1969). Nature awareness can be understood as “a distinct sense of personal responsibility that is ethically motivated and characterized by empathy” (Gebauer & Harada, 2005: 52). Nature is explored in a self-determined sensory-aesthetic way by observing, drawing, and photographing, thus reporting meaningful experiences in the sense of “Erlebniswerte[n]” according to Frankl (1946: 34) (Gebauer, 2007; Wiesner, 2020c). Likewise, there is a high personal and credible willingness to act as well as an active and pronounced care for nature through an ethical concern and empathic capacity.

According to Gebauer (2005; Gebauer & Harada, 2005a), the relationship to nature is characterized by affects and values such as love, security, joy, fascination, tranquility, contemplation, beauty, wonder, empathy, and hope, and sensory-aesthetic experiences are autobiographically available. Natural beauty in the sense of the “attitudinal values” according to Frankl (1946: 34) comes to the fore. The striving for action is characterized by a value attitude of self-determination, independence and a “subjective assumption of a high self-efficacy” close to the lifeworld (Gebauer, 2005: 119).

NATURE RELATEDNESS: Positionality of Learning

The awareness of nature is balancing, reflective, metacognitive, and prospectively accessible; the narratives appear vivid, empathetic, meaning-oriented, hopeful, and thus differentiating as well as integrating. According to Gebauer (2005), this concept of nature can be attributed to secure and balancing attachment (B3), whereby nature represents the co-world and can be explored sensually, openly, “trustingly and without fear” (p. 121). According to Wiesner & Schreiner (2020), the idea of learning follows not only the instrumental or cognitive orientations, but above all the “An-sich-Hananlassen” (Hofmann, 2017, p. 158), i.e., learning in and through experience in the sense of learning-sidedness (Schratz & Wiesner, 2020) through *Widerfahrnisse*. Imitation, learning from the model are determining learning processes that enable fluid communicative and empathetic changes in world-views through reflexive, emancipatory, and prospective orientations. The concept of being in touch with nature thus opens up transformative learning through self-growth, which calls for experiential learning through “engaging with what is contrary to expectation” (Wiesner & Schreiner, 2020: 79). The secure base and safe harbor create coherent “frames of reference” (Mezirow, 1996: 168).

The nature concept of nature relatedness integrates the productive aspects of all nature concepts, but focuses in particular on the experience of nature, ethical nature education as self-education, and on the personal and collective experiential network of the lifeworld according to Wiesner & Prieler (2021; Wiesner, 2020b). The epistemological interests of correctness and truth are determined by the claim to validity of “truthfulness” (Habermas, 1981a: 149). Here, as in Aristotelian ethics, it is not a matter of “a thing being so and so [truth, *Richtigkeit*], but of the good [*Wahr-Sein, Wahrhaftigkeit*] being done” (Gadamer, 1998: 4; ed.). It is truthfulness that opens one’s beliefs to question and enables the “interaction of reason and inclination” (ibid.), which can result in active engagement, an integrative decision-making ability, and, most importantly, a “moving from action to knowledge” (Kruse, 2013: 31).

The secure balancing relationship (B3 or F3 in George et al., 1996) builds on an experienced comfortable security, inner accountability, commitment, and resonance with being in nature, and specifically creates a coherence of thought and

feeling (Ziegenhain, 2012; Strauß, 2014). This attachment strategy is relatively free of rule-like patterns and allows for open communication, interaction, and punctuation through collaborative discourse and consistent narratives. The balancing relationship has very conducive, caring as well as supportive aspects towards others and leads to an open as well as an open-minded approach to the world as well as a trust in the world (hope). There is an integration of both negatively connoted and positively connoted feelings and experiences, resulting in a positive worldview and an appreciation of self as well as others. According to Vare & Scott (2007), there is a so-called ESD-2 strategy in education for sustainable development, which Wals (2011: 180) calls the “emancipatory approach”. This approach corresponds to learning in and through experiences, but it does not yet correspond to transformative learning, as the emancipatory is only a subset of the transformative in the sense of Mezirow (1991), Habermas (1968) and Wiesner & Prieler (2020, 2021), which means that self-growth does not (yet) take place. The emancipative is not about teaching moralizing orientations, “but rather about learners questioning their own attitudes and values by reflecting on them against the background of the idea of sustainability (Michelsen & Overwien, 2020: 563). Likewise, it is about questioning the respective conceptualization of sustainability and examining the narratives behind it. Transformative learning leads to changes in worldview by transforming worldviews.

This process of re-learning is always irritating and crisis-ridden and means “retrospectively interpreting experiences critically, reflecting on them, and prospectively developing (changed) assumptions about reality, testing them, and integrating them into the network of life experiences” (Wiesner & Schreiner, 2020: 81).

Nature concept HUMANISM

The hallmark of nature concept humanism is the need for a personal “close, emotional relationship with animals (rarely plants)” (Gebauer & Harada, 2005a: 53). In Japanese children, this concept reveals a “distinct nature-magical-spiritual view” (Gebauer & Harada, 2005b: 198). The cognitive interest refers to the animate nature and thus to the “preferred living beings” (Gebauer, 2005: 123), the “activities refer predominantly to the care for living beings” (Gebauer & Harada, 2005a: 54), whereby anthropomorphic ideas can come to the fore. According to the value systematics of Kellert (1993, 1996), the nature concept of humanism refers to the love of living things and is characterized by “a great interest in and strong emotional attachment to individual animals” (Schulz, 1990: 24), thereby anthropomorphizing “human characteristics and peculiarities are transferred to the animal” (ibid.). It is through a lack of social support, inclusiveness, and human care that human characteristics are increasingly attributed to animals (Antonacopoulos & Pychyl, 2008; Epley et al., 2008; McConnell et al., 2011).

The affective relationship with nature is positively expressed as affection, yet the “emotions [...] are rather ambivalent” (Gebauer, 2005: 122; author’s emphasis). On the one hand, affection is shown through security, care and compassion; on the other hand, nature is perceived as “uncanny and anxiety-provoking” (ibid.). Nature “symbolizes freedom and integrity of one’s personality” (p. 124) and yet is experienced as frightening and uncanny, thus lacking a “basic sense of safety, trust, and security” (ibid.). The willingness to act is rather passive and is predominantly directed towards the aspects of “animal and species protection” (ibid.), whereby empathy primarily means compassion and emotional contagion (seeking comfort and giving comfort) and is clearly recognizable as a guiding motive (Gebauer, 2005). The ambivalence in the preservation of plants, animals and habitats refers to elements of traditional nature conservation, where the confluent as a “relational aspect with regard to nature” (ibid.) is in the foreground.

HUMANISM: Positionality of Learning

The anxious-ambivalent relationship pattern (preoccupied; CY) and B4 (secure-reactive) are the orientations of humanism. The ambivalent strategy is characterized by alternating sensations (emotion and feeling confusions) between closeness-seeking and closeness-rage, affect-rich display and high self-disclosure (with a tendency to inappropriate disclosure and sociability), spontaneous expressiveness, and by a high need for affirmation and positive evaluation by others, leading to a rather negative self-image. Ambivalence can result in both anxious-insecure, supportive, needy, passive, and socially dependent expressions as well as expressive, spontaneously dominant, threatening, and competitive aspects with others. Here, subgroup C1 corresponds to group E2 in George et al. (1996; Main et al., 2008), whose characteristic is primarily threatening and upset. Subgroup C2 (or E1 in Main et al., 2008), on the other hand, shows a disarming need for security, comfort, and a desire for closeness.

Nature is met with both a secure-reactive (B4) and an ambivalent enmeshed attitude (C) in this concept. Nature is perceived as a threat and appears unpredictable, and frightening, giving rise to mixed, entangled, and changeable feelings (e.g., alternating between fear, sadness, anger, and comfort). Similarly, the desire for comfort and finding closeness arises from an exaggerated emotional attachment to animals or plants, causing certain sensations to appear exaggerated (emotion and feeling confusion; emotional one-sidedness; anthropomorphizing). Attention to preferred animals or plants enables a specific form of closeness through an over-emphasis on caring. Thus, on the one hand, there is a high involvement with and idealization of preferred living beings as well as a (passive) need for love in the sense of an emotional one-sided attachment dependency, which also gives rise to imagined cognitions (e.g., magical-spiritual worldviews). On the other hand, how-

ever, an ambivalence between anger, fear, sadness and the desire for security is perceptible. From the point of view of attachment theory, there tends to be a denial of personal responsibility or even threatening behavior, as for example in the form of aggressive manifestations in the area of animal and species protection or in environmental protection.

The nature concept of humanism is to a high degree connectable to the concept of a reactive nature-relatedness (B4) and opens up the extraction of the unexpected, the strange as well as details from the respective situations and contexts through the high sensitive recognition of ambivalences and sensations (Wiesner & Schreiner, 2020). The resulting sensitive “understanding attention” (p. 79) enables both a deeply felt caring with an emotional one-sidedness and a hyper-sensitive perception of the threat that may occur at any time. The pre-experience functions as a defense against the current experience and experience, which allows the being-nature and *Widerfahrnisse* to be experienced as frightening, threatening, and uncanny. In essence, this concept of nature is a form of experiential learning in which an ambivalent world is constructed. This construction of the world is determined by shifting and entangled emotions, which in turn shape learning in terms of communication, interaction, and punctuation. Specifically, in this concept, through emotion contagion and global and egocentric empathy, the narratives of environmental threats take hold, which, in terms of learning theory, can lead to either passive proximity-seeking and a one-sided need for love, or aggressive conservation. Specifically, when the “ecological[s] challenges [...] are presented in teaching and learning processes as sources of danger or as threats” (Michelsen & Overwien, 2020: 563). The epistemological interest is then a distorted form of being true. Although through the narratives of threat the ambivalent attitude and the changeable in learning are addressed, there are basically no specifically assignable educational concepts of environmental education for this nature concept of humanism with the high sensitive sensation orientation.

From a positively connoted perspective, Gebauer & Harada (2005a) refer to the magical-spiritual thinking and feeling in the Shintō (Japanese; Way of the Gods) as an ethical religion and connection to nature, which leads to an “anthropomorphization of phenomena, living beings, and facts” (p. 201). Since in the Shintō “everything is potentially divine, the distinctions between humans and animals, animate and inanimate matter also blur. The distance between man and nature, which is expressed in the ‘subdue the earth’, is missing, man is [...] integrated into nature, is a part of it” (Lokowandt, 2001: 68), whereby “man becomes the guardian of nature” (ibid.). In this process, on the one hand, the subject-object relationship (arising from distance) between man and nature dissolves, but on the other hand, man as part of nature can nevertheless encounter nature with an “unsentimental ruthlessness that one accepts towards oneself” (p. 69). Lokowandt (2001) describes the Japanese landscape gardens as works of art and constructions of “irreverent

love” (ibid.), “which reflect nature more accurately than any natural landscape in its original state could” (ibid.).

Nature concept NEGATIVISM

For completion, the paper also refers to Kellert’s (1993, 1996) nature concept of negativism, which can be described as a “disinterested to aversive attitude towards nature” (Gebauer & Harada, 2005: 56) in the sense of a deep aversion. Nature is seen primarily as a threat and therefore only as an “inanimate recreational and experiential space” (Gebauer, 2005: 126 f.) for one’s own pleasure, which “provides an occasion for fun-filled, exciting playful activities” (Gebauer & Harada, 2005: 56). In the negativistic perspective, people develop fear, aversion, or antipathy toward nature above all else (Kellert, 1996). Nature-related prior experiences “are often characterized by negative and fearful experiences (Gebauer, 2005: 127), and the “linguistic stimulation potential” (p. 129) about nature is not very pronounced. Nature is connoted negatively and direct bodily encounters with nature are avoided, since in relation to living nature negatively valued affects such as fear, disgust, but also boredom come to the fore (Gebauer, 2007).

Empathy, empathizing, sympathizing or pitying is hardly expressed, “consequently, no inner willingness to deal responsibly with nature is shown” (Gebauer & Harada, 2005: 57). “Exclusively in this concept, moreover, emotions with aggressive tones such as anger and hatred are mentioned” (Gebauer, 2005: 126). The nature-related epistemological interest lies primarily in the fact that living beings are captured and used, “whereby the demarcation from behavior in which [...] animals are really harmed [... done] is difficult to draw” (Gebauer & Harada, 2005: 57).

NEGATIVISM: Positionality of Learning

The lack of relationship to and the aversion to nature can be traced back, according to attachment theory, to the mixture of a high ambivalence with a pronounced avoidance behavior, whereby hatred of nature or mistreatment of nature as well as a threatening aggressiveness and an avoidance of experiences of nature also occur. These mixed forms (A-C) form either as a highly-uncertain situational Ax/Cy strategy or as general situation-independent AxCy strategies.

The strategies lead to distortions of the world in both cognition and sensations. Learning itself is characterized by a high degree of disorganization and negation and does not follow a clear learning theory direction, but is equally to be understood as a possible mixture of A-C strategies. The mixture consists of the nature concepts of dominance, cognition and humanism as well as islands of B-strategies.

OUTLOOK AS AN EXPANDED WAY OF THINKING

The reading of the world (Gebhard, 2015: 7) requires sensitive thinking and cognitive sensing to enable experiences of meaning. In doing so, “objectifying and subjectifying perspectives should be cultivated in equal measure,” Birkmeyer, Combe, Gebhard, Knauth, & Vollstedt (2015: 11) are writing.

It is important to note in this consideration that avoidant relational strategies (AX) are fundamentally distancing and thus objectifying, and avoid closeness, relationship, and emotional experience. Thus, all educational approaches that give little, little, or no consideration to experience and feeling do not fundamentally lead to transformative learning, but rather to forms of knowledge transfer and knowledge focus, or to the desire to avoid environmental disasters through knowledge and rule-based behavior. Similarly, transformative learning is also not promoted by threat pedagogy. On the contrary, all educational approaches with such scenarios and narratives support ambivalent attachment strategies (BY). The presentation of threats increases emotional ambivalences, the scenarios and narratives seem scary, threatening, sinister, and lead either to an exaggeration of passivity or of aggressiveness, but not to successful processes of transformative learning. A naïve generation of crisis-like thoughts and sensations through educational processes therefore leads either to ambivalent emotional and feeling confusions (threat pedagogy) or to avoidant-indifferent attitudes (disaster pedagogy) or to avoidant-fearful attitudes (danger pedagogy). As protective functions, this can give rise to various manifestations of dehumanizing or anthropomorphizing tendencies and “character traits” (Adler, 1927: 135) to protect the self through aggressive or exaggerated-empathic care-focusing, exploratory knowledge-focusing, or rule-focusing and/or moralizing order-focusing. As long as the attitudes are still protective functions and not attachment strategies of A, C, and Ax/Cy or AxCy, one can speak of resilience.

According to this, it is not only about the cultivation of subjective and objectifying perspectives, but about the development of a secure subjective basis as a starting perspective, from which objectifying processes of exploration and inquiry can be arranged and self-orchestrated, which, however, remain continuously accessible to the subjective self-growth through sensing-being and are embedded and intersubjectively bound back via the autobiographical. Only in this way do the inner working models grow and expand, opening up a stabilizing and cultivating coherence to be able to read the world from a balancing stance. Exploration, from the perspective of transformative learning in particular, is to be understood as a learning in and through experiences by means of *Widerfahrnissen*, imaginings and creativity. All transformative learning needs interpersonal communication, interaction, and appreciative punctuation as “acts of understanding” (Habermas, 1981a: 385) as well as “moment[s] of insight” (Habermas, 1981b: 45).

Therefore, the activation of attachment strategies must always precede any educational strategies, as “children [, adolescents, and adults] whose need for attachment is activated cannot simultaneously learn in a focused and attentive manner” (Brisch, 2017: 27; author’s erg.). Securely attached individuals generate their internal working models from experiences of the availability and efficacy of social support, nurturance, and appreciation (Ognibene & Collins, 1998; Priel & Shamai, 1995). A secure relationship is both a protective factor and resilience (Brisch, 2018). In the inner working models of securely attached individuals, attachment figures, reference things, reference places and reference landscapes, and relational experiences are coherently, supportively, and supportively available, allowing for free exploration and objectification in which the person’s radius of action is hardly restricted (Wiesner, 2020a). The working model is shaped and sustained by self-determination (personhood) and prosociality (resonance, empathy, cooperation). Primary and secondary emotions, empathy, and concern can be expressed in a co-responsive, reflexive, and emancipative manner (Wiesner, 2020b), which opens up the integration of negatively experienced emotions and experiences into the coherent secure basic attitude. These aspects significantly determine all variations of transformative learning processes (Wiesner & Prieler, 2020, 2021).

Being in a relationship with the world not only has an essential effect on the world view, but above all determines the respective prompting character of nature in terms of the world view (Gebauer, 2005). The “perception of what appears to us as nature cannot be objectified. It is defined in the context of a culture’s system of values and norms and its religious and intellectual figures of thought, metaphors, traditions, and lore” (Gebauer & Harada, 2005: 46) as well as through internalized working models. Any experience of meaning takes place through the telling and transmission of concepts, narratives, worldviews, and worldviews. In this intergenerational transmission of attachment experiences and narratives, the “different[ies] of learning have not yet been considered systematically enough” (Gloger-Tippelt, 1999: 82). To read the world and to offer successful nature education concepts and narratives for cultural sustainability, it is advisable and wise to develop a deep understanding of attachment strategies and learning processes. Cultural sustainability needs a reconsideration and an appreciative attitude towards a pedagogy for context-sensitive and authentic development.

REFERENCES

- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis* [Knowledge of human nature] (Ausgabe 2007). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ainsworth, M. (1990). Epilog: Einige Überlegungen zur Theorie und über bindungsrelevante Erfassungen nach der Kleinkindzeit. [Epilogue: Some reflections on the theory and on assessments relevant to attachment after infancy]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp. 367–399). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster. Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. [Mother-Child Bonding Pattern. Preceding events and their impact on development]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp 317–340). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 1(41), 49–67.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Antonacopoulos, N. M. D., & Pychyl, T. A. (2008). An Examination of the Relations between Social Support, Anthropomorphism and Stress Among Dog Owners. *Anthrozoös*, 21(2), 139–152.
- Antweiler, C. (2017). Kultur [Cultur]. In L. Kühnhardt & T. Mayer (Hrsg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität* (S. 899–908). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Aristoteles. (1998). *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* [Aristotle. Nicomachean Ethics IV] (H.-G. Gadamer, Hrsg.). Frankfurt: Klostermann.
- Baldoni, F., Minghetti, M., Craparo, G., Facondini, E., Cena, L., & Schimmenti, A. (2018). Comparing Main, Goldwyn, and Hesse (Berkeley) and Crittenden (DMM) coding systems for classifying. *Adult Attachment Interview transcripts: An empirical report. Attachment & Human Development*, 20(4), 423–438.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147–178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(61), 226–244.
- Birkmeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T., & Vollstedt, M. (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. [Learning and meaning. Ten principles on the meaning of the category of meaning in school education processes]. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (pp. 9–32). Wiesbaden: Springer.
- Blume, T. (2003). Entität [Entity]. In W. D. Rehfus (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 325–326). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. (Reprint 1999). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Volume II: Separation. Anxiety and anger. New York: BasicBooks.
- Bowlby, J. (1980a). *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980b). Mit der Ethologie heraus aus der Psychoanalyse: Ein Kreuzungsexperiment. [With ethology out of psychoanalysis: A crossing experiment]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011., pp. 38–54). Stuttgart: Klett-Cotta. Bowlby, J. (1987). Bindung [Bonding]. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, pp. 22–26). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Hrsg.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Bd. 23, pp. 1–41). Hillsdale: Erlbaum.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The Internal Working Model Construct in Light of Contemporary Neuroimaging Research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 63–88). New York: Guilford.
- Brisch, K. H. (2017). *SAFE: Sichere Ausbildung für Eltern. Sichere Bindung zwischen Eltern und Kind* [SAFE: Safe Education for Parents. Secure attachment between parent and child]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2018). *Kindergartenalter. Bindungspsychotherapie* [Kindergarten Age. Attachment Psychotherapy]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buckner, R. L., & Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
- Bühler, K. (1912). Denken [Thinking]. In A. Eschbach (Hrsg.), *Schriften zur Sprachtheorie* (Auflage 2012, S. 76–88). Mohr Siebeck.
- Bühler, K. (1918a). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. [The mental development of the child]. Fischer.
- Bühler, K. (1918b). Kritische Musterung der neuen Theorien des Satzes. [Critical scrutiny of the new theories of theorem]. *Indogermanisches Jahrbuch*, 6, 1–20.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. [The crisis of psychology]. Fischer.
- Bühler, K. (1933). Die Axiomatik der Sprachwissenschaft. [The Axiomatics of Linguistics]. *Kant-Studien*, 38(1–2), 20–90.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. [Theory of language: The representational function of language]. Ullstein
- Cicero, M. T. (1998). *Gespräche in Tusculum. Tusculanae disputationes*. [Conversations in Tusculum] (O. Gigon, Hrsg.). München: Artemis & Winkler.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal Representational Models of Attachment Relationships. *Infant Mental Health Journal*, 3(11), 259–277.
- Crittenden, P. M. (2008). *Raising parents: Attachment, parenting and child safety*. Portland: Willan.
- Diessel, H. (2012). Bühler's two-field theory of pointing and naming and the deictic origins of grammatical morphemes. In: K. Davidse, T. Breban, L. Brems, & T. Mortelmans (Hrsg.), *Studies in Language Companion Series* (Bd. 130, pp. 37–50). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dilthey, W. (1914). *Gesammelte Schriften. Band 1. Einleitung in die Geisteswissenschaften: Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* [Collected Writings. Volume 1. Introduction to the Humanities: An Attempted Foundation for the Study of Society and History] (Auflage 1990). Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Elias, N. (1939a). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlung des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes*. [About the Civilization Process. Sociogenetic and psychogenetic

- investigations. First volume. Change in behavior in the western upper classes of the Occident] (Auflage 1997, Bd. 1). Frankfurt: Suhrkamp.
- Elias, N. (1939b). *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlung der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation.* [About the Civilization Process. Sociogenetic and psychogenetic investigations. Second volume. transformation of society. Outline for a theory of civilization] (Auflage 1997, Bd. 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Epley, N., Waytz, A., Akalis, S., & Cacioppo, J. T. (2008). When We Need A Human: Motivational Determinants of Anthropomorphism. *Social Cognition*, 26(2), 143–155.
- Fonagy, P. (2001). *Bindungstheorie und Psychoanalyse* (Auflage 2018). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* [Medical Pastoral Care: Basics of Logotherapy and Existential Analysis]. Frankfurt: Fischer.
- Fromm, E. (1973). *Anatomie der menschlichen Destruktivität* [Anatomy of Human Destructiveness]. Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, H.-G. (1998). Einführung. In Klostermann-Texte Philosophie. *Aristoteles. Nikomachische Ethik VI* [Introduction. In Klostermann-Texte Philosophy. Aristotle. Nicomachean Ethics VI] (pp. 1–18). Frankfurt: Klostermann.
- Gebauer, M. (2005). Schätze des Erinnerns. Zur Kontextualisierung kindlicher Naturerfahrung. [Treasures of Memory. On the contextualization of children's experience of nature]. In: M. Gebauer (Hrsg.), *Naturerfahrung: Wege zu einer Hermeneutik der Natur* (pp. 99–143). Zug: Graue Edition.
- Gebauer, M. (2007). *Natur und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter* [Nature and Nature Experience. Nature-related concept formation in childhood]. Hamburg: Kovac.
- Gebauer, M. (2020). „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. [„Wilderness“ as an extracurricular place of learning, education and experience in heterogeneity-sensitive general education]. *widerstreit-sachunterricht*, 20, pp. 1–18.
- Gebauer, M., & Harada, N. (2005a). Naturkonzepte und Naturerfahrung bei Grundschulkindern—Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. [Nature Concepts and Nature Experience among Elementary School Children—Results of a cross-cultural study in Japan and Germany]. In: D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts: GDSU-Jahrestagung 2004 in Potsdam zum Thema „Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis—Erwartungen an den Sachunterricht“* (pp. 191–206). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Gebauer, M., & Harada, N. (2005b). Wie Kinder die Natur erleben. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. [How children experience nature. Results of a cross-cultural study in Japan and Germany]. In: U. Unterbruner (Hrsg.), *Natur erleben: Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung* (pp. 45–61). Innsbruck: Studienverlag.
- Gebhard, U. (1999). Weltbezug und Symbolisierung [Reference to the World and Symbolization]. In: H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.

- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. [The importance of nature for psychological development]. Wiesbaden: Springer.
- Gebhard, U. (2015). Einleitung: Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse in der Schule [Introduction: Meaning in Dialogue. On the possibility of meaning-constituting learning processes in school.]. In: U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (pp. 7–8). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1996). Adult attachment Interview (1984, 1985, 1996). *Unpublished manuscript (third edition)*. Department of Psychology, University of California, Berkley.
- Gloger-Tippelt, G. (1999). Transmission von Bindung über die Generationen – Der Beitrag des Adult Attachment Interview. [Transmission of Attachment across the Generations – The Contribution of the Adult Attachment Interview]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2(48), 73–85.
- Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. [Individual differences in attachment and possibilities of its collection in children]. In: L. Ahner (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (pp. 82–109). München: Reinhardt.
- Greenberg, D. L., & Verfaellie, M. (2010). Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(5), 748–753.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2003). Bindung: Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie [Bonding: From Psychoanalysis to Evolutionary Psychology]. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung. Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie* (2011. Aufl., pp. 29–37). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2017). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit*. [Attachments: The fabric of psychological security]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse* [Knowledge and Interest]. (Auflage 1991). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. [The Theory of Communicative Action. First Volume. Action rationality and social rationalization]. (Auflage 1982). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. [The Theory of Communicative Action. Second Volume. On the critique of functionalist reason]. (Auflage 1988). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hédervári, É. (1995). *Bindung und Trennung*. [Attachment and Separation]. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Hédervári-Heller, É. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. [Attachment and Attachment disorders]. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0 – 3* (pp. 57–67). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnler? Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. [How do you become an expert? Reflections on the structure of further and further training for the development of skill]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), 147–164.

- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal Problems, Attachment Styles, and Outcome in Brief Dynamic Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 4(61), 549–560.
- Howe, D. (2015). *Bindung über die Lebensspanne: Grundlagen und Konzepte der Bindungstheorie*. [Attachment Across the Lifespan: Foundations and Concepts of Attachment Theory]. Junfermann.
- Jaspers, K. (1982). *Weltgeschichte der Philosophie*. [World History of Philosophy]. München: Piper.
- Kellert, S. R. (1984). Urban American perceptions of animals and the natural environment. *Urban Ecology*, 8(3), 209–228.
- Kellert, S. R. (1993). The Biological Basis for Human Values of Nature. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 42–69). Washington: Island Press.
- Kellert, S. R. (1996). *The value of life: Biological diversity and human society*. Washington: Island Press.
- Klein, G. (2006). Kultur. In: H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (pp. 229–249). Wiesbaden: VS.
- Koch, W. A. (1981). Evolution des Kreativen: Symmetrie, Asymmetrie, Integration. [Evolution of the Creative: Symmetry, Asymmetry, Integration]. In: H. Schnelle (Hrsg.), *Sprache und Gehirn: Roman Jakobson zu Ehren* (pp. 158–173). Suhrkamp
- Kruse, L. (2013). Vom Handeln zum Wissen – Perspektivenwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. [From action to knowledge – change of perspective for education for sustainable development]. In: N. Pütz, M. K. W. Schweer, & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (pp. 31–60). Frankfurt: Academic Research.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. [Motivation and Personality. Interactions of psychic systems]. Göttingen: Hogrefe.
- LeDoux, J. E. (2006). *Das Netz der Gefühle: Wie Emotionen entstehen*. [The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life]. München: Hanser.
- Lewin, K. (1942). Feldtheorie und Lernen [Field Theory and Learning]. In: K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012.; Erstausgabe von 1963, pp. 102–125). Bern: Huber.
- Lewin, K. (1943). Definition des Feldes zu einer gegebenen Zeit. Feldtheorie und Phasenraum. [Definition of the field at a given time. Field theory and phase space]. In: K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (Auflage 2012.; Erstausgabe von 1963, S. 86–101). Bern: Huber.
- Lokowandt, E. (2001). *Shintō*. München: Iudicium.
- Lüddemann, S. (2010). *Kultur* [Culture]. Wiesbaden: VS.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. Multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research. In: C. M. Parkes, J. S. Hinde, & P. Marris (Hrsg.), *Attachment Across the Life Cycle*. (Auflage 2004, pp. 127–159). Florence: Taylor.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Hrsg.), *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern* (pp. 95–124). Norwood: Ablex.

- Matthes, J. (1978). Die Diskussion um den Theorievergleich in den Sozialwissenschaften seit dem Kasseler Soziologentag 1974. [The discussion about comparing theories in the social sciences since the Kassel Sociologists' Day in 1974]. In: K. O. Hondrich & J. Matthes (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften* (pp. 7–20). Darmstadt: Luchterhand.
- McConnell, A. R., Brown, C. M., Shoda, T. M., Stayton, L. E., & Martin, C. E. (2011). Friends With Benefits: On the Positive Consequences of Pet Ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(101), 1239–1252.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., & Sagi-Schwartz, A. (2016). Cross-Cultural Patterns of Attachment. Universal and Contextual Dimensions. In: J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 852–877). Guilford Press.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges (with contributions by Victoria Marsick)*. New York: Center for Adult Education.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172.
- Michelsen, G., & Overwien, B. (2020). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. [Sustainable Development and Education]. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 557–576). Wiesbaden: Springer.
- Morton, T. (2016). *Ökologie ohne Natur: Eine neue Sicht der Umwelt*. [Ecology without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics]. Matthes & Seitz.
- Morton, T. (2019). *Ökologisch sein*. [Being Ecological]. Matthes & Seitz.
- Müller, P. (2005). Was sagt das Symptom? [What does the symptom say?] In: K.-J. Pazzini & S. Gottlob (Hrsg.), *Einführungen in die Psychoanalyse I. Einfühlen, Unbewußtes, Symptom, Hysterie, Sexualität, Übertragung, Perversion* (pp. 47–68). transcript.
- Opp, K.-D. (1999). *Methodologie der Sozialwissenschaften: Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung und praktischen Anwendung*. [Methodology of the Social Sciences: Introduction to problems of their theory formation and practical application]. Wiesbaden: VS.
- Orr, D. W. (1993). Love it or lose it: The coming biophilia revolution. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 415–440). Washington: Island Press.
- Platon. (1993). Platon. *Sämtliche Werke 2* [Plato. All works 2]: *Menon • Hippias I • Menexenos • Kratylos • Lysis • Symposion* (W. F. Otto, Hrsg.; F. Schleiermacher, Übers.; 151.-153. Tsd). Rowohlt.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde* [Imitation, Play and Dreams: The Development of the Symbolic Function in Children]. Stuttgart: Klett.
- Rombach, H. (1974). Phänomenologische Wissenschaftsbegründung. [Phenomenological Justification of Science]. In: H. Rombach (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (Bd. 1, pp. 49–56). Freiburg: Herder.

- Rombach, H. (1977). Die Grundstruktur der menschlichen Kommunikation. Zur kritischen Phänomenologie des Verstehens und Mißverstehens. [The Basic Structure of Human Communication. On the critical phenomenology of understanding and misunderstanding]. In: Deutsche Gesellschaft für phänomenologische Forschung (Hrsg.), *Phänomenologische Forschung* (Bd. 4, pp. 19–51). München: Alber.
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. [Phenomenology of Contemporary Consciousness]. München: Alber.
- Sahhar, N. (2012). Adult Attachment Interview (AAI). Entwicklung, theoretischer Hintergrund und Anwendung. [Adult Attachment Interview (AAI). Development, theoretical background and application]. In: M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr: Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (pp. 141–162). Psychosozial-Verlag.
- Schratz, M., & Wiesner, C. (2020). Didaktik geht vom Schüler aus – aber wie? Mathetik und lernseitige Orientierung – Positionsbestimmungen. [Didactics start with the student – but how? Mathetic and Learning-Side-Orientiation – Positions]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–15.
- Schulz, W. (1990). Zwischen Rousseauscher Naturromantik und Marlboro-Abenteuer. [Between Rousseau's natural romance and Marlboro adventure]. *Berichte der Bayerischen Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege*, (14), 23–30.
- Seubert, H. (2014). Kultur und Cultura Animi Subjektivität, Personalität und Inter-subjektivität in der interkulturellen Philosophie. [Culture and Cultura Animi Subjectivity, personality and intersubjectivity in intercultural philosophy]. In: E. Jammal (Hrsg.), *Kultur und Interkulturalität* (pp. 141–155). Wiesbaden: Springer.
- Sroufe, L. A. (1990). An organizational perspective on the self. In: D. Cicchetti & M. Beeghly (Hrsg.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 281–307). Chicago: University Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48(4), 1184.
- Strauß, B. (2014). Bindung. [Bonding]. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. [Community and Society. Treatise on communism and socialism as empirical forms of culture]. Fues's Verlag.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In: E. Tulving & W. Donaldson (Hrsg.), *Organization of Memory* (pp. 381–402). New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1986). Episodic and semantic memory: Where should we go from here? *Behavioral and Brain Sciences*, 9(3), 573–577.
- Unterbruner, U. (1991). *Umweltangst, Umwelterziehung: Vorschläge zur Bewältigung der Ängste Jugendlicher vor Umweltzerstörung*. [Environmental Anxiety, Environmental Education: Suggestions for Overcoming Young People's Fears of Environmental Destruction]. Linz: Veritas.
- Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12(1), 76–99.

- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198.
- Waldenfels, B. (1998). Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. [Response to the Stranger. Basics of a Responsive Phenomenology]. In: B. Waldenfels & I. Därmann (Hrsg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik* (pp. 35–50). Fink.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. [Plato. Between logos and pathos]. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2019). *Erfahrung, die zur Sprache drängt: Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. [Experience that urges speech: Studies in psychoanalysis and psychotherapy from a phenomenological point of view.]. Suhrkamp.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. [Human communication: forms, disorders, paradoxes] (Reprint 2011). Bern: Huber.
- Wiesner, C. (2019). Die Arbeit mit Gruppengestalten: Existenzanalyse, Feldtransformation und Beziehungspädagogik. [Working with Gestalten in groups: existential analysis, field transformation and relationship education]. *Erziehung & Unterricht*, 5/6(169), 433–442.
- Wiesner, C. (2020a). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen [Structural dynamics modeling of mentoring: movements, directions and orientations]. In: J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (pp. 85–111). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C. (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. [Pathways to developmental pedagogy. Insights into pedagogical development theory]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, (14), 1–25.
- Wiesner, C. (2020c). Wertorientiertes Mentoring: Werte, Werthaltungen und Wertberührungen. Wert- und Sinnerfahrung als Thema des Mentorings – Reflexionen und Klärungen. [Value-oriented mentoring: Values, value attitudes and value touches. Value and meaning experience as a topic of mentoring – reflections and clarifications]. In: J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (pp. 213–241). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. [Accompanying and supporting the formative integration of educational standards. attitude as a condition for success]. In: U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.),

- Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (pp. 250–296). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. [Transformative learning in teacher education. Pedagogical professionalism and development of teacher habitus]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 1–18.
- Wiesner, C. (2021). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion. [The lively event: The localization of Karl Bühler’s Organon model for successful mentoring First outline of a pedagogy of communication, interaction and punctuation]. In: C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern [Being in relationship with being in nature. Understanding attachment theory and learning to promote cultural sustainability]. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (pp. 435–458). Innsbruck: Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. [Thinking differently about environmental education in a transformative way. Lifeworld pedagogy for a context-sensitive and authentic development]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 1–33.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020). Eine theoretische Rahmung für das Forschende Lernen unter Berücksichtigung einer Vielperspektivität. [A theoretical framework for research-based learning taking into account multiple perspectives]. In: A. Eghdessad & T. Kosler (Hrsg.), *Transfer Forschung ↔ Schule: Forschendes Lernen* (Bd. 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilson, E. O. (1993). Biophilia and the conservation ethic. In: S. R. Kellert & E. O. Wilson (Hrsg.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 31–41). Washington: Island Press.
- Wippler, R. (1978). Zur Methodologie des Theorievergleichs. [On the methodology of theory comparison]. In: K. O. Hondrich & J. Matthes (Hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften* (pp. 196–212). Darmstadt: Luchterhand.
- Zach, U. (2012). Bindungsdiagnostik für Vorschulkinder. [Attachment diagnostics for preschool children]. In: M. Stokowy & N. Sahhar (Hrsg.), *Bindung und Gefahr: Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung* (pp. 57–86). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ziegenhain, U. (2012). Sichere mentale Bindungsmodelle. [Secure mental attachment models]. In: G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (pp. 151–172). Bern: Huber.

ABOUT THE AUTHORS

Michael Gebauer, studied to become a teacher for elementary and secondary schools with the subjects biology, chemistry and English, diploma studies with a focus on ecology and master's degree in English, ethnology and cultural anthropology at the Georg-August University in Göttingen; Professorship in the field of general education and elementary school didactics at the Martin Luther University in Halle-Wittenberg.

Main areas of work: Nature-related concepts in childhood, environmental education and nature education, children and science, relationship and bonding theories, including didactics. cross-cultural educational research

Contact: michael.gebauer@paedagogik.uni-halle.de

Christian Wiesner, studied education and communication science at the Paris Lodron University in Salzburg and integrative therapy at the Danube University Krems. Christian Wiesner is a professor in the field of education at the University College of Teacher Education in Lower Austria. From 2008-2018, CW was on the leadership staff of the Federal Institute for Educational Research (BIFIE) and 2013-2014 one of the two directors.

Main areas of work: teaching-learning cultures; pedagogy of development and relationship; counseling and therapy theories; communication, interaction and punctuation; leadership culture; evidence-oriented school and teaching development.

Contact: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

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

Том 115

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

Volume 115

FLOWERS TO LEARN METHOD;
DESIGNING LEARNING PROJECTS
A PHENOMENOLOGICAL STUDY FROM THE STUDENTS’
PERSPECTIVE

ISABEL RODRIGUEZ PERALTA

University of Granada, Spain
CMLI

Abstract. This research responds to the need to reflect on how to interweave curricular theory with teaching practice in initial teacher training. This study proposes some keys to respond to this possible dichotomy between theory and practice in teaching with the creation and implementation of the Flowers to learn the pedagogical method. This method is structured based on teaching practice with a professional commitment to respond to the demands of a changing society. This involves learning to design contextualized projects that generate creative processes and meaningful learning experiences capable of provoking the mobility of resources and the transfer of knowledge.

We want to know how students perceive and express their experiences and expectations of learning with *Flowers to learn*. In order to carry out the research, two semi-structured open-ended qualitative interviews were implemented among students of the Primary Education degree in the Teacher Training Centre La Inmaculada, University of Granada (Spain). We have a sample of 207 participants. This design offers the possibility for the students to express opinions, points of view and interactions that provide content and depth to the discourse. It is a study based on a qualitative methodology from a phenomenological design, which favors the emergence of peculiar structures and forms of articulation of the participants’ educational events.

From the analysis, five categories are established: motivation, learning experience, visualization, comprehension, organization and difficulty. Subsequently, the following sub-

categories resulting from the analysis of the categories are presented. These are teaching differently, new ways of learning, sustainable learning, transfer, reflection, critique and awareness.

It concludes with conclusions and discussion for improvement in teacher education.

Keywords: teacher training, pedagogy, curriculum, visual thinking, learning process, project, method *Flowers to learn* (FtL), phenomenology approach.

INTRODUCTION

We are observing deep changes in our society. Due to the pandemic crisis, we have experienced radical transformations, which have underlined the interdependence in our lifestyle. This is mainly remarkable in the field of education. That is why we may wonder how we can respond to the demands of a changing society in the initial teacher training. There are many challenges, dealing with the uncertainties, like anxiety and fear, cooperating and living together in these open and changing contemporary societies.

The *curriculum* can be defined as the systematization of the teaching and learning processes as a unit. This implies reflecting on how we teach. It seems to be licit to take into account the following questions: How to unravel a curricular logic of the educational system? How to establish bridges between theory and practice, between the curriculum design and the development of it? How to translate the curricular and methodological dimensions into learning situations?

Teachers do not usually know how to provoke contexts and situations for the transfer and mobilization of teaching and learning resources (Bolívar, 2010). Gimeno (2008) considers that teaching is inherent to learning processes, to the extent that these methodologies and practices generate new knowledge, interest or attitudes in students. A radical change in teaching practice requires a different approach focused on teaching (Herran & Fortunato, 2019).

In this study, some keys to explore the competence of how ‘teaching to teach’ are proposed. We point out some relevant research in this regard, such as deep learning for learning to teach (Domingo, 2015) and visible learning (Hattie, 2011). According to Prange (2005), it is necessary to distinguish between visible teaching and invisible learning; we can see the changes and progress, but not the learning itself, i.e. we have access to the phenomenon of visible and indirect learning. Thus, we should question how learning manifests itself, as a result of the teaching practice; what we expect from students; and what we really do when we teach.

Teaching, as showing something to someone, can be considered as a way in which learning is provoked. In the teaching-learning binomial, it depends on us, as teachers, to go deeper into the teaching processes. To focus on teaching and to make it the center of the changes and the innovation may become the main matter of our education work.

Finally, it turns into a crucial question to focus on how we can materialize and should concretize these ways of teaching practically. Teaching cannot be reduced to just practice, devoid of any intellectual dimension; not even can totally be reduced to the instrumental, focusing the debate on the technical questions of efficiency and effectiveness (De la Herrán & Fortunato, 2019). We usually move between the achievement of the educational program and objectives, resulting; or responding to life and social needs, by expanding the curriculum and thus enabling a flexible and a dynamic educational programme. That is why it turns into a priority to develop resources, to adapt to these new contexts and needs. To achieve this goal, new attractive resources are necessary, to spark and maintain students' interest and motivation.

2. FLOWERS TO LEARN: A NARRATIVE IN FOUR MOMENTS

The Flowers to Learn (FtL) method can be defined as a process for designing didactic projects. A coherent logic for students and future teachers, to learn how to integrate the different elements of a curricular project in a creative way. It consists of a resource, structured and planned based on learning situations. Curricular elements to achieve a relevant social product are articulated.

The originality of this method lies in its novelty: it is possible to develop all these procedures through a didactic cartography, based on drawings, conceptualized from elements of nature. This simple methodology makes it possible to facilitate the understanding and interrelation of the parts. FTL combines the curricular-structural dimension with emotional-creative aspects. This design method will become a very useful tool for university students in their future work as primary school teachers because this way of teaching will allow them to visualize the whole project and facilitates its implementation. It is also an effective means to transfer knowledge into new contexts.

Through FtL, a greater understanding of complex concepts is achieved. It facilitates the visualization of the global processes of thought (Fig. 1). This requires resources such as images, concept maps, mind maps, diagrams, graphs and cartography (Hernández & Sancho, 2019). In addition, to facilitate the association, analogy and mnemonic exercises, cognitive and socio-affective processes are brought into play for greater assimilation of the basic knowledge. FtL approach is structured in four interconnected moments or phases, which are described below:

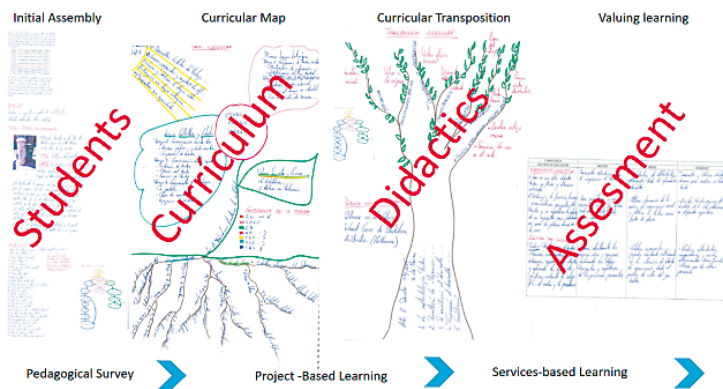


Fig. 1. A narrative in four moments

FIRST MOMENT – INITIAL ASSEMBLY

We must always start with a motivating element: what does motivate students' interest and attention? There are many situations or circumstances or triggers that become a motivating element and that can be promoted through an initial assembly in the context of the classroom.

The assembly becomes a privileged space-moment to generate learning situations in an active methodology, based on projects. There are different ways of planning an assembly, but they all have the same objective: to educate observation, listening and oral interaction, in order to share, make common decisions and to act based on specific, personal and collective experiences. They all agree to formulate a starting question on which the project should revolve and propose the final task as a relevant social product that catalyzes, orients and gives meaning to the project. It constitutes the focus for selecting and organizing the curricular elements that are structured in the following phases.

The motivating elements in an assembly can be: new items, events, happenings or unforeseen events like a photograph, any fact based on the interests of the students, their needs and life contexts.

The assembly should proceed according to the logic of the *pedagogical survey*: *see-judge-act*. It is a learning strategy that makes possible the acquisition of a dynamic for action. Thus, in the student 'sleeping' motivations come to the 'surface' (Rodriguez, 2010:115). The assembly allows the collective of students to considerably increase their enthusiasm by focusing collective attention on concrete learning, through a common interest.

It also allows teachers to know and to understand students better, by establishing relations based on respect and coexistence. This implies a more effective and affective experience of communication. In short, it is a matter of favoring spaces, times

and “teachable moments oriented curriculum practice” (Pinar, 2014), which is to say “pedagogical moments” (Van Manen, 2010). It turns into a priority to generate learning situations, through project/problem-based learning; and service-learning, by the pedagogical method focused on see-judge-act (Lorenzo 2012).

SECOND MOMENT – CURRICULUM

Drawing up a ‘didactic flower’. This phase aims to visualize the curricular and structural dimensions of the project using a flower (Fig. 2).

It is not easy to know and handle the educational legislation. For teachers in training this becomes a challenge. FtL aims at teaching how to search for, select and organize information, relate curricular elements, interpret, apply and create interdisciplinary curricular designs, coherent with a competence approach (Bolívar, 2010).

The organization and selection of the different contents, i.e. basic knowledge, is drawn in the flower (petals, leaves and stem). These contents are a set of knowledge, skills, abilities and attitudes which contribute to the achievement of the objectives and the acquisition of the main skills. The main objectives are related to the rays of the sun and the evaluation criteria, to the roots. The competencies, in turn, are derived from the analysis of the assessment criteria and are reflected inside the cloud (Table 1).



Fig. 2. Didactics flower and its curricular – structural dimensions (Rodríguez, 2021)

Table 1. Second moment

Image of the flower	Curricular elements	
Drawing	Design	Process
Centre (stamens and pistils)	Key question	Learning situation
Rays of the sun	Objectives	Basic knowledge
Petals, leaves	Contents	
Stem	Transversal contents	
Roots	Assessment criteria	Assessment
Cloud	Key competences	

We can see, recognize and contemplate the flower. Moreover, we can observe in the roots the anchor, invisibly and even mysteriously, “...there was a mysterious LIFE down there that I did not know about until then. Every sprout that emerges from it – the earth – is for me a true miracle” (Han, 2019: 32).

THIRD MOMENT – DIDACTICS

Consists of drawing up a didactic-pedagogical tree to visualize the methodological and practical dimensions of the project (Fig. 3).

The main question is focused on applying and developing the pedagogical methodology; becoming aware of how to do, and how to act, how to proceed and sequence the activities, how to teach (Prange, 2005: 59). It is based on a cooperative teaching style and active pedagogy. In the tree, we can basically identify the trunk, the branches and the leaves. The trunk is linked to the methodological guidelines, from which we draw the branches that establish a sequence of the different types of activities, oriented towards a final task that we call ‘relevant social product’.

There are five branches to differentiate five types of activities: introduction, development, consolidation, reinforcement and extension. In each branch, six sheets are differentiated to collect the six elements we must take into account in each of these activities: description of the task-activity, time, spaces, cognitive processes, groupings and resources required (*Table II*). To elaborate on this design it is necessary to take into account the guideline of the main aspects: viability, coherence, proportionality and concretion.

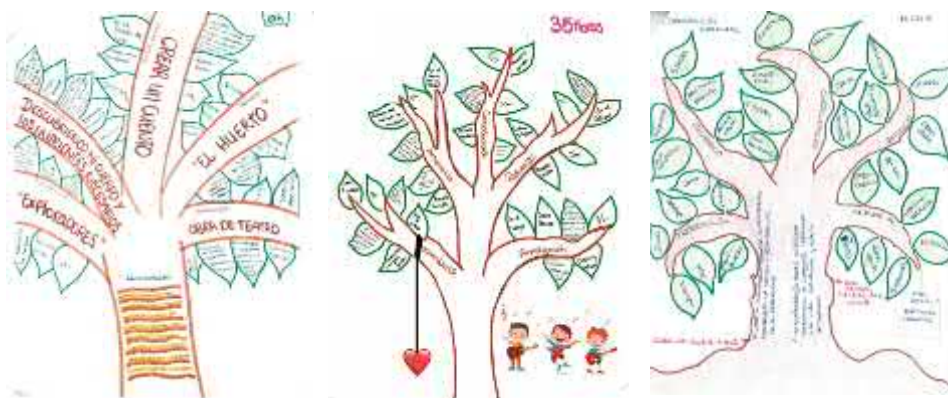


Fig. 3. Didactic tree and its methodological-practical dimensions (Rodríguez, 2021)

Table 2. Third moment

Image of the tree	Didactic	
Drawing	Design	Process
Trunk	Methodology	Teaching methods
5 branches	5 Different types of activities	Time sequence
6 leaves	6 Elements for each activity	
Relevant social product	Final task	Diffusion and transfer

FOURTH MOMENT – ASSESSMENT

Development of a rubric. We search for the final assessment, focusing on what we have learned thanks to the elaboration of assessment instruments, particularly the rubric. This tool turns into a crucial element to verify the level of acquisition of competencies. We also consider other tools such as portfolios, interviews, diaries, etc. it depends on the possibilities we have to disseminate the most relevant and social product we have obtained to generate knowledge transfer.

Finally, we cannot forget a relevant aspect: to evaluate the design and the process of the whole project. It is necessary to confront the answers we found to the initial question. To achieve that, we must go back to the starting point to see what we have learned, and if we have achieved the objectives. This process always concludes with new questions that generate new educational projects.

To summarise, we can conclude that the Flowers to Learn (FfL) method facilitates the interdisciplinary creativity, breaking with the subject-based learning and specialization (Lledó, 2019; Epstein, 2019). Working by projects will allow students and teachers to put theory into practice, what is to say, to move from the concept of subject to the concept of the field of knowledge. Therefore, this method

will help to simplify interdisciplinary relationships. Drawings, concept maps and metaphors contribute to the visualization of the whole creative process. A coherent narrative is articulated by the confluence of different moments. It aligns the different curricular elements and assembles all the active methodologies, mainly, the *pedagogical survey* (Rodríguez, 2010: 129), the project-based learning, problem-based learning and the service-learning.

2.1. THE POWER OF THE IMAGE OF THE FLOWER

We use the image of the flower to understand the pedagogical and methodological implications of the interdisciplinary (Rodríguez, 2018). We employ the image of the flower as a prelude to the imagination. The image impresses us, not because of what it shows, but because of its meaning. “We never observe only one thing; we always observe the relationship between things and ourselves. (...) An image is a vision that has been recreated or reproduced. Every image incorporates a way of seeing“ (Berger, 2016).

Imagination is situated in a kind of intersection where perception, memory, idea generation, emotion, metaphor and, no doubt, other important aspects of our lives intersect and interact. Innovation in the field of ideas has almost always been linked to the power of the imagination to ‘see’ the solution to problems. Our emotions seem to be linked to these mental images. The logic of imagination seems to conform more closely to the logic of metaphor than to that of any scheme of rationality that we can expose (Egan, 1992).

Using the image of the flower, like that of the tree, as a model for a project design has shown interesting implications. It is a familiar element, directly linked to the everyday experience. On the one hand, this helps us to visualize the connection among all the curricular elements. On the other hand, it is based on the application of a creative strategy that can be implemented in any context, both if we count or not on resources. This can become an opportunity in unprivileged contexts. It can also be developed in different settings and with all kinds of learners. Flowers have a great resonance of inclusiveness and diversity, of beauty, of strength and weakness at the same time. A flower is a natural and alive element, full of possibilities.

According to Rodríguez (2010), we can identify and distinguish five areas in any educational process: the person as a biological being who grows and develops; as a cultural being who is capable of learning and knowing; as a philosophical being who investigates in pursuit of truth, reasons and considers the problematic nature of everything he or she believes to know; as a moral being who is capable of perceiving virtue; and finally, as an artist who can taste, savor and create beauty.

We will focus on the last one: the artistic, aesthetic and beautiful fields. This is the one in which human beings attain the highest degree of experience and activity. As we have previously underscored, the prevalence of the instrumental often

prevents us from opening the curricular horizon to the artistic, “few teachers in faculties of education manage to escape the trap of the instrumental, apparently constructed from the position of little confidence in the teaching profession“ (Pinar, 2014). This binomial, artistic and instrumental, is the result of the fragmentation and specialization of knowledge in isolated subjects. It is urgent to overcome this rupture and to recover the full meaning of the intellectual work, thus turning the process of teaching and learning into an authentic and fruitful act of creation and recreation. With FtL we understand that the proposal to move and transform subjects into areas of knowledge can be considered as the ideal to achieve.

3. METHODOLOGY AND DESIGN

3.1. METHODOLOGY

The basis of the pedagogical phenomenology of learning can be considered as a priority for the training of future teachers (Costa, 2018). Phenomenological pedagogy implies letting oneself to be carried along by the ‘reality of education’ and assuming the possible consequences of the evidence which are found through the descriptions. It is true that no manifestation exhausts the being itself; that is why this research must be open to a permanent dynamism within the scientific community. We must clarify that phenomenological pedagogy is inexhaustible and concrete investigations are small steps that show, not demonstrate, phenomena that at the same time are revealed and hide other aspects of the fact. The multidimensionality of the human being in its relational version makes inexhaustible this vital reality

Researching experiences in education, specifically teaching and learning processes, are always linked to a double process that feeds back on each other: deconstructing and understanding; thus being able to mature and propose new possibilities for the educational reality, according to new horizons, needs and meanings.

It is necessary to illuminate the internal structures of this experience in order to prepare to act in a different way, i.e. the occurrence of the event makes it possible to act.

Lippitt- Rittelmeyer (1990) describes an interesting and comprehensive overview of the current situation, specifically, in Europe. Some authors suggest different ways of asking the basic questions in the pedagogical field: How do different currents of thought behave towards the pedagogical fact? Is it possible to make descriptions of being in educational phenomena? How could we interpret pedagogical concepts such as experience, play, image, understanding, and memory? (Brinkmann et al., 2017).

From an empirical perspective we must highlight the Utrecht School, which focuses on the participatory or shared experience, including educational agents as a characteristic of the phenomenological method; they approach their work from an

accurate description of the educational thought or fact. Max van Manen's research approach and methodology are unique in the context of the qualitative methodologies, i.e. those dedicated to understanding the meaning of experience and/or human and social phenomena.

For a phenomenological understanding of the text, we cannot forget the perspective of William F. Pinar (2014). In his vast bibliography this author deeply explores this phenomenological perspective of educational theory and research. He underscores that the first experience conditions language (text). That delimits it and allows it to be understood.

A complete or definitive systematization and evaluation have not been still achieved, when it proposes a pedagogy from a phenomenological perspective; this may be a problem or rather an opportunity to keep on reflecting on this path, which is full of suggestive intuitions.

In this plurality of phenomenological approaches, we believe that there is a common aspect: a starting point without previous references and setting at the foundations the observation of the evident facts that facilitates a reflexive awareness, thus transforming the deep meaning of education.

We are going to carry out a methodological approach to access to the deeper dimensions of the experiences. The reading of the texts allows us to highlight significant insights into the experience.

Therefore, a qualitative methodology was employed in the design. As mentioned above, the phenomenological methodological approach was chosen because it reaches aspects and realities that could not be approached by other methodologies. Thus, it can be underlined that phenomenological research promotes the emergence of peculiar structures and forms of articulation of the participants' educational events (Costa, 2018).

3.2. INSTRUMENT

In this context, we analyze the categories that emerge from the interviews. In this case, from the experience and perception of the students who have learned through the Flowers for Learning method in the subject (6 credits) *Didactics, theory and practice of teaching*, belonging to the second semester of the first year of the Primary Education Degree. In this analysis, we focus on showing how teaching through the Flowers for Learning method influences students' learning experience.

We categorize the description of the meanings that have been determined as essential for this study from a phenomenological reading. Thus, a completely open observation has been adopted. Categories emerge from this analysis. The aim is to access students' meanings about the learning experience, in order to conceive, design, develop and evaluate didactic projects. This requires being familiar with the current educational legislation in the Spanish education system.

To carry out this research, two semi-structured open qualitative interviews were implemented among university students with a Primary Education degree. This methodology offers students the possibility of expressing opinions, points of view and interactions which provide content and depth to the discourse.

The interviews were conducted using a specially prepared interview script (Annex I), which served as the basis for the discussion. The qualitative questionnaire was developed from observation, brainstorming and literature review. It is composed of 12 items that measure the main aspects of evaluation and internalization of the FtL method. In this way, the level of effectiveness of the method and the possibilities of implementation in other different contexts were measured.

Two sessions were undertaken, before and during the Covid-19 health crisis. These sessions were recorded and transcribed to analyze the contents. The categorization, following the developed and implemented structure, was carried out together with the data analysis by a panel of experts in the area of higher education. The panel was composed of three experts, two in Didactics-Pedagogy and one in phenomenology.

3.3. PARTICIPANTS AND DATA COLLECTION

The data collection took place at two different times, in order to contrast the information and check whether the health crisis situation showed differences in the students' perceptions. Therefore, a questionnaire was implemented, with an interval of several months of differences. The first of the questionnaires were sent online in October 2019 to all 2nd, 3rd and 4th-year students who took the FtL method in the subject of Teaching Practice, Theory and Practice. At the time of collecting these data, these students were no longer related to the subject and were supposed to assimilate a posteriori the methodology, implemented in the subject. It is important to provide feedback over the years and to note the imprint and the benefits that they have been able to see over time.

The sample consisted of primary grade students (N = 70), excluding first-year students (Table 3–4). Permissions were requested from the respective coordinators and the dean of the faculty. The age of the participants ranged from 20 to 45 years, with a mean age of 23.6.

Table 3. Gender distribution

Gender	Frequency	Percentage
Women	32	45,7
Men	38	54,3
Total	70	100,0

Student profile by year

Table 4. Participants by Universities

Course	Frequency	Percentage
2°	35	50
3°	31	44,3
4°	1	1,7
Not valid	3	4
Total	70	100,0

The second of the questionnaires were sent to the students of the first year, after they had studied the subject and worked with the FtL teaching method. The survey was also sent online to the students in June 2020. In this case, the sample (N = 137) was almost twice as large as the first one. Anyway, this sample of students did not have time to internalize the methodological issues in depth. In this case, the respective permissions were also requested from the subject coordinator, department director and dean of the faculty.

Table 5. Participants in the second questionnaire. First-year students

Gender	Frequency	Percentage
Women	65	47,4
Men	72	52,6
Total	137	100,0

Age ranged from 18 to 49 years, with an average of 21.4. The recommended time to complete the questionnaire was 25 minutes. In this second case, we cannot forget that on 24 March 2020, a state of emergency was declared. There was a radical and unexpected change that affected all the sectors of society. Teaching changed and had to adapt to the online modality; and previously unknown difficulties had to be overcome, both in the case of students and teachers. To adapt to this new situation, to keep on with such an active and practical methodology, turned into a challenge, so the answers to these questions (in the case of the second questionnaire) became especially significant.

3.4. DATA ANALYSIS

The collected data were analyzed by the panel of experts we have explained above. The information was read, classified and tagged a categorization of the main aspects was established with the help of the QDA Miner software. After we have

analyzed these data, the key categories were determined by an expert judgment consensus. The following categories were obtained, in line with the implemented instrument (Table 6).

Table 6. Categories obtained categories by an expert consensus

Categories
Motivation
Learning experience
Visualisation
Comprehension
Organisation
Difficulty

In accordance with the aspects most highlighted by the students and which were detected after the analysis by the panel of experts, these categories were further subdivided into subcategories.

Table 7. Categories obtained subcategories by an expert consensus

Categories	Subcategories
MOTIVATION	Teaching in a different way A new way of learning
LEARNING EXPERIENCE	Longlife learning Transfer Reflexion Critical thinking Awareness
VISUALISATION	Drawing Imagine Creativity Beauty
COMPREHENSION	Understanding
ORGANIZATION	Order
DIFFICULTIES	Limitations

In addition to the categorization, the distribution of the information and the proposals made by the students, the most significant textual quotations expressed by the participants were included in the results. To comply with data protection

principles of any qualitative research of this nature, the anonymity of the students was preserved.

4. RESULTS

We present the results below. They have been ordered, according to the categorization we have described above. We also present the most relevant statements expressed by the students. We must take into account that these affirmations constitute the most interesting contributions to the FtL method. In any case, the results can be extrapolated to another different methodologies and contexts, those which are based on visualization and serve to increase student motivation. The identification of the questionnaire item referred has been identified next to the textual quotation.

CATEGORY 1. MOTIVATION

Teaching in a different way. “It is based on actuality and therefore on the interest of the student. It is contextualized and encourages student motivation and teacher observation. Moreover, being multidisciplinary makes it more attractive for students and cooperative for teachers” (1.2). “It is a new way of learning and we like it more” (12.3). “Very enjoyable makes us get more involved” (5.1). “It is a different method and attracts attention” (22.2) so “He/She teaches in a different and fun way” (7.2). “A very original way of learning the same tedious contents” (22.1). “Effective and original” (21.1). Just as the see-judge-act pedagogical survey is based on the dynamic action, FtA “is action-oriented learning” (30.1) precisely because it is based on the guidelines of an active methodology.

A new way of learning. “I learned a lot with this method and this way of teaching” (2.1). “You learn in a different way” (9.1). “The flower method of learning has helped me a lot with the legislation and it is much more practical, easier and easier to carry out”. “At the beginning I didn’t see the point of it” (8.3). “It was a bit difficult and I was quite scared, but when I did several projects and had all the steps well learned, I started to like it and I did them with more and more enthusiasm” (7.3). “I learned and became interested in a subject that I thought was boring” (1.1), “It turned out funnier and easier than I previously expected t” (5.3). “The flower method has been a great discovery. It is the first time I have used this methodology and I found it very interesting. As a teacher I wish I could have the imagination of the teacher to teach something so complex in a beautiful and fun way. I think it is a great project and initiative that will be of great help to many students. For me, it has been a great success” (2.3).

CATEGORY 2. LEARNING EXPERIENCE

Durable learning. “To this day I can affirm that I still remember everything perfectly without the need to go over anything” (6.1) “It is not easy to forget” (10.2) “I have realized that it is very useful and it will be useful for the whole career and the whole profession” (8.3) “A guide that is useful for life when it comes to developing projects” (1.2), “I have learned a lot and it will come in very handy in the future” (1.1) “I know how to do projects for children and I can teach them many things” (1.3) “to teach any subject” (6.3)

Transfer “Global learning of all subjects with different activities” (8.2) “It is incredible, I think I will copy it and put it into practice when I am a teacher with my students, it is a good method to teach any subject” (6.3), “it is a great tool” (15.3). “Important for our working future” (18.3) “I think I will use it all my life because it is not only efficient, but also beautiful and easy to do” (2.3)

Reflection “Anyone can learn how to do educational projects” (12.2). “I have acquired a lot of strategies that I didn’t know and it teaches me not to be afraid of change” (2.3). “Honestly, at the beginning of the course I thought that you didn’t explain it or that it wouldn’t help us at all, but now that time has passed I think that I master this method quite well and that it is a very original teaching method” (12.3).

Critical thinking. “It seems to me to be a very peculiar method, but at the same time dynamic, because it is obvious that it is not the most common thing to carry out this method in a university” (17.3). “It would be necessary to bring together the teachers of the school that requests it and gives this type of training in the continuous training that they carry out during the school year. Otherwise, I think I would never be able to put into practice what I learned through flowers” (8.1). It is important to generate real learning experiences. Students so request it to “perfectly combine all the elements that are required in curriculum planning and to give a high value to practical learning, which is what today’s students are demanding” (13.2).

Awareness “Through it you learn legislation (in its first stages) in a pleasant and almost unconscious way, you become familiar with the curriculum and its components and finally you learn how to elaborate a UD (didactic unit; the one you have heard about but is a great unknown until you come to the method Flowers to Learn (12.1). “You learn without realizing it” (11.3). “That it is a practical method for learning because, even if it seems like you don’t, you do learn and even more” (13.3). “At the beginning you don’t understand it and it creates more uncertainty than well-being, but the more you advance, the more you realize that you have learned a lot, almost without realizing” (14.3). “I was surprised to learn so much with this method” (19.3) “I find it a method that at the beginning seems very complicated, but at the end you realize that you have learned the legislation almost without being aware of it” (20.3).

CATEGORY 3. VISUALIZATION

Drawing. “It easier to internalize it better because you make a conceptual map in your mind about the curriculum and its usefulness” (13.1). “Also, visually it completely eliminates the law book and becomes colourful and dynamic (dare I say even fun)” (1.1), “I think it is very visual, so if you understand it, it will make it more convenient” (2.1). “That it is a very visual method and with the flower everything is clearer and more conceptual, it is a very good basis for learning how to draw up a UDI (Integrate Didactic Unit) and a Project” (7.2), “as you make something boring like legislation more fun by having to draw” (9.3).

Imagine. “It helps you to organize yourself, besides it is something basic to learn and it is even better if it is in the shape of a flower” (17.2). “I think that the flower we developed ourselves will stay with us forever” (12.3) because “by doing it ourselves, it has more individual worth. We were able to imagine incredible activities for our future children. It also gives us the courage to give free expression to our imagination in teaching” (2).

“It has simply been to put light into the darkness, and to give shape to the nothingness we had at the beginning, as the subject was a real hieroglyphics, and through the flower it has all been much easier, legislation, documents and others through the drawing everything can be visualized better and with a predetermined order, and having its beginning and end, you know where to walk” (1.3) “It is a good method to learn and can increase creativity”. (11.3)

Creativity. “You can learn concepts with graphics and metaphors and “flourish“ the imagination (9.2) “We can open our minds and innovate” (6.2) and “unleash your creativity” (4.2). “It’s like a jigsaw puzzle, you start acquiring knowledge piece by piece, to end up forming a picture that was abstract at first and you end up understanding it“ (19.2). “Helping us when it comes to organization, both visually and technically. It is also a method that makes things very easy for our future work as teachers” (4.1).

Beauty. “It has a design with which you can visualize the ideas very well, drawing a flower, with its petals and leaves, the sun, etc. In addition, the colouring gives you a look that also helps you to retain the ideas” (1.1). “Because in a beautiful flower you have something not as beautiful as legislation and it makes it easier for you to understand and organize it” (8.3).

CATEGORY 4. COMPREHENSION

Understanding “At first it’s a scary method because it gets larger and larger and everything is new. It also includes legislation and just the word alone makes you nervous. But I must admit that once it is done it is very rewarding to see how you

have achieved it and how everything has been so tidy, the most important thing is that I ended up understanding everything I had written” (11.3)

„I find it interesting, practical, fun and something that at first seems very complex has turned out to be simple and I feel that I have learned a lot” (5.3), “to acquire concepts and squeeze the mind” (7.3) “It helped us to understand concepts that were rather abstract” (2.1) “At first I had trouble understanding it but now it is something very dynamic and I have ended up liking it” (14.3). “Working such a complex thing, for sure, if it had not been like this, we would have forgotten it already and it would be more difficult for us to understand it and to know how to use it” (1.1).

“It is remarkable how the students themselves perceive that they have been able to understand something so complex. They consider this process as a wonderful discovery” (1.3), “otherwise it would have been impossible and we would not have found out” (2.3), “if it had not been for this method, I would not have learned so well” (3.3), “at the end you learn and know many things” (4.3).

CATEGORY 5. ORGANIZATION

Order: It offers “a very effective way to organize a project, plus it is more bearable and fun to carry out” (13.1). “The biggest advantage I think is that you have a kind of conceptual map in your mind and it helps you to be more organized“ (3.2), “it helps you to know how to organize well” (8.3), “it makes it easier to order all the concepts and to plan in advance what we want to do” (12.3). “You organize your ideas and you are always clear about the steps to carry out a project” (9.2), “It allows you to manage better” (12.2). “In a first moment, I could not see its value or finality” (8.3) and “It was such a hard method to me, and that is why I was rather scared” “However, after I had finished a couple of projects, I could take in every step; I started to like this method, and I found it more and more amazing” (7.3).

CATEGORY 6. DIFFICULTY

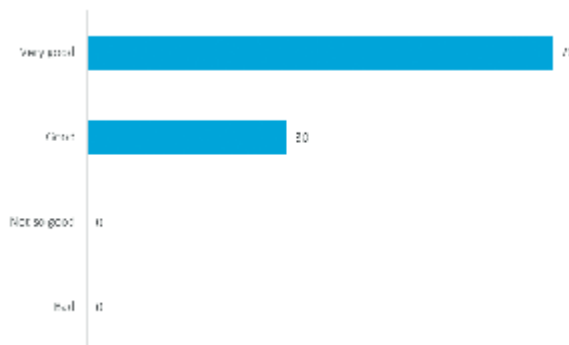
Limitations “We made too many flowers” (1.1), “sometimes too long” (7.3) “too much work” (13.3), (4.3) “A bit confusing” (3.1), “sometimes it has been tedious“ (10.3). “There should be more freedom in terms of the graphic design of the map (It doesn’t have to be a flower)” (3.3) “I wish that we could have the freedom to study it in a different way” (12.3)”. Some difficulties pointed to the limitations students run into, due to the pandemic crisis of the COVID 19 and the adaptation we had from the face-to-face to the online teaching and learning modality. “I don’t find it practical when it has to be done, especially in an exam through digital platforms and with a limited time” (1.3). “If I had to put some negative points to this course, it would be that circumstances have not let us make the most of it because we were

not in face-to-face classes and the exam was a bit overwhelming because I did not know how to organize myself, perhaps. Even so, I am glad I was able to learn this beautiful method” (11.3).

Finally, apart from the categories, the students were asked in both cases to give an evaluation of the Flores method of learning. In the first group, this evaluation was based on the following item:

1. What is your global evaluation of the Flowers to Learn and what did you learn in the subject ‘Didactics, theory and practice of teaching’ in the 1st year?

70% Very Good and 30% Good.

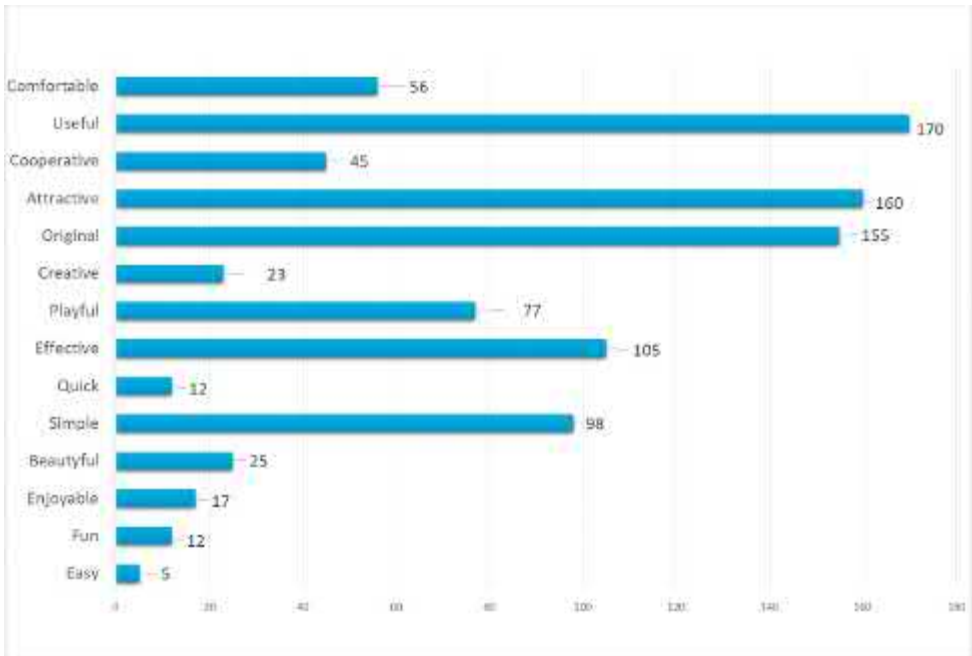


Graphic 1. Percentage

In the case of the second group, in the pandemic context, the general evaluation was based on an open question about the advantages of the method.

2. What do you see as the main advantages of Flowers to Learn?

Students express it with the following adjectives: easy, fun, enjoyable, beautiful, simple, quick, effective, playful, creative, original, attractive, cooperative, practical, useful, comfortable.



Graphic 2. Qualities of the method

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

After we have analyzed both methodology and results of this research, we may conclude that the Flowers to Learn method engages the interest and calls the attention of students and teachers. This is mainly due to originality in the implementation of new teaching methodologies which implies different elements. As a matter of fact, one of the most striking features of this method is based on innovative components, which get away from the conventional methodologies in the context of higher education. Rather than focusing on interesting things, the FtL method leads to an increasing interest in learning, which is to say that makes learning more interesting and effective. In this sense, we may affirm that the traditional conception of the teaching and learning radically changes in their conception and processes. “We only come to understand those elements, realities and experiences which transform us” (Costa, 2015: 308).

Motivation grows by working (Enkvist, 2016: 58) and also when interest and attention are proportionally related to the ability of a specific methodology. This is especially relevant when a method generates a dynamic for action (Rodriguez, 2010: 153). The structure of FtL provides this crucial and innovative characteristics. Students state that “it is an action-oriented learning” (30.1).

In short, it is the way of proceeding, of transmitting knowledge and methodology in a very interesting and motivating way. It can be considered as a pedagogical practice to capture the attention of students in such a way as to produce an empowering recognition that culminates in effective teaching by achieving learning.

As we have seen, FtL is a method structured in four essential moments. Learning takes place in a meaningful way, breaking the linearity of learning and promoting interdisciplinary content and connections. This also contextualizes didactic and pedagogical relations. In this structure, the systematization of the teaching and learning processes converges with an *evocative narrative*.

These four moments which compose the FTL methodology can be grouped into two dimensions:

1) First moment and third moment. In this case, we describe, on the one hand to the initial assembly of the first moment as a starting point for the students. On the other hand, we must underscore the didactic-methodological tree in the third moment. Both steps are based on conducive to communication, expression and manifestation of ideas, thoughts, imagination and creation. They constitute essential spaces and times to generate learning, related to the development of cognitive and socio-affective processes.

2) The second and the fourth moment. In this case, we must describe, on the one hand, the design of the curriculum map in the second moment. Students must focus on selecting and ordering the curricular elements around a question. This moment is based on the drawing of the picture of the flower. We refer, in this case, to a wider concept, because together with the image of a flower, other elements of nature are related to each other, to complete the curricular landscape. On the other hand, the design of evaluation tools for a learning competence coincides with the fourth moment. The peculiarity of the last one is that it always ends with new questions to make it clear that a project is not a didactic unit: “the one you have heard about, but it is a great unknown until you get to the FtL method” (12.1).

In short, it enables complex conceptualization in a simple way. It is a visual method that allows the student to perceive the globality of the process and provokes the discovery of the logic, the parts and the coherence of the whole method. “The comprehension of the curriculum includes the pedagogy study” (Pinar, 2014: 83)

Students emphasized: “I think that the flower we developed ourselves will stay with us forever” (12.3). This is mainly due to FtL making the complexity simple and it also concretes what can be seen as abstract: “allows an attitude of facing the complex by overcoming fear” (12.4).

There are many visual methods based on cartographies. However, we must underline that the image has a unique and evocative power that facilitates the internalization, order and classification of the main concepts and elements. That is why many students considered that “visualization completely eliminates the law book

by moving to something colorful” (1.1). In this way, students can reconstruct the mental pathway to knowledge.

Often, imagination and creativity lead them over time to replace the flower with another schematic element. Thus, one of the limitations some students have underscored is based on the idea that “there should be more freedom in terms of the graphic design of the map. It doesn’t have to be a flower” (3.3).

FtL combines areas of individual and cooperative learning in a way that establishes pedagogical relationships and communicative environments to which their learning is linked. This study confirms that one person learns in a different way when one also teacher teaches with different and innovative methodologies.

FtL links the external world as expression and action with the internal world of thoughts, feelings, experiences and affections. It establishes a bridge between the visible teaching and the inner world, linked to the intimate and profound experience of learning, this implies a non-transferable experience that is made visible indirectly (Prange, 2005). Subsequently, this increases the awareness of the significant learning, because “you learn without realizing” (11.3). “It has simply been putting light into the darkness, and giving shape to the nothingness we had at the beginning, since the subject was a real hieroglyphics, and through the flower everything has been much easier” (1.3). “Concepts do not fall from the sky: they are formed and developed from a network of experiences, which obviously imply a subject that leads to experience” (Costa, 2015: 267).

This study emphasizes that the effectiveness of FtL lies in its order and systematicity. This is mainly because of its logic, based on the natural discovery. “The order or not of the teaching components will facilitate (or will not) the didactic orientation of the learning processes” (Moral & De la Herrán, 2021). “The contents should not be presented in disorder, because it overloads memory and cognitive processes. It can also make it artificial when the contents are not presented as answers to questions” (Costa, 2015: 254).

In conclusion, this research presents the FpA method as a relevant practice on how to teach didactic designs to teachers in training. Its phenomenological pedagogy tries to increase the pedagogical reflexivity. It is remarkable that the implementation of the FtL over five years, has proven to be effective, attractive and innovative for teachers in training.

REFERENCES

- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. [Ways of Seeing]. Editorial Gustavo Gili.
- Brinkmann, M., Buck, M. F., & Sales, S., (2017). *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Berlin: VS Springer.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Editorial Síntesis.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la Educación y la formación*. Sígueme.
- De la Herrán, A., & Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado? [Why from teaching the teacher’s training is not favored?]

- Editorial Revista Boletín Redipe*, 8(11), 23–43. Recuperado el 30 de noviembre. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.844>
- Domingo, J. & Pérez, M. (2015). *Aprendiendo a enseñar*. Manual práctico de didáctica. Ediciones Pirámide.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, para los años intermedios de la escuela*. [Imagination in teaching and learning. The middle school years]. Buenos Aires: Ed. Educación; Agenda Educativa.
- Gimeno, J. et al (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2019) Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68–87, DOI: 10.30827/profesorado. v23i4.11510
- Han, B. (2019). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín*. [Lob der Erde. Eine Reise in den Garten] Herder.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Editorial Routledge .
- Lippitz, W. & Rittelmeyer, Ch. (1990). *Phänomene des Kinderlebens. Beissspiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lorenzo, M (2011). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Lledó, E. (2019). *Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Editorial Taurus.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco.
- Moral Santaella, C. & De la Herrán Gascón, A. (2021). Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General. [Analysis of content and underlying theories in Spanish reference texts on General Didactics] *Revista Española de Pedagogía*, <https://revistadepedagogia.org/>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum* Madrid: Narcea.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Schöningh, Paderborn.
- Rodríguez, M^a I. & Medina, J. (2010). *Fundamentos pedagógicos del método de encuesta*. Editorial Davinci.
- Rodríguez, M^a I. (2018). Breve introducción a Flores para aprender FpA <https://isabelrodriguezclavesparaeducar.com/2018/04/02/flores-para-aprender/>
- Rodríguez, M^a I. (2019). Flowers to Learn. A logical model for the development of the curriculum. 7th Annual International Conference on Education. Cal State University Fullerton, California.
- Rodríguez, M.I. (2019). Flores didácticas para la enseñanza en la formación del profesorado. In: T. Sola, et al (eds.). *Innovación educativa en la sociedad digital* (487–497). Dykinson.
- Von Manen, M. (1998). El tacto de la enseñanza / The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. (1992) / El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Educador.

Annex I

1. Are you a pedagogical mentor?
2. What is your overall assessment of the Flowers to Learn method and what did you learn in the subject *Didactics: theory and practice of teaching* in the first year?
3. Why?
4. What main advantages do you see in the Flowers to Learn method?
5. What aspects do you think should be improved?
6. We are going to focus only on the first moment of Flowers to Learn or motivating element that we call Initial Assembly and from which the question that we use in the second moment arises. What do you think is the best strategy to start the process?
7. What other aspects could we take into account to provoke the learning context and initiate an educational project?
8. How did you experience the dynamic of asking many different questions (50) about an object, a photograph, etc. to open your mind to new perspectives and broaden your view?
9. If you had to design a project to learn about something, how would you start the process?
10. From your personal experience, what requirements do you think are necessary to awaken your own interest in something?
11. From your experience, what elements make it difficult to capture the attention of something concrete in teaching?
12. What does the assembly contribute in this first moment or motivating element of the project?

ABOUT THE AUTHOR

Prof. M^a Isabel Rodríguez Peralta, PhD, University of Granada (Spain), Faculty of Teacher Training La Inmaculada, Department of Pedagogy. Numerous publications, books and papers in national and international conferences and journals.

Key interests are related to teaching, teacher education of primary school, didactics, curriculum, pedagogy of death, as well as the field of theory of education and phenomenological pedagogy.

Web responsible Claves para educar and author of the method Flowers to Learn (FtL)

Contact: Address: Joaquín Eguaras 114 s/n 18013 Granada, Spain

E-mail: isabelrodriguez@cmlis.es

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

Том 115

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

Volume 115

THE FRIEDRICH FROEBEL SOCIETY AND THE DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION IN BULGARIA

MARINA PIRONKOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Social Pedagogy and Social Work*

Abstract. The purpose of this study is to research the role of the ‘Friedrich Froebel’ association in the development of preschool education in Bulgaria. The association was founded by kindergarten teachers and students from the Pedagogy course at the American kindergarten in 1928 as a means to recognize their professional qualifications and launch their careers in the state kindergartens. The Ministry of Public Education recognized the diplomas of kindergarten teachers in 1921 but the municipalities had no clear instructions regarding their appointment until the second half of the 1930s. Throughout its existence, the association had a consistent policy of actions to consolidate the stability of its members as professionals in preschool pedagogy. The archive of the association testifies to the wide-ranging pedagogical activity geared toward broadening the education culture of the family and popularising preschool education in society. They held lectures on pedagogical and social issues and disseminated the ideas of the new education for children through the books of E. Harrison and S. Hall. The charity work and participation in the celebrations for Children’s Day, which is a holiday for the association, served to present the association’s ideas of freedom in the development of children’s nature and education adjusted accordingly to it. The study pays special attention to the magazine ‘First steps’ published by the association. With its sections for teachers, parents, and children, it disseminated pedagogical practices among the adults and offered activities, songs, poems, and fairytales to the children. Common characteristics with Froebel associations in other countries, Russia and the UK, were sought. Compared

to Froebel associations in other countries, the Bulgarian association was smaller and had a shorter history. The study found however that it had developed various types of work and had common ideas with the other Froebel associations, the idea of freedom applied in the education of the child, the role of the kindergartens for engaging the parents, the place of the pre-school facilities in the educational system. The analysis of the activity of the 'Friedrich Froebel' association, which existed for a little less than two decades, recognized its significant contribution to the development of preschool education in Bulgaria.

Keywords: preschool education, Bulgarian preschool education, Kindergarten, Friedrich Froebel, Froebel society, pedagogical magazine

ДЕЙНОСТТА НА ДРУЖЕСТВОТО „ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“ И РАЗВИТИЕТО НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

МАРИНА ПИРОНКОВА

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

Резюме. Изследването си поставя за цел да проучи ролята на дружеството „Фридрих Фрьобел“ за развитието на предучилищното образование в България. Дружеството е основано от детски учителки и възпитаници на Педагогическия курс към Американската детска градина през 1928 г. с цел признаване на професионалната им подготовка и реализацията им в общинските детски градини. Министерството на народното просвещение признава дипломите на детските учителки през 1921 г., но до втората половина на 30-те години на ХХ в. няма ясни инструкции до общините за назначаването им. През целия период на своето съществуване дружеството води последователна дейност по утвърждаване на стабилността на своите членове като специалисти по предучилищна педагогика. Архивът на дружеството свидетелства и за широка просветно-педагогическата дейност, насочена към издигането на педагогическата култура на семейството и популяризирането на предучилищното възпитание в обществото. Уреждат се сказки по педагогически и обществени проблеми, разпространяват се идеите за ново възпитание на детето чрез книгите на Е. Харисън и С. Хол. Благотворителната дейност и участието в честване на Деня на детето, който е дружествен празник, представя идеите на дружеството за свобода на развитие на детската природа и за възпитание в съответствие с нея. В изследването се обръща специално внимание на списанието „Първи стъпки“, издавано от дружеството. Със своите дялове – за учители, за родители и за деца, то разпространява педагогическа просвета сред възрастните и предлага игри, песни, стихотворения и приказки за малките. Потърсени са общи характеристики с Фрьобелови дружества в други страни – Русия и Великобритания. В сравнение с Фрьобе-

ловите организации в други страни българското дружество е малко и има кратка история. Изследването установява обаче, че то развива разнообразни форми на работа и носи общи идеи, характерни за другите Фрьобелови организации – идеята за свободата при възпитанието на детето, за ролята на детските градини, за приобщаването на родителите, за мястото на предучилищните заведения в образователната система. Анализът на дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“, което съществува по-малко от две десетилетия, установява неговия значим принос за развитието на предучилищното възпитание в България.

Ключови думи: предучилищно образование, българско предучилищно образование, детска градина, Фридрих Фрьобел, Фрьобелово дружество, педагогическо списание

„...повече хора, съединени повече усилия, могат да извършат много повече дела, отколкото отделния човек“.
(Отчет за дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“ за 1934–1935 г.)

УВОД

Предучилищното образование има 140-годишна история в България, а от 2002 г. е част от задължителната по закон образователна подготовка. развитието, което се осъществява от неговото зараждане, през разпространението и налагането като част от образователната система в страната ни, е изследвано в педагогически и историко-педагогически публикации предимно като общ поглед, като проблем за подготовка на детски учителки и др. Въпросът за един от важните фактори в този процес обаче остава слабо проучен. Това е дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“, което съществува и работи за разпространението на предучилищното образование в течение на близо две десетилетия.

Дейността на дружеството е споменавана съвсем бегло в някои от общите публикации по история на българското образование и история на предучилищното възпитание (Chakarov & Nacheva-Petkova, 1961; Radev & Aleksandrova, 2015) или напълно отсъства. Някои изследвания върху живота и дейността на Е. Кларк и П. Касабова (Zaharieva, 2012; Zaharieva, 2014) отбелязват участието на двете ръководителки на Педагогическия курс към Американската детска градина в основаването и дейността на дружеството. В мемоарната си книга „Скици по пътя на живота“ П. Касабова отбелязва накратко ролята си за развитието на „Фридрих Фрьобел“. Най-пълното изложение върху основните насоки в дейността на дружеството са разгледани в книгата на Вера Начева-Петкова „Из историята на предучилищното възпитание в България“ (1999).

Тази книга, която съчетава изследователска и мемоарна перспектива, макар и без задълбочен анализ, дава поглед върху протоколите на дружеството, в които са отразени инициативите, дейностите и резултатите от тях. Авторът е тясно свързан с дружеството, участва активно в много от комисиите, които са създавани през годините за постигане на целите на организацията.

Настоящото изследване си поставя за цел да проучи ролята на дружеството „Фридрих Фрьобел“ за развитието на предучилищното образование в България. Разгледана е дейността за професионалното признаване и реализацията на детските учителки, подготвяни в Педагогическия курс към Американската детска градина. Изследвана е просветно-педагогическата дейност на дружеството, насочена към издигането на педагогическата култура на семейството и популяризирането на предучилищното възпитание в обществото. За постигането на целта са изследвани документалните свидетелства, които са съхранени – основен източник е архивът на Американската детска градина (ЦДА, ф. 1061к), част от който включва протоколната книга на дружеството, протоколната книга за настоятелството на дружеството, годишните отчети, устава на дружеството. Протоколите са споменавани отчасти в книгата на В. Начева-Петкова, но не са анализирани в цялост, а отчетите не са били обект на изследване. В архива на Министерството на народното просвещение (ЦДА, ф. 177к) е съхранена кореспонденция с дружеството, най-вече по признаването на подготовката на детските учителки и условията на назначаването им. Важен източник за проучването на дейността на дружеството е списанието, което то издава – „Първи стъпки“. Поместените в него статии, материали, песни и игри отразяват основните теми, които са намерили място и при другите изяви на дружеството – новото отношение към детето, значението на детската градина, предучилищната подготовка в образователната система и др. Потърсени са общи характеристики с Фрьобелови дружества в други страни – Русия и Великобритания. Основните методи, използвани в изследването, са общонаучни – описание, анализ, и специфични – историческа реконструкция.

В документите на дружеството понятията „възпитание“ и „образование“ са използвани като синоними. През първите години преобладава използването на „възпитание“, а след 1934 г. „образование“ става основно понятие за описание на дейността в детската градини. Това съответства за законодателството, но отразява и стремежа да се утвърди мястото на предучилищната подготовка в образователната система, а също и акцента върху изграждането на детската личност (а не „бавенето“, занимаването на децата).

СЪЗДАВАНЕ И РАЗВИТИЕ НА ДРУЖЕСТВОТО

Основането на дружеството „Фридрих Фрьобел“ е описано в Протокол № 1:

„Днес, 24 Ноемврий 1928 год. свършилите специалния Педагог. Курс при Ам. Дет. Градина, живущи понастоящем в София и курсистките при същата се събраха в 3 ч. сл. обед на I-во учредително събрание под председателството на Miss E. C. Clarke, директорка на курса.

Дневен ред:

1. Разглеждане настоящето положение на курса и курсистките.
2. Мерки за подобрене това положение
3. Разни.“ (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 2)

Дружеството се явява естествен етап от развитието на предучилищното възпитание, като представлява професионално сдружение, което защитава професионалните права на своите членове. Непосредствен повод за създаването му е спор между възпитаничка на курса и училищния съвет в гр. Русе относно правата ѝ за назначаване като специалист. Дружеството поддържа през годините своето качество на професионална организация, но всъщност основната част от дейността му е свързана с по-голямата задача, която си поставя – разпространение на новите идеи за възпитанието на децата в предучилищна възраст.

Участниците в учредителното събрание са 24¹, сред които има учителки в Американската детска градина като Р. Насалевска, Елена Михайлова, Ст. Драгостинова, както и курсистки като Вяра Андрова, Теменуга Караилиева, Олга Константинова. Сред подписите на този протокол се четат и имена, които ще бъдат важна част от дружеството през годините – Веса Касабова, Вера Начева.

Членове на дружеството са възпитаниците на Педагогическия курс и курсистките, които в момента се обучават. С дипломирането и заминаването по назначение в различните краища на България участието в живота на дружеството става изключително трудно и само тези, които работят в София, остават да се включват в дейностите му. Не е лесно да се проследи броят на членовете на дружеството през годините. На заседанията – най-често редовни, много рядко извънредни, през първите години са отбелязвани присъстващите, което е известен ориентир за активните участници в живота на дружеството.

¹ Начева-Петкова, В. Из историята на предучилищното възпитание в България. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1999, с. 50. В Протокол №1 са положени 20 подписа, което може да е поради това, че при съставянето му не всички са присъствали и са се подписали. Заедно с това има някои грешки в текста на В. Начева, напр. учредяването на дружеството е отнесено към 1921 г.

Таблица 1. Брой членове, участващи в заседанията на дружеството „Фридрих Фрьобел“ (1928–1934)

1928/1929	1929/1930	1930/1931	1931/1932	1932/1933	1933/1934
20	26	26	36	24	29
16	34	34	28	24	32
14		26	30	28	35
25		34	34	33	41
21		26	36	28	34
20		34	28	27	49
19		26	30	23	47
		34	22	24	36
			30		30

Забележка: Броят на членовете е изведен от протоколите на заседанията на дружеството. Броят на протоколите за отделните години е различен, а за някои от заседанията липсват протоколи.

Посочените данни за присъстващите на редовните събрания варират между 22–24 като минимум и 47–49 като максимум, като около половината от този брой са курсистки. Ежегодният избор на ново настоятелство, което да ръководи дейността на дружеството, дава възможност за непрекъснато включване на нови хора, а участието на едно ядро от учителки осигурява необходимата приемственост.

Известна представа за обхвата на дружеството през 30-те години на ХХ в. дават годишните отчети, запазени в архива. В отчета за 1934/1935 г. е посочено, че през изтеклата година дружеството наброява 72 редовни членки, в отчетите за следващата – 1935/1936 г., са отчетени 148 членки, от които 5 почетни, а за 1937/1938 г. – 131 членки (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 9, 12, 20). Тук трябва да поясня, че сред членуващите в дружеството няма мъже, а курсистки (най-вече млади неомъжени жени) и учителки, затова в документите се използва понятието „членки“. По устав редовни членове са „всички свършили и следвали Специалния педагогически курс при Американската детска градина в София, без разлика на вероизповедание и народност, които плащат редовно членския си внос“ (чл. 4). Предвижда се възможност и за спомагателни членове, които се интересуват от делото и плащат членски внос, както и за почетни, които се провъзгласяват за особени заслуги към дружеството.

Организационният живот в дружеството се осъществява в различни форми – документирани са предимно заседанията на дружеството, но се провеждат и седенки, на които членовете се събират за изработване на вещи за благотворителните бази, за подготовка за празнуването на Деня на дете-

то – празник на дружеството съгласно устава (чл. 13), концерти, забави, сказки, и др. Прави впечатление, че през първите две-три години дейността е по-ограничена и в нея доминират действията, свързани с признаването на образованието на членките и правото им за назначаване като редовни учителки. Впоследствие се разгръща разнообразна просветно-педагогическа и благотворителна програма. Издаването на списание „Първи стъпки“, насочено към учители и родители, с педагогически текстове и литература за деца от предучилищна възраст, реализира една от заложените в устава цели – разпространение на новите идеи за възпитанието на детето. Членките на дружеството участват активно в организационния, в педагогическия, в благотворителния и в културния живот на организацията, като често са групирани в комисии за различните инициативи. При оценката на значението на дружеството за курсистките В. Начева-Петкова отбелязва, че бъдещите детски учителки получават „възможност [...] да изнасят педагогически беседи, да организират детски забави, представления, а също така и възможността да поддържат по-широки контакти с обществеността“ (Nacheva-Petkova, 1999: 147).

Дружеството създава библиотека с педагогическа литература за своите членове. За първи път идеята е поставена в началото на 1931 г., две години по-късно в Протокол № 31 от 27 януари 1933 г. е отчетено, че има избрана библиотекарка, която е купила книги и ги е дала за подвързване (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 40). Ежегодно от приходите на дружеството се заделят средства за обогатяване на библиотечния фонд и за абонамент на подходящи списания. На разположение на курсистките и софийските учителки са и реферати по педагогически теми, четени от второкурсничките.

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ става важна част от инициативата за създаване на център за предучилищно възпитание в лицето на Фондацията за предучилищно възпитание, учредена през 1940 г. Всички възпитанички на Американската детска градина участват в начинанието, като събират средства за построяване на специална сграда за детска градина и институт за подготовка на детски учителки. Дружеството вижда в това начинание по-нататъшна реализация на целите си. Войната, политическите промени и национализацията не дават възможност за осъществяването на тази идея.

ДЕЙНОСТ ПО ПРОФЕСИОНАЛНОТО ПРИЗНАВАНЕ И РЕАЛИЗАЦИЯТА НА КУРСИСТКИТЕ

Учредяването на дружеството е свързано с необходимостта от последователни действия за признаването на възпитаниците на курса за специалистки и назначаването им за редовни учителки в народните предучилищни заведения². При отчитането на дейността на дружеството за първата година от

² Още от 1885 г. в законодателството се прави ясна разлика между народни (издържани

неговото съществуване на събранието през октомври 1929 г. са представени мотивите за основаването на организацията – продължаване на дружбата на възпитаниците, възникнала като резултат от общия живот в течение на дву-годишното обучение, на традициите и на грижите на ръководителката на курса – Е. Кларк. Основният катализатор на процеса е необходимостта от общи усилия за признаване на дипломите на възпитаничките от страна на Министерство на народното просвещение (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 1). Курсът е признат от държавата с Писмо №19126 от 16.VII.1921 г. и на заключителните изпити Министерството изпраща пратеник, който взема участие в тях и подписва дипломите, но няма общо решение за признаване на курсистките за специалистки по предучилищна педагогика, които трябва да бъдат предпочитани за назначаване пред завършилите друго педагогическо образование. Това положение довежда до различна преценка на дипломите на курсистките в отделните Окръжни училищни инспекции и трудности при реализацията на детските учителки.

Още на първото, учредително събрание се избира „комисия в състав: Г-ца Ст. Драгостинова, учителка Ам Д. Градина и г.г. Олга Константинова и Цветана Пашалова, курсистки при същата, която комисия да проучи въпроса как да се действа за извоюване правата на курсистките и признаването на курса“ (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 2). На второто събрание комисията докладва за проведената среща с Н. Чакъров, началник на Отделението за основно образование при МНП, на която представя дейността на курса.

В своята книга В. Начева-Петкова (1999) обръща специално внимание на дейността на дружеството по утвърждаване на професионалната реализация на завършилите курса. Самата тя участва в комисиите, които са натоварени с преговорите и настояването пред Министерство на народното просвещение то да издаде ясни указания към местните власти за признаването на дипломите на Педагогическия курс и за назначаването на курсистките в народните детски градини.

Предучилищната подготовка на българските деца не е в приоритетите на МНП. Не съществува структура, която да управлява детските градини и детските училища (както често са наричани в този период), те са част от Отделението за основните училища и по свидетелство на главния секретар на МНП Стоян Чакъров „няма кой да постави детските градини на място, което заслужават. Началникът на основното образование, който отговаря и за детските градини, естествено тегли повече към основните училища, защото са повече и тях познава по-добре“ (Kasabova, 2001: 79–80). При липса на политика за развитие на предучилищното възпитание в България отношението на Минис-

от общините, окръзите или от държавата) и частни училища, чиито възпитаници имат различни дипломи и права. В документите често се говори за държавни детски градини и училища, но всъщност те са общински, откривани и издържани от общините.

терството се определя от личното отношение на неговите ръководители и чиновници. В резултат на това се наблюдава растеж на детските заведения при управлението на министър Иван Шишманов и Стоян Омарчевски, които имат разбиране за значението на предучилищната възраст за цялостното развитие на детето (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961; Kolev, 1999). Въпреки че през 20-те години на XX в. детските градини нарастват като брой (през 1923 г. са 68 с 86 учителки и 3054 деца и до 1930 г. достигат 149 градини със 170 учителки и 7834 деца (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961: 126), в МНП няма инспектор, който да осъществява контрол и методическо ръководство на предучилищните заведения. Едва след издаването на Наредба-закон за предучилищното образование в края на 1934 г. се правят по-системни стъпки към създаването на специална служба. През 1937 г. Генчо Пиръов става първият инспектор в предучилищното образование, но поради структурни и бюджетни промени още през следващата година мястото е закрито (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 3). Този факт още веднъж подчертава непоследователната политика към предучилищното образование и липсата на подготвени специалисти на управленско равнище, които да решат проблема за служебното положение на детските учителки.

Местните власти, които по Наредбата-закон са задължени да откриват и поддържат предучилищни заведения, също не разполагат със специалисти и често не предвиждат в бюджетите си средства за откриване и поддържане на детски градини. На много места определените заплати на детските учителки са много ниски, а и често са назначавани неподготвени хора (Chakurov & Nacheva-Petkova, 1961: 114).

През целия период на своето съществуване дружеството „Фридрих Фрьобел“ води последователна дейност по утвърждаване на стабилността на своите членове като специалисти по предучилищна педагогика. Негови представители провеждат срещи в МНП с цел всички детски учителки, които са завършили курса, да бъдат предпочитани за назначаване като специалистки пред други кандидати. В Протокол №8 от 28.X. 1929 г. събранието е уведомено, че МНП признава без държавен изпит само дипломите на тези детски учителки, които преди курса са завършили педагогическо училище, т.е. завършилите реална или полукласическа гимназия не се ползват със същите права. Дружеството не е удовлетворено от отговора, защото той означава непризнаване на педагогическата подготовка в двугодишния курс, и подготвя нова комисия, която да продължи срещите в МНП (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 13). През есента на 1930 г. въпросът отново е на дневен ред. Подготвя се писмо до министерството, което е четено и обсъждано на събрание на дружеството, търсят се възможности за ангажиране на видни педагози, които да публикуват статии по въпроса и да подкрепят исканията на дружеството – Протокол № 15 от 14.XI.1930 г. (пак там, л. 32). На следващата година е подготвено ново писмо

и тричленна комисия го връчва на министъра, който се отнася любезно, но без конкретни обещания. Събранието решава да отнесе въпроса до Висшия административен съвет (Протокол №3 от 6.XV.1931 г.) и планира брошура, която да представи исканията на дружеството и да бъде раздадена на всички членове на съвета (пак там, л. 17). Настойчивостта и последователните действия дават резултат и накрая детските учителки, обединени от 1928 г. в дружество „Фридрих Фрьобел“, получават признаване на подготовката си. МНП излиза с Окръжно № 23 602 от 10.VIII.1932 г. и отново с № 1808 от 12.IX.1934 г., в които се нарежда „свършилите курса на г-ца Кларк... трябва да бъдат предпочетени пред редовните първоначални учителки (ЦДА, ф. 1061к, оп.1, а.е. 31), а заплатата им да бъде равна на заплатата на последните.

Този успех е важен, но не слага край на защитата на професионалните интереси на детските учителки. След издаването на Наредбата-закон от 1934 г. МНП прави опит за уреждане на въпроса за образованието на детските учителки, но отново частично и непоследователно. В архива на Американската детска градина се съхранява (а.е. 46) Заповед и придружително писмо от МНП до Пенка Касабова, директор на Американската детска градина, включена в състава на комисията, назначена за изработване на закон, правилник и програма за Института за подготовка на учителки в детските градини, с дата 9 март 1936 г. Не става ясно защо тази идея остава нереализирана.

В писмото си от 27 май 1938 г. до министъра на народното просвещение Генчо Пиръов, който напуска, за да постъпи като асистент в Софийския университет, отбелязва: „Многократно сме предлагали законопроект, който да доуреди въпросът за назначенията на детските учителки, но както Ви е известно, Господин Министре, досега нямаме закон“ (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 4). Той оценява издаденото Окръжно № 77 321 от 10.IX.1937 г. като закъсняло и непълно и включва в задачите, които трябва да поеме Министерството, доуредждането на въпроса за назначаването на детските учителки.

Липсата на законодателно уреждане на предучилищното образование е проблем, който стои пред Министерството, и през следващите години кореспонденцията между дружеството и Министерството продължава. Отново се създава комисия, която да изработи писмо с исканията за назначаването на детски учителки. В писмо до МНП (ЦДА, ф. 177к, оп. 2, а.е. 992, л. 87–91) те са обобщени така:

1. „Конкурсен изпит за у-лки в д.градини да се определи само за София и градове с жители над 40,000 д.
2. Кандидатките за конк.изпит да са завършили специален педаг. курс и да имат една г. практика.
3. В комисията при конк. изпит да участвуват поне две лица, специалисти.
4. У-ките в детските домове да са завършили непременно 2 годишен педагогич. курс.

5. Да бъдат третираны по права и задължения наравно с у-ките в детските градини.
6. Да бъдат ревизирани от инспектор, за да могат да бъдат кандидатки за места в д.градини.“

В комисията за произвеждане на конкурсен изпит, която е за назначаване на основни учители (и която ще е и за детски учителки) „без помощта на специалисти [...] не познавайки практическата работа на детската градина би се почувствала затруднена при справедливата оценка на кандидатките“. В писмото се подчертава, че искането до конкурсен изпит да се допускат само кандидатки, които имат тригодишен стаж в детска градина, е в ущърб на детските учителки, които работят в детски домове – огнища и дневни детски домове. Работата в тях е целодневна, но не се различава по същество.

Дружеството повдига въпроса и за това, че в малките градове и в селата не се предвижда конкурсен изпит, но откриването на предучилищни заведения в тях върви много бавно – по десетина на година, което лишава младите специалистки от възможност да придобият нужния стаж.

ПРОСВЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ

В Устава на дружеството, който е приет през 1928 г. в течение на няколко заседания, а впоследствие е отпечатан (1930 г.), при определянето на целите на дружеството (чл. 2) на първо място е поставено „Да разпространява в страната новите възпитателни идеи и да дава активно съдействие в прилагането им“, следвано от „Защита на детските права“ и „По-пълно разбиране на детето и подпомагане на всестраниното му развитие“. В целите е залегнало още „да ратува за тясна връзка между училището и семейството“. От шест цели, поставени в устава, само две са свързани с развитието на самите членки на дружеството: „Да работи за сближението на членовете на дружеството при взаимната им дейност“ и „Да работи за оценяване подготовката на членовете и дейността им за възпитанието“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 50, л. 3). Следователно още при създаването си дружеството „Фридрих Фрьобел“ си поставя широки образователни цели, свързани с разпространението на идеите за предучилищното възпитание и защитата на детските права.

Представянето на дейността по отношение на педагогическата просвета в изследванията е по-лаконично, а то е от особено значение за утвърждаването на дружеството като фактор за развитието на предучилищното възпитание в България.

Още през първата година дружеството планира да организира работа с деца от бедните квартали, с цел това да бъде пример за добри грижи и възпитание. Идеята преминава през различни опити дружеството да получи съгласието на училището в Лозенец (което да предостави помещение) и на софийския

инспектор за инициативата, но така и не стига до разрешение. Трудно е да се каже защо ръководството на училището не се отзовава, дали това е недоверие към организаторите, или просто инертност.

Важна стъпка към утвърждаването на дружеството през 1929 г. е участието му в разпространението на книгата на Елизабет Харисън „Изучаване на детската природа от гледището на детската градина“, което допринася за финансирането на дейността му и за популяризиране на детската градина (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 11). През този период няма изобилие на педагогическа литература върху предучилищното възпитание и книгата на американската авторка допринася за запълване на тази липса. Пет години по-късно дружеството е набрало опит и средства и вече участва във финансирането на издаването на книгата на Стенли Хол „Теория на доучилищното образование“ (1934), преведена от Райна Андреева. Публикуването на подходящи книги, които да допринесат за разбирането на детето и детството, продължава и след началото на издаването на собствен печатен орган: списанието „Първи стъпки“. П. Касабова превежда „Проблеми на детството“ на Анжело Патри, която излиза от името на Американската детска градина в две части през 1938 и 1939 г.

Най-популярната форма за разпространение на идеите за значимостта на предучилищната възраст за изграждането на човека и необходимостта от целенасочено възпитание в съответствие с особеностите на децата са сказките, които дружеството редовно организира. Чест лектор е проф. Д. Кацаров (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 26, 39), който ежегодно води студенти от Софийския университет да наблюдават работата в детската градина. Привличани са и други лектори, напр. Цвятко Петков, преподавател в Стажантския институт, д-р Горбанова – „Новото в педагогията в новите държави“, Л. Тодорова от Висшата социална школа с темата „Престъпление и социална среда“ и др. На сказките са поставяни проблеми, които излизат извън кръга на педагогиката, но са по актуални за българското общество въпроси. Г-ца Димитриева представя „Положението на работничките в Софийските фабрики“. Г-н Фурнаджиев изнася „Впечатленията ми от изложението в Чикаго“, а средствата за вход са предназначени за подпомагане на родопските деца (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 11).

Просветната дейност на дружеството е допълвана от самите членки, които подготвят и изнасят реферати по педагогически теми като: „Какво може детската градина да даде на обществото“, „Детската фантазия“, „Детската игра“, „Критики върху писмата на Сенека“, „Детската литература“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 5). Рефератите остават в библиотеката на разположение на курсистките. Интересна форма е представлението „Педагогическо ревю“, резултат от колективното творчество на курсистките, което в забавна форма представя ролята и задълженията на този, който се грижи за децата. Противопоставят се старите, архаични и новите, разумни модели на отглеждане и

възпитание (Kasabova, 2001: 178–180). Модерното разбиране за детето, за неговото естествено развитие и за възпитание, което съответства на това развитие, се разпространява по непринуден начин, лесен за възприемане.

Дейността на участниците в дружеството „Фридрих Фрьобел“ се отличава с отдаденост, която се основава на разбирането за мисия в тогавашните социални условия: „Във всички наши обществени слоеве детската учителка има да върши мисионерска работа, има да покръщава българските родители, българското общество в това ново движение – всичко за детето, за неговото правилно отглеждане в най-важният от човешкия живот период – детето в доучилищната възраст“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 16). Просветно-педагогическата работа на дружеството се развива и разширява с годините, разнообразяват се формите ѝ и стремежът е да се постигне по-голяма публичност.

Празник на дружеството е Денят на детето, който в този период се чества ежегодно в „Неделята на мирноосците“ – третата неделя след Великден. От 1927 г. по инициатива на Съюза за закрила на децата в България празникът е официален за цялата страна и се провежда под патронажа на княгиня Евдокия, като включва тържествени литургии, манифестации на ученици и учители, изложби, забавления, игри и др. (Stefanov, 2007). Дружеството „Фридрих Фрьобел“ участва редовно в общите празненства. През 1936 г. на три автомобила с платформи са настанени деца, които са представени като цветя, и символично се внушава идеята, че детето трябва да бъде свободно. През следващите години дружеството участва в радиопредавания за Деня на детето. Тези по-широки публични изяви допълват традицията за Деня на детето да се правят посещения в някои социални заведения. Членките на дружеството подаряват на децата сладки, картини и цветя, изпълняват програма с приказки и песни. Ежегодни са посещенията в Института за слепи, в Детското отделение на Александровска болница, в общинския приют, а в някои от годините групи от курсистки отиват и в Института за глухонеми.

Просветната дейност на дружеството се допълва от форми, които популяризират предучилищното възпитание в художествена форма. Приказката е център на възпитателната работа в детската градина, чрез нея се формират различни качества и се стимулират емоциите и въображението на децата. Тя е и средство за опознаване на особеностите на предучилищната възраст и намира място в по-широката обществена дейност на дружеството. След сказка за положението на работничките в софийските фабрики членките на дружеството се организират за разказване на приказки, представяне на игри, песни и др., които да разнообразят и обогатят живота на тези млади момичета (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 33). През 30-те години често е представяна пиеската „Дядо Дончо“ за деца от предучилищна възраст.

В годишния календар на изяви на дружеството се повтарят: майска вечер – празненство, на което се избира не най-красивата, а най-достойната

курсистка; карнавална вечер по Сирни заговезни; лазарска вечер. Привличат се музиканти, организират се концерти, канят се поети и писатели, които се представят със свои произведения. Като част от дейността за набиране на средства и привличане на съмишленици се организират забави и чайове, най-значителният от които е японският и се провежда под патронажа на министър-председателя.

„ПЪРВИ СТЪПКИ“ – ОРГАН НА ДРУЖЕСТВОТО „ФРИДРИХ ФРЪОБЕЛ“

Уставът на дружеството предвижда сред другите средства, популяризиращи модерното възпитание на детето, и издаването на собствено списание. Тази идея вероятно е повлияна от издаването от Е. Кларк списание „Детска градина“, което излиза в течение на шест години – от 1922 до 1928 г. Първите дискусии за реализирането ѝ се откриват в протокол от 1933 г., когато на събранието на 2.XI.1933 г. се поставя въпросът за издаване на вестник – месечен лист. На следващата пролет идеята добива по-ясна форма и се съставя комисия (П. Касабова, В. Йорданова, А. Чавдарова и М. Енчева), която да предложи неговото съдържание и име. Правят се няколко предложения за име на вестника – „Нов живот“, „Фар“, „Първи стъпки“. При гласуването на 12.II.1934 г. се приема „Първи стъпки“ и се утвърждава структурата на изданието. Първата страница на вестника е предвидена за публикуване на педагогически статии, втората – за ръчна работа, приказки, хуморески, песни, рисунки. Третата страница е предназначена за хроника, въпросник, хумор, преводна литература. Четвъртата – вести от живота в училището и материал, интересен за родители (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 45). Вестникът се възприема като поле за реализация на идеите на дружеството и всяка от членките може да участва в списването му.

Първият брой излиза през февруари 1934 г. и под заглавието му стои пояснението „Месечен вестник за популяризиране на възпитанието на детето в предучилищна възраст“. Изборът на наименованието на изданието не е случаен. Във всеки брой до името стои мотото, което гласи: „По-лесно е да се оправят първите стъпки на детето, отколкото да се поправят кривите пътища на възрастния“. Очаквано, първата статия във вестника е на Е. Кларк и е посветена на целта на новото издание: „Дано тези стъпки водят към по-скорошно възбуждане на общ народен интерес към делото на Детските Училища, тъй щото наистина да се считат непълни основните училища, които почват от първо отделение“ (Clarke, 1934). Броят има на първата си страница и програмно обръщение към учителките и майките, което разяснява идеята за възпитание на малките деца в любов и граждански добродетели, така че да станат „полезни синове на родината си и на братята си по цял свят“. През първата година вест-

никът излиза в четири страници, а през втората обемът е увеличен на шест страници.

Планиран като ежемесечно издание, вестникът излиза през първата и през втората година с по четири броя в тираж 2000, а финансирането и разпространението му са поети от членовете на дружеството, като се разчита те да привлекат абонати и да достигнат до родителите и до детските училища, в които стажуват. На страниците са публикувани материали, които разясняват ролята на възпитанието в предучилищна възраст и значението на детската градина. Текстовете са кратки, има илюстрации, които придават привлекателен вид на вестника. Тук намират място и малки истории, приказки, стихове за деца. Описват се игри и се предлагат модели за изработване на играчки. Борис Тричков като редовен автор публикува нотирани детски песни. Някои от материалите са преводни, други са написани от детски учителки от различни градове в страната. Има рубрика „Въпроси и отговори“, която е насочена към помощ за родителите, които срещат трудности при възпитанието на децата си, или за детски учителки, които се нуждаят от методически съвети.

Успехът на първите две години довежда до решението от третата година вестникът да се превърне в списание (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 13). За организацията по създаването на новия формат на изданието е поканена Добра Пелашева (Протокол № 7 (51) от 12.IV.1935 г.), която поема работата от редакционния комитет. Това е нов етап в издаването на „Първи стъпки“ с професионален редактор, а за разпространението отново се разчита на активността и личното участие на курсистките, които трябва да привлекат абонати. С цел популяризирането на списанието са подготвени реклами в други педагогически издания като „Училищен съюз“, „Просветно единство“, „Добро здраве“, а за подобряване на финансирането – се решава да се приемат реклами. Въпросът с издръжката на списанието е постоянно на дневен ред. Приходите от продажби и абонамент не достигат то да се самоиздържа. На авторите не се изплащат хонорари, единствено редакторката и администраторката по разпространението и абонамента са платени. Дефицитът в бюджета на списанието се поема от дружеството „Фридрих Фрьобел“. Въпреки трудностите, които налагат издателската дейност да се повери отново на редакторски комитет (с цел икономисване на средства), „Първи стъпки“ излиза с тираж около 1200–1500 броя.

Списанието е сред най-значимите постоянни дейности на дружеството. В почти всеки протокол от събранията в дневния ред има точка, която разисква развитието и пътищата за подобряване и популяризиране на „Първи стъпки“. Запазват се трите основни отдела: родителски, учителски и детски. До края на своето съществуване през 1945 г. списанието излиза с осем книжки годишно (с малки изключения) и разпространява идеите на възпитанието в предучилищна възраст. На страниците му излизат статии на преподавателите

от Педагогическия курс, а също и на видни педагози и общественици като проф. Михаил Герасков, д-р Ботю Шанов, Емануил Попдимитров. Детските учителки споделят своя опит и постижения, което допринася за обогатяване на практиката в другите детски градини. Някои от книжките са тематични, посветени на значими годишнини или важни проблеми. В две книжки (шеста и седма) през април и май 1937 г. е отбелязана стогодишнината от създаването на първата детска градина в Бад Бланкенбург с редица статии от и за Ф. Фрьобел. През 1943 г. излиза книжка, посветена на Елизабет Кларк във връзка с нейната кончина – книжка, която отдава почит на заслугите на мис Кларк за развитието на предучилищното образование в България. Има тематични броеве, посветени на ролята на музиката за възпитанието на децата, на изобразителното изкуство, на ролята на бащата като възпитател и др.

Статиите в списанието „Първи стъпки“ заслужават отделно изследване, тук ще се спра само на някои основни насоки в публикуваните материали. Извън трите отдела, споменати по-горе, в списанието излизат статии, които разглеждат развитието на предучилищното образование и политиката на държавата към него. Тези публикации дават основание на Р. Захариева да отбележи съществуването на четвърти отдел – общ, насочен към пропагандиране на предучилищното възпитание (Zaharieva, 2012: 30). Първата такава статия е на П. Касабова и е със заглавие „Обновата и детската градина“ (Kasabova, 1935). В нея авторката обръща внимание на Наредбата закон от 1934 г. и я оценява като важна стъпка за възпитанието на българските деца, която ще даде резултат след двайсет години. Животът на зрелия човек се определя от детската възраст, затова изграждането на здравни и социални навици, както и умствено развитие чрез игра в подходяща детска среда е от особено значение. Педагогическата просвета сред майките и по-широко в обществото е средство за обновление на обществото. Така чрез характерната за периода лексика се обръща внимание на значимостта на предучилищните заведения и достойното им място в образователната система.

В статията „Задължително предучилищно образование“ на А. Марков – софийски градски училищен инспектор, се обръща внимание на ролята на общините, които са задължени от Наредбата-закон да откриват детски градини, но „намират начини да не изпълняват постановлението на закона по отношение на задължителността“ (Markov, 1939: 3). Тук се поставя и въпросът за подготовката на учителките за детските градини, която според автора може и трябва да се прехвърли на държавата, както е при останалите заведения, обучаващи бъдещите учители за различните образователни степени.

Един от най-пространните материали по темата е докладът на Ст. Омарчевски относно Министерството на народното просвещение, който е представен на 21.VI.1939 г. пред парламентарната комисия. Дългогодишният просветен деец разглежда законодателството за предучилищното образование в

исторически план и предлага промени, които да продължат положителното развитие. Той обръща внимание на факта, че „положението на учителя, издръжката на детската градина, ляга единствено и изключително върху общините“ (Omarchevski, 1939: 7), че много от постановленията на Наредбата-закон са останали неприложими. За уреждане на въпроса за задълженията на общините Омарчевски предлага финансирането на детските училища да бъде същото като при основните училища и държавата да има участие в процеса на изплащане на учителските заплати. За подготовката на детските учителки той също като А. Марков счита, че това трябва да бъде поето от Министерството на народното просвещение, при условията на уеднаквяване на програмите на съответните курсове, създадени от отделни лица (тук той има предвид Педагогическия курс при Американската детска градина и Курса за подготовка на детски учителки на проф. Д. Кацаров). Работата на предучилищните заведения – детски градини и детски огнища, трябва да бъде контролирана от специално създаден към Министерството инспекторат. Ст. Омарчевски предлага и конкретни механизми за ангажиране на работодателите с откриване на детски градини за работещите в техните предприятия жени – майки на деца в предучилищна възраст.

Хр. Спасовски, бивш софийски училищен инспектор, отчита ролята на частната инициатива при откриването на заведения за деца в дошколска възраст през първите десетилетия на XX в. в статията си „Детските училища и нашето училищно законодателство“ (Spasovski, 1939). Фокусът на статията е практиката за назначаването на първоначални учители в предучилищните заведения, което води до налагане на методите, характерни за началното училище (обучението) в детската градина. Авторът застъпва тезата за предпочитане на подготвените в специални курсове детски учителки и постепенно пренасочване на началните учителки към по-подходяща за подготовката им училищна работа.

Въпросите на просветното законодателство за детските градини и съответно за осигуряването на подготвени учители са поставени и в книжка 5-6, която излиза през март – април 1940 г. В нея Цвятко Петков – дългогодишен преподавател в Педагогическия курс и чиновник в МНП, както и Димитър Лазов, бивш училищен инспектор, представят проблемите по подготовката и назначаването на детските учителки. Отново се обръща внимание на значението на детската градина като част от образователната система и фактор за общественото развитие. Поставя се въпросът за назначаване на специалисти, които са компетентни в областта на предучилищното образование и познават особеностите на детското развитие и съответните методи на възпитание. В статията си Цв. Петков очертава няколко проблемни области: неяснота при назначаването на учителките от общините, заплати, които не съответстват на образователния им ценз – полувисше образование, липса на подготвен пер-

сонал за педагогическото ръководство на околийско равнище (Petkov, 1940). Той обръща внимание и на необходимостта от изравняване на материалното и служебното положение на учителките от детските огнища, домове и др. с това на детските учителки, като аргументите му са еднаквата възраст на децата, които възпитават, и образованието, което имат. В периода социалните предучилищни заведения, каквито са детските домове, дневните детски приюти и т.н., се управляват от Дирекцията на народното здраве при Министерството на вътрешните работи и народното здраве, а би трябвало да бъдат под ръководството на МНП.

В списанието са публикувани редица статии, които представят развитието и постиженията на българските детски градини. Една от най-значимите е с автор Марена Х. Попова, която представя „История на българските детски градини“ (май 1937, кн. 8), илюстрирана с портретите на най-ранните детски учителки – Роза Ангелова, Султана Янкова, Евгения Милкова. Проследени са основните етапи, през които преминава предучилищното образование в България, и е подчертано значението на новото законодателство, което става основа за по-широкото му разпространение. Друга интересна статия е „Какво видях в детските градини в София“ на Добра Пелашева (октомври 1936, кн. 1), в която са представени съществуващите столични детски градини с местоположението им и учителките, които ги водят. Авторката познава непосредствено работата в тях и като отбелязва успехите им, заявява „и при стария, и нов метод най-главния фактор е учителката, учителката и пак учителката“ (Pelashева, 1936: 16).

Учителският отдел е насочен към запознаване на учителките с новостите при възпитанието на децата и организацията на детската градина. Предлагат се идеи за предстоящи празници и се препоръчват най-подходящите мебели, пособия и игри в детската градина. Има и преводни статии, не липсват и материали за опити в други страни. Пример за това е статията „Преразказването като средство за развитие на говора у децата от предучилищна възраст“, в която е описан експеримент, правен в съветските училища (януари 1937, кн. 4). Това е един от по-дългите текстове, с обем от пет страници – в повечето случаи статиите са по две до четири страници, така че в един брой от 32 страници да има по-голямо разнообразие от теми и материали.

В зависимост от сезона в този отдел има и проекти, свързани с природните промени; играчки, които съответстват на празничния календар, и други „идейки“ за учителките, както се нарича една от рубриците. Има и критични статии като „Проекто-метода се изражда“ на В. Начева-Петкова (януари 1939, кн. 3). Те са по-скоро рядкост и обръщат внимание на формалното прилагане на новите методи на възпитание в детската градина. Интерес представлява и рубриката „Първи стъпки“ прочете за вас“, която запознава читателите с нови книги – както научни, така и детска литература. С кратки резюмета са пред-

ставени „Чувство за малоценност у детето“ – Е. Клапаред; „Домът на малките при института Ж.-Ж. Русо“ – М. Одемал и Л. Лафендел; „Практическа работа в детската градина“ – В. Г. Шлегер; „Мъчно възпитателни деца“ – Е. А. Аркин; „Нервни и лениви деца“ – Е. А. Аркин; „Подвижни игри за деца от 3–10 год.“ – М. Билова и Н. Метлов; „Измерване интелигентността у децата“ – Alfred Binet et Th. Simon, и др. Наред с преводните книги са представени и български: „Здравни грижи за децата“ – д-р Тома Станев; „Педагогически речник“ – Л. Русев; „Нотарче“ – Б. Тричков. През годините структурата на списанието търпи промени, но запазва разнообразния си характер.

Статиите в родителския отдел са насочени към изясняване на значението на първите седем години в живота на човека и необходимостта от правилно възпитание в семейството. Дават се сведения за развитието на бебето и детето както във физическо отношение, така и като реч, умения и активност. Подчертава се необходимостта да се поощрява самостоятелността на децата и да им се възлагат подходящи за възрастта задачи и задължения. Някои от темите са свързани с режима и изграждането на навици, напр. „Дневна програма за бебе под 6 месеца“, „Как да отвикнем бебетата от смукане на пръстите“, „Колко трябва да спят децата?“. Повече са статиите, които разглеждат проблемите на възпитанието в семейството: „За несъгласието между родителите“, „Когато детето ти не слуша“, „Игри в семейството“, „Активност и любознателност у детето в предучилищна възраст“, „Наплашването като вредно възпитателно средство“, „За прекаляването с наказания“, „Да се смеем с децата“, „Детската градина и твоето дете“ и др. Родителите имат възможност да задават чрез списанието въпроси, на които получават отговор от член на редакционния комитет.

Детският отдел на вестника (а по-късно и на списанието) представлява особен интерес за изследователя с игрите, стиховете, песните и предложенията за ръчен труд. Още в първите броеве през 1934 и 1935 г. Б. Тричков публикува свои нотирани детски песни, а Атанас Душков и Йордан Стубел печатат стихове. В своите спомени П. Касабова, която ръководи издаването на „Първи стъпки“ през целия период, отбелязва, че редакцията използва американски и руски списания, превеждат се статии и се черпи материал за детския отдел (Kasabova, 2001). От 1940 г. за ръководство на отдела е привлечена Леда Милева, която публикува в списанието първите си поетични творби за деца. Тя осъществява връзка с българските писатели, поръчва им стихотворения и приказки по тематиката на списанието и сама пише стихове (Zaharieva, 2012: 22). През годините Веса Паспалеева, Ангел Каралийчев, Калина Малина, Ран Босилек, Младен Исаев се изявяват със свои произведения в детския отдел. По този начин „Първи стъпки“ се развива и като педагогическо, и като детско списание.

Списанието е препоръчано от МНП с Окръжно № 2516 от 26 септември 1935 г. и достига до предучилищни заведения, училища, родители и деца. Не

спира да излиза и по време на войната, а след това до 1945 г. е отпечатвано като „Месечно списание за деца от предучилищна възраст и възпитателите им“. Издателската дейност на дружеството „Фридрих Фрьобел“, чиято най-значима изява са вестникът и списанието „Първи стъпки“, осъществява най-широко разпространение на новите възгледи за възпитанието на детето от предучилищна възраст и за значението на детската градина в българското общество.

БЛАГОТВОРИТЕЛНА ДЕЙНОСТ

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ има ясна ориентация към подкрепа на бедните и работи по редица инициативи, с които да окаже материална помощ и да разпространи педагогическо познание и съзнателно отношение към децата и техните потребности. Една от ежегодните дейности в тази насока е организирането на Никулденски базар, за който членките изработват предмети, предназначени за деца – дрехи, играчки. Стремешът е те да бъдат оригинални и да показват идеите и уменията на участничките. Обръща се внимание на практичността на вещите и съответствието им на детските особености, например дрехите да са удобни и да осигуряват свободно движение. Една част от приходите от базара винаги е предназначена за благотворителност. Според тогавашната практика най-често средствата са използвани за купуване и раздаване на рибено масло на бедни деца. В инициативата са включвани членките на дружеството, които посещават избрани училища, разясняват ползата от този продукт за правилното развитие на детския организъм. Нереализираните дрехи също биват раздавани на деца от детските градини, в които стажуват курсистките. Една година се взема решение да се купят обувки и престилчици за бедни деца. Като цяло около 40% от приходите на базара се използват за благотворителност. През 1941 г. след сказка за беднотията в Добруджа дружеството взема решение за заделяне на част от печалбата от Никулденския базар за децата в Тутракан. В началото на 1942 г. на заседание на дружеството е отчетено, че 5000 лева (от общо 11 000) са изпратени там (ЦДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 91).

В дейността си дружеството „Фридрих Фрьобел“ взаимодейства главно с институциите от сферата на образованието – с МНП, с окръжните училищни инспектори, с училища, детски домове и детски градини. Във връзка със сказките и благотворителните инициативи членките имат оживена връзка с учени, писатели, артисти, музиканти, обществени и политически фигури, на които разчитат за подкрепа и популяризиране на дейността си. След създаването на втория курс за подготовка на детски учителки (на проф. Кацаров) през 1936 г. възниква и въпросът за установяване на връзка с него и инициране на обща активност. В протокола от събранието на 18 март 1938 г. се дискутира

създаването на ново дружество, „което да защитава интересите на детската учителка, като с това не се изключва и културно просветната работа“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 49, л. 69). Предвижда се в него да влязат курсистките от двата курса – на П. Касабова и на проф. Кацаров. Срещите на избраната комисиия за проучване и договаряне на новото дружество с курса на проф. Кацаров не дава резултат. В отчета за дейността на дружеството за 1937–1938 г. е отбелязано, че мотивите за това са „принципиални различия“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 51, л. 20). От кратките бележки по становищата на двете страни, обсъждани на събранията, става ясно, че представителките на Курса за детски учителки предвиждат академичен характер на бъдещото обединение, докато за дружеството „Фридрих Фрьобел“ смисълът е в отстояване на професионалния авторитет и правата на детските учителки.

През 40-те години дружеството съдейства активно на новосъздадената Фондация за предучилищно образование. Целта на фондацията е да създаде център за разпространение на педагогическа просвета за предучилищното образование, като изгради сграда – институт за деца от кърмаческа възраст до 7 години, курс за настоящи и бъдещи родители, курс за детски учителки, отдел за педагогическа и детска литература и др. (Kasabova, 2001: 163). В списание „Първи стъпки“ (април 1940 г.) е публикувана статия на П. Касабова, която е избрана за постоянен секретар на Фондацията. В нея са разяснени различните насоки в работата на бъдещия институт и е обърнато внимание, че сградата трябва да бъде издигната за 5 години. Дружеството „Фридрих Фрьобел“ подема амбициозно подкрепата си за бъдещия институт, като се обръща с окръжно писмо от 15 юни 1940 г. до възпитаничките на Американската детска градина с информация за създаването на „Фондация за предучилищно възпитание“ и набирането на дарения за построяването на педагогическо училище. Окръжното е за събиране на средства, които да се прибавят към дарената от мис Кларк сума от 200 000 лв. – още 200 000 лв., а общината предоставя безплатно място. Обръщението е към завършилите курса да дарят суми 100–1000 лв., свои или привлечени от дарители, или събрани с инициативи като забави с децата. Целта на дружеството е то да събере специално 100 000 лв., и да има свое „огнище на завършилите курса – стая, която ще служи за другарски срещи, събрание, свиждане и др.“ (ЩДА, ф. 1061к, оп. 1, а.е. 52). На събранията на дружеството се обсъжда участието на членките чрез събранията чрез различни инициативи средства. На 24 октомври 1941 г. в Протокол № 8 (88) е отчетено, че дружеството е внесло 130 000 лв. за фондацията, което е свидетелство за солидната организация и привличането на настоящите и завършилите възпитаници на Педагогическия курс към каузата на Фондацията за предучилищно възпитание.

В архива на дружеството липсват протоколи след 13 февруари 1942 г. – военната обстановка, закриването на Педагогическия курс към Американската

детска градина, евакуацията слагат отпечатък върху организационния живот и просветната дейност. Единствено „Първи стъпки“ продължава да излиза.

ДРУЖЕСТВОТО И ФРЪОБЕЛОВОТО ДВИЖЕНИЕ

Дейността на дружеството „Фридрих Фрьобел“ има известни сходства с организации в други страни, които също са създадени за разпространение на идеите за възпитанието на малките деца и предучилищната им подготовка. То възниква много по-късно от дружествата в Германия и Русия, които датират от втората половина на XIX в. Дружествата в Санкт Петербург, Одеса, Томск и Киев целят организиране на детски градини и курсове за подготовка на детски учителки, наричани „фрьобелячки“ (Вълканова, 2005). Дружествата на Фрьобел допринасят за разпространението на идеите на немския педагог в Руската империя. Те организират дискусии, посветени на метода на Фрьобел, публикуват литература и обучават бъдещи учители и няни (детегледачки). Сходството е в дейността за разпространяване на идеите на Фрьобел за възпитание на детето чрез система от игри и занимания. Организирането на публични лекции в Руската империя и сказки в България отразява основния подход за популяризиране на детската градина в обществото. Публикуването на литература и издаването на списание също са обща насока в дейността на руските и българските дружества. Има и съществени разлики, например съставът на дружествата – в руските дружества това са аристократи и интелигенция, свързана с въпросите на просветата изобщо. Българското дружество обединява действащи детски учителки и курсистки, които се подготвят за тази професия. Малък е броят на почетните членове, които излизат извън тези категории. Друга разлика се отнася до връзката между градините и дружествата. В руската практика дружествата са създадени с цел да откриват градини и да обучават „фрьобелячки“, докато в България дружеството е създадено на базата на съществуващ педагогически курс и действаща детска градина.

Сравнението с Фрьобеловото общество във Великобритания показва повече сходства, отколкото разлики. Като изключим по-дългата история на предучилищните заведения на острова и значително по-големия мащаб на дружеството, откриваме значителни прилики. Английската организация е основана през 1874 г. под името „Фрьобелово общество за популяризиране на детските градини“ (Liebschner, 1991). Развитието ѝ преминава през успешни и трудни периоди, с активно взаимодействие с Министерството на образованието за утвърждаване на предучилищните заведения в образователната система. Основна насока в дейността на Фрьобеловото общество е подготовката и сертифицирането на учители за детските градини. През 20-те години на XX в. с цел икономии на обществени средства се закриват много предучилищни заведения, което заставя организацията да защити работата на детските гради-

ни и интересите на детските учители, които биват съкратени. Фрьобеловото общество обединява усилията си с дружества като Асоциация за изследване на детето, Асоциация на родителите и др., за да оцелее и продължи дейността си, както и да потърси нови форми на предучилищна подготовка в кризисните условия. Важна насока, която откриваме и при българското дружество, е разпространението на Фрьобеловите възпитателни идеи сред родителите. Лекциите, които са водени, са на теми като цялостно възпитание на детето, разсеяност, игра и здраве. Има и теми, ориентирани към училищното обучение, свързани със смятането, четенето, разказването, ръчната работа, музикалното и физическото възпитание. Основно средство за разпространение на идеите на Фрьобеловото общество е списанието „Детски живот“. Въпреки финансовите загуби, Управителният съвет на обществото не се отказва от издаването му, защото оценява високата му образователна стойност (пак там: 97). Печеливши дейности като летни училища за действащи учители, които имат достъп и до библиотеката на обществото, подсигуряват издаването на списанието. Основна разлика с българското дружество е ориентацията на английската организация към въвеждане на идеите на Фрьобел не само в детските заведения, но и в началното училище.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дружеството „Фридрих Фрьобел“ съществува в периода от 1928 до средата на 40-те години на XX в., като развива разнообразна дейност за утвърждаване на предучилищната подготовка на децата в българското общество и в образователната система. Първите четири-пет години са време, в което преобладава активността за признаване на образованието на детските учителки: срещи и кореспонденция с МНП, привличане на педагози и общественици, които да подкрепят правото на възпитаниците на Педагогическия курс към Американската детска градина да бъдат назначавани като специалистки с предимство (пред първоначалните учителки) в детските градини. С укрепването на дружеството се засилва и разнообразява просветно-педагогическата му дейност. Създаването на дружествена библиотека със специализирана литература осигурява достъп на членките до нови научни източници и до детски списания, които обогатяват културата и подготовката им. Разпространението на книгата на Е. Харисън „Изучаване на детската природа от гледището на детската градина“ и подкрепата за издаването на „Теория на доучилищното образование“ на С. Хол реализират целите на дружеството за популяризиране на новите възпитателни идеи. Опитите за художествено представяне на приказки пред деца от крайните квартали не се осъществяват, но членките на дружеството представят детски пиеси и приказки пред публика в салона на Американската детска градина. Организираните сказки с университетски професори, лекто-

ри педагози и други специалисти популяризират новите идеи за възпитанието и обсъждат широк кръг от обществени проблеми. С тях дружеството става фактор в културния живот на столицата. Друга форма, която е използвана, са забавите и концертите, с които се набират средства за развитие на инициативите на дружеството и за благотворителност. Участието в ежегодното честване на Деня на детето, който е празник на дружеството, представя идеите му за свобода на развитие на детската природа и за възпитание в съответствие с нея.

Най-значимата дейност на дружеството за развитие на предучилищното образование е издаването на „Първи стъпки“ – първо като вестник, а от третата година и като списание. Със своите дялове – за учители, за родители и за деца, то разпространява педагогическа просвета сред възрастните и предлага игри, песни, стихотворения и приказки за малките. Това е и последната форма на дейност на дружеството, макар че през 1944 и 1945 г. то вече не е орган на „Фридрих Фрьобел“.

В сравнение с Фрьобеловите организации в други страни българското дружество има кратка история. То не достига до голяма масовост, неуспешни се оказват опитите за обединение с възпитаниците на курса на проф. Кацаров. Вероятно по-голямата организация – Фондацията за предучилищно възпитание, която има силен старт, но е закрыта през 1952 г. заедно с всички благотворителни организации, би осигурила представителство на всички предучилищни педагози. Все пак дружеството „Фридрих Фрьобел“ развива разнообразни форми на работа и носи общи идеи, характерни за другите Фрьобелови организации – идеята за свободата при възпитанието на детето, за ролята на детските градини, за приобщаване на родителите, за мястото на предучилищните заведения в образователната система. Това определя и значимостта на приноса на дружеството за развитието на предучилищното възпитание в България.

БИБЛИОГРАФИЯ

Извори

ЦДА, ф. 177к (Министерство на народното просвещение), оп.2, а.е. 992.

ЦДА, ф. 1061к (Американска детска градина), оп. 1, а.е. 31, 46,49, 50, 51, 52.

Naredba-zakon za preduchilishtnoto obrazovanie. (1934). [Наредба-закон за предучилищното образование]. *State Gazette*, No 218/24.12.1934.

Източници

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

Clarke, E. (1934). *Parvi stapki*. [Кларк, Е. (1934). Първи стъпки]. *Parvi stapki*, 1, 1.

Kasabova, P. (1935) *Obnovata i detskata gradina*. [Касабова, П. (1935). Обновата и детската градина]. *Parvi stapki*, 1, 1.

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

- Kolev, Y. (1999). *Istoria na preduchilishtното възпитание v Bulgaria*. [Колев, Й. (1999). История на предучилищното възпитание в България]. Sofia: Veda Slovena-ZhG.
- Liebschner, J. (1991). *Foundations of Progressive education. The History of the National Froebel Society*. Cambridge: The Lutterworth Press, 164 p.
- Markov, (1939). Zadalzhitelno preduchilishtno obrazovane. [Марков, (1939). Задължително предучилищно образование]. *Parvi stapki*, 8, 3–4.
- Nacheva-Petkova, V. (1999.) *Iz istoriyata na preduchilishtното възпитание v Bulgaria*. [Начева-Петкова, В. (1999). Из историята на предучилищното възпитание в България]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Omarchevski, S. (1939). Doklad na Stoyan Omarchevski, na 21.VI. 1939 g. pred parlamentarnata komisija po Ministerstvoto na narodnoto просveshtenie. [Омарчевски, С. (1939). Доклад на Стоян Омарчевски, на 21.VI. 1939 г. пред парламентарната комисия по Министерството на народното просвещение]. *Parvi stapki*, 1, 4–9.
- Pelashева, D. (1936). Kakvo vidyah v detskite gradini v Sofia. [Пелашева, Д. (1936). Какво видях в детските градини в София]. *Parvi stapki*, 1, 14–16.
- Petkov, Ts. (1940). Za sluzhebnoto i materialnoto polozhenie na detskite uchitelki. [Петков, Ц. (1940). За служебното и материалното положение на детските учителки]. *Parvi stapki*, 5–6, 5–7.
- Radev, P. & Aleksandrova, Al. (2015). *Istoria na obrazovaniето v Bulgaria*. [Радев, П. & Александрова, Ал. (2015). История на образованието в България]. Plovdiv: FastPrintBooks. 176 p.
- Spasovski, Hr. (1939). Detskite uchilishta i nasheto uchilishtno zakonodatelstvo. [Спасовски, Хр. (1939). Детските училища и нашето училищно законодателство]. *Parvi stapki*, 2, 2–4.
- Stefanov (2007). Sotsialno-pedagogicheski grizhi za detsata v Bulgaria 20-te – 30-te godini na XX vek. V: *Sotsialna pedagogika – istoria, teoria i praktika* (pp. 300–308). [Стефанов, С. (2007). Социално-педагогически грижи за децата в България 20-те – 30-те години на XX век. В: *Социална педагогика – история, теория и практика*]. Sofia: Farago.
- Valkanova, Y. & Brehoni, K. (2005). Dvizhenieto „Fridrih Fryobel“ i preduchilishtnata pedagogika v Rusia. [Вълканова, Й. & Брехони, К. (2005). Движението „Фридрих Фрьобел“ и предучилищната педагогика в Русия]. *Pedagogika*, 12, 81–94.
- Zaharieva, R. (2012). Penka Mileva Kasabova. Bio-bibliografia. [Захариева, Р. (2012). Пенка Милева Касабова. Био-библиография]. Sofia: Izkustva, 206 p.
- Zaharieva, R. (2014). Elizabet Klark. Bio-bibliografia. [Захариева, Р. (2014). Елизабет Кларк. Био-библиография]. Sofia: Izkustva, 131 p.



Приложение 3. Вестник и списание „Първи стъпки“

ЗА АВТОРА

Марина Пиронкова, доцент, д-р, е преподавател във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“.

Област на научни интереси: история на педагогиката, история на българското образование, социална педагогика и др.

Контакт: София, бул. „Шипченски проход“ № 69А.

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

ABOUT THE AUTHOR

Marina Pironkova, Associate Professor, PhD, Faculty of Education Sciences and the Arts, Sofia University, “St. Kliment Ohridski”, Department of Social Pedagogy and Social Work

Scientific interest: History of pedagogy, History of education in Bulgaria, Social pedagogy and more

Contact: 69A Shipchenski Prohod Blvd., Sofia

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

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

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES
Volume 115

LEISURE TIME OF PEDAGOGUES DURING THE PERIOD OF UNIVERSITY EDUCATION AND THE PROFESSIONAL ACTIVITY

NELI BOIADJIEVA

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

MILENA VELIKOVA

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

Abstract. The educational system is rapidly developing, and the ways of working are evolving along with the requirements to the pedagogical specialists in all educational aspects. This is a prerequisite for changes inside and outside their professional engagements. The leisure time and preferred activities are mean of maintaining the psychological and mental balance and personal professional development. To maintain their psycho-physical strength and endurance and to improve their pedagogical skills, educators reconsider their leisure time activities and activities in their personal program for recreation and recovery. The study presents the results of systematic observations and an empirical assessment involving current and future pedagogical specialists in Bulgaria. The aim is to outline the profile of their leisure time according to their opinion about it, its duration, content and structure, the connection with the professional activity and personal realization and satisfaction. The study monitors and analyses the teachers' evaluation of their own leisure time, depending on the stage of their educational and career development and the activities in which they use it. The current work is also discussing in connection of the long remote learning in a digital setting in last year.

Keywords: leisure time, pedagogues, university education, professional activity

СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПЕРИОДА НА УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И В ПРОФЕСИОНАЛНАТА ДЕЙНОСТ

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. Динамично развиващата се образователна система в нови условия на работа с променящи се изисквания към педагогическите специалисти при различни форми на обучение е предпоставка за промяна в професионалната ангажираност в училище и извън него. Отношението към свободното време и предпочитаните занимания са средство за поддържане на психическото равновесие и устойчивост в личностното и професионално развитие. За да съхранят психо-физическите си сили и да усъвършенстват своите педагогически умения, педагозите осмислят заниманията си в свободното време и дейностите в тяхната лична програма за отдих и възстановяване. В студията се представят резултати от системни наблюдения и емпирични проучвания, в които участват бъдещи и настоящи педагогически специалисти в България. Целта е да се очертае профилът на тяхното свободно време съобразно отношение към него, обем, съдържание, структура, връзка с професионалната дейност, личностна реализация и удовлетвореност. Проследява се и се анализира равнотетката на педагозите за свободното време, с което разполагат в зависимост от етапа на образователно и кариерно развитие, и дейностите, с които го оползотворяват. Коментира се и връзката на проблема с наложилите се условия на по-дълго неприсъствено дистанционно обучение в дигитална среда през последната година.

Ключови думи: свободно време, педагози, университетско образование, професионална дейност

УВОД

Проблемът за свободното време, за неговото обогатяване и пълноценно оползотворяване, е свързан с подготовката на бъдещите специалисти в университета и с въпроса за пълноценното им професионално-личностно развитие, реализация, самоактуализация, психически и емоционален баланс, устойчивост и възстановяване. Много проблемни области и невралгични точки в подготовката и в актуалната адаптация към професията се пресичат във феномена „свободно време“. Този въпрос се дискутира и във връзка с промени

във функциите на семейната среда, образователните институции, неформалното и информалното образование, формите за културното участие. Липсата на достатъчно доверие и съгласуваност между институциите, прехвърлянето на отговорности, избягването на задължения или прекомерната ангажираност довеждат до дистрес, прегаряне, сривове, трусове, катаклизми с разрушително въздействие в личностен и професионален план в различните етапи на кариерното развитие на педагогическите специалисти.

Свободното време на човека е обект на изследване от различни научни области. Социологията разглежда свободното време като показател за начина на живот на хората. В икономическите науки свободното време е основна част от бюджета на времето и алтернатива на друга негова част – работното време. Психологията се интересува от субективно-личностното отношение на хората към свободното време и проучва връзката между него и удовлетвореността от живота, психическото благополучие и щастието. Проучват се емоционалните преживявания, които съпътстват дейностите в свободното време и субективното възприемане на времето. Историята проследява развитието на формите за провеждане на свободното време като елемент от културата на народите в локален, регионален или планетарен мащаб. Етнографията изучава етническите, културните и битовите особености на живота на народите и описва начините за използване и отношението към свободното време от различни етноси. Медицината, науките за физическата култура и спорта, туризмът и развлекателната индустрия се интересуват от осигуряването на предпоставки за здравословното и емоционалното укрепване на хората в свободното време и развлеченията им. Статистиката също има отношение към свободното време и неговите характеристики, които се изразяват количествено, особено величината и броят на дейностите в него. Лингвистиката спомага при решаването на някои сериозни проблеми с наименованията на дейностите в свободното време (Роров, 2010: 13).

Всичко това показва важното значение на изучаването на свободното време като съществена част от живота на хората. През последните десетилетия дейностите, които те извършват през свободното си време, придобиват все по-голямо значение за личностната и професионалната реализация на съвременния специалист. По това време се съди за жизнения стандарт, за културата на индивидите, групите и социалните общности и за начина им на живот. Това време е показател за развитието на цивилизацията, мярка за обществено развитие. Наличието на повече свободно време като показател за висок жизнен стандарт се допълва и с качествена характеристика за провеждането му. За да бъде то реален показател за качеството на живот в една общност, възрастова или професионална група, се проучват предпочитаните дейности и занимания.

Влияние върху параметрите на свободното време оказват различни фактори: възраст, пол, заетост, икономически статус, социалната среда, образова-

ние, култура, професия, времеви ресурс, потребителски стойности, демографски характеристики, стил на живот, мода и вкусови предпочитания, реклама и връзки с обществеността, държавна и правителствена политика, специфични условия и ситуация на живот и др. В променящия се и еволюиращ от древността до наши дни свят представите на хората за смисъла на свободното време и неговото използване непрекъснато се изменят. Редица автори изследват този социален феномен, като създават различни концепции.

ТЕНДЕНЦИИ В ОТНОШЕНИЕТО КЪМ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Изследванията в социологията и социалната психология от последните десетилетия насам показват значително разместване на традиционно утвърдени гледища за появата на нови ценностни системи, които постепенно променят стария режим на свободното време на всички професионални групи и проникват във всекидневието на всички социални и възрастови групи. Новият режим често влиза в противоречие с доминираща или утвърдена нормативност в обществото. В случай че са пренебрегнати и потиснати, те стават източник на безразличие, отегчение и песимизъм, които се разпространяват сред все по-широки слоеве от населението. Става все по-значимо и стратегически важно да се проучи какво място заема самото свободно време като ценност в живота на различни поколения и влиянието на професионалната ориентация върху интересите и заниманията в свободното време. Изследванията в социалната психология показват връзката между удовлетвореността от професията и психическото благополучие със свободното време (Argail, 1990).

Какво се е променило и продължава интензивно да се видоизменя в живота на хората от всички възрасти и поколения? Преди всичко това е отношението към формата на социален контрол, който продължава да регулира правилата на съвместен живот между хората и поведението им. Налице е нов тип контрол, по-слабо нормативен и по-либерален, който се формира често пъти в условията на недоразумения и противоречия, на сблъсъци и конфликти. Това се отнася с особена сила за педагогическото общуване в образованието.

Изследователите на феномена на свободното време в социалната психология и социология отбелязват промени в моделите и нормите за социален контрол, които се отнасят до свободата на избор и следване на авторитетите. „Това, което по-рано се е наричало егоизъм, днес се определя като достойнство. Част от услугите, които шефовете са изисквали от подчинените, съпрузите – от съпругите и родителите – от децата, днес се възприемат като покорство. Социалният авторитет става по-гъвкав, давайки възможност за свободна изява на всеки индивид според модели, които се изграждат най-напред в многобройните форми за оползотворяване на свободното време. Възпроизводството на личността чрез самата себе си придобива по-голяма стой-

ност с развитието на свободното време. Цивилизацията на свободното време предстои да бъде изградена. Ние живеем в общество на свободното време, но още не сме в състояние да осъзнаем кое би насочило социалните времена в полза на истинското ползотворно развитие на личността и обществото” (Dyomozoyodie, 1993: 164).

Друга съществена промяна е свързана с отношението към другия и проблемите на човешката комуникация, които са в още по-сложна ситуация във връзка с пандемичната обстановка и мерките за преодоляването ѝ. От една страна, увеличаващото се свободно време разширява възможностите за срещи, запознанства, приятелства и социални контакти след работа, след училище, следобедите и вечерите, почивните дни и през ваканциите. Засилва се стремежът за свободното общуване и контакти под най-различни форми. Желанието за спонтанен независим избор става все по-настойчиво. Натискът на професионалните, семейните и училищните институции намалява, а социалните позиции, свързани с тези институции, стават по-привлекателни. От друга страна, ограниченията на непосредствените социални контакти предизвикват стрес, съпротива, тревожност и страх (Voiadjjeva, 2009).

Безспорно днес свободното време вече е разширило своя обхват и значение в сравнение с необходимото време за професионален труд, за учене и за работа в дома. В рамките на свободното време за човека в XXI в. развлечението заемат 90% от времето за духовни и обществени дейности. Социолозите постулират върху твърдението на М. Елиаде, че със своите ценности, идеологически ориентации, блянове и митове свободното време упражнява скрито силно влияние върху всичко, което го създава (работата, труда, учението) или ограничава. Подобно на социален и културен айсберг то е неравномерно разпределено между отделните социални класи и категории, между различните поколения (Dyomozoyodie, 1993: 163)

Традиционно проблемът за свободното време се разглежда в измерението на възрастовото развитие от детството до периода на зрелостта – особено в училището и в университета, като се търсят възможности за създаване на нови нагласи и средства за решаването му. Педагогиката на свободното време се разглежда като „общност от четири учебни и възпитателни обекта”. Тази сфера свързва и подпомага социалното, културното, креативното и комуникационното възпитание на различните социални и възрастови групи. Тази интегративна функция обаче не е възприета достатъчно нито от училищната, нито от възрастовата или социалната педагогика (Opashovski, 1997: 323).

В изследванията по педагогика на свободното време се разграничава първично научно и вторично приложно поле за наблюдение и анализ (Ruediger, 1973). Първото се състои в описание на сферата на свободното време като самостоятелно поле на възпитание със система и методика съобразно интердисциплинарността му. Второто приложно поле се разглежда като отделна област

на училищната, професионалната, социалната, специалната или културната педагогика, насочено към обособено възпитание за и във рамките на свободното време (Opashovski, 1997: 323). Настоящото изследване е фокусирано към описание и анализ на свободното време на педагози за периода на университетското образование и в реалната им професионална дейност.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НА ПОНЯТИЕТО СВОБОДНО ВРЕМЕ

Категорията „свободно време“ може да се дефинира като част от общия бюджет на времето, която остава извън регламентираната учебна или трудова заетост, пътуването от и до работното място, самообслужването, участието в домакинството и някои форми на труд и помощ въкъщи, грижата за възрастни, деца или болни и времето за сън, храна и удовлетворяване на физиологичните нужди.

Най-важната характеристика на свободното време е, че всеки може да го използва по своя преценка и решение за свои лични материални нужди или духовни потребности. Самостоятелният и свободен избор на индивида е негова същност, а характерът му се определя чрез отношението към дейностите в него и ценностното им осмисляне. Това най-често се възприема като време за обогатяване на познанията, интелектуално развитие, социални контакти, изпълнение на доброволни обществени функции, за приятелско общуване, свободна игра на физическите и интелектуални сили, време за „по-възвишени дейности“ по израза на К. Маркс. То може да бъде и време за деструктивни и обществено неблагоприятни дейности, които се дефинират като асоциални, антисоциални, противоречащи не само на моралните, но и на правовите норми. То може да бъде безценно богатство, чрез което личността може да акумулира ценни и полезни за себе си и обществото познания. Хората могат да „изпробват“ различни поведенчески модели, да обогатяват своите преживявания и емоции, да се саморазвиват, усъвършенстват и усвояват полезни умения. Свободата на вътрешния избор и ценностното отношение към предпочитаната дейност, нейната индивидуална или обществена полезност са същностни. Затова триадата „ценности – свободно време – възпитание“ е определяща.

Свободното време е тази част от активната жизнена дейност на хората, през време на която те могат пълноценно да развиват своите качества и умения. То е тази част от социалното време, която остава извън работата, социалните и личните задължения и удовлетворяването на биологичните нужди. В рамките му се осъществяват отидхът, развлеченията, културното участие. Свободното време позволява да се възстанови равновесието, като дава възможност на човека да задоволи и развие тази част от личността си, за която професионалният живот и задълженията се оказват пречка (Boiadjieva, 2009).

Ползотворното използване на свободното време е изключително важно, тъй като помага за разширяване на кръгозора, за интелектуално израстване, емоционални преживявания, личностно обогатяване. Свободното време предполага доброволно отношение от страна на хората, свобода на избора, самоинициатива, но целенасочена организираност. Свободното време и хобито в съвременността са мощни механизми едновременно както за социокултурно съхраняване и възпроизвеждане, така и за социокултурна мобилност и развитие (Rasheva-Merdzhanova, 2007).

Трудовете на изследователите на проблемите за свободното време подчертават единодушно, че то е натоварено с хуманистично значение и смисъл. През свободното време се удовлетворяват основни потребности на личността в областта на културата, познанието, потребностите от хармония в биосоциалната същност на човека, потребностите от социални контакти в семейството, сред приятели, в обществото. Правилното му оползотворяване подпомага изграждането и развитието на личността.

В социологията се прави ясна разлика между извънработно и свободно време, както и дефиниране на свободното време на полусвободно и освободено време. Когато става въпрос за свободното време, немският автор Ерих Вебер прави разлика между „негативните“ и „позитивните“ предписания на свободното време „свободно от“ и „свободно за“, т.е. свободно от задължителни дейности и свободно за дейности, които човек сам свободно избира, обогатявайки по определен начин своята личност. Един от начините за обогатяване на личността е инвестирането в човешки капитал (по Kicheva-Kirova, 2005). От една страна, инвестирането в човешкия капитал през свободното време носи ползи както в личностен план, така и за обществото. От друга страна, е необходимо човек да отдели време за почивка, развлечения, творчески занимания, време за общуване със семейството и приятели, които са възможност за отдих и възстановяване. Съзнателното използване на свободното време за отдих и занимания с дейности, различни от професионалните, грижата за семейството, удовлетворяването на видовете физиологични нужди, внася позитивна енергия в човека и увеличава капацитета му за по-продуктивна работа. Поради това е необходимо да осмислим часовете свободно време, с които разполагаме, а така също и дейностите, с които го оползотворяваме (Wilson, 1937).

Автори от различни научни области – социология, икономически науки, психология, педагогика, история, етнография, медицина и науките, свързани с физическата култура и спорта, туризма и развлекателната индустрия – провеждат изследвания за измерване свободното време, с което хората разполагат, и дейностите, в които го инвестират. Прегледът на публикации през последните десетилетия у нас показва, че няма конкретно емпирично изследване за свободното време на педагогическите специалисти в България. От подобно

проучване се очаква да даде яснота за предизвикателствата и нуждите, които имат педагогическите специалисти в своята професия, както и да се очертае доколко университетът формира културата на свободното време и на бъдещите учители и дейци.

Наблюденията показват, че при педагозите в часовете, които биха използвали за отдых, забавление и самоусъвършенстване, се налага да инвестират за планиране, подготовка и изпълнение на своята учебна програма и подготовка за професията. Динамично развиващата се образователна система с променящи се изисквания към учителите е предпоставка за непрекъснатата им ангажираност с професионални дейности. За да съхранят своите физически и психически сили, е необходимо да обмислят както обема на свободното време, с което разполагат, а така също дали успяват пълноценно да го използват за почивка, какви са дейностите в програмата им за занимания с отдых и забавления.

Подготовката на бъдещите педагози в университета е свързана също с управление на социалното време. Учебното съдържание е свързано по-пряко или косвено с това как те се отнасят към своето свободно време, умеят ли да го управляват, да се възползват от възможностите му за личностно развитие, образователни постижения и самоактуализация.

СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА БЪДЕЩИТЕ ПЕДАГОЗИ В УНИВЕРСИТЕТА

Цел на проучването е да се открият спецификата и възрастовите тенденции при интересите, заниманията в свободното време на студентите, които се подготвят за бъдещи специалисти в областта на педагогиката. То е насочено към очертаване на културния специфичен личностен профил в рамките на университетското им образование. Изследването е осъществено чрез наблюдение, допитване до мнението на учащите, анализ на съдържанието на есета на тема „Аз и моето свободно време“, на различен вид творчески продукти и съчинения от проективен тип. Извадката обхваща студенти от педагогически специалности в ОКС „бакалавър“ от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Чрез тези методи се търсят информация и отговор на въпроса как да се подготвят бъдещите специалисти за професията в университета и профилирането на отношението към управлението на свободното време. Насоката е към открояване и преодоляване на дефицити, разширяване на възможностите им за професионално кариерно развитие, оценяване и оползотворяване на неизползваните ресурси в свободното време и мястото му по време на университетското образование и подготовка за професионална реализация.

Методите на проучване включват анализ на литературни източници, свързани с феномена на свободното време. Използват се данни, констатирани тенденции и зависимости в други конкретни емпирични проучвания, проведени от авторите през последните няколко години. Те се съпоставят със сондажи и нови конкретни проучвания пред 2020–2021 г. Обобщават се резултати от лични системни наблюдения и експертен анализ от консултативна работа в методиката на възпитание за управление на свободното време.

Използват се и емпирични методи за допитване до мнението със специално съставен за целите въпросник, обобщение и анализ на резултатите от него, сравнение с други проучвания, анализ на студентски есета и самоотчети за отношението и заниманията им в свободното време, тестове и др. Прилага се и критичен анализ на състоянието на проблема и очертаване на предложения за решаването му на различни равнища – научнотеоретично, организационно-методическо и управленско, както и на практико-приложно.

Изходното теоретично предположение е, че студентите се отличават с общи характеристики на отношението към свободното време, които произтичат от тяхната възраст, социална ситуация на развитие и изучавана специалност. Специфичните характеристики са свързани с детерминантите на социалната среда, на семейната и приятелската среда, местоживееене, специфичните възможности за културно участие, които предлага населеното място, индивидуално-типологичните личностни особености. Предполага се, че обемът на свободното време, с което студентите разполагат, зависи от това дали работят и дали им се налага да съчетават обучението си с трудова ангажираност.

Създаването на предпоставки и благоприятни условия в университетското образование (материална база, управление и самоуправление, ръководство и подкрепа, консултиране и съветване, цялостна организация на обучението и живота на студентите, практическа подготовка), както и вече изградената култура на потребление и културно участие от училище са необходимото условие за изграждане на благоприятен фон за първичната педагогика на свободното време. На тази основа проследяването на промяната в интересите и културния профил на студентите – бъдещи педагози, показва някои тенденции, значими за общия процес на социално възпитание и професионално развитие. Обобщеният профил на студентите се съпоставя с работещите педагогически специалисти.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Извадката обхваща студенти от педагогически специалности в ОКС „бакалавър” от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, Шуменския университет „Епископ Кон-

стантин Преславски“ и Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“. Чрез авторски въпросник за анкетиране, писмени тематични разработки, тестове и проективни техники се описват видове дейности и любими занимания в свободното време, удовлетвореността и отношението им към тях. Проследява се какъв е неговият обем и ценност в живота на студентите – бъдещи педагози, интересите, съдържанието му и профил по отношение на свободното време и оползотворяването му.

Проучено е мнението на 105 студенти (11 мъже и 95 жени). Методите на изследване са анкета, анализ на съдържанието на есе „Аз и моето свободно време“. Частично се описват емпирични данни от тест М. Рубинщайн за свободното време и материали от писмени съчинения на студентите от проективна методика „Моят перфектен ден“.

Емпиричните данни показват, че студентите включват най-често в своето свободно време дейности като спортуване, занимания с домашен любимец, хоби, срещи с приятели, различни видове игри, уроци по танци, кино, телевизия, посещения на дискотека или клуб, слушане на музика, сърфиране в интернет и др. По-рядко се срещат посещения на театър, музеи, изложби, усамотяване и почивка или разходки, общуване със семейството, занимания с творчески дейности, четене на книги, пътуване, участие в доброволчески дейности/ инициативи, занимания свързани с допълнителна учебна работа.

Бъдещите педагози декларират, че сами организират свободното си време. От тях зависи как да го използват, в какви дейности да го инвестират и как да го конструират така, че дейностите да отговарят на целите и задачите, които са си поставили в живота. Написаното показва ценността, която отдават на свободното време като ресурс за развитие и доколко те смятат свободното си време за важно, каква е културата на потребление. От това как прекарват свободното си време се разкриват какви са техните ценности.

Таблица 1. Дейности в свободното време на студентите

Приятели	78%
Книги	72%
Спортуване	62%
Семейството	57%
Пътуване	52%
Разходка	49%
Музика	43%
Телевизия	29%
Кино	26%
Хоби	25%
Творчество	23%
Учене	22%
Усамотяване	22%
Игри	17%
Почивка	17%
Дискотека/ клуб	15%
Театър	12%
Кулинария	9%
Сърфиране в интернет	9%
Доброволческа дейност	8%
Танци	8%
Домашен любимец	8%
Басейн/ плаж/ море/планина	8%
Рисуване	5%
Спорт	3%
Музеи	2%

Свободното време предоставя възможности за срещи, нови запознанства и социални контакти с колеги, приятели, което е особено важно за развитието на личността на младежите. Резултатите показват, че студентите – бъдещи педагози, го използват повече за социални контакти и с това категорично се оказват представители на типа „Социален комуникатор“. За преобладаващата част (78%) от анкетираните свободното време се възприема като възможност за срещи с приятели, с които извършват съвместни дейности, споделят трудности и предизвикателства, търсят съвет и подкрепа, помагат си взаимно, учат се един от друг, забавляват се заедно. Студентите споделят, че приятели-

те заемат най-важна роля в живота им, често и преди семейството и контактите с преподавателите.

Следващата най-предпочитана дейност е четенето на книги (72%). Близко три четвърти твърдят, че това е разтоварваща и разнообразна в ежедневието им дейност, благодарение на която „отпътуват към други светове“. Този резултат очертава значителна разлика с други възрастови групи и е предпоставка да се твърди, че студентската аудитория на бъдещите педагози е най-активната четяща аудитория у нас.

Близко една трета (62%) от студентите се занимават активно със спортни дейности (фитнес, йога, тичане в парка, бокс, каране на колело, тае бо, упражнения в домашни условия, плуване, тенис на маса, каране на ски, сноуборд, крикет за незрящи, аеробика). Срещат се и пасивни занимания, които отразяват интереси към спорта, но това е в много по-малка степен и се отнася до мъжете – гледане на футболни мачове.

Сравнително висок процент при повече от половината са съвместни дейности и общуване със семейството (57%). Това е обичайна дейност през свободното им време, но се посочва на второ място след приятелската компания. Всеки втори от анкетираните обича да пътува (51%) с приятели в България, опознавайки родината си. Това отразява отново стремеж за задоволяване на потребността им от неформално общуване. Останалите (49%) посочват разходки и самостоятелни дейности за почивка, съсредоточаване или медитация, но търсят и срещи с приятели и членове от семейството.

Забелязва се ангажираност с разнообразие от дейности, свързани с различни изкуства, макар практикуващите ги да са по-малко в сравнение с практикуващите други дейности. Сред изкуствата, които ангажират вниманието им, се открояват: музика (43%), кино (26%), театър (12%), танци (8%), рисуване (5%), посещаване на музеи (2%). Музика, кино, театър са сред най-предпочитаните занимания с изкуства в свободното време на студентите. Близко една четвърт (23%) споделят и за свои самостоятелни творчески занимания – писане на стихове, изработка на картички, декорация, направа на аксесоари за коса и дрехи, рисуване на маникюр, рисуване на татуировки, фотография и др. През свободното си време те се занимават с дейности, свързани с различни изкуства, които ги разтоварват и развиват въображението им. Творческите занимания с изкуство имат социално-терапевтична и индивидуално развиваща функция. Игри, забавление в клуб или дискотека, различни хобита са друга част от разтоварващите рекреационни дейности в свободното време на студентите.

Резултатите на направеното проучване показват, че дейностите в свободното време на студентите са разнообразни и включват както такива, свързани с отдих и забавление, така също и с образование, семейни и обществени дейности, творчески и културни дейности. Те споделят, че „чрез подобни занима-

ния се развиват полезни и ценни за съществуването им качества, обогатяват своите преживявания“.

Сферата на свободното време предоставя повече свобода на действие. А поради това, че не всеки от студентите е работещ, се наблюдава разнообразие в дейностите, с които се ангажират – внимание към семейството, участие в различни сдружения, доброволчески дейности, отделя се време за допълнително образование и самообразование извън университета, за творческа и любителска дейност (спорт, изкуства, творчески занимания).

Студентите се изявяват по-свободно и развиват своите качества и като бъдещи специалисти чрез многобройните форми на ползотворно използване на свободното си време. Дейната натура на развиващия се човек има необходимостта да се ангажира с полезни и изграждащи личността му дейности. Такъв се очертава и профилът на студентите – социални педагози, които ангажират вниманието си с полезни не само за себе си, но и за другите дейности, развиват непрекъснато своите умения, способности и дарби, за да са им от помощ както в личния живот, така и в работата им в бъдеще. Отношението на студентите към времето, с което разполагат и как го разпределят, се изследва чрез Тест на Рубинщайн. В продължение на 20 дни те регистрират времето за дейностите в денонощието: сън; продължителност на работния/учебния ден; пътуване от и до работното място/университета; хранене без приготвяне на храна; грижа за външния вид (разкрасяване); покупки на необходими за бита предмети; самообслужване (приготвяне на храна, чистене); грижа за другите (деца, родители, домашен любимец); общуване с близки и приятели; допълнително (доброволно) образование; културни дейности/четене; посещение на театър, кино, изложба; слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет; разходки; спорт; игри и забавления; отдих.

След ежедневно регистриране на времето за тези дейности се осредняват изразходените часове за всяка от тях. По този начин участниците по-ясно разбират колко време действително им отнема всяка от тези дейности. Следващ етап е описание на времето, което те биха желали да отделят за провеждането им. Това предоставя възможност на студентите да направят равностойна как разпределят бюджета на своето време: с какво време разполагат в своето ежедневие, дали са доволни от начина, по който го използват, и как биха го оползотворили по най-целесъобразен начин.

Анализът на резултатите показва, че всеки отделя за дейностите различно количество време. Средното количество, отделяно от бюджета на времето, показва, че те средно отделят по 8,8 часа на ден за сън; 7,6 часа за други дейности, сред които учебен труд/работа (3,2 ч. и 1,5 ч. за пътуване до университета); 2,9 ч. грижа за други (1,5 ч.), самообслужване (0,5 ч.), грижа за външността си (0,7 ч.), хранене (0,9 ч.) и покупки (0,2 ч.). Останалите 8,6 часа са свободното им време. Така се оказва, че те разполагат с повече от една трета от деноно-

щието свободно време. През него те най-често общуват с близки и приятели (2,4 ч.), слушат музика, гледат телевизия и ползват интернет (1,9 ч.). Това отнема половината от обема на свободното им време. В останалата половина те отделят по-малко от час за следните дейности: игри и забавления (0,9 ч.), самообразование (0,9 ч.), културни дейности (общо 2,4 ч.): четене (0,8 ч.), посещение на театър, кино, изложби (0,3 ч.), отдих (0,5 ч.), разходки (0,6 ч.) и спорт (0,2 ч.).

Таблица 2. Средна стойност на дейностите в бюджета на времето (24 ч.)

Дейности	Средна стойност (часове)
сън	7,9
продължителност на работния/учебния ден	3,1
общуване с близки и приятели	2,4
слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет	1,9
пътуване от и до работното място/университет	1,5
грижа за другите (деца, родители, домашен любимец)	1,5
хранене без приготвяне на храна	0,9
игри и забавления	0,9
допълнително доброволно образование	0,9
културни дейности/четене	0,8
грижа за външността (разкрасяване)	0,7
разходки	0,6
отдих	0,5
самообслужване, приготвяне на храна, чистене	0,5
посещение на театър, кино, изложба	0,3
спорт	0,2
покупки на необходими за бита предмети	0,2

Анализът показва, че студентите по педагогика отделят най-много часове за сън и свободно време. Продължителността на работния/учебния ден е по-малко от пет часа. Общуване с близки и приятели, пътуване, слушане на музика, гледане на телевизия, ползване на интернет са типични дейности, предпочитани от тази възрастова категория. По това те не се различават съществено от гимназистите и образованието във ВУ не ги е пренасочило към по-интелектуални занимания.

Най-малко време от своето ежедневие студентите отделят на дейностите: покупки на необходими за бита предмети вероятно поради това, че това не е техен приоритет или за това се грижат близките им. Това се отнася и за грижите за външния вид и разкрсяване, което показва, че в тази възраст не е необходимо да се отделя твърде много време и това все още не е проблем. Културното участие като посещения на театър, кино, изложба, разходките, спорт и културни дейности също са сведени до минимум. Тази характеристика показва, че тези дейности не са типични за профила на част от изследваните социални педагози.

Има студенти, в чието ежедневие изобщо липсват дейности като: грижа за другите (деца, родители, домашен любимец); посещение на театър, кино, изложби; допълнително доброволно образование; спорт; отдих, игри и забавления; покупки на необходими за бита предмети; самообслужване (приготвяне на храна, чистене); културни дейности/четене.

Въпреки това като цяло студентите са доволни от дейностите, които присъстват в тяхното ежедневие. Бъдещите педагози добре си почиват, отделяйки достатъчно време, и не се лишават от сън, активно общуват с приятели, забавляват се в интернет, гледат телевизия, не са много инициативни в културно потребление за разлика от спортните занимания и интереси. В резултат на обсъжданията на резултатите те декларират желание да редуцират времето за някои пасивни дейности и да го „насочат“, вложат в други, на които в момента отделят по-малко време. При всеки от тях това желание е индивидуално.

При студентите често липсва дейността “грижа за другите“ (деца, родители), защото живеят самостоятелно, все още са несемейни и нямат задължения към други. Те отделят по-рядко време за общуване с близки, роднини и семейство в своето ежедневие. Повечето инвестират малко време за културни дейности (посещения на театър, концерти, кино, четене на книги), но имат желание да променят това. Те осъзнават, че тези дейности биха обогатили общата им култура. Времето за спорт, отдих, забавления и игри, както споделят, е твърде малко и биха искали тези дейности да присъстват повече в ежедневието им.

Проучването стимулира рефлексията за професионалната им ориентация и реализация. Те разсъждават по въпроси като: дали настоящата им работа е подходяща за тях; дали инвестираното в нея време си заслужава; дали имат развитие на тази работна позиция и др. Редуцирайки времето, което отделят за работа, те планират да го инвестират в допълнително образование. Студентите осъзнават, че са отговорни за промяната в живота им и имат желание да я постигнат, но често не знаят как и осъзнават, че се нуждаят от съветване и насочване за това. Повечето анкетирани желаят да направят промяна в разпределението на времето си в посока по-доброто му и ползотворно използване за дейности, които развиват личностните им качества. Те споделят, че за тях е

полезно да правят равностметка на бюджета на своето време и имат желание да го управляват по-добре.

Сред студентите се очертава доминиране на следните типове личностни профили по отношение на предпочитаните занимания в свободното време, които се проявяват в чист или смесен вид – „социален комуникатор“, „хармоничен рационалист“ и „пасивен потребител“. Бъдещите педагози се самоопределят без съмнение като „социални комуникатори“. Те обичат да прекарват голяма част от ежедневието си в общуване – с приятели, състуденти и близки/познати връстници. Биха искали да намалят времето за сън, телевизия, интернет, пътуване до университета и домакински задължения и др.

Студентите „хармонични рационалисти“ успяват да отделят време за всяка от дейностите в своето ежедневие, изпълнено с най-много разнообразни дейности. Те споделят, че биха искали да отделят по-малко време за сън, гледане на телевизия, интернет, време за пътуване до работното/учебното място, покупки. Спечеленото от тези дейности време биха вложили в срещи с приятели и близки хора, семейството, допълнително образование, културни дейности, четене.

Студентите, определящи се като „пасивни потребители“, са най-скромни в описание на дейностите в своето ежедневие. От всички изследвани малка част се открояват реално в тази група. Продължителността на работния/учебния ден е кратка и в същото време разполагат с достатъчно часове свободно време, които са заети с разнообразни дейности. Интересът към творчески дейности, свързани с духовното развитие, не е на първо място, но проличава тяхното желание за промяна в тази насока. Те осъзнават, че е добре да отделят повече време за личностно обогатяване чрез средствата на изкуствата.

Профилът на студентите от педагогическите специалности чрез тяхното свободно време показва, че въпреки някои очертани дефицити те успяват да отделят време за разнообразни дейности съвкупно. Контент-анализът на есета и резултатите от тестирането показват, че до голяма степен те ефективно планират и използват своето свободно време, за да развият личностните си и професионални качества. Така може да се очертае тенденция да желаят да бъдат „хармонични рационалисти“, а по същество реално са „социални комуникатори“, богати на свободно време и сравнително доволни от разпределянето му. Въпреки това те биха искали да го управляват по-ефективно, като съчетават различни видове дейности, и имат желание за консултиране и съветване за свободното време.

Анализът на съчиненията от проективната методика „Моят перфектен ден“ показва, че студентите търсят разнообразни дейности за изява като: общуване с любимия човек, със семейството, с приятели и близки; оползотворяване на времето с полезни дейности; да научават нещо ново; да помагат на нуждаещи се; да се забавляват, да се смеят; да се занимават с творчески дейности като

писане, фотографиране, рисуване; да слушат музика, танцуват; да четат; да гледат филм; да прекарват време сред природата, да се разхождат, да пътуват; да са сами; бързо да преминава работният ден, за да се отдадат на любимите си занимания.

Таблица 3. Дейности в представите за перфектния ден на студентите

с приятели	64%
с любимия човек	64%
с близките, семейството	50%
слънчев, топъл, спокоен и усмихнат ден	45%
сред природата	41%
чета книга	36%
разходка/пикник	36%
кино, филм	36%
полезно за себе си/да научат нещо ново	32%
музика	32%
насаме със себе си, да си почивам	27%
да се забавлявам, да се смея	23%
да помагам на нуждаещи се, да съм полезен	23%
да пътувам	18%
фотографиране	14%
спорт	14%
с усмивки и моменти на щастие	14%
даворя	9%
спокоен работен ден/да ме удовлетворява	9%
готвене като хоби	9%
бързо преминаване на работния ден	9%
с домашни любимци	5%
игри	5%
да танцувам	5%
да се чувствам добре, незабравими моменти	5%
да ремонтирам нещо по колата	5%
вкъщи	5%

В творческите продукти за описание на перфектния ден се наблюдава художественост в изказа и проява на творчество в описанието на мечтите. Все-

ки втори ги свързва с топлината и слънцето, което е израз на потребност от приемане, ласка, обич и взаимност: „Слънцето е всичко – живот, топлина, светлина, ласка.“

Чрез тази проективна методика на преден план като най-предпочитана дейност е времето, прекарано с любимия човек (64%), с приятели (64%), със семейството (50%). Това потвърждава силната потребност и на студентите от общуване с любими, приятели и близки роднини. Други любими дейности са разходките сред природата, пътуване, посещаване на нови места, както и различни творчески и разтоварващи занимания, които биха искали да присъстват като значителна част от тяхното време.

Бъдещите педагози ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните умения и способности, свързани с бъдещата професия. Те са доволни, когато денят им преминава ползотворно, ценят личното си време и предпочитат да се занимават с неща, които ги обогатяват и им носят чувство на удовлетворение и значимост.

Перфектният ден е изпълнен с емоционални моменти, мечтани пътешествия на екзотичен остров, желаниа за лекота в ежедневните грижи и ангажменти, за ползотворно оползотворяване на своето свободно време. Според тях всеки ден може да е перфектен, но зависи как го преживяваш. Перфектността на деня зависи от самите студенти. Представите за перфектния ден са изцяло свързани с романтична и сантиментална представа за свободното време като интимно общуване с приятели, любими и партньори.

ИЗВОДИ ЗА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА БЪДЕЩИТЕ ПЕДАГОЗИ

1. Изследваните студенти педагози разполагат с повече свободно време в сравнение с други социално-възрастови групи. Те не са твърде натоварени с учебни занимания и дейности. Профилът им в свободното време е като „социални комуникатори“, а желанието им е да бъдат „хармонични рационалисти“.

2. Близко една трета част не работят паралелно със следването и са в категорията „богати“ на свободно време. Те могат да го използват за всички желани от тях дейности, като не жертват учебното време и отделят повече на подготовката си.

3. Две трети от студентите работят и съвместяват ученето в университета с професионална дейност. Това по-често е за сметка на посещението на лекции и в по-малка степен се отразява върху заниманията в свободното им време. Те са „бедни“ и разполагат с най-малко свободно време, но успяват да го използват целесъобразно поради по-големи финансови възможности и добра организация.

4. Най-малко са „средната класа“, които разполагат с 2 до 3 часа свободно време на денонощие, и това са студенти, които имат семейства, отглеждат

деца или учат допълнително, участват в студентски практики или доброволчески инициативи.

5. Бъдещите педагози като цяло ценят свободното си време и желаят да го оползотворяват с дейности, които развиват техните способности, но по-често се отдават на социални контакти или пасивно потребление като гледане на телевизия, слушане на музика и сърфиране в интернет. Самообразованието, културните и обществените доброволчески дейности не са често срещани сред любимите им занимания.

ПРОУЧВАНЕ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПРОФЕСИЯТА

Емпиричното изследване има за цел да очертае профил на педагогическите специалисти в България чрез измеренията на тяхното свободно време. В него участват учители, ръководители на класни и извънкласни дейности в детски градини, училища, школи за извънучилищни дейности, центрове за подкрепа на личностното развитие. От месец март 2020 г. до септември 2021 г. те са извършвали своите професионални ангажменти чрез продължително неприсъствено дистанционно обучение в дигитална среда във връзка с предприетите мерки за ограничаване разпространението на COVID-19. През периода на допитването те живеят и работят в предизвиканите от пандемичната обстановка ситуации на ограничения в професионалния и в личния живот.

С помощта на създаден за целите на изследването въпросник се събира информация:

- за продължителността и преценката за обема на личното им свободното време;
- за дейностите, чрез които най-често оползотворяват своето свободно време;
- за степента на удовлетвореност от начина, по който прекарват свободното време;
- за възможността им да отделят време за отдих и почивка съобразно ангажиментите си;
- за уменията им да поставят ясна граница между професионалните и непрофесионалните дейности в общия бюджет на времето, с което разполагат, съобразно наложените мерки за ограничаване в личен и професионален план.

В проучването участват 116 активно работещи педагогически специалисти (96% жени и 4% мъже) от малки, средни и големи населени места на територията на България. Най-малък е процентът на анкетираните от столицата, което означава, че резултатите представят актуална картина с акцент към преподаватели в страната.

Възрастта на участващите е между 30 и 64 години, като средната им възраст е 46 години. Почти всички (93%) работят в държавни/общински институции, като според вида на подготовката 27% са учители в основно училище (I – VII клас включително), 23% – в детска градина, 14% – в център за подкрепа на личностното развитие, 11% – в средно училище (I – XII клас включително), 9% – в професионална гимназия, 5% – в начално училище (I – IV клас включително), 4% – в профилирана гимназия, 3% – в специализирано училище (спортно, по културата, по изкуствата, духовно училище), 3% – в частна школа (за извънучилищни дейности), 2% – в гимназия (VIII – XII клас включително), 1% – в обединено училище (I – X клас включително).

Разнообразна е палитрата от дисциплини, по които анкетираните специалисти преподават: всички образователни направления в детската градина (Български език и литература, Математика, Околен свят, Изобразително изкуство, Музика, Конструирание и технологии, Физическа култура) и общообразователни и специални учебни предмети: История и цивилизация, Гражданско образование, Български език и литература, Английски език, Немски език, География и икономика, Музика, Изобразително изкуство, Физическо възпитание и спорт, Информационни технологии, Човекът и природата, Човекът и обществото, Биология и здравно образование, Химия и опазване на околната среда, Технологии и предприемачество, Физика и астрономия, Обща икономическа теория, Статистика, Психология, Информатика.

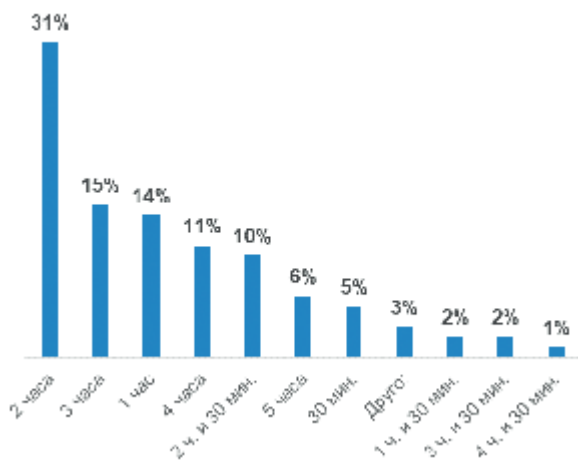
Представителите на школи за извънучилищни дейности и центрове за подкрепа на личностното развитие са преподаватели по музика, музикална теория, музикален инструмент, български народни танци, спорт, английски език, астрономия, кариерно ориентиране и консултиране, актьорско майсторство, приложно и изобразително изкуство, природни науки. Сред анкетираните са и специалисти, които работят с деца със специални образователни потребности, логопеди, ресурсни учители, училищни психолози и корепетитор на детски певчески хор.

ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ И УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Продължителността на свободно време, която анкетираните сами определят от общия бюджет време на ден, е разнообразна. Както се вижда от резултатите на диаграма 1, по-голямата част от преподавателите определят продължителността на своето свободно време между 1 и 3 часа на ден. С това те не се отличават съществено от средностатистическата норма за работещите у нас, която е около 2 часа и половина. Съществуват обаче значителни вариации в зависимост от възрастта, семейния статус, населеното място, близостта на училището до дома и др. Една от специфичните характеристики е свързана с

неравномерната ритмичност и разпределение на свободното време съобразно ваканциите и продължителността на учебната година. Някои от тях споделят, че „Всеки ден продължителността на свободното време е различна.“, „На този етап от живота си нямам такава.“, „Продължителността е относителна – зависи от ежедневните ми ангажименти и часовият диапазон е различен.“, „Свободното ми време варира средно между 2–3 часа на ден и 7-8 часа на ден, в зависимост от момента в годината.“

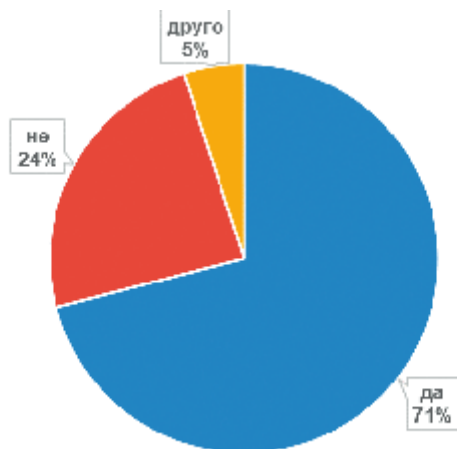
Приблизително една пета (20%) от анкетиранияте принадлежат към „богатите“ на свободно време – от три до шест часа на ден. Болшинство (56%) са в „средната класа“ и разполагат с 2 до 3 часа на ден. Една пета (21%) са от „бедната класа“ с под 1 час на ден. Това са по-често ангажирани с отглеждане на деца, начинаещи педагогически специалисти и ангажирани с допълнителен труд и съпътстващо образование и квалификации.



Диаграма 1. Продължителност на свободното време на педагогическите специалисти в България

Всички педагози споделят, че свободното време присъства в общия бюджет на времето, с което разполагат, независимо от продължителността или ритмичността му. Те подчертават значимостта му и определят удовлетвореността си от начина, по който го организират. Данните на диаграма 2 показват преобладаващата удовлетвореност от начина за оползотворяване на свободното време. Обнадеждаващо е, че повече от половината анкетирани оценяват своето свободно време като ползотворно използвано спрямо поставените от тях цели. Изследванията на личностната типология на българските учители показват преобладаваща рационалност и решителност като личностни характеристики, които са свързани с планиране на дейностите съобразно целите.

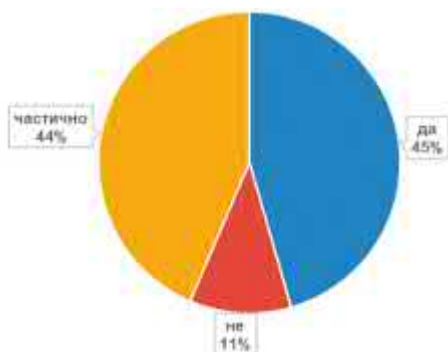
По-малка част от анкетираните учители не прекарват свободното си време по пълноценен и желан за тях начин. Някои споделят, че „Има какво да се желае откъм организация. Поставям си цели, които често не успявам да изпълня.“, „Организирам свободното си време пълноценно, когато имам възможност.“, „Понякога – да, но понякога няма време дори и за планираните неща.“ Тези съждения показват, че около една четвърт от анкетираните биха желали да организират още по-добре своето свободно време.



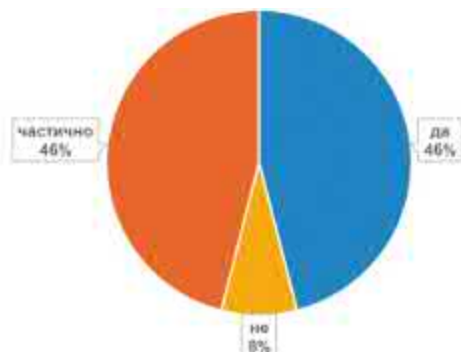
Диаграма 2. Според Вас организирате ли ползотворно/ пълноценно своето свободно време?

Към по-конкретно и задълбочено анализиране на свободното време отвеждат въпросите за удовлетвореността от начина, по който анкетираните го прекарват вкъщи и извън дома, както и за дейностите, с които се занимават най-често (вкъщи и извън дома) (диаграми 3 и 4).

Анализът на свободно време от гледна точка на дейностите, които най-често извършват, показва, че първоначалното им мнение за ползотворно организиране на свободното време се разделя между отговорите „Доволен съм“ и „Частично съм доволен“. Макар че отговорите на анкетираните се разпределят 50:50, тяхната позитивност показва, че успяват да организират своето свободно време с приятни и удовлетворяващи ги занимания.



Диаграма 3. Доволен(а) ли сте от начина, по който прекарвате свободното си време въщи?



Диаграма 4. Доволен(а) ли сте от начина, по който прекарвате свободното си време извън дома си?

ПРЕДПОЧИТАНИ ДЕЙНОСТИ И ЗАНИМАНИЯ НА ПЕДАГОЗИТЕ В ПРОФЕСИЯТА

Своето свободно време въщи и извън дома в ситуация на ограничения, предизвикани от пандемичната обстановка, педагозите инвестират в разнообразни дейности. Най-често извършваните въщи дейности (всеки ден и почти всеки ден) са:

- общуване със семейството;
- неформални контакти – разговори с познати, приятели, съседи, колеги;
- гледане на телевизия;
- подготовка на учебни материали за предстоящите учебни занимания;
- „сърфиране“ в интернет и социалните медии (за удоволствие);
- слушане на музика.

Сред второстепенните дейности, извършвани един-два пъти седмично и по-малко от веднъж седмично, се нареждат:

- четене на книги за удоволствие;
- слушане на радио;
- игрови дейности и забавления със семейството – настолни или други игри;
- занимания с хоби;
- участие в онлайн обучения/ уебинари.

В зависимост от естеството на заниманията им у дома се предполага, че педагозите ги изпълняват едновременно с други дейности от ежедневието си. Прави впечатление, че отсъстват спортно-туристически и творчески занимания с изкуство и трудови дейности.

Извън дома най-предпочитаните занимания на анкетираните (всеки ден и почти всеки ден) са:

- организиране на дейности за учебния процес в училище;
- занимания с изкуство (музика, танци, рисуване, фотография, театрална школа, друго).

Един-два пъти седмично анкетираните споделят за:

- неформални контакти – срещи и разходки с приятели;
- организиране на разходки и екскурзии.

По-малко от веднъж седмично са дейностите:

- посещаване на кино, театър, концерт, изложба, музикален клуб, спортни състезания и събития (като зрители);
- участие в обучения или други форми на професионална квалификация.

Анализът на честотата на изпълнение на дейностите извън дома предполага, че анкетираните отделят по-малко време за забавление, отдих и почивка извън ежедневните си задължения и ангажименти. Сравнение между дейностите, които извършват анкетираните вкъщи и извън дома през свободното си време, показва, че най-често заниманията им са в домашна обстановка и по-малко извън дома. Това може да се дължи и на факта, че през последната година и половина живеят в обстановка на пандемия и в различна степен се съобразяват с наложените мерки за ограничаване разпространението на COVID-19.

Сред най-често извършваните дейности от педагозите през свободното им време както вкъщи, така и извън дома се открояват и такива, свързани с професионалната им ангажираност и развитие: „подготвям учебни материали за предстоящите учебни занимания“, „организирам дейности за учебния процес в училище“, „участвам в онлайн обучения/вебинари“. Прави впечатление, че дейността „подготвям учебни материали за предстоящите учебни занимания“ вкъщи се нарежда на второ място след общуването със семейството. Това показва, че българските педагози използват голяма част от свободното си време за професионални дейности вместо за отдих, почивка и забавление. Този профил на занимания през свободното време на педагогическите специалисти произтича от спецификата на професията. Тя изисква допълнителна работа за подготовка извън регламентирания часове в длъжностната им характеристика. Това е свързано и със специфичната ситуация, в която са принудени да се подготвят за преподаване в условията на неприсъствена или хибридна форма на обучение.

Почти всички анкетираните педагози инвестират голяма част от свободното си време, за да подготвят учебни материали за предстоящите уроци със своите ученици. Това се изразява в адаптиране и допълване на предлаганото учебно съдържание според потребностите и интересите на учениците, като създават помощни нагледни материали. На мнозина им се налага да модифицират или адаптират доказани от практиката чуждестранни модели на преподаване, за които не са били подготвени предварително. По-малка част от тях проявяват

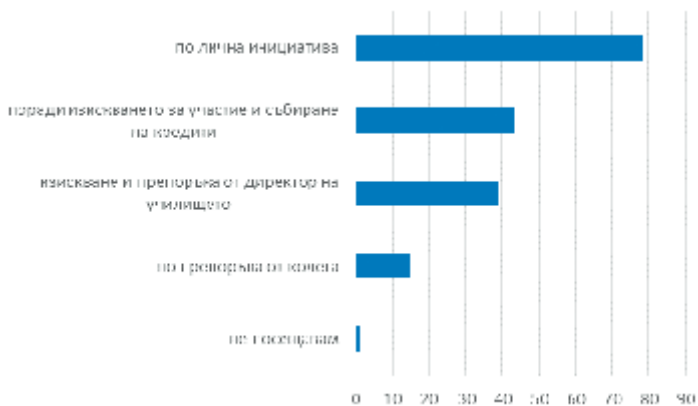
творчество и разработват собствени варианти на поднасяне на учебния материал, включен в учебната програма и необходимите учебни помагала (табл. 4). Това очертава като специфична характеристика на заниманията в свободното време търсенето и апробирането на авторски варианти или иновативни форми и методи на поднасяне на учебното съдържание.

Таблица 4. Дейности на педагогическите специалисти за подготовката им за учебния процес

86%	Адаптиране на учебното съдържание според потребностите и интересите на учениците
78%	Създаване на помощни нагледни средства (материали)
43%	Модифициране на иновативни модели на преподаване
38%	Издирване и адаптиране на чуждестранни модели на преподаване
28%	Разработване на собствени варианти на учебни програми (курсове)
13%	Разработване на собствена дидактическа система (учебни помагала)

Резултати от изследвания в областта на професионалното развитие с тестови методики „Потребност от саморазвитие“ доказват по определен начин предположенията, че възрастните, които по-често използват неформалното образование като ресурс, са по-активни в своето саморазвитие. „...Човекът започва да осъзнава необходимостта от работа над себе си, у него не само се развива умение и потребност от познание за другите хора, на хуманистично отношение към тях, но и се извършва саморазвитие на себе си като професионалист“ (Zhelyazkova-Teua, 2020: 122).

Участието на анкетираните педагози в обучения или други форми на професионална квалификация през свободното им време е провокирано от различни причини (диаграма 5). За по-голяма част от тях (78%) намеренията за професионално развитие чрез подобни дейности е лична инициатива. Други мотиви, които най-често се изтъкват, са изискването за участие и събиране на кредити (43%) и изискване и препоръка от директора на училището (39%). Едва 15% са провокирани да участват в подобни дейности през свободното си време по препоръка на своите колеги.



Диаграма 5. Причини за участие в квалификационни форми на обучение в свободното време

Положителният ефект от изследването се изразява в осъзнаване и равносметка от страна на анкетираните педагогически специалисти за ценността на свободното време, с което разполагат, и до рефлексия върху дейностите, с които го оползотворяват. Те стигат до установяване на потребността от повече време за отдих и почивка, за възстановяване на необходимите сили и ентузиазъм за пълноценно извършване на професионалните ангажименти. От една страна, педагозите споделят, че имат достатъчно часове свободно време и ги организират ползотворно, а от друга – посочват удовлетвореността от начина, по който го прекарват.

Оказва се, че има разминаване между притежаваното свободно време като обем и удовлетвореността от него, която е частична. На преден план излиза фактът, че голяма част от свободното си време анкетираните инвестират в професионални ангажименти. Те са принудени от конкретните обстоятелства на неприсъствена форма да адаптират ресурсите, с които работят за наложениния формат на обучение – в дигитална среда. Обстоятелствата, че са поставени в ситуации на ограничения в личен и професионален план поради предприетите мерки в обстановка на пандемия и необходимостта от преминаване към дистанционна неприсъствена или смесена форма на обучение, повлияват върху преценката на преподавателите за обема лично свободно време и начините за ползотворното му използване за отдих и почивка.

По-нататъшното проучване на свободното време на педагогическите специалисти се извършва в срезови и други изследвания чрез интервю и фокус групи, индивидуални групови форми за консултиране. Чрез тях се дискутират форми, средства и методи за подпомагане на тяхната работа при подготовката за педагогически дейности. Това се осъществява чрез електронни платформи

или облачни пространства за споделени педагогически ресурси, организиране на тренинг и тиймбилдинг, по време на които се съчетават както приятни, така и полезни за тях дейности. Предлагат се периодични уебинари за споделяне на добри практики от преподаватели за преподаватели за училищни и за извънучилищни дейности. Така се постига обединяване на педагогическата общност, споделяне на опит, размяна и заимстване на идеи и добри практики. Това спестява време за подготовка на учебните занятия и гарантира повече свободно време за отдых, почивка и забавление на педагогическите специалисти в България.

ОБОБЩЕНИ ИЗВОДИ

Двете изследвани групи на бъдещи и настоящи педагози принадлежат към типа на „социалните комуникатори“ с тенденция и заявено желание да управляват по-добре времето си като „хармонични рационалисти“.

Реално и двете групи са повече „пасивни потребители“ на телевизия, радио или чрез „сърфиране“ в интернет или слушане на музика. Студентите предпочитат да общуват повече на първо място със своите връстници, приятели или състуденти, което е характерно за възрастта им, а професионалистите – със семейството си, с близки роднини и колеги.

Работещите педагози в по-голяма степен успяват да се справят с управлението на времето си, като отделят голяма част от него за самоподготовка за учебната работа и за повишаване на образованието и квалификацията си. Учителите използват голяма част от свободното си време за допълнителни дейности, свързани с професията, вместо за отдых, почивка и забавление. Този профил на занимания през свободното време на педагогическите специалисти произтича от изискванията на подготовка за преподаване.

И двете групи са сравнително по-богати на свободно време в сравнение с други социално-възрастови и професионални категории. Това време не е равномерно разпределено в учебната и календарната година, без това да намалява стойността му. Всички като цяло са доволни от свободното си време, ценят го и се стремят да го обогатяват с повече разнообразни дейности, полезни за личностното им развитие.

Студентите като цяло са най-богати на свободно време (дори близо една трета от денонощието), но това се отнася само за тези, които не работят по време на обучението и не са обвързани със семейни отговорности и задължения. Всички желаят да бъдат съветвани и консултирани как по-пълноценно да оползотворяват времето си за в бъдеще.

Интересите към изкуство, четене, творчески дейности и културно участие не са на първо място, но присъстват и при двете групи в по-голяма степен в сравнение с други категории, а всички изтъкват необходимост и желание за

по-активно включване в тях. В това отношение повечето осъзнават, че е необходимо да проявяват повече инициатива.

Разликите в двете групи на бъдещи и настоящи педагози са най-ярки по отношение на заниманията със спорт, които са доминиращи при студентите, и към самообразование и повишаване на квалификацията, които са ярко изразени при професионалистите.

Студентите не се оплакват от неприсъствената форма на обучение и дори изтъкват предимствата ѝ по отношение на свободното време. За професионалистите това е предизвикателство и е свързано с по-голямо натоварване, което налага повече усилия за подготовка на учебни материали за преподаване и представяне чрез дигиталните средства.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Argail, M. (1990). *Psihologiya schatyа*. [Аргайл, М. (1990). Психология счастья]. Progress: Moskva.
- Boiadjieva, N. (2009). *Psihopedagogika na svobodnoto vreme v sredna i gorna uchilishtna vazrast*. Yubileen sbornik, posveten na 70-godishninata na prof. Lyuben Desev. [Бояджиева, Н. (2009). Психопедагогика на свободното време в средна и горна училищна възраст. Юбилеен сборник, посветен на 70-годишнината на проф. Любен Десев]. Shumen.
- Boiadjieva, N., & Velikova, M. (2017). *Prouchvane na otnoshenie kam svobodnoto vreme I profil na studentite*. [Бояджиева, Н. & Великова, М. (2017). Проучване на отношение към свободното време и профил на студентите]. *Godishnik na Sofiyski universitet "Sv. Kliment Ohridski"*, FNPP, Vol. 109, 147–177.
- Boiadjieva, N. (2020). *Profil na interesite i kulturnoto uchastie v svobodnoto vreme na studentite*. [Бояджиева, Н. (2020). Профил на интересите и културното участие в свободното време на студентите]. In: *"Harmoniya v razlichiyata"* (pp. 644–657). Sofia: Izdatelstvo „Za bukvite – o pismeneha“.
- Boiadjieva, N. (2014). *Pedagogika na svobodnoto vreme*. [Бояджиева, Н. (2014). Педагогика на свободното време]. In: *Akademichni poleta na sotsialnata pedagogika* (pp. 327–363), Sastavitel i nauchna redaktsiya Kl. Sapudzhieva, N. Boyadzhieva, M. Pironkova. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Desev, L. (2010). *Rechnik po psihologiya*. [Десев, Л. (2010). Речник по психология]. Sofia.
- Dyomozoyodie, Zh. (1993). *Svobodnoto vreme*. [Дьомозьодие, З. (1993) Свободното време]. In: *Poletata na frenskata sotsiologiya* (pp. 164–175), Sast. A. Mandras, M. Vere. Sofia: Nauka I izkustvo.
- Entsiklopediya po psihologiya* (1998). Pod red. na Dzh. Korsini. [Энциклопедия по психология (1998). Под ред. на Дж. Корсини]. Sofia.
- Glaser, U. (2001). *Teoriya na izbora. Nova psihologiya na lichnata svoboda*. [Гласер, У. (2001). Теория на избора. Нова психология на личната свобода]. Sofia: Izdatelstvo Kragozor.
- Kicheva-Kirova, M. (2005.) *Svobodnoto vreme kato factor za investirane v choveshki kapital*. [Кичева-Кирова, М. (2005) Свободното време като фактор за инвестиране

- в човешки капитал]. *Ikonomika i upravlenie*, god. I, № 4, 108–112.
- Mitev, P., & Matev, At. (2005). *Mladezhata I svobodното време*. [Митев П., & Матов, Ат. (2005). Младежта и свободното време]. In: *Novite mladi. Sotsiologicheski rakursi* (pp. 117–118). Sast. P. Mitev. Sofia: Institut za sotsialni tsennosti i strukturi „Iv. Hadzhiyski“.
- Opashovski, H. (1997). *Pedagogika na svobodното време*. [Опашовски, Х. (1997). Педагогика на свободното време]. In: *Antologiya po teoriya na vazpitaniето* (pp. 320–329). Sast. L. Dimitrova. Sofia.
- Pateva, S. (1979). *Mladezhata I svobodното време*. [Пътева, С. (1979). Младежта и свободното време]. Sofia.
- Popov, L. (2009). *Obshta karakteristika na byudzheta na vremeto i na svobodното време kato yavleniya*. [Попов, Л. (2009). Обща характеристика на бюджета на времето и на свободното време като явления]. Izdatelstvo Kolbis.
- Popov, L. (2010). *Pedagogicheski aspekti na svobodното време: Izbrani lektzii po pedagogika na svobodното време*. [Попов, Л. (2010). Педагогически аспекти на свободното време: Избрани лекции по педагогика на свободното време]. Izdatelstvo Kolbis, 13–17.
- Pushkareva, T. V. (2012). *Lichnostniy smysl professionalnoy deyatelnosti u budushtih sotsialnyh pedagogov*. [Пушкарева Т.В. (2012). Личностный смысл профессиональной деятельности у будущих социальных педагогов]. *Sovremennyyi problem nauki obrazovanie*, No 2, 119–123.
- Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2007). *Vazrastovi tendentsii I sotsialno-pedagogicheski interpretatsii na strukturata na svobodното време na savremennoto dete*. [Рашева-Мерджанова, Я. (2007). Възрастови тенденции и социално-педагогически интерпретации на структурата на свободното време на съвременното дете]. *Pedagogika*, № 7, 67–75.
- Ruediger, K. (1973). *Freizeitpaedagogik – Anspruch, Probleme und Kritik: Schmitz – Scherzer, R.* (Hg): *Freizeit Frankfurt/M.* [Рюдигер, К. (1973). Педагогика на свободното време – Педагогически твърдения, проблеми и критики].
- Torkildsen, G. (1992). *Leisure and Recreation Management*. [Торкилдсен, Г. (1992). Управление на свободното време и отдых]. London: E&FN SPON.
- Wilson, G. (1937). *The Music Teacher’s Leisure Time*. [Уилсън, Г. (1937). Свободното време на учителя по музика]. *Music Educators Journal*, Vol. 23, No. 6, 19–20. [viewed 08.09.2021]. Available on: <<https://www.jstor.org/stable/3384716>>
- Zhelyazkova-Teya, T. K. (2020). *Informalnoe obrazovanie kak resursi samorazvitiya vzroslyoh. T. 1.* [Желязкова-Тея, Т. К. (2020). Информално образование как ресурс саморазвития взрослых. Т. 1]. Sofia: Institut za informalni inovatsii, Biblioteka Homo creabilis.

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 330 публикации в България и чужбина.

Контакт: София 1336, ж.к. Люлин, бл. 343, ап. 59

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

Ас. д-р Милена Великова е възпитаник на СУ „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 научно-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. Асистент в Департамент за информация и усъвършенстване на учители, СУ „Св. Климент Охридски“ от 2020 г.

Област на научни интереси: педагогика, училищна педагогика, теория на възпитанието и дидактика, социална педагогика, педагогика на обучението по музика, музикална педагогика и психология. Има 29 публикации.

Контакт: София 1619, бул. „Цар Борис III“ 224, ДИУУ

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

ABOUT THE AUTHORS

Prof. Phd Neli Ilieva 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, Couching and supervision in education and social work, Organizational Behavior. Number of publications – 330.

Contact: Sofia 1336, z.k.Lulinq bl.343, ap.59

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 Affairs at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts with defended doctoral dissertation under the scientific guidance of Prof. PhD Nely 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 – 29.

Contact: 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 115

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

Volume 115

STRESS AND ANXIETY FOR STUDENTS DURING ONLINE LEARNING

POLINA DASKALOVA-PETKOVA, DANIELA LAZAROVA,
MILEN ZAMFIROV

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

Abstract. The article provides a theoretical overview of the topic of stress. The first part discusses definitions of the term in the past and to this day. Then the importance of personal characteristics in its perception and choice of coping strategies is considered. The connections of stress with emotions are analyzed, as well as their influence on somatic diseases. The last part of the text presents the results of a survey aimed at examining the impact of online learning in the last academic year on the emotional and physical condition of students from Sofia University “St. Kliment Ohridski”.

Keywords: stress, anxiety, personality, online learning, pandemic, coping

СТРЕС И ТРЕВОЖНОСТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ПО ВРЕМЕ НА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО

ПОЛИНА ДАСКАЛОВА-ПЕТКОВА, ДАНИЕЛА ЛАЗАРОВА,
МИЛЕН ЗАМФИРОВ

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

Резюме. В студията се прави теоретичен обзор на темата за стреса. В първата част се разглеждат дефиниции на термина в миналото и до днес. След това се разглежда значението на личностните характеристики при възприятието му и избора на копинг стратегии. Анализират се връзките на стреса с емоциите, както и влиянието им върху соматичните заболявания. В последната част от текста са представени резултати от анкетно проучване, чиято цел е да проучи влиянието на онлайн обучението през последната учебна година върху емоционалното и физическото състояние на студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Ключови думи: стрес, тревожност, личност, онлайн обучение, пандемия, копинг

УВОД

Продължилата три години пандемия от коронавирус (Ковид-19) и настъпилата война в Украйна представляват сериозни фактори за повишаване нивата на стрес и тревожност у хората. Изоляцията, включваща работа от дома, онлайн обучения, ограничаване на социални контакти, затваряне на обществени места за срещи и забавление доведоха до коренни промени в начина на живот на хора от всички възрасти и социални прослойки. Светът се промени драстично за последните три години и продължава да го прави с неочаквани темпове и събития. Изгубили чувството си за нормалност, сега сме в ситуация на несигурност за това до кога ще продължи кризата, какъв ще бъде светът и какво още ни очаква.

Подобни ситуации за някои хора са твърде предизвикателни, а при други водят до повишаване на стресовите нива. Физиологичният отговор, чрез който осмисляме всичко, което се случва около нас, е стресът (Вакрачева, 2016). Факторът, предизвикващ стрес и реакциите към него, са субективни. Това може да бъде промяна в жизнената ситуация, силни стресиращи събития, хроничен стрес, ежедневен стрес. Тези фактори активират еднотипни реакции, чиято цел е справяне със ситуацията и връщане на вътрешния баланс (Вакрачева, 2017). Реакциите зависят от миналия опит на човек, личностните му характеристики, условията на околната и социалната среда, в които живее.

Независимо от всичко това обаче стресът е част от живота, генериран от непрекъснато променящи се събития и среда. Наличието на определено ниво на стрес у всеки е неизбежно.

Интересът към изучаването на стреса от страна на биологичните и социалните науки нараства в световен мащаб. От темата се интересуват различни клинично-практикуващи специалисти, работещи за подобряване на емоционалното състояние, за преодоляване на физически и психологически заболявания, породени от стрес. Информацията за това как да предотвратим, елиминираме, да се справим, управляваме или просто да живеем със стреса, нараства все повече. Основната причина да се акцентира върху темата са все по-много доказателства чрез изследвания, че това е важно за нашето физиологично и психично здраве (Lazarus, 1999).

В по-голямата част от случаите стресът се описва като негативно понятие, но сам по себе си може да има защитни функции за организма, което означава, че невинаги трябва да се избягва. Чрез интензивния стрес човешкият организъм и психиката реагират на промените на околната среда. В ситуации на заплахата стресовото преживяване мобилизира в максимална степен индивидуалните способности за реакция и преодоляване на промяната (Selye, 1982).

Изследванията на личността от психологическа гледна точка включват представите за същността на човека. Тази представа се характеризира с това, че личността, нейното съзнание и поведение се свързват с контекста, в който тя реално живее, а именно – социално-икономическите условия, конкретните дейности, които извършва (игра, учене, труд и др.), цялостното ежедневие. Във всички тези области човек е не само обект, но и субект. Същността се определя освен от контекста, също и от взаимоотношенията на човека с другите хора в обществото. Личността на човека е системно качество, детерминирано от обществените отношения, и те определят нейната структура. Личността е следствие от развитието на психиката в контекста на конкретни обществено-икономически отношения. Във връзка с изследвания на развитието на психиката и личността в психологията е приет най-общ модел, според който психичните процеси са обусловени от психичните състояния и психичните свойства на личността. Психичните процеси са познавателни (когнитивни), емоционално-чувствени и поведенчески. Психичните състояния се делят на тревожност, виновност, стрес, фрустрация, еуфория, депресия, активност и др. Психичните свойства на личността са: насоченост, темперамент, характер, дарба, способности, талант (Stoykov, 2001).

Идентичността на човек е завършена цялост, но може да бъде разгледана и като непрекъснат процес на промени през целия живот. Поведението и начинът, по който индивидът успява да се справи със стресови ситуации, отразяват и начина му на адаптация към непрекъснато променящата се среда. Гъвкавостта и адаптацията са качества, характерни за зрялата идентичност, която

до известна степен е възрастово предопределена, формираща се във и след юношеството (Bakracheva, 2017).

ДЕФИНИЦИЯ НА ТЕРМИНА СТРЕС

От терминологична гледна точка трудностите при адаптация към промените в живота са били назовавани от специалисти социолози, антрополози, психолози, биолози, социални работници, както и от обществото, по няколко различни начина, които припокриват термина стрес – например конфликт, фрустрация, травма, отчуждение, тревожност, депресия и емоционален дистрес. Тези концепции отразяват възникналите адаптационни проблеми от трудни условия на живот и се обединяват от термина стрес. Каквито и термини да се използват обаче, в анализа на стреса почти винаги има стимул – т.е. външно събитие или стресор – и отговор, или реакция (Lazarus, 1999).

Думата stress произхожда от думата stringere (стягам, затягам). През XIV в. започва да се използва в писмения английски език, а през XVII в. се използва със значението на „тежко изпитание, бедствено положение или нещастие“. През следващите два века смисълът на понятието се променя със значението за „сила, натиск, напрегнато или голямо усилие“, упражнени върху материален предмет, човек или върху неговите „органи или психични сили“. В този смисъл думата „стрес“ вече има и допълнително значение, което се отнася до реакцията на обекта при въздействие на външни сили, която включва съпротива, целяща запазване на целостта му или полагане на усилия за връщане към първоначалното му състояние (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000). Намирането на строга дефиниция на термина стрес в научната литература се оказва предизвикателство. Общо казано, „стрес“ се използва за означаване на важни явления, влияещи на различни биологични нива в организация. В литературата се набляга на когнитивните аспекти на стреса, т.е. определя се, че стресът възниква, когато заплахите за организма се възприемат като неконтролируеми и/или непредвидими (Giudice et al., 2001).

Във физиката понятието стрес се използва за обозначаване на взаимодействието между сила и съпротивлението срещу тази сила (Marinova & Radeva, 2019).

В психологията и физиологията стресът се описва като външен фактор, който предизвиква патологични изменения в организма.

Може да се каже, че думата стрес е използвана за пръв път в нетехнически смисъл през XIV в. за обозначаване на трудности, затруднения, несгоди или страдания. В края на XVII в. физикът биолог Робърт Хук формулира анализ на стреса от инженерна гледна точка. Той разглежда практическия въпрос за това как конструкциите, създадени от човека, като например мостове, да бъдат проектирани така, че да понесат големи товари, без да се разрушават. Те

трябва да издържат на удари от ветрове, земетресения и други природни сили, които могат да ги разрушат. Анализът на Хук на този проблем се основава на три основни понятия – натоварване, напрежение и деформация. Натоварването се отнася до външните сили, като например теглото, напрежението – до площта от конструкцията на моста, върху която се прилага натоварването, а деформацията – до промяната в конструкцията, която се получава от взаимодействието на натоварването и напрежението (Lazarus, 1999).

Този анализ оказва голямо влияние върху моделите на стреса на XX в., които се основават на идеята за натоварването като външна сила, упражнявана върху социална, физиологична или психологическа система. Натоварването е аналогично на външен стресов стимул, а напрежението е аналогично на отговора или реакцията на стреса (пак там).

Гринкър и Шпигел дават подобно определение за термина стрес – необичайни условия или изисквания, предявявани към хората. Магда Арнолд определя стреса като „всяко условие, което нарушава нормалното функциониране на организма“, което припокрива предходните дефиниции (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000).

Интересна е гледната точка на авторите Giudice, M. et al. (2001), които разглеждат стреса през биологията и в светлината на теорията на контрола. Те правят опит за обща дефиниция на стреса, която определя, че стресът възниква, когато системата за биологичен контрол открие неуспех при контролирането на промените на физическа активност, които могат да бъдат вътрешни или външни за организма. Системите за биологичен контрол обикновено включват и двата вида обратна връзка (реактивна, компенсаторна) и пренапочваща (предсказваща, изпреварваща). Тяхното взаимодействие обяснява сложната феноменология на стреса в живите организми. Това по-абстрактно определение се отнася за животни, растения и отделни клетки, подчертавайки връзки между нивата на организация (Giudice et al., 2001).

Терминът стрес е популяризиран от ендокринолога д-р Ханс Селие през 50-те години на XX в. в областта на физиологията. С неговото име се свързва началото на научното изследване на стреса (Rusinova-Hristova & Karastoyanov, 2000).

С думата стрес Селие избира да обозначи специфичната физиологична реакция на организмите, с която отговарят на неспецифични изисквания, включително негативни предизвикателства (напр. глад, инфекция) и положителни предизвикателства (напр. търсене на храна или възможности за чифтосване) (Kabat-Zinn, 2013). В своите експерименти с животни той наблюдава как изложени на различни фактори на средата (топлина, студ и др.), организмите показват универсални реакции, които при по-продължително влияние на стресовия фактор се изменят и след дълго излагане спират да бъдат директно свързани с първоначалния стимул. Тези наблюдения показват, че еднократно-

то излагане на стрес и продължителния, хроничен стрес имат различни отражения и ефект. Тези изводи отварят нови полета за изследване на стреса и реакциите към него. Стресовият фактор може да бъде слабо интензивен, но ако се повтаря или е продължителен като въздействие, може да оказва силно влияние (Bakracheva, 2017).

Стресиращият фактор може да бъде както външно събитие, така и вътрешно – мисъл или чувство (Kabat-Zinn, 2013). Селие предлага нов термин – стресор, с който разграничава стимул от отговор (Marinova & Radeva, 2019). Ако даден стимул предизвиква стресова реакция, то той може да бъде определен като стресор (Al'Absi & Flaten, 2016). Въпреки че излагането на стресогенно събитие е необходим причинен фактор при развитието на стресова симптоматика, се счита, че това не е достатъчно. Поради тази причина съществува голям интерес към изследването на съществуващи други фактори, които опосредстват ефектите на събитията и могат да смекчат влиянието върху психологичното благополучие.

Определянето на един стимул за стресиращ на пръв поглед може да изглежда лесно и логично, защото някои събития е много по-вероятно да бъдат възприети като заплашителни и вредни. Те представляват стресори за много хора и е нормално по презумпция да бъдат възприети като такива.

Процесът на идентифициране на един стимул като заплаха или стрес зависи както от вродените механизми, така и от информацията, която индивидът притежава от миналото си, и от взаимодействията между тях. Някои стимули обикновено се интерпретират автоматично от мозъка като застрашаващ и стресиращ фактор (например гледката на змия), докато други се възприемат като незастрашаващи (например гледката на цвете). На основата на тези „предварително подготвени“ интерпретации ще бъдат възприети стимулите, които могат да превърнат змията в незастрашаваща, а цветето в заплаха. Реакциите при стрес не могат да бъдат предвидени без позоваване на личностни черти и процеси, които отчитат индивидуалните различия в начините, по които хората реагират на т.нар. стресов стимул (Lazarus, 1999). Следователно начинът на възприятие и наличието на предварителна информация са централни за това дали реакцията на стрес е свързана или не с конкретен стимул (Al'Absi & Flaten, 2016). Наличието на съществени индивидуални различия означава, че стимулът сам по себе си е недостатъчен за дефиниране на стреса, защото различията поставят въпроса какво прави стимула стресор (Lazarus, 1999).

Информационно-обработващият подход на Horowitz (1986) е основан на схващането, че всяка личност притежава определени психични модели или схеми както за себе си, така и за света, които ги използва за интерпретация на постъпващата информация. Авторът приема, че съществува свойствен подтик, който съгласува наличните психични модели с текущата информация. Така едно стресогенно събитие се явява информация, която е несъвмес-

тима със съществуващата. Това несъответствие генерира стресова реакция, изискваща преценка и преосмисляне на схемата. Поради факта, че травматичните събития изискват обикновено сериозни промени в тези схеми, то за осъществяването на оптимална интеграция и извършването на когнитивна обработка е необходим известен период от време. През този период активната памет е с тенденция да преповтаря образите от стресогенното събитие, като така предизвиква емоционален дистрес. За да може да се предотврати емоционално изтощение, съществуват процеси на контрол и подпомагане, които въздействат, като модулират притока на информация. Категоризираните от Horowitz (1986) симптоми, наблюдавани по време на стресовата реакция, включват натрапване и отрицание, като те се създават вследствие на противоположни ефекти на контролната система, които регулират постъпващата информация отвън до поносими нива. Ако контролът не е достатъчно силен, се появяват натрапливи симптоми, кошмари, руминации и/или реминисценции. Когато инхибирането по отношение на активната памет е интензивно, се появяват симптоми, които са показателни за фазата на избягване. Така симптомите на натрапване и избягване се редуват по специфичен за човека начин, без да водят до натоварване или изтощение, които биха възпрепятствали адаптацията. Личността преминава през състоянията на избягване и натрапване, докато бъде постигнато относително равновесие и известна психологическа преработка. Така симптомите на емоционално вцепеняване се разглеждат в смисъла на защитен механизъм срещу натрапването. От друга страна, руминацията в ранен етап няма да доведе до по-лош или по-добър изход, освен ако не се затвърди и стереотипизира, като така се превърне в патологична, показвайки, че емоционалната преработка е незадоволителна, а свързаните със смисъла и значението въпроси са още неразрешени.

Всеки един стимул може да бъде възприет по най-различен начин и нещо, което е опасно за жител от малко населено място, може да бъде съвсем обикновено за такъв от голямо населено място, както и обратното. Въпреки че именно стимулът е от значение за определяне на последващите реакции, някои негови характеристики могат да повлияват така, че той да бъде възприет по един и същ начин от всички участници. В този смисъл може да се каже, че някои стимули са всеобщо преценени и приети за обективно опасни, непредсказуеми и неконтролируеми (напр. пандемия, война и др.).

Появата на обратна връзка относно събитието разширява качеството на първичната и вторичната оценка, която включва вече информация както за собствените реакции и обкръжаващата среда, така и за по-нататъшния анализ на явленията. Тези допълнителни разсъждения Lazarus обозначава с категорията преценка (reappraisal). Така видовете когнитивна оценка (първична, вторична и преценка) определят стресовите реакции и емоционални отговори, тъй като формират от психологична гледна точка взаимовръзката меж-

ду личността и заобикалящата среда в различните етапи на тяхното взаимодействие (Роров, 2003).

ХАНС СЕЛИЕ И СТРЕСЪТ

Задачата за дефиниране на понятието стрес е изпълнена с трудности и неясноти. Първоначалната дефиниция е стеснена в по-късни изследвания първо с идеята, че стресорите са действителни или възприемани заплахи за хомеостазата на организма, и след това с акцента – особено силен в поведенческата литература, – че стресът е специално предизвикан от възприятията за непредсказуемост и/или неконтролируемост (Giudice et al., 2001). Хомеостазата представлява стабилното равновесие и нормално функциониране на всеки отделен елемент в организма (Mate, 2006).

По време на конференция за стреса, проведена в Националния здравен институт на САЩ, учени определят стреса като „състояние на дисхармония или застрашена хомеостаза“. Според тази дефиниция стресорът е „заплаха, реална или въображаема, която може да наруши хомеостазата“ (Mate, 2006: 51).

В настоящето изследване използваме думата стрес, за да опишем определен вид натиск, на който сме подложени. Невинаги обаче е ясно дали думата обозначава стимула (това, което причинява стрес) или реакцията. За Селие стресът е биологично явление – поредица от всеобхватни процеси в тялото, които дори могат да бъдат неосъзнати. Стресът предизвиква както видими, така и невидими вътрешни промени. Те настъпват в моментите, в които организмът усети заплаха. Нервното напрежение може да бъде компонент на стреса, но човек може да бъде стресиран и без да го усети. От друга страна, човек може да бъде под напрежение, но то да не задейства физиологичния механизъм на стреса (Mate, 2006).

Уникалността в изследванията на Селие се крие във фокуса върху неспецифичността на реакцията при стрес. Той наблюдава опит на организма чрез обща физиологична реакция да се справи с новите изисквания и натиск, на които е подложен. Тази реакция Селие нарича „синдром на общата адаптация“ и го разглежда като начин, по който организмите могат да запазят своята жизненост или дори живот в лицето на опасности, травми и промени. Според него стресът е естествена част от живота, която не може да се избегне. Стресът изисква организмът да се адаптира, ако иска да оцелее (Kabat-Zinn, 2013).

Х. Селие изследва вътрешните и външните фактори, които причиняват заболяванията, и установява, че болестите могат да възникнат от неуспешни опити да се адаптираме към стресиращи обстоятелства.

Същественото е, че високите нива на стрес (предизвикани от продължително гладуване, тревожност, умора или студ) могат да унищожат защитните ме-

ханизми на тялото. В повечето случаи заболяванията не се дължат на самите бактерии, нито на нашите адаптивни реакции сами по себе си, а по-скоро на неадекватността на нашите реакции срещу бактериите. (Kabat-Zinn, 2013: 325)

В една от последните си книги Х. Селие заявява, че „голямата способност за адаптация е това, което прави живота възможен на всички нива на сложност. Той е в основата на хомеостазата и устойчивостта на стреса. Адаптивността е може би най-отличителната характеристика на живота. Загубата на адаптивност е смърт.“ Също от еволюционна гледна точка адаптирането към непрекъснато променящите се изисквания на околната среда има стойност за оцеляване. Нашето гъвкаво поведение и физиологична система ни позволяват да поддържаме определено състояние на хомеостазата дори когато стимулацията от околната среда показва големи вариации (Vingerhoets & Perskip, 2003).

Реакцията като биологичен стрес отговор е описана и по-рано – през 1926 г., от Уолтър Кенън като „борба или бягство“, характеризираща се с повишена активност на симпатиковата нервна система за производство на бдителност и енергия, за подготовка на организма за действие (напр. повишена възбуда и бдителност, увеличаване на сърдечната честота и свиване сила на сърцето, повишено кръвно налягане и т.н.) (пак там). Той отнася стреса към външния фактор, който нарушава хомеостазата (Marinova & Radeva, 2019).

Селие определя три компонента, обуславящи преживяването на стрес. Първият е събитието, което организъмът възприема като заплаха – физическо или емоционално. Вторият е свързан с начина, по който организъмът възприема стресора, т.е. това е анализиращата система. При човешките същества анализиращата система е нервната, конкретно мозъкът. Последният компонент е противодействието на стреса. То може да бъде физиологично или под формата на поведенческо приспособяване към наличната заплаха (Mate, 2006).

СИМПТОМИ НА СТРЕС И ПОВЕДЕНИЕ ПРИ НАЛИЧИЕ НА СТРЕС

Симптомите на стреса могат да бъдат много и различни, но авторите ги разпределят в няколко основни групи:

1. Физиологични симптоми: мускулно напрежение, храносмилателни проблеми, проблеми със съня и апетита, главоболие, световъртеж, задух, умора.
2. Емоционални и психични симптоми: възбуда, раздразнение, нерешителност, безпокойство, тревожност, униние, меланхолия, ниско либидо, затруднения в концентрацията, ниско самочувствие.
3. Поведенчески симптоми: негативно възприемане на реалността, дезорганизираност, трудност в изграждането на връзки/отношения, самоизолация, злоупотреба с телевизия, повишена употреба на цигари, кофеин, алкохол, за-

хар, шоколад и наркотици, избягване на важни житейски ситуации и събития (Marinova & Radeva, 2019).

При първоначални изследвания на стреса и механизмите за справяне с него акцент се поставя върху реакциите на организма, предизвикани при наличие на стресова ситуация. Първите основни емоции, които се наблюдават, са страх и агресия. Страхът е отражение на инстинкта за самосъхранение и вътрешното желание за бягство, докато агресията представлява инстинкта за отговор – защита и нападение (Bakracheva, 2017).

Съвременният възглед за стреса набляга на адаптационните аспекти на отговора на всякакви заплахи за хомеостазата. В хода на еволюцията развитието на тези реакции може да е допринесло за оцеляването на вида, тъй като те са били най-подходящи за справяне с остри застрашаващи ситуации, в частност конфронтация с хищници (Vingerhoets & Perskip, 2003).

Начинът, по който личността ще се справи със стресово събитие, зависи както от вътрешни, така и от външни фактори (Bakracheva, 2017). Дали дадено събитие е „стресиращо“ или не, зависи основно от възприемания събитието – житейската му история и опит по отношение на събитието, текущото психологическо и физиологично състояние, личните цели и стремежи. Всичко това е част от анализиращата система, която придава дадено значение на настъпилото събитие (Mate, 2006). Едно събитие, каквото е земетресението например, се възприема като пряка заплаха от много организми, но не и от бактериите. Човек с несигурен доход би понесъл по-тежко загуба на работата си, отколкото бизнесмен, пълен с идеи за нови приходи (пак там).

Индивидуалният характер и психологическото състояние на човека към момента на стресовото събитие са основен фактор за начина, по който то ще бъде възприето. Всяко стресово събитие е уникално към момента, в който настъпва, но има своя резонанс от миналото. Интензивността му и последиците от него зависят от редица фактори, свързани с индивидуалния характер на всеки човек. Това, което определя кое е стрес за нас, е въпрос на лично предразположение и нещо повече – на лична предистория (пак там).

В научната литература се установяват три фактора, които водят до стрес: несигурността, недостигът на информация и загубата на контрол (пак там).

Х. Селие установява, че стресът повлиява на физиологично ниво организма, като засяга органите и/или тъканите в тялото (пак там). В биомедицинския модел стресът се разглежда като нарушаване на соматичната хомеостаза в резултат на външни въздействия, възприемани като заплаха. Този дисбаланс мобилизира организма с цел подготовка за справяне със ситуацията. Стресовият фактор задейства сложни връзки в организма, които засягат имунната, храносмилателната, нервната, ендокринната и други системи в организма. Един от най-важните хормони, чиято секреция се повишава при наличие на стрес, е кортизолът. Той въздейства на почти всяка тъкан в тялото – от мозъка до

имунната система и от костите до червата. С помощта на кортизола работи и сложната система, извършваща физиологични проверки и балансиране, чрез която тялото организира своята реакция на стреса. Първата задача на този хормон е да ограничи противодействието на стреса, като понижи имунната активност и я поддържа в безопасни граници (пак там).

Х. Селие твърди, че вътрешното равновесие може да се запази тогава, когато организмът успее да противодейства адекватно на стреса. Начинът за противодействие не е универсален, но той може да се задейства като отговор на всякакъв вид атака – както физична, така и биологична, химична или психологична. Това може да се случи при съзнателното и дори при несъзнателното усещане за някаква заплаха. Заплахата цели дестабилизация на хомеостазата (пак там).

На база наблюденията на Х. Селие е изработен модел на системен стрес и фази на развитие на реакцията отговор на организма. Фазите се делят на шокско и следшоково състояние – първоначална реакция и готовност за действие или липса на готовност за действие. Отбранителната позиция е характерна тогава, когато външният стимул влияе дълготрайно. Тогава и силите за противодействие се изчерпват по-бързо.

Независимо от спецификата на стресовите стимули те предизвикват стереотипна биохимична реакция, която Х. Селие нарича „общ адаптационен синдром“. Той има три етапа (Selye, 1976):

1. етап на тревога;
2. етап на съпротива;
3. етап на изтощение.

Всички те водят до физиологични промени, като в първия етап се понижава кръвното налягане, учестява се пулсът и се повишава нивото на определени хормони. Това е подготовката на организма за действие. Следващият етап е този на съпротивата, при който организмът се мобилизира и цели ограничаване на въздействието на стресора, както и се подготвя за борба или бягство. Тук, ако стресорът бъде отстранен, хомеостазата се възстановява, но ако той продължи да действа, се стига до третия етап, при който съпротивителните сили на организма намаляват и се изчерпват, което води до липса на възможност за възстановяването им. Така се различават и двата типа стрес. Единият, еустрес, е възприет като положителен стрес, при който организмът се мобилизира и справя в ситуацията, докато при вторият – дистрес, се предизвикват негативни емоции като гняв, агресия, изтощение (пак там).

ВРЪЗКА МЕЖДУ ЕМОЦИЯ И СТРЕС

Една от трудностите при изследване и изучаване на стреса е, че тази тема е взаимносвързана с темата за емоциите. Когато има стрес, има и емоции.

Някои от тях могат да бъдат наречени „стресови емоции“ (Lazarus, 1999). Например гняв, завист, ревност, безпокойство, уплаха, вина, срам и тъга могат да бъдат наречени стресови емоции, тъй като те обикновено възникват от стресови ситуации, които са заплашителни или предизвикателни. Дори и при положителни емоции би могло да има стрес тогава, когато произтичат от благоприятни обстоятелства, следствие на възникнали ситуации, свързани с вреда или заплаха. Например облекчението е резултат от вредна или заплашителна ситуация, която е отслабнала или изчезнала (пак там).

Всяка емоция казва нещо различно за това как човек е оценил това, което му се случва, и как се справя с адаптацията към промените в живота си. Емоцията има сценарий или история за продължаващата връзка с околната среда (пак там). Ако познаваме значението и преживяването на всяка една емоция, то тогава ще знаем как тя е била предизвикана. Това дава съществено предимство в изучаването на динамиката на адаптационния процес на човек (пак там).

Емоции, които са свързани със стреса, са например гневът, вината, надеждата и др. Гневът е провокиран от унижение или пренебрегване, вината от морална грешка, надеждата е свързана със заплаха или обещание, чийто резултат е несигурен, но при определени условия може да се осъществи. Тя произтича от ситуация, в която трябва да бъдем подготвени и за най-лошото, като се надяваме на по-добро (пак там).

Дори любовта, която е силно желано емоционално състояние, би могла да бъде стресираща, когато е несподелена или видимо, че партньорът ни губи интерес. Тоест всичко това показва, че стресът произтича не само от т.нар. стресови емоции, но и от положителните такива, в зависимост от начина, по който са свързани с условията, към които се отнасят (пак там).

Доказано е, че когато организъм остане продължително време в напрегнато състояние, той може да стане податлив на патологични реакции. Острие и хронични стресови състояния повишават уязвимостта на индивида към тревожност, депресия, възбудимост, фрустрация и загуба на увереност. Все повече данни потвърждават връзката между стреса и множество заболявания като сърдечно-съдови и заболявания на дихателната система, отслабване на имунната система с множество негативни последици от това, проблеми с метаболизма на организма, нарушения в цикъла сън–бодърстване, различни хормонални разстройства, диабет, както и ракови заболявания. Физиологичните промени в организма, следствие от стреса, повлияват когнитивните функции, като водят до отслабване на паметта и затруднения в концентрацията и вниманието. В ситуации на остър и хроничен стрес хората често прибягват до търсене на външен източник за освобождаване на напрежението. Нерядко хроничният стрес може да доведе и до избор на автоагресивно поведение – тютюнопушене, консумация на алкохол, злоупотреба с наркотични

вещества и прекомерен прием на въглехидрати. Стресът повлиява сериозно и върху психичното здраве на хората – той е свързан с тревожността, а хроничният стрес – и с развиването на депресия (Rasheva, 2006).

Доказано е, че и слабо интензивните стресиращи стимули могат да повлияват, особено ако са повтарящи се или продължителни във времето. Излагането на продължително дразнене се възприема като заплаха, като натрупването на напрежение и хронифицирането му водят до изтощение на организма.

Психичните разстройства след тежки стресогенни събития са били известни още през XIX в. под името „неврози след злополука“. Трябва да се отбележи, че още тогава са били обсъждани както телесни аспекти или „микроструктурни мозъчни промени“, така и психични фактори като „срив на защитните психични механизми“. Според определението на З. Фройд екстремните външни дразнители са нахлули през защитния щит на Аза. Въпреки тези начални опити да се обясни механиката, се налага схващането, че стресогенните натоварвания могат да доведат само до преходни разстройства и че трайните психични щети са мислими само на почвата на структурно увреждане на мозъка и/или нарушена преди травмата личност (Shtrian, 2001).

В свое изследване британският гръден хирург Дейвид Кисен установява, че пациентите със злокачествени заболявания са склонни да „консервират“ емоциите си. След поредица от проучвания той подкрепя тезата си, че хората със злокачествени заболявания „са със слаба и ограничена способност да изразяват чувствата си, за разлика от пациентите с доброкачествени образувания и участниците в контролната група“ (Mate, 2006). Други заболявания, за които има все повече данни, че имат връзка със стреса, са сърдечно-съдови заболявания и такива на дихателната система, отслабване на имунната система, диабет, проблеми с метаболизма и съня, хормонални разстройства и др.

Х. Селие е от първите изследователи, които поставят акцент върху връзката между емоционалните реакции към стрес и соматичните заболявания. Това е поради факта, че ресурсите на организма са насочени към преодоляване на стресогенния фактор, което намалява съпротивителните сили и възможностите за възстановяване (Bakracheva, 2017).

За влиянието на хроничния стрес върху имунната система има много научна литература и проучвания. В книгата си Г. Мате отбелязва, че имунната система е най-силно засегната при хора, които не получават подкрепа от близки и приятели, и дава за пример самотните студенти, които имат проблеми с имунната си система по време на сесия – събитие, което се определя като стресов фактор (Mate, 2006).

Друго изследване със студенти по стоматология свидетелства именно за невъзможността на организма да посрещне и преработи дадено предизвикателство, така че да запази нормалното функциониране на организма. В направения опит на два пъти върху небцето на студентите умишлено било причинено

нараняване – първия път преди сесия, а втория – през ваканцията. При всички, без изключение, раничката заздравяла по-бързо през лятото. Заради стреса от изпитите белите им кръвни телца били с потиснати функции (пак там).

Друга причина, поради която стресът влияе негативно, а при студенти това би било от съществено значение, е влошаването на паметовите функции при високи нива на стрес (Sternberg, 2012). Множеството физиологични промени, които се случват по време на стресова ситуация, са причина за отслабване на паметта и затруднения с концентрацията. Една от причините за хроничния стрес са прекомерно високите изисквания, които човек поставя сам пред себе си, но може и да е следствие от други постоянни условия като заплахи, ограничения на избора и др.

КОПИНГ СТРАТЕГИИ, ИЛИ СТРАТЕГИИ ЗА СПРАВЯНЕ

В последните десетилетия все по-актуален става въпросът как хората се справят със стресовите ситуации. Едни от основните акценти в изследванията на стреса са механизмите за справяне с него, или копингът като начин за преодоляването му. Първоначално основна тема са защитните механизми, но впоследствие изследванията се разширяват, като се обръща внимание на демографските, личностните и индивидуалните променливи. Днес стресът се разглежда като повлиян от личностни характеристики, околна среда, социално-икономически статус, културен контекст, т.е. изучаването му е поставено в по-широк контекст (Bakracheva, 2017). Въпреки че стресът може да бъде причинен от множество различни по същество фактори – промяна в жизнената ситуация, силни стресогенни събития, хроничен стрес, ежедневен стрес, – всички тези форми активират еднотипни реакции на търсене на механизми за справяне и връщане на вътрешния баланс. Реакциите се различават на поведенческо ниво като индивидуални поведенчески избори. Folkman и Lazarus (1984) разработват модел на „стрес справяне“, известен още като трансакционна теория. Тя обхваща в себе си три компонента: а) първичната оценка, която включва оценяването на значението на специфичното взаимодействие със средата, б) вторична оценка, посредством която се оценяват ресурсите за справяне, в) копинг стратегиите, или стратегиите за справяне.

Първичната оценка включва в себе си съждението дали събитието, независимо позитивно или негативно, ще се отрази на благополучието на индивида. Заплахата отразява възможностите за вреда, заплаха или печалба. Вторичната оценка е преценката на съществуващите налични ресурси за справяне. Тя се отнася към въпроса какво може да се направи. Тази оценка разглежда изискванията на ситуацията и включва физически, психологически, социални и материални ресурси. Физическите възможности са здраве, енергия и издръжливост. Психологичните ресурси включват умения за справяне с предизвика-

телства и самооценката. Социалните дадености отразяват социалната мрежа на личността със своите подкрепящи системи под формата на емоционална, морална и материална подкрепа. Материалните ресурси от своя страна са инструментите и парите. Когато капацитетът е преценен като достатъчен за противодействие, се получават позитивни емоции, които снижават отрицателните реакции. Негативните преживявания се засилват, ако ресурсите са оценени като недостатъчни, което от своя страна създава стресовата реакция. Вследствие на това се активира третият компонент, справянето със стреса, или копинг стратегиите. Те отразяват когнитивните и поведенческите усилия на индивида за преодоляване или редуциране на вътрешните или външните изисквания, породени от влиянието на стресовия фактор (Folkman, 1984). Копингът сам по себе си е дефиниран независимо от изхода на ситуацията. Той показва усилията на човек да противодейства на стимулите, независимо дали е успешно, или не действието. Според Folkman тази дефиниция се различава от други концептуализации, които приемат копинга като успеваемост и адаптивност, докато неуспехът се приема за липса на копинг. Авторът застъпва различно схващане поради факта, че приема за нужно отделянето на копинга от крайния резултат поради необходимостта от предсказване на вида изход от стресогенната ситуацията. Стратегиите за справяне със стреса притежават две основни функции. Първата функция е емоционално фокусиран копинг, обхващащ регулирането на емоциите, а втората, или проблемно фокусираният копинг, включва решаването на проблема. Какъв вид стратегия ще използва личността, зависи от това какъв смисъл придава на ситуацията и впоследствие как я оценява. За ситуации, които са разпознати като подлежащи на контрол, се повишава употребата на проблемно фокусираните копинг стратегии, докато в ситуации, оценени като неконтролируеми, се повишава употребата на емоционално фокусираните копинг стратегии. Те от своя страна могат да изменят значението на ситуацията, ако се фокусират върху позитивно схващане. По този начин се повишава чувството за контрол над дистреса, което води до нарастване на ефективността на проблемно фокусирания копинг. От друга страна, силната емоционална ангажираност може да окаже съществени пречки за преодоляването на стресора, поради факта че вниманието и енергията на индивида под стрес се насочват предимно към преживяванията за сметка на действията.

Houston (1988) също акцентира върху факта, че в реални условия хората използват повече от един вид копинг стратегия, независимо дали осъзнават, или не.

Carver и Scheier (1994) приемат, че независимо от лесното разграничаване на проблемно фокусирания копинг и емоционално фокусирания копинг те често се използват съвместно и трудно може да се извърши разграничаването на техните ефекти. От друга страна, емоционално фокусираният копинг може

да улесни проблемно фокусирания копинг, като премахне част от ефектите на дистреса, които го затрудняват. От своя страна проблемно фокусираният копинг може да понижи интерпретацията на заплахата и да минимизира негативните емоции, като облекчи ефекта им.

Не може да се приеме, че всички конфронтации с негативните стимули под формата на противопоставящо се поведение водят до намаляване на последствията от стреса и биват успешни. Такова поведение може да бъде свързано с: бягство от проблемите, отричане на затрудненията, психична и поведенческа дезангажираност, самообвинения, употреба на алкохол и психоактивни вещества, автоагресивно поведение и др. Такива стратегии са дезадаптивни и дисфункционални. Друг вид неадаптивен емоционално фокусиран копинг според Nolen-Hoeksema (1994) е т.нар. стил на размишление. Той се характеризира с продължително и пасивно фокусиране върху собствените негативни емоции или върху тяхното значение (Nolen-Hoeksema et al., 1994).

Какъв вид копинг стратегия ще използва личността, зависи предимно от това, как се оценява ситуацията в смисъла на това дали е поддаваща се на контрол от нейна страна или като неподлежаща на управление.

Felsten (1998) прави преглед на изследванията върху стиловете за справяне и извежда наличието на четири основни копинг стратегии. Първата стратегия е проблемно фокусираната, която включва усилията на личността за редуциране или отстраняване на ефекта на стресорите чрез планиране, търсене на информация, търсене на инструментална подкрепа или директна конфронтация с тях. Емоционално фокусираните стратегии са насочени към повлияване на емоционалния отзвук от стресорите, фантазиране, търсене на социална подкрепа и избягване. Третият фундаментален тип стратегия според Felsten (1998) е избягването на проблема, което се явява под формата на отричане на проблема, отклоняване, поведенческа неангажираност, употреба на психоактивни вещества и алкохол. Търсенето на социална подкрепа е следващият основен стил на отреагиране чрез търсене на инструментална или емоционална помощ. Въпреки че съществуват сериозни данни за ползата от търсенето на социална подкрепа, други изследвания посочват, че тази стратегия може да предизвика и вреда, ако остане единствената използвана (Rasheva, 2006).

Рашева (2006) подчертава, че активните, просоциални копинг поведения са най-адаптивни. Хората, които използват тези стратегии на поведение, получават в по-голяма степен социална подкрепа и са донякъде предпазени от развитието на депресивна симптоматика. Личностите, които използват предимно антисоциални копинг стратегии, преживяват по-високо равнище на депресия и гняв. Най-неблагоприятни според автора са изходите при използването на пасивни и антисоциални копинг стилове.

Във време на пандемия, поради ограничения при даването и получаването на социална подкрепа, може да се предположи, че тази стратегия поради

дефицитността си води до повишаване на нивата на стрес и затрудняване на психологическата му преработка. Този факт води до увеличаване на употребата на другите копинг стратегии, като липсата на вентилиране чрез човешка съпричастност при емоционално фокусираните се предполага, че също води до увеличаване на негативния емоционален фон, което от своя страна може да засилва преживяването на стрес и тревога. Така повишените равнища на възприемане на социална подкрепа се оказват полезни при буфериране на отражението на стреса, чрез редуциране на ефекта му, насърчаване на активното справяне с предизвикателствата и чрез позитивно преосмисляне на преживяваните събития.

Необходимо е да разглеждаме стреса, емоциите и справянето като съществуващи в една частична връзка. Трите понятия принадлежат едно към друго и образуват концептуална единица, като емоцията е най-важното понятие, тъй като тя включва в себе си стрес и справяне. Справянето обикновено се свързва със стреса, но не и с емоциите. Всъщност справянето е неразделна част от процеса на емоционална възбуда. Преценяване на значението на случващото се винаги включва оценка на ситуацията и какво може да се направи по въпроса, а това определя дали реагираме например с безпокойство или гняв (Lazarus, 1999).

Роров (2003) изтъква разнообразни фактори, които могат да предизвикат затруднение в емоционалната преработка при стресова ситуация. Това са стимулни фактори, личностови такива, фактори на състоянието и придружаващи дейността. Ако стимулът се приема като предсказуем и контролируем, индивидът може да бъде високо продуктивен, като повишава чувството си за контрол и така избягва затрудненията при емоционалната преработка, и обратното, ако стимулът е внезапен, непредсказуем и застрашаващ, то емоционалната преработка ще бъде затруднена. Причината, поради която конструктите неконтролируемост и непредсказуемост биха могли да са от значение, се основава на общата теоретична гледна точка, че хората базисно се нуждаят от прогнозиране на бъдещето и контрол върху събитията. Последствието от това е, че тези, които са изложени на стресогенно събитие и не могат да упражнят контрол и да предвидят развоя, са силно мотивирани да си обяснят защо е възникнало това събитие. Това се демонстрира както при прояви на стрес, така и при соматични заболявания, инциденти и травматични събития. Цитирано проучване от Роров (2003) илюстрира нуждата от обяснение на нещастieto, което съобщава, че 95% от извадката на анкетираните жени с диагноза рак дават някакво обяснение за възникването му. Жените приписват своя рак на стрес, вземане на противозачатъчни таблетки, жилище в близост до хранилище на химически отпадъци, наследствени фактори или диети. Въпросът е: дали различните обяснения водят до различни начини на справяне със събитието и различни емоционални състояния?

Копингът е процес, чрез който индивидът осигурява своята максимална адаптивност (Bakracheva, 2017). Този тип стратегии са детерминирани от личните предпочитания и поведение, целящи поддържане на баланса в хода на индивидуалното развитие и адаптиране към изискванията на средата (Bakracheva, 2019). Копингът се определя от човека, ситуацията и средата в различни жизнени сфери и в зависимост от ролята, която човекът изпълнява в дадения момент. Копинг стратегиите не са статични. Те се променят във времето в зависимост от контекста и съгласно промените в средата (Bakracheva, 2017).

Копингът има гъвкава структура. Той се влияе от ситуацията и контекста, в които се намира. Разглежда се от три гледни точки 1. като защита; 2. като личностна черта; 3. като ситуационно обусловена реакция (Bakracheva, 2017).

Във връзка с изследвания на ресурсите за справяне са изведени три принципа (Bakracheva, 2017):

1. Самата загуба на лични ресурси представлява източник на стрес;
2. Ресурсите служат за запазване на резерв от възможности за справяне;
3. След стресово събитие ресурсите се изчерпват, което намалява готовността на човек за справяне със следващата ситуация, преди ресурсите да бъдат възстановени.

Изводите от изследванията насочват към това, че не е достатъчно да се избере правилна копинг стратегия, а е необходимо поддържане на достатъчно ресурси (Bakracheva, 2017). Системата за реакция на стрес трябва да бъде прекратена възможно най-бързо, за да се запазят ресурси и да се избегнат потенциални вредни странични ефекти от реакцията (Al'Absi & Flaten, 2016). Ресурсите са тези, които запазват психичното благополучие в стресови ситуации. Когато не се намират в стресова ситуация, хората се стремят да натрупат резерв от ресурси с цел компенсирани на бъдещи загуби (Bakracheva, 2017).

Копинг стратегиите изразяват непрестанно променящите се взаимодействия между индивида и средата, както и стремежа към запазване на равновесието на вътрешните състояния или промяна на взаимоотношенията със средата. Процесът на справяне включва: оценка на вредата или загубата вследствие на стресовото събитие; оценка степента на възможно контролиране на стресора, което се явява фактор за избора на копинг стратегия (Bakracheva, 2017).

ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДПОЧИТАНИЯТА НА КОПИНГ СТРАТЕГИИ

Съществуват две крайни схващания относно половата обусловеност при употребата на стратегиите за справянето със стреса. Едната хипотеза поддържа схващането, че поради различни стереотипи на половите роли мъжете се

насочват към използване на повече активни копинг стратегии, докато жените – към по-пасивни и емоционално фокусирани копинг поведения. Освен това те се приемат като по-склонни да търсят социална подкрепа. Другата хипотеза приема, че не се наблюдават полови различия в употребата на копинг стратегии.

Lazarus и Folkman (1984) откриват, че мъжете се насочват в по-голяма степен към проблемно фокусирани копинг поведения спрямо жените, но не се наблюдават значими различия по отношение на емоционално фокусираните копинг стратегии. Тези различия авторите обясняват със спецификата на половите роли, които водят до различно преживяване на стресорите и съответно до различни копинг отговори. Други автори оспорват това, като твърдят, че е по-вероятно жените да употребяват емоционално фокусираните копинг стратегии, като акцентират и на търсенето на социална подкрепа, но за сметка на това проявяват по-изразена склонност към самообвинения в сравнение с мъжете.

Pozter и Stone (цит. по Felsten, 1998) не наблюдават полови различия в употребата на емоционално фокусираните копинг стратегии и необходимостта от социална подкрепа, когато жените и мъжете се намират в една и съща ситуация и заемат едни и същи роли.

Felsten (1998) оценява различията при мъжете и жените в употребата на проблемно фокусираните копинги, бягството от проблема и търсенето на социална подкрепа. Той търси тяхната връзка със стреса и симптоми на депресия. Изследователят не открива разминавания в използването на проблемно фокусираните копинги или бягство от проблема между двата пола. Жените в по-голяма степен търсят социална подкрепа, но разликата спрямо мъжете не е значима. Авторът доказва, че бягството от проблема в голяма степен предсказва появата на последваща депресивна симптоматика.

Проведено подобно изследване от Рашева (2006) показва, че в стресови ситуации жените са по-склонни в голяма степен спрямо мъжката популация да употребяват следните стратегии за справяне: търсене на социална подкрепа за емоционални реакции, обръщане към религия, фокусиране върху емоциите и изразяването им, поведенческа дезангажираност чрез отказване от поставената цел, загваряне в себе си и избягване на общуването с други хора, повишаване на употребата на кафе, цигари, алкохол и успокоителни лекарства, пасивно размишление върху симптомите, причинени от конфронтацията със стресовото събитие, и търсене на окуражаване от близките си в истинска загриженост за тях. Авторката не открива значимо различие при мъжете и жените по отношение на проблемно фокусираните копинг стилове. И двата пола в една и съща степен активно се противопоставят на стресорите. Мъжете единствено проявяват по-голяма насоченост към планиране на последващите действия спрямо жените.

ЦЕЛ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Цел на изследването е да проследи чрез анкетно проучване нивата на стрес и тревожност у студентите през изминалата учебна година в условията на онлайн обучение и влиянието им върху емоционалното и физическото им състояние.

ОПИСАНИЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Въпросникът се състои от 23 въпроса, от които 18 твърдения с възможност за отговор по Ликертовата скала от 1 до 5 (табл. 2) и 5 въпроса, които оформят социологически профил на респондентите (табл. 1). Твърденията са със следните възможности за отговор: 1 – напълно несъгласен; 2 – несъгласен; 3 – не мога да определя; 4 – съгласен; 5 – напълно съгласен. Зададените въпроси изискват отговор, валиден за периода на изминалата учебна година.

В анкетното проучване участие взеха 67 студенти от Факултета по науки за образованието и изкуствата към Софийския университет „Св. Климент Охридски”, за периода 04.04 – 14.04.2022 г.

Таблица 1. Социологически профил на респондентите

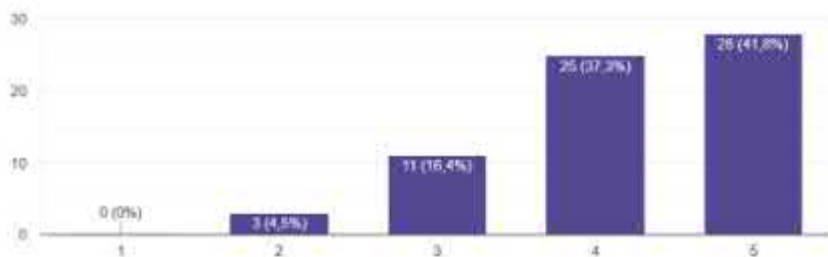
Показатели	Резултати, %			
	1	2	3	4
Пол 1. Мъже; 2. Жени	6	94		
С кого живеете? 1. Сам; 2. С партньор/ка или съпруг/а; 3. С родителите си; 4. Със съквартиранти	13,4	65,7	17,9	3
Как определяте месечните си доходи? 1. По-ниски от средните за страната; 2. Средни за страната; 3. По-високи за страната	25,4	70,1	4,5	
Работите ли? 1. Да; 2. Не	89,6	10,4		
Къде живеехте в периода на пандемията? 1. В София; 2. В страната	50,7	49,3		

Таблица 2. Твърдения и резултати от анкетно проучване

Твърдения	Резултати, %				
	1. напълно несъгласен	2. несъгласен	3. не мога да определя	4. съгласен	5. напълно съгласен
ПРЕЗ ИЗМИНАЛАТА УЧЕБНА ГОДИНА:					
се чувствах доволен от себе си.	0	4,5	16,4	37,3	41,8
се чувствах като човек, претърпял неуспех.	43,3	31,3	16,4	9	0
имах чувството, че трудностите се натрупват, и не мога да ги преодоляя.	31,3	32,8	23,9	7,5	4,5
твърде много се безпокоях за неща, които всъщност нямат значение.	23,9	23,9	13,4	23,9	14,9
се чувствах сигурен и спокоен.	6	11,9	37,3	23,9	20,9
по-лесно от обикновено се напънах и обърквах, когато се замислях за текущите задачи.	16,4	29,9	19,4	19,4	14,9
усвоявах по-лесно учебния материал.	0	14,9	32,8	22,4	29,9
мотивацията ми за добро представяне нарасна.	3	10,4	9	34,3	43,3
започнах да спя по-лошо от преди.	49,3	20,9	13,4	11,9	4,5
по-често се оплаквах от нарушение в апетита.	59,7	23,9	10,4	4,5	1,5
се чувствах уморен и отпаднал.	28,4	32,8	11,9	16,4	10,4
често получавах физически оплаквания.	34,3	37,3	13,4	11,9	3
ПРИ УЧЕНЕТО ОТ РАЗСТОЯНИЕ:					
липсата на жив контакт не може да се компенсира	4,5	22,4	16,4	23,9	32,8
обучението протича по-скоро формално	17,9	31,3	25,4	11,9	13,4
се намалява мотивацията за учене	28,4	28,4	14,9	11,9	16,4
се спестяват време и средства.	3	3	9	28,4	56,7
се дава възможност за съчетаване на учене и работа.	0	1,5	3	25,4	70,1
се осигурява необходимата гъвкавост и удобство.	0	3	7,5	32,8	56,7

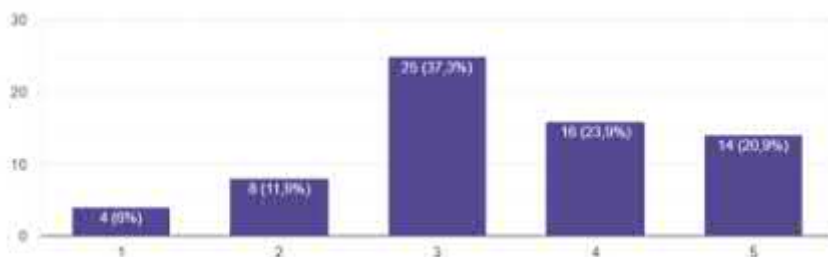
ЧЕСТОТЕН И ПРОЦЕНТЕН АНАЛИЗ

Най-голяма част от студентите са се чувствали по-скоро удовлетворени от себе си (28 души – 41,8 % – са напълно съгласни с твърдението), отколкото като хора, претърпели неуспех (нико един не е отбелязал, че е напълно съгласен с твърдението, а 29 души са напълно несъгласни) (фиг. 1).

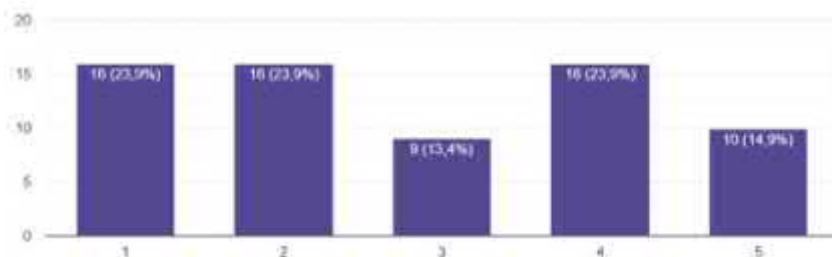


Фиг. 1. Чувствах се доволен от себе си

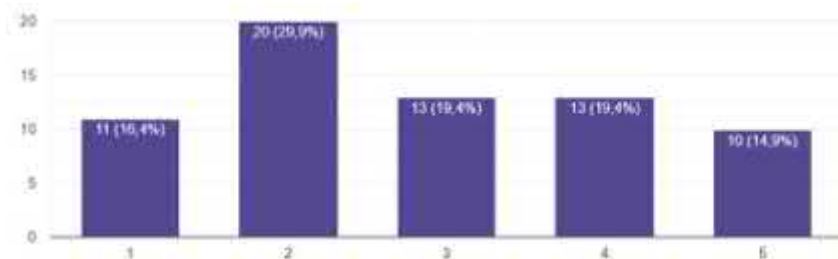
25 души от анкетираните (37,3 %) са се чувствали сигурни и спокойни (фиг. 2). Безпокойство са изпитвали среден брой от участниците в анкетата (фиг. 3). Относно текущите си задачи студентите отговарят, че са се чувствали по-скоро напрегнати и объркани (11 души – 16,4 % – са напълно съгласни) (фиг. 4).



Фиг. 2. Чувствах се сигурен и спокоен

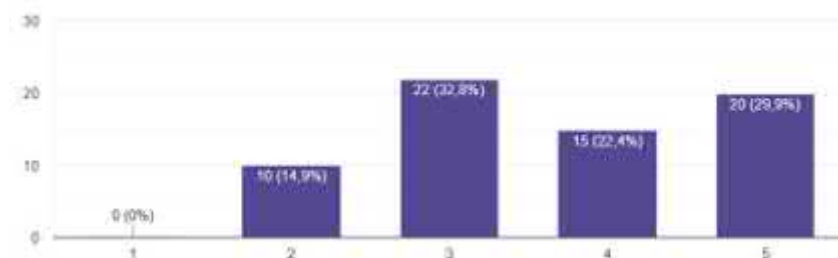


Фиг. 3. Твърде много се безпокоях за неща, които всъщност нямат значение



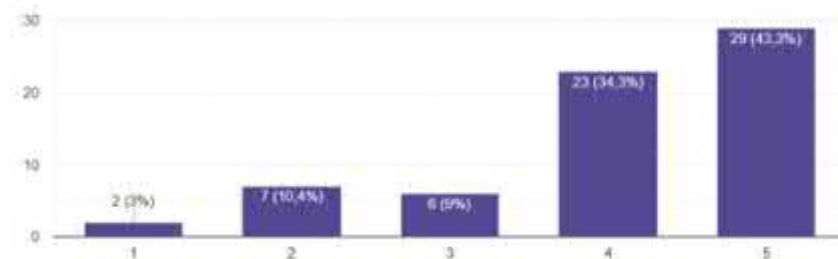
Фиг. 4. По-лесно от обикновено се напържах и обърквах, когато се замислях за текущите задачи

Трудно за определяне е усвояването на учебния материал – 22 души не могат да преценят дали за тях е по-лесно, докато 20 смятат, че е било по-лесно (фиг. 5).



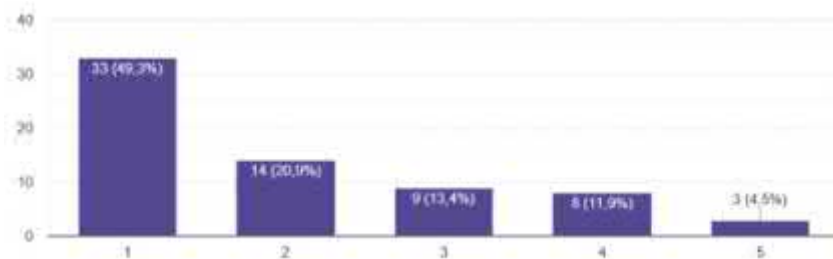
Фиг. 5. Усвоявах по-лесно учебния материал

Мотивацията е нараснала за голям брой от участниците – 29 души са напълно съгласни, 23-ма – съгласни (фиг. 6).

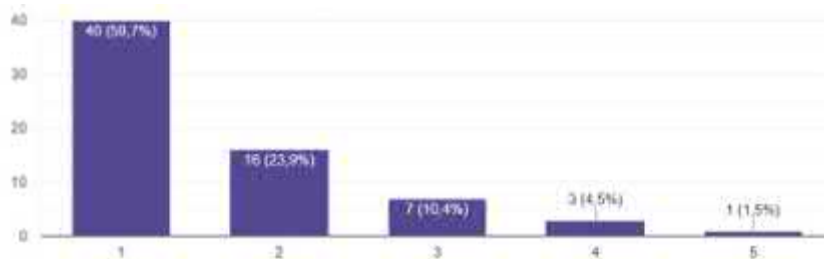


Фиг. 6. Мотивацията ми за добро представяне нарасна

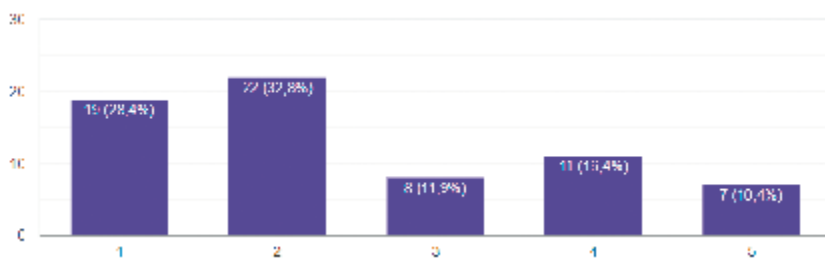
Относно психосоматични характеристики участниците твърдят, че през последната година състоянието им се е влошило – 33-ма спят по-лошо от преди (фиг. 7), 40 имат нарушения в апетита (фиг. 8), 41 се чувстват уморени и отпаднали (фиг. 9), а 48 имат физически оплаквания (фиг. 10).



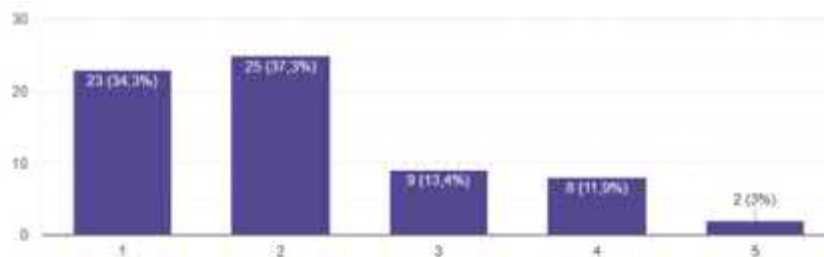
Фиг. 7. Започнах да спя по-лошо от преди



Фиг. 8. По-често се оплаквах от нарушение в апетита



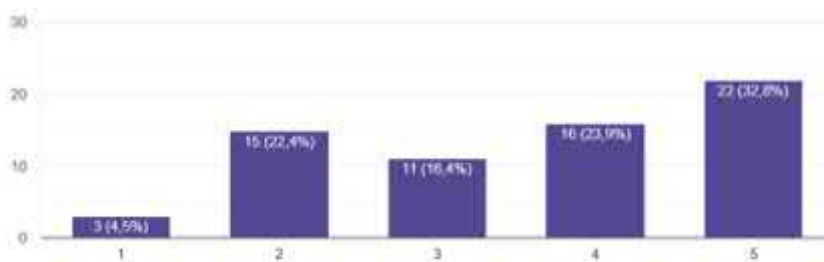
Фиг. 9. Чувствах се уморен и отпаднал



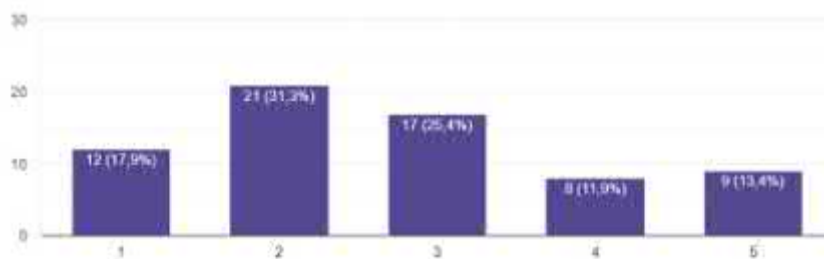
Фиг. 10. Често получавах физически оплаквания

Относно ученето от разстояние 38 души смятат, че липсата на жив контакт няма как да бъде компенсирана (фиг. 11). Обучението за 33-ма е протичало

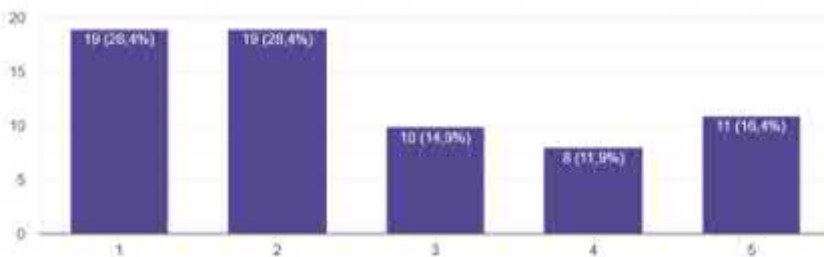
по-скоро формално (фиг. 12), но мотивацията им за учене остава висока – само 11 души отбелязват, че са напълно несъгласни с твърдението (фиг. 13).



Фиг. 11. Липсата на жив контакт не може да се компенсира

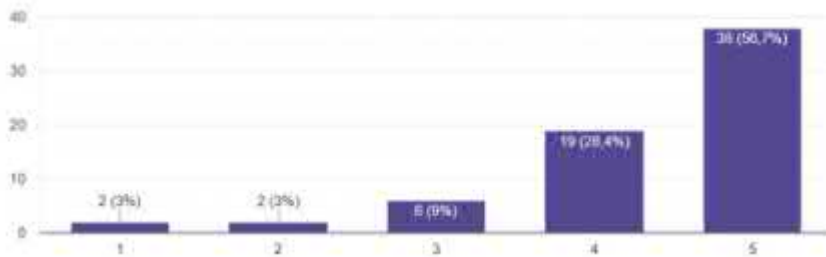


Фиг. 12. Обучението протича по-скоро формално

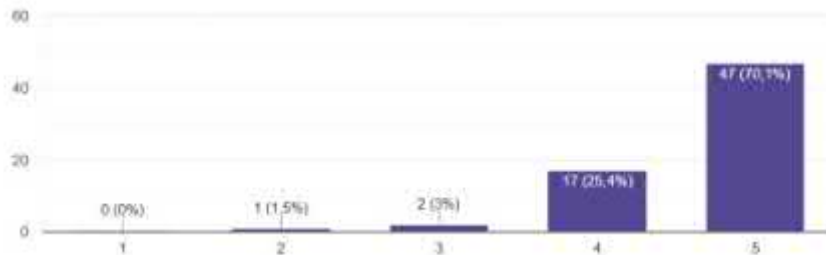


Фиг. 13. Намалява се мотивацията за учене

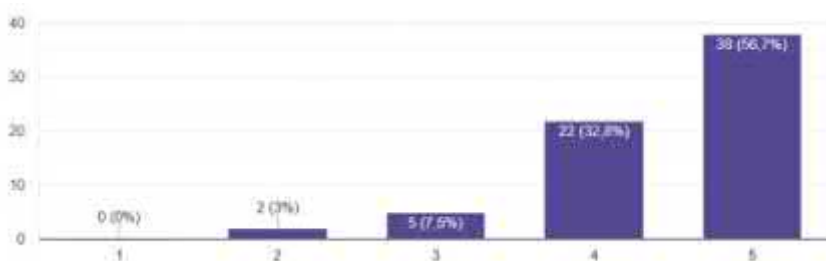
Към ползите от онлайн обучението студентите посочват спестяването на време и средства – 38 са напълно съгласни с това твърдение (фиг. 14). За 47 души възможността за съчетаване на работа и обучение е по-голяма (фиг. 15), което отговаря и на съгласието на 38 души, че онлайн обучението им дава по-голямо удобство и гъвкавост (фиг. 16).



Фиг. 14. Спестяват се време и средства



Фиг. 15. Дава се възможност за съчетаване учене и работа



Фиг. 16. Осигурява се необходимата гъвкавост и удобство

СТАТИСТИЧЕСКА ОБРАБОТКА

По метода варимакс са извлечени 5 фактора, обясняват общо 70% от дисперсията, по компоненти 16%, 15%, 14%, 13% и 12%.

Таблица 3. Скала Алфа на Кронбах

KMO and Bartlett's Test					
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.					.678
Bartlett's Test of Sphericity		Approx. Chi-Square			600,006
		df			153
		Sig			,000
Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
Фактор психосоматика – скала Алфа на Кронбах .769					
физически оплаквания	,835				
уморен отпаднал	,811				
спя по-лошо	,649				
нарушения апетит	,632				
твърде много се безпокоя	,540				
фактор ползи – скала Алфа на Кронбах .807					
дава възможност за учене и работа		,923			
спестява време и средства		,809			
гъвкавост, удобство		,804			
фактор негативно себеусещане – скала Алфа на Кронбах .789					
претърпял неуспех			,889		
доволен от себе си			,733		
трудностите се натрупват			,716		
напрягах и обърквах			,471		
фактор оценка на обучението онлайн в негативен аспект – скала Алфа на Кронбах .805					
обучението е формално				,866	
намалява мотивацията				,832	
липсата на жив контакт				,758	
скала позитивно себеусещане – Алфа на Кронбах .756					
усвоява по-лесно					,849
сигурен и спокоен					,723
мотивацията ми нарасна					,679

Таблица 4. Описателна статистика

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
негативна оценка онлайн обучение	67	1,00	5,00	2,9652	1,13133
позитивно себеусещане	67	1,00	4,33	2,2886	,90248
негативно себеусещане	67	1,00	4,25	2,2052	,84715
ползи онлайн	67	2,00	5,00	4,4677	,67932
психосоматика	67	1,00	4,20	2,2149	,88167
Valid N (listwise)	67				

Безспорно ползите от онлайн обучението са единственото над средната стойност по скалата (табл. 3 и 4).

Негативите са под средната стойност, както и психосоматичните проблеми, негативното и позитивното себеусещане (табл. 5).

Таблица 5. Корелация Онлайн обучение/Себеусещане

Paired Samples Correlations				
		N	Correlation	Sig.
Pair 1	негативна оценка онлайн обучение & ползи онлайн	67	-,184	,135
Pair 2	позитивно себеусещане & негативно себеусещане	67	,584	,000

Оценката на онлайн обучението в положителен и негативен аспект няма корелация, което потвърждава, че ползите и негативите се оценяват самостоятелно (табл. 6).

Таблица 6. Оценка по двойки

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	негативна оценка онлайн обучение – ползи онлайн	-1,50249	1,42296	,17384	-1,84958	-1,15540	-8,643	66	,000
Pair 2	позитивно себеусещане – негативно себеусещане	,08333	,79983	,09771	-,11176	,27843	,853	66	,397

Ползите се оценяват значимо по-високо от негативите. Позитивното и негативното себевъзприемане имат висока положителна корелация, но са изразени в еднаква степен.

Таблица 7. Групова статистика

Group Statistics					
	с кого живеете	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
негативна оценка онлайн обучение	С родителите си	12	3,5000	1,27525	,36813
	С партньор/ка или съпруг/а	44	2,7424	1,05376	,15886
позитивно себеусещане	С родителите си	12	2,7778	1,08556	,31338
	С партньор/ка или съпруг/а	44	2,1439	,79857	,12039

Тези, които живеят с родителите си, имат по-изразена негативна оценка за онлайн обучението в сравнение с колегите си, които живеят с партньор. При живеещите с родителите си позитивното себеусещане е по-високо от колегите им, които живеят с партньор (табл. 7).

Таблица 8. Тест на Levene

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
негативна оценка онлайн обучение	2,312	,134	2,110	54	,040	,75758	,35905	,03773	1,47742
			1,889	15,342	,078	,75758	,40095	-,09537	1,61052
позитивно себеусещане	4,052	,049	2,251	54	,029	,63384	,28164	,06919	1,19848
			1,888	14,406	,079	,63384	,33570	-,08428	1,35195

Бихме могли да предположим, че студентите на онлайн обучение са лишени значително от неформалните срещи, които имат по време на присъственото обучение – почивки между лекциите, разговори след часовете, неформални разговори по време на дискусии, част от обучението, и т.н. (табл. 8).

Именно при тези неформални взаимоотношения те могат да изразят емоциите си, провокирани от нещо случило се по време на лекции или през друго време, което искат да споделят със състудентите си.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темите за стреса, влиянието му върху емоционалното и физическото състояние на хората и начините за справяне с него са теми, които вълнуват специалисти от различни области, както и обществото като цяло в миналото и в настоящето. Поради огромната динамика в ежедневието ни стресът е станал неизменна част от него. Това е твърдение, около което бихме могли да кажем, че всички се обединяват, независимо от своите научни и лични интереси.

През последните 3 години, с настъпването на пандемията, актуалността на въпросите, свързани със стреса, нараства. Коренната промяна в начина ни на живот доведе и продължава да води до редица фактори, повишаващи нивата на тревожност и стрес.

Една от основните и най-важни области в човешкия живот – образованието, беше изправена пред предизвикателството да намери начин да продължи дейността си, лишавайки се от живия контакт, но опитвайки се да запази своята ползотворност.

Направеното анкетно проучване със студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ показва, че наред с трудностите от липсата на жив контакт и други недостатъци онлайн обучението е дало и някои нови възможности за студентите, като по-голяма гъвкавост в ежедневието и възможности за професионална реализация.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Al'Absi, M., & Flaten, M. (2016). *The Neuroscience of pain, stress, and emotion: Psychological and Clinical Implications*. Oxford, UK: Elsevier Inc.
- Bakracheva, M. (2016). *Zabarzano zatishie ili kakvo kazvame, kogato malchim*. [Бакрачева, М. (2016). Забързано затишие, или какво казваме, когато мълчим]. Sofia: Kolbis.
- Bakracheva, M. (2017). *Identichnost i spravyane sas stresa*. [Бакрачева, М. (2017). Идентичност и справяне със стреса]. Sofia: Kolbis.
- Bakracheva, M. (2019). *Mnogoto litsa na Az-a: obraz na sebe si v savremennata realnost*. [Бакрачева, М. (2019). Многого лица на Аз-а: образ на себе си в съвременната реалност]. Sofia: Kolbis.
- Carver, C., & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Social Psychology*, Vol. 66, N 1, 184–195.
- Felsten, G. (1998). Gender and coping: Use of distinct strategies and association with stress and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 11, Issue 4, 28–29.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839–852. doi: 10.1037/0022-3514.46.4.839.

- Giudice, M., Buck, Ch., Chaby, L., Gormally, B., Taff, C., Thawley, Ch., Vitousek, M., & Wada, H. (2001). *What Is Stress? A Systems Perspective*, USA: Oxford University Press.
- Horowitz, M. J. (1986). *Stress-response syndromes: A review of posttraumatic and adjustment disorders*, Hospital and Community Psychiatry.
- Houston, K. (1988). *Coping with negative life events. Clinical and social psychological perspectives. Stress and coping*, pp. 384–397. N.Y.–London: Snyder & Ford.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living*. New York, USA: BantamBooks.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A New Synthesis*. New York, USA: Springer Publishing Company, Inc.
- Marinova I. & Radeva N. (2019). Osnovi na stresa, faktori i simptomi [Маринова И. & Радева Н. (2019). Основи на стреса, фактори и симптоми]. *Meditisinski Universitet-Varna, Varnenski Meditsinski Forum*, 2, 45–50.
- Mate, G. (2006). *Kogato Tqloto Kazva “NE”, Tsenata na skritia stres*. [Мате, Г. (2006). Когато тялото казва “НЕ”, Цената на скрития стрес]. Sofia: Lik.
- Nolen-Hoeksema, S., Parker, L., & Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 67, N 1, 92–104.
- Popov, H. (2003). *Posttravmatichen stres*. [Попов, Х. (2003). Посттравматичен стрес]. Sofia: Lik.
- Rasheva, M. (2006). *Spravuane sas stresa i depresiyata*. [Рашева, М. (2006). Справяне със стреса и депресията] Sofia: Marin Drinov.
- Rusinova-Hristova A. & Karastoyanov G. (2000). *Psihologichni tipove po Karl Yung i stresat* [Русинова-Христова А. & Карастоянов Г. (2000). Психологични типове по Карл Юнг и стресът]. Sofia: Propeler.
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (rev. edn.). New York, USA: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1982). *Stres bez distres* [Селие, Х. (1982). Стрес без дистрес]. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Sternberg, R. (2012). *Kognitivna psihologia*. [Стърнбърг, Р. (2012). Когнитивна психология]. Sofia: Iztok-Zapad.
- Shtrian, F. (2001). *Strah i strahovi bolesti. Prichini, simptomi, terapii*. [Щриан, Ф. (2001). Страх и страхови болести. Причини, симптоми, терапии]. Sofia: Lik.
- Stoykov, I. (2001). *Pedagogicheska i vazrastova psihologia* [Стойков, И. (2001). Педагогическа и възрастова психология]. V. Tarnovo: Faber.
- Vingerhoets J. J. M., & Perski, Al. (2003). *The psychobiology of stress*. Stockholm: National Institute for Psychosocial Factors and Health Karolinska Institute.

ЗА АВТОРИТЕ

Полина Даскалова-Петкова е бакалавър и магистър по специална педагогика, към момента докторант в същата специалност, ФНОИ, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Нейните научни интереси са свързани с детското развитие, семейното консултиране на родители на деца със специални образователни потребности и педагогическа работа с деца с нетипично развитие. Автор е на 2 публикации.

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

E-mail: daskalova.poli@gmail.com

Даниела Лазарова е магистър по клинична и консултативна психология към Софийския университет „Св. Климент Охридски“. В момента е докторант към същия университет в катедра „Специална педагогика“, ФНОИ. Нейните научни интереси са свързани с психотерапията и семейното консултиране на родители на деца със специални образователни потребности.

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

E-mail: dadi_lazarova@abv.bg

Милен Замфиров е доктор на науките, професор, преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, катедра „Специална педагогика“. Областите на неговите научни интереси са природни науки за ученици със СОП, обучение по математика за ученици със СОП, сексуално образование при ученици с нарушения. Той има повече от 200 публикации в областта на специалната педагогика и на физиката в България и в чужбина.

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

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

ABOUT THE AUTHORS

Polina Daskalova-Petkova has a bachelor's and master's degree in „Special Education“, currently a PhD student in the same field, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her research interests can be related to child development, family consultations with parents of special needs children and pedagogical work with children with atypical development. She is author of 2 articles.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

Email: daskalova.poli@gmail.com

Daniela Lazarova has a master's degree in “Clinical and Counseling Psychology” from “St. Kliment Ohridski” University in Sofia. Currently a PhD student in the Department of “Special Pedagogy”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her scientific interests are in the field of Psychotherapy and family consulting to parents of children with special educational needs.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

Email: dadi_lazarova@abv.bg

Prof. Milen Zamfirov, DSc. is a lecturer at Department of Special Pedagogy, Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University “St. Kliment Ohridski”. His scientific interests are in the field of Science for students with special needs, Mathematics for students with special needs, computer-based technologies in education, sexual education for children with special needs. He has more than 200 publications in these fields, both in Bulgaria and abroad.

Contact: 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Blvd.

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 115

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

Volume 115

THE PARENTS OF HORIZONTAL PERSONALITIES IN SOCIETY

MARIA VALYAVICHARSKA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of educational studies and the arts
Department “Special education”*

Abstract. The current study and the results of which are presented in it, are inspired by the concept of horizontal and vertical personalities in society, which are introduced by Andrew Solomon in 2018. The topic of horizontal personalities in the face of people with disabilities is extremely relevant, especially when we are talking about their families, and the newly introduced terminology provokes interest in our understanding of people with special needs. In the context of people with disabilities, pedagogical research spends a lot of time and resources on options for disability compensation, introduction of new methodologies for pedagogical activity, discussion of topics related to inclusive education, but this is not the same quality of information when it comes to the way of life of families raising a person with a disability. The study presents the results of parents of “horizontal” individuals, their views on the harm to their child / children, the choices they are often faced with and the decisions they would make if someone asked them if they wanted this life. The theoretical part of the study examines theories related to the attitude of religion to disability, research conducted by archaeologists who prove the attitude to disability in the XIV–XVIII centuries, as well as modern concepts of disability as a prerequisite for social isolation.

Keywords: disability, horizontal personalities, parents, fears, assessment of perspectives

РОДИТЕЛИТЕ И СЕМЕЙСТВОТА НА ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО

МАРИЯ ВАЛЯВИЧАРСКА

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

Резюме. Настоящата студия и проведеното изследване, чиито резултати са представени в нея, са вдъхновени от концепцията за хоризонталните и вертикалните личности в обществото, която въвежда Андрю Соломон през 2018 г. Темата за хоризонталните личности в лицето на хората с увреждания е изключително актуална, особено когато говорим за семействата им, а нововъведената от автора терминология предизвиква интерес по отношение на разбиранията ни за хората със специални потребности. В контекста на лицата с увреждания педагогическите изследвания отделят много време и ресурс върху вариантите за компенсация на увреждането, въвеждане на нови методики за педагогическа дейност, разискване на темите, свързани с приобщаващото образование, но не това е количеството информация, когато става дума за начина на живот на семействата, които отглеждат лице с увреждане. Студията представя резултати от проведено изследване с родители на „хоризонтални“ личности, техните възгледи за увреждането на детето/децата им, изборите, пред които често са поставяни, и решенията, които биха взели, ако някой ги беше попитал дали искат от този живот. В теоретичната част на студията са разгледани теории, свързани с отношението на религията към инвалидността, проведени изследвания от археолози, които доказват отношението към уврежданията през XIV–XVIII в., както и съвременни схващания за инвалидността като предпоставка за социална изолация.

Ключови думи: увреждане, хоризонтални личности, родители, страхове, оценка на перспективите

ТЕОРИЯ ЗА ВЕРТИКАЛНИТЕ И ХОРИЗОНТАЛНИТЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВОТО

Откриването на любим човек от другия пол, който да застане стабилно до нас, и последващото зачеване на дете имат изключително романизиран образ в съвременното общество. Създаването и раждането на дете в миналото е било по-скоро добре планирана задача, чиято нужда се обуславя от разрешаването на наследствени въпроси, поделяне на работата в домакинството или на полето или желание за създаване на син за унаследяване на монархия например. При всички случаи обаче в модерното съвремие създаването на дете върви с очаквания – за външния му вид, телосложението, интелектуалните му способности, дори някои по-амбициозни родители стигат до планиране на

блестяща и престижна бъдеща кариера за своя наследник. Ето защо в подсъзнателните ни фантазии често очакваме нашият наследник да бъде повече като нас самите, а не индивидуална личност, тъй като различията, възникващи между родители и деца, обикновено носят конфликти. Съзателят на теорията за вертикалните и хоризонтални идентичности – Solomon (2018: 9), твърди, че „след като очакваме не друго, а себичния марш напред на нашите гени, много от нас се оказват напълно неподготвени, ако децата ни имат напълно непознати нужди“. Пример за тази ситуация са децата с увреждане, които могат да се появят в едно семейство.

Андрю Соломон е преподавател по психиатрия и директор на Центъра за изследване на депресията в Мичиганския университет. Терминологичното нововъведение от Соломон е още една стъпка към успешното премахване на етикетите, които все още се срещат в обществото ни. Идеята за въвеждане на новите понятия за вертикалните и хоризонталните личности дават възможност за разглеждане на уврежданията по нов начин, а именно като приемливото различие между хората, каквито например могат да бъдат различията в цвета на очите, косата и кожата.

Вертикалните личности са децата, родени в семейството, които наследяват успешно гените на своите родители, които се предават от поколение на поколение. Освен външния вид, обусловен от генетичните данни на двамата родители и поколенията преди тях, типично за вертикалните личности е, че успешно унаследяват ценностната система на родителите и семейството си, усвояват и се придържат към културните норми на обществото, в което живеят, и се явяват истинско „увековечаване“ за своите предци. Пример за вертикална личност е принадлежността към даден етнос.

Концепцията за хоризонталната идентичност, която е в основата на тази студия и проведеното изследване, представлява различие, нетипично за семейството, етноса, общността, генетичната последователност в унаследяването. „Тя може да включва рецесивни гени, случайни мутации, пренатално въздействие или ценности и предпочитания, които детето не споделя със своите предци“ (Solomon, 2018: 10). За хоризонтални личности се смятат и лицата със специални потребности. „Физическото увреждане като цяло е хоризонтално, както и изключителният талант“ (Solomon, 2018: 10), но въпреки общото понятие за хоризонталност няма равенство между поведението, емоциите и начина на съществуване на родителите на едните и другите. В настоящата студия област на изследване са родителите на деца с хоризонтална идентичност, които спадат в категорията на деца с увреждания, и начинът, по който приемат и съществуват с различието на детето си.

СХВАЩАНИЯ ЗА ИНВАЛИДНОСТТА ПРЕЗ ВЕКОВЕТЕ. ВЛИЯНИЕ НА РЕЛИГИОЗНИТЕ ТЕЧЕНИЯ

Увреждането или инвалидността са познати на човечеството от хилядолетия. Единственото, което се е променяло през годините, е отношението към тях и начинът, по който са били третирани от обществото и семейството. Отношението и промените в него зависят от религията, от културата на различните общества, от социалното състояние на различните държави, материалното благополучие на семействата, историческите събития като войни и революции и от разбиранията за инвалидността, най-често продиктувани отново от религията и визията за Бог. В едни общества хората с увреждания са били приемани като Божи дар, пророци, а в други – като наказание.

Преди да бъде разгледано отношението на религията и нейното влияние върху разбирането за увреждане и инвалидност, ще бъдат представени изследванията на археолог, който прави проучване за инвалидността от XIV–XVIII в. в Средна Европа.

Полският археолог, Магдалена Матчак, описва в свое изследване как е изглеждал подходът към инвалидността. Тя проследява няколко периода на отношението към инвалидността, което „се е променяло от пълна акцептация/приемане, през грижа и съчувствие, чак до маргинализация“ (Ivkov, 2019). По време на проведеното от нея археологическо изследване тя открива в пещерата Шиндар в Ирак тяло на неандерталец със сериозни увреждания на крайниците и анализаторите – слух и зрение. Резултатите от направеното изследване на тялото му сочат, че неандерталецът е доживял до сериозна възраст, около 40–45 години, а не би могъл да оцелее без помощта на племето си – „именно видът и тежестта на уврежданията на индивида и продължителността на живота му дават основание да се смята, че групата, в която е живял, е полагала сериозни грижи за него“ (пак там).

Друг пример, обвързан с грижата към лицата с увреждане в миналото, е Сенеб, джудже в двора на фараона в Древен Египет, за когото се знае, че е имал ахондроплазия (нисък ръст, породен от автосомно-доминантна мутация). Матчак посочва, че „в древен Египет е имало толерантност както към хората с ахондроплазия, така и към слепите“ (пак там).

Трети пример е изследване в Бахрейн на жена с деформация на дясна раменна кост и увреждане на долни крайници, която е живяла в края на 3-ото и началото на 2-рото хил. пр.н.е. Изследването сочи съвсем леко износване на зъбите, което показва, че „поне малка социална група, може би нейното семейство, се е отнасяло добре с жената“ (пак там).

За да не разглеждаме само примери, които доказват добро и състрадателно отношение към инвалидите, ще разгледаме случаите на насилие чрез труд, което е открито в САЩ, Ню Йорк, в приютите в окръг Онеида. „Терапията

била свързана с извършването на толкова много труд, че в отделни случаи водела до смъртта на даден човек с инвалидност от изтощение“ (пак там).

В Древен Рим е действал „lex duodecim tabularum“ (Законът на дванайсетте таблици), който по-късно става основа за създаване на римското право. Според него очевидно уродливо дете трябва да бъде оставено да умре. В изследванията на Манчева & Ненова това отношение към инвалидността е ярко отражение на идеята за съвършеното тяло, доминираща в Античността и Средновековието, която произхожда от Аристотел. Той определял „деформираните и ужасни деца, тоест отличаващите се, като недостойни за техните родители“ (Mancheva & Nenova, 2016:113).

Както беше споменато по-горе, религията също оказва влияние върху начина, по който се приемат инвалидността и уврежданията. Различните религии разглеждат уврежданията по различен начин. Според Mancheva & Nenova (2016: 113) в миналото, най-вече в Средновековието, „увреждането е приемано като позор, като божествено наказание за греховете, като причина за овладяване от „нечисти сили“. Ислямът също приема увреждането като наказание от Бог за греховете на родителите или на самия индивид с увреждане. От друга страна, в индуизма се счита, че увреждането на индивида се дължи на карма или грехове, извършени от родителите и семейството. Будистите подкрепят същите вярвания, свързани с карма, наказание на греховете.

От друга страна, християнството и неговите разклонения поддържат по-позитивни възгледи към инвалидността. Протестантството още по времето на Мартин Лутер „експонира принципите за пренасяне на ценностите на вярата и доверието върху ценността и значението на т.нар. добри постъпки, когато става дума за спасението на душата“ (Ivkov, 2019: 32). Протестантите полагат активни грижи за инвалидите, като историята сочи данни за развитие на цели благотворителни пунктове, а католическата църква, сходно на протестантската, помага активно и полага грижи за хората с увреждания, като се уповава на идеята за любов към ближния. „Щом ближният е всеки, такъв е инвалидът“ (Ivkov, 2014).

Следващ етап в промяната на разбиранията за инвалидност и увреждане настъпва през 1980 г. с навлизането на медицинския модел. Тогава уврежданията стават обект на медицината и обяснението за тяхната поява започва да се търси далеч от разбиранията за греховно дело или карма. Моделът води след себе си редица постижения в научното обяснение на някои състояния, но за съжаление индивидите, които стават обект на този модел, се превръщат единствено в интерес за медицината, а не за обществото. Увреждането се разглежда като признак на „неспособност“ на даден индивид и това от своя страна предизвиква инвалидността като понятие. По време на активно упражняване на принципите на медицинския модел се създават голяма част от рехабилитационните програми и индивидуалната терапевтична работа.

Тъй като медицинският модел не е съвсем успешен и се установява, че не покрива изцяло същността на инвалидността, която не се крие само във физическата неспособност или биологическото изменение, навлиза социалният модел. Този модел започва да обръща внимание на социалното взаимодействие на човека с увреждане и да търси възможности за неговата реализация в обществото въпреки нарушението му. Започват да се дискутират силните страни на индивида, навлиза индивидуалният подход и това дава възможност лицето да се разглежда чрез своите умения, а не чрез своята неспособност.

Съществуват два термина, които ясно показват разликата в медицинския и социалния модел, а именно „корекция“ и „компенсация“. Корекцията е изцяло медицински термин и цели промяна, коригиране на нефункциониращо сетиво, например корекция на зрение чрез очила. От своя страна компенсацията изцяло принадлежи на социалния модел, тъй като той цели разглеждането на индивида с неговите възможности и запазени функции.

РОДИТЕЛСКИ РЕАКЦИИ, ПРЕЖИВЯВАНИЯ И ВЪЗПРИЕМАНЕ НА УВРЕЖДАНЕТО В СЕМЕЙСТВОТО

Появата на дете с хоризонтална идентичност в семейството обръща света на всички негови членове. Макар човешкото същество да е адаптивно и да успява да устои на редица промени в живота си дори когато те са драматични, раждане на дете с увреждане е съкрушително и нанася множество психологически и емоционални щети и промени както в родителите, така и в приятелските кръгове и социума, в който живеят.

Колкото по-бедно и икономически неразвито е едно общество, колкото по-затворено е то към „различието“, толкова повече са трудностите и бариерите, както и неприемането, пред което тези семейства се изправят. Не само това, разбира се, са причините, поради които семействата на лица с хоризонтална идентичност се изправят пред нов свят, изпълнен с неразбиране, отхвърляне и липса на съпричастност. Примерът за все още силно функциониращия медицински модел в България е причина родителите на деца с физически и множество увреждания да се сблъскват с ужаса от раждането на такова дете още в болницата, в която обикновено им се предлага детето да бъде изоставено. Този факт се дължи на медицинския поглед върху увреждането, който казва какво липсва като физически, интелектуални възможности на индивида, а не върху социалния или педагогическия модел, които въпреки медицинската диагноза намират варианти за социализация, интеграция и обучение. Медицинският модел е този, който въвежда понятия като норма и патология, нормалност и различност, а „оценяването на хората от гледна точка на т.нар. норма, приспособяването им към нея, тенденцията към селекция и сегрегация, са действия против същността и достойнството на човека“ (Ivkov, 2012).

Именно понятията „норма“ и „патология“, които се използват така агресивно в медицинските среди, са една от причините за психологическия дисбаланс у родителите на деца с хоризонтална идентичност. Докато семействата и децата им преследват идеала за „нормално развитие“, което да ги доближи към „нормалното общество“, ежедневието и животът им се превръщат в кошмар, в който губят безценно време, в което могат да приемат детето такова, каквото е, и да развият силните му страни, полагайки грижа във формата, в която тя е необходима. Това ни навежда на мисълта, че ако наистина отношението на обществото към „различието“ е друго, то може би тежестта, която носят на плещите си родителите, ще бъде различна.

Всички родители на деца с хоризонтална идентичност, спадащи към категорията лица с увреждания, демонстрират редица реакции, свързани с увреждането. Радулов (2004: 82, 83, 84) описва 8 вида родителски реакции, чието познаване е полезно както за педагозите, които работят с децата в семейството, така и за самите млади родители, които тепърва се сблъскват с този вид реалност и търсят себе си в новосъздалата се житейска ситуация. Реакциите са:

1. Объркване

В тази фаза родителите изразяват своето недоволство от случилото се. Не знаят към кого да се обърнат за помощ и започват да посещават различни инстанции в очакване да им бъде предоставена такава. Типични за стадия са паника, безпомощност.

2. Отчаяние

Тази реакция е свързана с песимизъм, потиснатост. Усещането на родителите по отношение на бъдещето са предимно песимистични, тъмни и безнадеждни.

3. Бягство

Тук мястото на безпомощността се заема от срама. Родителите се притесняват да показват своето увредено дете и избягват умишлено разговори, свързани с проблемите му. „Такива родители имат илюзорната убеденост, че бягайки от проблемите на детето, така ще ги решат“ (Radulov, 2004: 83).

4. Бунт

В тази реакция можем да открием търсенето на вина за случилото се. Родителите губят ценно време в търсене на виновник за ситуацията, в която се намират, като губят от времето за оказване на помощ на детето си. В тази фаза вината се търси в партньора, в себе си, в лекарите, съдбата, кармата, съседите и във всичко и всички, които могат да бъдат замесени. Родителите са настроени войнствено и агресивно. „Родителите, демонстриращи реакцията бунт, обикновено се озлобяват към хората и към себе си“ (Radulov, 2004: 83). По време на появата на тази реакция се случват най-често разделите между партньорите в семейството.

5. Силно протезиране

В тази родителска реакция към увреждането наблюдаваме свръхпротезиране поради чувство за вина, криворазбрано състрадание и родителска обич и подкрепа. Всички нужди на детето са моментално удовлетворявани, не му се разрешава да прави нищо само без участие на родител. „И у нас практиката показва, че тази родителска реакция е често разпространена, консервативна и трудна за преодоляване“ (Radulov, 2004: 83).

6. Занемаряване

В тази реакция наблюдаваме пълна противоположност на поведението на родителите от предишната реакция силно протезиране. Родителите обичат детето си, но мразят неговото увреждане. Семейството задоволява само най-елементарните потребности на детето, но не обръща внимание на процеса по изграждане на неговата личност. Радулов (2004: 84) твърди, че „такива родители често се страхуват от отрицателното мнение за тях и парадно се стараят да показват, че полагат някакви грижи“.

7. Отхвърляне

При тази родителска реакция може да се наблюдава желание за отхвърляне на детето чрез изоставяне или освобождаване от отговорност към него.

8. Реалистично отношение

Достигането до този етап не се случва на всички родители, но и примерите за реалистите сред тях не са малко. Типично за тези родители е, че не изпадат в крайности и могат да бъдат „и нежни и строги, справедливи и възискателни“ (Radulov, 2004: 84).

Описаните родителски реакции могат да се проявят по всяко време, да се преминава от една към друга или някои родители да „заседнат“ в една от фазите, но при всички положения могат да се появяват и в различна от описаната последователност. Появата и времетраенето на тези реакции зависят много от фактори като подкрепа на семейството, партньора, приятелите, интелектуалното равнище на индивида, ценностната му система и визията му за живота в неговата цялост със и въпреки настъпилите събития.

Друга теория за родителските реакции е на Мак Гил (2003), описани и разработени подробно от Николова & Велева (2015) в техния труд, където разглеждат комуникацията със семействата на деца със специални образователни потребности. Описаните реакции са:

- Неприемане – това не може да се случи на мен;
- Гняв – в самото начало най-често към лекарите, които съобщават новината за увреждането;
- Страх – от неизвестността;
- Вина – дали родителите не са причина за състоянието на детето. По отношението на тази фаза Цветкова-Арсова (2015) твърди, че най-силно е

чувството за вина в семействата, в които бременността е била непланирана и нежелана;

➤ Объркване – появява се поради това, че родителите не са наясно с това, което им се случва в момента, и с това, което предстои;

➤ Безсилие – трудно е за семейството да приеме, че не може да промени ситуацията;

➤ Разочарование – родителите не приемат факта, че детето им е несъвършено. Това наранява егото им и не се вписва в ценностната им система (Nikolova & Veleva, 2015: 110, 111).

Отглеждането на дете с хоризонтална идентичност не е никак лека задача, дори родителите да разполагат с всички необходими условия за това, а в случаите, в които не разполагат – задачата се превръща не просто в труден етап от живота, а в истинска борба за оцеляване. Въпреки различията в психо-емоционалното състояние на семействата със и без дете с хоризонтална идентичност, любовта към детето е почти винаги неизменна. Променени остават очакванията за бъдещето, страховете, усилията и грижите, както и надеждите, но въпреки всичко, макар на друго ниво, любовта към собственото дете остава една и съща. Пример за разликите в родителските очаквания и нагласи можем да открием в казаното от Алан Рос (1972): „Родителските очаквания винаги включват надеждата, че детето ще може да надмине или поне да достигне нивото на родителите си като социокултурно осъществяване“ (Solomon, 2018: 362). Това е пример за нагласите и очакванията на родители на деца с вертикална идентичност, която далеч не се припокрива с тези на родителите на лица с увреждания, при които често пъти единствената надежда е за достигане до самостоятелност, прохождение, самостоятелно хранене, социално приемливо поведение и комуникация или посещаване на общообразователно училище, без това да носи след себе си всички негативи на неприемането или отхвърлянето от вертикалните идентичности в обществото ни. Когато се случи така, че детето не отговаря на идеалния образ, създаден от родителите, те имат нужда от подкрепа, за да се адаптират към неговото състояние и „различност“. Тук важна роля имат специалистите в областта на психологията, които биха могли да премахнат част от тежестта и да разработят съвместно с родителите различни стратегии за справяне на емоционално и психично ниво посредством по-бърза адаптация към настъпилата ситуация. На родителите често пъти се налага да се сблъскват с разминаването между идеалистичния образ на детето си и положението, в което се намира, т.е. действително тяхното дете, което има собствени нужди и особености. Според Соломон (2018: 363) „може би най-голямата клопка за семействата е социалната изолация, ако приятелите се оттеглят или родителите се отчуждят от тях заради съжалението или неразбирането, които срещат“, тъй като раждането на дете без нарушения разширява социалния кръг на семейството, а опитът и наблюденията сочат, че раждането

на дете с хоризонтална идентичност го стеснява. „Появата на дете с увреждане се трансформира в крайно интензивен опит за неговото семейство, като разбива вече изградените представи и разрушава очакванията, свързани с бъдещето“ (Razianova, 2009). Друго явление, което придружава родителите на деца с увреждане, е хроничният стрес.

Хроничният стрес дълги години се е възприемал само от гледната точка на професионалната дейност на човека. Днес хроничният стрес се открива в много области на човешкото съществуване, но по-интересното е, че активно се обследва хроничният стрес в семействата на деца с увреждания и неговото влияние върху начина на живот. Психологическите изследвания сочат, че психичният статус на семействата е изключително обременен. В свое проведено изследване Петров (2013) посочва няколко съществени факти, а именно:

- ✓ При тези родители се установяват много високи стойности на емоционална дезорганизация на мисленето;

- ✓ Откриват се ясни признаци на емоционална неустойчивост, лесно разстройване, безпокойство, невротични симптоми, хипохондрия, уморяемост, неустойчивост на интересите;

- ✓ Откриват се високи равнища на чувство за вина, страхове, тревога, предчувствие за лошо развитие на събитията, самообвинения, неувереност в себе си, свръхчувствителност спрямо реакциите на околните, самота (Petrov, 2013: 72, 73).

Житейската ситуация на тези родители поражда психични състояния, които се превръщат в хроничен стрес, който от своя страна обуславя поведението им, родителските модели и партньорски взаимоотношения. Доказана е корелация между тежестта на увреждането на детето и тежестта на психичния дисбаланс в родителите, или колкото по-тежко е увреждането, толкова по-тежък е хроничният стрес. Тези промени обясняват факта защо се наблюдават толкова много разводи сред семействата на децата с хоризонтална идентичност. Интересен факт, който може да се отбележи при сравнение на партньорските връзки на тези родители в България и Америка например, можем да открием в описаните случаи от Соломон (2018), че сред стотиците обследвани и интервюирани семейства на деца с множество увреждания в Америка се наблюдава по-скоро обединяване на силите, единство в трудните моменти по обгрижване на детето и обща цел, докато примерите в България са по-скоро свързани със семейства, в които се срещат разводи, абдикирали бащи, отдръпнали се баби и дядовци, които не приемат ситуацията и положението на внуците си. След проведено изследване на 52 семейства на деца с увреждания в България Petrov (2013: 12) установява, че „скоро след раждането на дете с тежки или дълбоки увреждания в семейството настъпват тежки колизии и в 20-40% от случаите се стига до развод“. Не е изненада фактът, че след развода отговорност за детето поема майката.

По отношение на емоционалното преживяване на родителите, когато в семейството се появи дете с хоризонтална идентичност, трябва да бъдат диференцирани и разгледани поотделно емоциите и преживяванията на двата пола – бащата и майката на детето с увреждане. За жената емоциите са силни, изпепеляващи, усещането за вина е силно, а и като признаем, че грижата за детето на физическо ниво и свързаните дейности по удовлетворяване на елементарните му нужди като хранене, преобличане, къпане и разходка са предимно неин ангажимент в природата, то можем да обрисоваме картина с цветна палитра от емоции и задължения, които оказват влияние на нейното цялостно функциониране в ежедневието. Така се поражда митовите за мъжа, който не изпитва емоции, силен е, не е толкова ангажиран във физическото и емоционалното отглеждане на детето, но това далеч не е така. Мъжът в семейство с дете с хоризонтална идентичност има свое участие в психодраматичните преживявания, породени от новината, свързана с нарушенията на детето. Според изследването на двама израелски учени, Ayelet Gur & Tali-Noy Hindi (2022), „бащите на деца с увреждания са изложени на по-голям риск от проблеми с психичното здраве, отколкото бащите на обикновено развиващи се деца“. До този извод двамата автори достигат след изследване през 2017 г., което установява, че до момента семейно-центричният подход на специалистите обхваща предимно майките, а за нуждите, потребностите и емоционалното състояние на бащите не се знае почти нищо. В мъжката психика детето, наследникът, е нещо много ценно. Възможността да имаш дете доказва мъжество, потентност, поне минимално наличие на финансово благополучие, зрялост във вземането на решение да отгледаш човек, както и отговорността да се грижиш за семейство. Когато обаче детето, което получават, се различава от очакваното, мъжете преживяват криза на ниво „мъжественост“. Чувството за вина е не по-малко от това при жената. Детето с увреждане създава усещане за неспособност, за „анормалност“ по отношение на собствената същност. Тогава, особено при мъжете с по-голямо его, детето с увреждане вместо причина за гордост се превръща в прецедент за изпитване на срам. Грижата, отговорността и материалното благополучие, което трябва да осигури за семейството си са много по-големи, което в случай на несправяне се превръща в причина за хроничен стрес при бащите. Друга причина за стрес при тях е емоционалното състояние на жената. Колкото по-разстроена е тя, толкова по-объркан и неадекватен спрямо нуждите ѝ става той. Ето защо в този емоционален и психически силно натоварен период в едно семейство то обикновено се разпада. Детето с увреждане се превръща във фикс идея за майката, неговите нужди са на първо място, цялото ѝ съзнание е заето от марафона, в който участва към достигане на „норма“ на своето дете, която норма е диктувана от обществото и очакванията му. При тези условия по-голямата част от бащите абдикират от ангажиментите

си, а по-слабите психически мъже посягат към зависимости като алкохол, наркотици.

През 2022 г. се провежда изследване от двамата израелски учени – Ayelet Gur & Tali-Noy Hindi. Те изследват психическото и емоционалното състояние на бащата в семейство с дете с хоризонтална идентичност. Бащите, обхванати в изследването, споделят, че често се чувстват изолирани, когато общуват със специалистите и все по-често срещат отношение, което ги поставя във второ-степенна роля спрямо майките по отношение на грижата към детето. Специалистите, които работят с родителите, се занимават много повече с връзката майка–дете, а не с връзката баща–дете, което кара бащите да се чувстват игнорирани и разочаровани. Това допълнително утежнява емоционалната ситуация, в която се намират, и ги кара да се чувстват безпомощни и ненужни.

Разбира се, описаните по-горе ситуации на емоционалните преживявания на мъжете и жените в едно семейство са дадени като пример и авторът няма претенциите това да бъде обобщение за всички семейства, в които има деца с хоризонтална идентичност.

ИЗСЛЕДВАНЕ И РЕЗУЛТАТИ

В изследването взеха участие 51 родители на лица с различни нарушения, характеризирани по-горе като деца с хоризонтална идентичност. От тях 90,2% майки и 9,8% бащи. Поради нововъведената терминология авторът прави уточнението, че под хоризонтална идентичност в изследването се имат предвид само децата със специални потребности и заключенията, направени по-долу, засягат единствено техните родители, а не всички лица, попадащи в категорията лица с хоризонтална идентичност, каквито Соломон (2018) въвежда.

Разпределени в проценти според увреждането на детето са:

- нарушения в интелектуалното развитие – 19,6%;
- детска церебрална парализа – 25,5%;
- аутизъм – 33,3%;
- множество увреждания – 21,6%.

Уврежданията, включени в изследването, не са избрани на случаен принцип. Следвайки хипотезата, че колкото по-сериозно и тежко е дадено увреждане, толкова по-тежки и непосилни биха били грижите и битието на семейството, бяха избрани 4 категории, които са добре известни и познати в обществото, а не само на специалистите в областта на психологията или специалната педагогика. Въпросите, съдържащи се в изследователската методика, са 30 на брой и целят да разкрият разбирането на родителите за начина на живот с дете с увреждане, причините за неговата поява, страховете им по отношение на бъдещето и трудностите, които срещат ежедневно. Отговорите

на тези въпроси са важни за обществото ни, което разглежда увреждането като недъг, а не като различна възможност за развитие. Даване на гласност по тези въпроси би могло да разшири кръгозора и да разчупи тесногърдието, което все още съществува в иначе модернистичното ни и бързо развиващо се общество.

За да се изяснят състоянията, по-долу са изведени в кратка форма дефинициите на уврежданията. Всяко едно от тях има свои проявления и трудности, които карат родителите във всяка група да изпитват едни и същи затруднения, неразположения в отглеждането, пораждат различни страхове според медицинската прогноза и оказват своето влияние върху психоклимата в семейната единица по специфичен за всяко едно от състоянията начин.

Нарушенията в интелектуалното развитие представляват „състояние на задържано или непълно развитие на интелекта, характеризиращо се с нарушение на уменията, които възникват в процеса на развитие и дават своя дял във формирането на общото ниво на интелигентност, т.е. когнитивните, речевите, двигателните и социалните умения. Изоставането може да се съчетава, но може и да не се съчетава с други психични или телесни разстройства“ (МКБ 10, 1992: 430). Нарушенията имат своя класификация и могат да бъдат:

- лека степен, при която интелектът е в граници 50–69 IQ;
- умерена степен, при която интелектът е 35–49 IQ;
- тежка степен, при която интелектът е 20–34 IQ;
- дълбока степен, при която коефициентът на интелигентност е под 20 IQ.

Нарушение в интелектуалното развитие е диагноза с много скрити препятствия за семейството. Ако детето с тази диагноза се ражда по естествен начин, без съпътстващи усложнения в раждането или състоянието си, то на по-късен етап маркерите на интелектуалното изоставане започват да се появяват без предупреждение и да будят недоумение и объркване в родителите. Наблюдава се по-късно развитие на двигателните умения, закъсняло проговаряне, нетипични контакти с връстниците или липса на такива. Диагнозата се появява на по-късен етап, след проведена оценка на развитието, и родителите, които са вярвали, че всичко с детето им е наред, се сблъскват неочаквано с диагнозата, която предначертава бъдещето им.

Детската церебрална парализа е непрогресивно заболяване. Според Воiадjева-Deleva (2012) „церебралната парализа представя картина на разнобразно и индивидуално комбинирани по тип, характер и тежест нарушения на почти всички сфери на функциониране, включително емоционалната и социалната, които зависят от водещата симптоматика“. Детската церебрална парализа рядко се среща в чист вид. Най-често вторично нарушение е умствената изостаналост и зрителни проблеми, предизвикани от увеличения мускулен тонус като страбизъм например. При лицата с церебрална парализа

се наблюдават различни проявления като свръхчувствителност, бърза изтощаемост. Типично за поведението им е лабилност, страх, неврози. Наивни са и се впечатляват лесно дори от незначителни предмети или ситуации. При родителите на деца с церебрална парализа се наблюдава свръхизтощаемост от тежките физически грижи, които се налага да полагат за тях, поради двигателното нарушение. Зависимостта на децата им действа силно потискащо и срива целеполагането за бъдещето в семейството. Липсата на възможност за елементарно самообслужване превръща отношенията в зависимост, което оказва силно негативно влияние върху психоклимата в семейството.

Аутизмът е състояние със сложна дефиниция, множество проявления и характеристики, които силно затрудняват както специалистите, които го изследват, така и родителите на самите аутисти, които ги отглеждат. Новата ревизия на МКБ 11 (2018) дава следната дефиниция на аутизма: „Разстройството на аутистичния спектър се характеризира с постоянни дефицити в способността за инициране и поддържане на реципрочно социално взаимодействие и социална комуникация, както и чрез редица ограничени, повтарящи се и невербални модели на поведение и интереси. Дефицитите са достатъчно тежки, за да причинят увреждания в личните, семейни, социални, образователни, професионални или други важни области на функциониране и обикновено са широко разпространена характеристика на функционирането на индивида, наблюдавана във всички обстоятелства, въпреки че те могат да варират според социален, образователен или друг контекст. Индивидите в целия спектър проявяват пълен набор от интелектуални функции и езикови способности.“ Родителите на лица от аутистичния спектър попадат в сложна социална ситуация, в която детето им е физически здраво, но възможностите за социалната му изява и интеграция са силно затруднени поради типичните за аутизма проявления – ниска социална активност, неспособност за общуване, ниска вербална изява или пълна липса на такава, липса на емпатия, която силно затруднява и ограничава общуването. Към тях спадат и често повтарящи се, стереотипни дейности, специфики в съня и храненето, трудности с ограмотвяването, ако лицето е в долните граници на функционалност, както и трудно или често невъзможно организиране на самостоятелно съществуване. В семействата на тези деца психоклиматът също е силно разклатен поради спецификите на състоянието и навременната интервенция със специалисти е крайно необходима както за децата, така и за родителите. Според Solomon (2018: 227) „грижата за тях може да е ужасяващо фрустриращо преживяване, защото разграничението между липса на емоции и липса на изразяването им често е доста неясно“. Появява се и въпросът за емоционалното състояние на родителите, което е доста влошено поради липсата на изразяване на емоции от страна на детето. Ако един родител дава обич на детето си, а не получава такава, то той със сигурност ще страда, което отново е доказателство, че във всяка група на хори-

зонтални идентичности, лица с увреждания, има емоционална криза и тежест в семейството, които оказват сериозно влияние върху психоклимата му.

Групата на лицата с множество увреждания са силно специфична група както по отношение на медицинското обслужване, така и в контекста на обучението. По дефиниция на Mihailova (2019: 86): „Множеството увреждания са тези, при които се манифестират две или повече увреди, като всяка от тях се характеризира със специфична симптоматика.“ Те могат да се срещат в различна комбинация с различна тежест:

- ✓ увреден слух, нарушено зрение, умствена изостаналост;
- ✓ детска церебрална парализа (ДЦП) с умствена изостаналост и дизартрия;
- ✓ сензорно увреждане, соматично заболяване, обучителни трудности;
- ✓ ДЦП, дизартрия, езиково разстройство;
- ✓ ДЦП, зрително-пространствена диспраксия и нарушение в математическите умения;
- ✓ ДЦП с епилепсия и общо изоставане в развитието;
- ✓ атипичен аутизъм с тежко умствено изоставане;
- ✓ атипичен аутизъм с тежко езиково разстройство;
- ✓ хиперактивно разстройство, съчетано с умствена изостаналост и стереотипни движения (Mihailova, 2019: 86).

Според друг автор, Цветкова-Арсова (2015), класификацията на лица с множество увреждания включва:

- ✓ Деца със зрителни и слухови нарушения;
- ✓ Деца със зрителни и моторни нарушения;
- ✓ Деца със зрителни нарушения и интелектуална недостатъчност;
- ✓ Деца със слухови и моторни нарушения;
- ✓ Деца със слухови нарушения и интелектуална недостатъчност;
- ✓ Деца с интелектуална недостатъчност и моторни нарушения (Cvetkova-Arsova, 2015: 21).

Цветкова-Арсова (2015) разглежда множеството увреждания като съчетание на синдромни и несиндромни състояния. Към синдромите спадат синдром на Ъшър, ЧАРДЖ/CHARGE синдром (съдържа в себе си колобома, сърдечни нарушения, атрезия на хуаните на носа, забавяне в растежа и развитието, аномалии в гениталиите, аномалии в ушите, глухота (Cvetkova-Arsova, 2015: 42), вроден рубеолен синдром, синдром на Даун, синдром на Патау, синдром на Едуардс, синдром на Хънър. Към несиндромните спадат детска церебрална парализа, аутизъм, обучителни затруднения, нарушения в сензомоторната интеграция, ХАДВ (хиперактивност с дефицит на вниманието). Solomon (2018: 357) казва, че „любовта към такива деца не се основава на егоистичния мотив за очаквана реципрочност“, което показва, също като при родителите на лицата с аутизъм, че взаимната обич и нейната демонстрация между ро-

дител и дете липсват. „В родителското отношение към тях има покоряваща чистота, защото е насочено не към това, към което би могло или би трябвало да бъде детето им, а просто към това, което е“ (Solomon, 2018: 357).

Съвсем нормално и разбираемо е причината за нарушенията да се търси първо във вътреутробното развитие на детето, особено когато въпросът не се разглежда от специалисти в областта. Ето защо родителите във фазата на вината обвиняват първо себе си и търсят свое грешно решение или поведение по време на бременността. Това от своя страна предизвиква митове, че задължително всяка патологична бременност води до усложнения в детето и обратно, всяка нормална бременност задължително води след себе си здрав плод. Това са част от митовете в обществото, които трябва да бъдат елиминирани с цел по-доброто психическо състояние както на бременните жени, така и на родителите, в чиито семейства се ражда дете с хоризонтална идентичност.

Поради тази причина първият въпрос от изследването цели именно създаване на връзка между вида бременност, възникнали проблеми и усложнения, както и крайния резултат – дете с хоризонтална идентичност. Резултатите потвърждават, че взаимовръзката между протичането на бременността и крайния резултат от нея не са в абсолютна пряка зависимост. 90,2% от анкетираните родители посочват, че бременността е била абсолютно нормална, без усложнения. Едва при 9,8% се е наблюдавала патология – високо кръвно налягане, травма, заболяване, изискващо прием на антибиотици.

Остава въпросът: Кой и какви грижи за майката и семейството се полагат след поднасяне на новината, че детето има увреждане? Отговорите са красноречиви: 64,7% от родителите заявяват оказана подкрепа – и психологическа, и морална от страна на специалистите в болничното заведение. До тук този резултат сочи прогрес в отношението към родилките, но на какво ниво е процесът и дали е напълно завършен, разбираме от останалите 35,3% от родителите, на които е била приложена старата и така добре позната практика – предложение да изоставят детето си. Тези 64,7%, на които е оказана помощ, твърдят, че в болничното заведение е имало психолог, който им е отделил достатъчно време и внимание след възникналата тежка ситуация. Ролята на тези специалисти става изключително голяма в медицинските заведения, а доказателство за това са и следващите отговори на 64,7% от анкетираните, които заявяват своята силна необходимост от среща със специалист, която са имали след получаване на новината за състоянието на детето си. Доказателствата за силната необходимост от системна психотерапия при родители на деца с хоризонтална идентичност не са малко.

По отношение на психологическите фази, през които минават родителите, разбрали за нарушението на своето дете, следващият въпрос съдържа компонент за вината. Оказва се, съвсем не неочаквано, че 78,4% от родителите са обвинявали първо себе си за случилото се. Едва 21,6% са прескочили

тази фаза, без да минат през разрушителното самообвинение. В тази ситуация голяма роля оказват семейството, приятелите и партньорът. Получените резултати сочат, че 70,6% от родителите не са изпитвали срам от случилото се. Въпреки това остават 29,4%, за които това е било тежко емоционално и унижително събитие, от което са изпитвали срам дори и пред най-близките членове на семейството.

Появата на дете с хоризонтална идентичност в семейството далеч не е нито мечтано, нито чакано събитие и носи след себе си редица промени на емоционално ниво както за родителите, така и за близките им хора. Все още широко разпространеният мит, че децата с увреждане са наказание от съдбата, провидение за извършени грехове или плод на нездравословен начин на живот, кара хората да се срамуват от случващото се, да се чувстват безсилни и да се затварят в себе си. В това отношение наблюдаваме сравнително положителна статистика, тъй като едва 39,2% признават, че появата на детето е нарушила семейния комфорт и баланс в отношенията с партньора, а останалите 60,8% твърдят, че събитието ги е направило много по-силни и сплотени помежду им.

Факт е, че в семейства, в които се появява подобно житейско събитие, често не издържат на изпитанието и приключват с раздяла по различни причини – например единият от родителите не може да понесе отговорността или избира да абдикира от задълженията си, тъй като този начин на живот е непосилен за него. 29,4% потвърждават тази теория и споделят, че раздялата е настъпила след появата на детето с увреждане. При някои причината е в непостигане на съгласие по въпросите за отглеждане на детето, при други абдикиране от отговорност поради непосилно трудната ситуация в емоционален и финансов аспект. 70,6% от семействата на деца с увреждане, попаднали в изследването, живеят на семейни начала и споделят отговорностите помежду си.

Друга криза на ниво семейство (като тук влизат родителите, приятелите, най-близките хора) е поведението, което членовете му демонстрират по въпросите, свързани с отглеждането на детето и подкрепата – дали да бъде отгледано или изоставено, отдръпват ли се от ситуацията. Получените резултати сочат, че 41,2% от семействата са били подкрепени от своите близки и приятели. За съжаление при останалите 58,8% положението не е било толкова благоприятно. 21,6% твърдят, че близки техни приятели и роднини се отдръпват от тях, започват да странят, а някои дори изчезват от живота им, най-често без предупреждение или логично обяснение. В проведено интервю с майка на дете с множество увреждания тя сподели своите възгледи и посочи, че хората около нея най-много са се плашели от факта, че не познават ситуацията, в която се намира, и не могат да оказат съдействие не защото не искат, а защото не знаят как. От друга страна, 2% посочват, че са били активно съветвани от близки и роднини да изоставят детето, докато при 35,3% от семействата

се наблюдава подкрепа за отглеждане на детето въпреки техните собствени съпротиви по тези въпроси.

След като бяха изброени различните ситуации на подкрепа и изолация, в които изпадат семействата на деца с хоризонтална идентичност, можем да обърнем внимание на начина, по който семейството взема решение да отгледа своето дете с увреждане. Както стана ясно дотук, това не е никак лека задача. 52,9% от родителите заявяват, че са взели решението самостоятелно, категорично и не са били под влияние на чуждо мнение по този въпрос. 31,4% взимат решението да оставят детето в семейството си благодарение на подкрепата и любовта от партньора. 3,9% са били вдъхновени и подкрепени от собствените си родители, които са оказали намеса в правилния момент. Интересно е, че 9,8% признават, че дължат взетото решение на подкрепа от страна на родителите на партньора – не на собствените си родители, а най-нисък процент (2%) са тези, които са били съветвани и подкрепени от приятел, който да окаже влияние върху вземане на решението. Ниският процент на приятелската намеса потвърждава информацията, получена по време на интервюто, че приятелите често се чувстват твърде притеснени, за да окажат съдействие или да дадат съвет, без значение дали става дума за ниска оценка на собствената компетентност по тези въпроси от тяхна страна, нежеланието им да се месят в подобно важно решение или твърде високо ниво на съжаление към семейството, поради което често спират да общуват с него.

Колкото и труден да е бил изборът им и начинът им на живот с дете с хоризонтална идентичност, то твърдението „Взетото от мен решение да отгледам детето си ме направи по-добър и по-емпатичен човек“ е подкрепено с мнозинство от 82,4% анкетирани родители.

В началото на изследването въпросите бяха конкретизирани за периода на раждане на детето с увреждане, родителските реакции, страховете, чувството за вина. Със следващите въпроси в анкетата се цели да бъде разкрито емоционалното състояние на родителите в процеса на отглеждане на детето. Търси се тяхното мнение по въпроси, върху които вече имат натрупан житейски опит и чиито отговори се базират именно на него. Добре е да отворим скоба и да напомним, че анкетата е проведена анонимно, което дава възможност да се дадат коректни отговори дори на най-тежките емоционални въпроси.

След като са минали през фазата на приемане на ситуацията, взели са решение да отгледат детето, родителите се впускат в нов, различен, силно емоционален и много скъп нов начин на съществуване. Въпреки това обаче на въпроса дали са взели правилно решение, а именно детето да бъде отгледано, а не изоставено в дом, 88,2% смятат, че сегашната ситуация е много по-добра от тази, в която би се озовало изоставеното им дете. 11,8% са тези, които въпреки всичко признават, че може би за тях това би било по-правилното решение, тъй като определят грижите и проблемите като „непосилни“ за себе си

и съжаляват за взетото решение. След отговора на тези 11,8% от родителите изникват няколко важни за обществото ни въпроси: Защо системата на социалната подкрепа, здравеопазването и оказването на образователна подкрепа работи толкова тромаво и несъвършено, че да накара такъв немалък процент родители да признаят своята безпомощност и да съжалят за взетото решение да дадат най-доброто за децата си? Къде са социалните ни политики, които да осигуряват адекватна подкрепа и необходимата грижа извън „частните зони“ на високоплатени услуги? Защо се стига до там родителите на тези деца да бъдат поставени в ситуации без избор? Това са значими въпроси за българското общество, тъй като децата с увреждания са факт, който не може да бъде отречен, както и отговорите, които бяха получени. 27,5% от родителите на деца с хоризонтална идентичност посочват, че най-големи затруднения са срещнали при контакта си със социалните служби и социалната грижа в България. 66,7% от анкетираните по този въпрос посочват като силно проблемни и двете сфери на обслужване – както социалната, така и медицинската. 5,9% посочват сериозни затруднения в медицинското обслужване. Това, че процентът е нисък, не означава, че проблемът е малък. Тук става дума обикновено за лица с множество увреждания, при които поради спецификата на състоянието им, например тежка епилепсия, често получават отказ за лекуване дори на висока температура при вирусно заболяване. Това е така поради тежестта на увреждането и голямата отговорност, която се налага да поемат специалистите при избор на адекватно лечение. В проведено интервю с майка на дете с ДЦП, дълбока умствена изостаналост и тежка епилепсия, тя сподели редица тежки ситуации, в които медицината в България е била безсилна да окаже подкрепа. Решението идва по времето на възникване на големите частни болници, в които срещу висока сума можеш да получиш сравнително адекватна грижа, което отново показва, че проблемът на държавно ниво не е за подценяване.

Интересен и провокативен е въпросът за мнението на тези родители по отношение на медицинския аборт. Оказва се, че 84,3% от тях подкрепят аборта по медицинско предписание в случаите, в които се установява, че плодът има сериозен проблем. Тук вече тежестта и истинността на ситуацията, в която се намират родителите, става все по-ясна – не са се отказали от новороденото си дете с увреждане, по-големият процент от тях не съжалява и след години за взетото решение, но въпреки това 84,3% одобряват премахването на плод с проблем. На следващия въпрос – „Ако можете да върнете времето назад и получите информация от Вашия проследяващ лекар, че детето Ви ще има сериозен проблем в развитието, то какво бихте направили Вие?“, откриваме, че 49% биха взели решение за премахване на плода след консултация със специалист; след уверение в неговото здравословно състояние в утробата на майката 19,6% биха го родили въпреки информацията, която имат; 31,4% биха взели решение категорично да го абортират. Поради тежестта на ситуацията

в отглеждане на дете с хоризонтална идентичност 56,7% от родителите не са пожелали второ дете поради страх, че може случилото се да се повтори.

В периода 2009–2014 г. се реализира проект „ДЕТЕ – да споделим с вашето семейство“, който цели да инициира обществен дебат и да създаде платформа за информирана взаимопомощ за подкрепа за раждане на второ дете в семействата, в които има дете с увреждане. Според данните на изведения доклад от дейностите по проекта семейства, в които първото дете е с увреждане и имат второ дете, са с около 20% по-малко от семействата, в които първото дете е здраво. Резултатите от проведеното за целите на проекта изследване сочат, че „при желанието за второ дете родителите отново се изправят срещу страховете си. Притесняват се каква ще е тежестта от грижите, кой ще им помага, как да организират логистиката, за да не лишават първото дете от терапия, детска градина и др.“, както и че „като допълнително притеснение за тежестта върху по-малкото дете родителите оценяват и възможните неблагоприятни ефекти върху детето от раждането на второ дете“ (Milanova, Temnikova & Peleva, 2015).

Въпреки тежките страхове на семействата за евентуална повтораемост на събитията със следващо дете, някои от тях поемат риска. Според проведено изследване на Milanova, Temnikova & Peleva (2015) се открива, че желанието за второ дете се появява между първата и втората година на първото дете с увреждане в семейството. Желанието за второ дете въпреки страховете се свързва с осъществяване на майчина и семейна идентичност чрез раждане на здраво дете, което връща мечтите, надеждите и им осигурява положителни емоции, от които са били лишени при първото дете поради проблемите му.

Тогава, след опита в съжителство с дете с проблем и дете без нарушение, на повърхността изплуват други въпроси към родителите, които вече имат деца със и без увреждания в семейството си. Пример за такъв въпрос е: Смятате ли, че братята и сестрите без нарушения са именно децата в „неравностойно“ положение поради множеството грижи за другото дете в семейството? Тук отговорите са разположени на двата полюса – 47,5% отричат да виждат ситуацията по този начин, а останалите 52,5% подкрепят абсолютно твърдението. Защо се получава така, че децата без нарушение се превръщат в „децата в неравностойно положение“ в семейството? Грижите и спецификата в отглеждане на дете с хоризонтална идентичност са толкова много и строго специфични, че когато в семейството се появи дете с типично развитие, то изглежда в очите на родителите си като всестранно развито. Ето защо много по-често то е в положение да се съобразява с нуждите на своя брат/сестра, отколкото някой да се съобразява с неговите.

Страховете на всеки родител са много и разнообразни. Те произхождат от усещането за отговорност към благоденствие на детето в семейството, за желанието то да се превърне в пълноценна личност. Страховете на родителите

на деца с хоризонтална идентичност са много по-специфични. Проведеното изследване позволи да се открият няколко въпроса, които силно плашат и стресират родителите на деца с хоризонтална идентичност, а именно:

- Въпросът за самостоятелността на индивида и това, което би могло да случи, ако нейното ниво не достигне минимум от желателния стандарт за самостоятелност в живота;

- Приобщаване и интеграция – както на ниво училище, така и на ниво общество. Страхове им са свързани с възможността от неприемане, подигравки, етикетиране, както и минимална възможност за социална интеграция и реализация на пазара на труда;

- Страх от смъртта на родителя преди тази на собственото му дете. Макар да е поставен на последно място, това е един от най-големите страхове на родителите на деца с увреждания в България. Страхът е абсолютно рационален предвид социалните политики в страната ни и случващото се с пълнолетните инвалиди след смъртта на техните родители.

Живот с дете с хоризонтална идентичност е пълен със страхове и надежди. С въпроси. С множество търсения навътре, чрез самообвинения и чувство за вина, и навън – в търсене на най-доброто за детето. Въпреки тези търсения, болки, разочарования или сбъднати надежди и очаквания родителите и детето остават едно цяло. Тогава идва въпросът: Родителите успяват ли да приемат тази идентичност на своето дете напълно? Според Solomon (2018: 56): „За някои родители на деца с хоризонтална идентичност приемането достига връхната си точка, когато осъзнаят, че макар да са си мислели, че са обречени поради огромната и невъзвратима загуба на надежда, всъщност това, което усещат, е влюбване в някого, когото все още не са познавали достатъчно.“

Изследването показва, че нивото на приемане на състоянието на детето в семейството е труден процес. Въпреки че 54,9% от изследваните родители заявяват, че не биха пожелали друг живот с дете без увреждане, 45,1% категорично биха направили житейската размяна на съдби. От друга страна, 86,3% са родителите, които заявяват, че напълно са приели състоянието на детето си и не се бунтуват срещу него. Тук процентът на неприемащите хоризонталната идентичност на детето си са много по-малко, едва 13,7%, което се различава от отговорите, свързани с желанието им за друг живот. Това показва объркването на родители на деца с хоризонтална идентичност, трудността им да приемат напълно състоянието на детето, да приемат натовареното си и изпълнено с предизвикателства ежедневие, а също така и високото ниво на позитивизъм и надежда, тъй като все пак наблюдаваме високи проценти в положителните отговори на места.

Често негативното емоционално състояние на родителите и трудностите, които срещат, са породени от социалната изолация, в която изпадат и отношението на обществото към тях и децата им. Въпреки тежкото състояние

на децата, въпреки трудностите, които срещат, социалната стигма остава по-страшна за 86,3% от тях, отколкото самата хоризонтална идентичност на детето. Според родителите причината се крие в непознаването на нуждите на лицата с увреждания, както и техните възможности за упражняване на равни права в обществото, възможностите им за социална интеграция вследствие на възможностите за обучение и ограмотвяване въобще. Друга посочена причина е недобре развитата социална интеграция в обществото ни, която все още ограничава възможностите за участие на лицата с увреждания в него. Третата причина се крие в етикетирането на лицата с увреждания, което все още поражда неправилно възприемане на тези състояния и пречи за изграждане на реален, а не съжалителен поглед към увреждането.

Историите за неприемане, изолация, проблеми със социалната интеграция, недоразуменията на детските площадки и съжалителните или обвинителни погледи на „здравите“, „нормалните“, „вертикалните идентичности“ в обществото ни все още са факт. Факт, който поражда усещане за социална изостаналост в разбиранията на обществото и социума ни. Дискриминацията е все още често използвана дума, и то на почти всички нива в обществото – в детската градина, в училището, в административното обслужване в държавните служби, дори в медицинските среди. Не случайно 92,2% от анкетираните казват, че обществото все още реагира негативно към децата и семействата им въпреки новопостъпващите политики за интеграция, приобщаване и опити за повишаване на жизнения стандарт на хората с увреждания.

66,7% от родителите се борят с кризите, свързани с децата им чрез посещаване на психолог. Изразяват острата си нужда от намесата на подобен специалист в живота им, който да ги подкрепя в борбата и ежедневието. 33,3% от тях не посещават психолог не поради нежелание, а поради липса на финансов ресурс, с който да си позволят терапията. Ето защо 98% от родителите застъпват идеята, че психологическата подкрепа трябва да бъде осигурена от здравната каса и да може да бъде предоставяна на всеки, изпаднал в нужда, като това елиминира финансовия въпрос. Тук е моментът да бъде припомнено самоубийството на майката на дете с увреждане от гр. Бургас, която взема това решение за себе си след загубата на сина си, който умира. Изпаднала в крайно изтощение, разказвала на свои близки, че поради неприемането от обществото, финансовите затруднения, които среща, тежкото състояние на детето и липсата на възможност за професионална реализация, денонощна и безмилостна борба с държавата, за да се осигурят по-добри условия на живот, ще сложи край на живота си. Заплахата се превръща във факт след около една година, когато намира сина си починал. Примерът е типичен, когато става дума за последиците от липсата на навременна психологическа подкрепа на тези семейства и за спешната необходимост психологическата терапия да бъде поета от здравната каса на държавата така, както за всички други физи-

чески неразположения и заболявания. Психическото благосъстояние на индивида е от особена важност, когато става дума за отглеждане на дете, а когато става дума за отглеждане на дете с хоризонтална идентичност, то тя е повече от задължителна.

Съществуват още доказателства за необходимостта от перманентна психологическа подкрепа за родителите на деца с увреждания. Например изследване, проведено от Elena Benito Lara и Carmen Carpio de los Pinos (2016: 421), показва, че родителите на деца с нарушения в интелектуалното развитие се считат за „уязвими пациенти в ситуация на траур, изискващи лечение, допълващо терапията на децата им, и като цяло са считани за по-ниско интелигентни, по-некомпетентни от останалите“. След като изследването установява наличието на психологически дисбаланс в родителите на деца с хоризонтална идентичност, предлагат групова психологическа терапия, която има за цел да адаптира родителите към новата житейска ситуация и да се намалят състоянията на срам, вина, огорчение. Експерименталната дейност на груповата терапия дава положителни резултати и се наблюдава промяна в себеусещането на родителите, както и в отношението към увреждането, което ги прави по-спокойни, намалява нивото на стрес и съмненията в компетентността на специалистите, с които работи детето им.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Родителите на деца с хоризонтална идентичност се различават от родителите на тези с вертикална такава с по-високото ниво на стрес в ежедневието си и битките, които водят със себе си и увреждането на детето, както и с изолацията от страна на обществото, в което живеят. Ежедневието, което немалко пъти е свързано с борба за оцеляване на детето и семейството, опитите за функциониране в системата и по правилата на приобщаващото образование, функционирането чрез условията, които предлага държавата чрез медицинските и социалните услуги, борбата с етикетирването на тези състояния и често срещана дискриминация на всички нива в живота им ги отличава от родителите на децата без нарушения.

Състоянието на проблема би могло да бъде променено, когато се промени позицията на обществото по отношение на хората с увреждания в България. Под общество е добре да имаме предвид и всички държавни структури, които предоставят различни услуги за тях и семействата им, работодателите, които все още изпитват сериозни затруднения в назначаването на лица с увреждания на работа, както и в административното обслужване на хора с увреждания. Съществува твърдение за полезен обмен на опит между държавите, но е добре практиките, които харесваме и пренасяме от тези държави в България, винаги да бъдат съобразени с народопсихологията ни и икономическото ни

състояние, тъй като не са един и два примерите, които сочат добре функциониращи методи и политики за интеграция, приобщаване, медицинско обслужване в чужбина, които пренесени в България, са или неизпълними или е невъзможно да бъдат приложени поради ред причини.

Положително влияние на създалата се ситуация в едно семейство могат да окажат психологическата интервенция, груповата психодрама, създаването и поддържането на училище за родители, което да осигурява възможност за социално взаимодействие на хора с еднаква съдба и сходни проблеми и тревоги, както и подобряване на информираността по отношение на социалния модел на медицинските лица, които все още виждат само медицинския аспект на проблема, а игнорират социалния. В доказателство за ползата от подобни добре организирани общности са приложени отговорите на родителите, които твърдят, че най-голям кураж и подкрепа семействата могат да получат именно чрез този тип срещи и организирани общности – 52,2% от родителите. От друга страна, ако медицинските специалисти се запознаят с възможностите на лицата с различни нарушения, а не само с ефекта на нарушението върху физическото развитие на индивида, това би обогатило тяхната компетентност, би могло да разшири кръгозора им и вследствие на това да се минимизират случаите на предложения за изоставяне на новороденото увредено дете.

Както отбелязва Svetkova-Arsova (2015: 199), „умирането на мечтата за здраво дете въздейства на всички нива на личността и я разтърсва из основи“. Ето защо на родителите трябва да се осигурят:

- ✓ Емоционална подкрепа;
- ✓ Възможност да бъдат чути, разбиране на чувствата им, на честите моменти на тревожност и склонност към депресия;
- ✓ Професионална поддръжка с цел възстановяване на самочувствието и увереността в своите възможности;
- ✓ Подкрепа за приемане на всички промени, които са се случили или предстои да случват в семейството (по Svetkova-Arsova, 2015).

Крайностите, които наблюдаваме през последните години, и войната, която се води между родителите на деца с хоризонтална идентичност и управляващи, трябва да бъдат премахнати чрез разумни решения в полза на семействата и децата. От значение е да се дава думата на родителите, за да обосноват нуждите си, да изразяват позициите си, да разказват за трудностите в ежедневието си, като, разбира се, този процес също трябва да подлежи на някакъв контрол, за да не се повтарят ситуацията на т.нар. крайности, в които майки на деца с хоризонтална идентичност са обвинявани в материализъм и злоупотреба със състоянието на децата им, както и да не се допуска дискриминация в никакъв вид от страна на властимащите, които могат да регулират процеса за повишаване на жизнения стандарт на хората с увреждания и семействата им.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Boiadjieva-Deleva, E. (2012). Pozitivni I negativni faktori za ezikovoto I kognitivnoto razvitie na deca s cerebralna paraliza. [Бояджиева-Делева, Е. (2012). Позитивни и негативни фактори за езиковото и когнитивното развитие на деца с церебрална парализа]. In: *Sbornik dokladi ot XI Mejdunarodna nauchna konferencia – "Prilojna psihologia – vuzmojnosti i perspektivi"*, (pp. 118–126), 22–24 June 2012, Varna.
- Cvetkova-Arsova, M. (2015). *Pedagogika na deca I uqenici s mnojestvo uvrejdania*. [Цветкова-Арсова, М. (2015). Педагогика на деца и ученици с множество увреждания]. Sofia: Fenomen.
- Elena Benito Lara & Carmen Carpio de los Pinos. (2016). Families with a disabled member: impact and family education. [Елена Бенито Лара & Кармен Карпио де лос Пинос. (2016). Семейства с увреден член на семейството: въздействие и семейно образование]. In: *7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World"*, EDUHEM 2016, 15–17 June 2016, Almeria, Spain. (PDF) Families with a Disabled Member: Impact and Family Education (researchgate.net)
- Gur, A. & Tali-Noy Hindi. (2022). Exploring fathers' perspectives on family-centered services for families of children with disabilities. Retrieved February, 2022 from <https://www.sciencedirect.com/journal/research-in-developmental-disabilities/vol/124/suppl/C>
- International statistical classification of diseases and related health problems (ICD-11). <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http://id.who.int/icd/entity/1103667651>
- Ivkov, B. (2014). Otnoshenie na katolicizma kum invalidnostta. [Ивков, Б. (2014). Отношение на католицизма към инвалидността]. Retrieved November 08, 2021, from <https://bojidarivkov.wordpress.com/2014/08/28>
- Ivkov, B. (2019). Attitudes towards disability in history. New scientific study. [Ивков, Б. (2019). Отношение към уврежданията в историята] Retrieved November 06, 2021, from <https://bojidarivkov.files.wordpress.com/2021/01>
- Ivkov, B. (2019). Invalidnost I otnoshenie kum horata s invalidnost prez vekovete, [Ивков, Б. (2019). Инвалидност и отношение към хората с инвалидност през вековете]. Veliko Turnovo: Faber.
- Mihailova, P. (2019). Alternativni strategii za priobshtavane na deca s mnojestvo uvrejdania. [Михайлова, П. (2019). Алтернативни стратегии за приобщаване на деца с множество увреждания]. *Student Almanac*, Vol. 6, 2019, Retrieved February, 2022 from http://uni-sz.bg/truni4/wp-content/uploads/pf/file/_2019-2020/SA_2019/12_Petia_Mihailova.pdf
- Mancheva, P., & Nenova, G. (2016). Istoricheski pogled kum razbiraniata za invalidnost. [Манчева, П., & Ненова, Г. (2016). Исторически поглед към разбиранята за инвалидност]. *Varnenski medicinski forum*, t. 5, br. 1, Retrieved November 04, 2021, from <https://journals.mu-varna.bg/index.php/vmf/article/download/1498/1652>
- Milanova, D., Temnikova, Z., & Peleva, L. (2015). Semeistvoto I vtoroto dete. Doklad po Proekt BG05/1374 "Dete – da spodelim s vasheto semeistvo", izpulniavan ot Fondacia "Deca s problem v razvitiето". [Миланова, Д., Темникова, З., & Пелева, Л. (2015). Семейството и второто дете. Доклад по Проект BG05/1374 „ДЕТЕ – Да споделим с вашето семейство“]. Retrieved: February, 18th, 2022 https://projectchild.dpkids.org/wp-content/uploads/2013/12/2015-09-25-%d0%94%d0%9e%d0%9a%d0%9b%d0%90%d0%94_bg.pdf

- International classification of diseases, 10 (1992). [Международна класификация на болестите, 10 ревизия (1992)]. In: *World Health Organization*, Geneva, T. 1, Part 1.
- Nikolova, Sn., & Veleva, Sn. (2015). Komunikacia sus semeistva na deca sus specialni obrazovatelni potrebnosti. [Николова, Сн., & Велева, Сн. (2015). Коммуникация със семействата на деца със специални образователни потребности]. *Pedagogicheski Novosti*, Godishno nauchnoteoreticno spisanie. Br. 2015. Retrieved November 13, 2021, from <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg>
- Obuchowska, I. (red.) (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. [Обучовска, И. (1999). Детето с увреждане в семейството]. Warszawa: PWN. Prevod: Bojidar Ivkov, 2012. Retrieved November 14, 2021, from <https://bojidarivkov.wordpress.com/2012/08/22>
- Petrov, Iv. (2011). Diagnostika na vzaimootnosheniata v semeistva s deca s tezhki narushenia v razvitiето. [Петров, Ив. (2011). Диагностика на взаимоотношенията в семейства с деца с тежки нарушения в развитието]. *Specialna pedagogika*, 1, 2011, 10–17.
- Petrov, Iv. (2013). Vlianie na hronichnia stress vurhu lichnostta na roditeli na deca s tezhki narushenia v razvitiето. [Петров, Ив. (2013). Влияние на хроничния стрес върху личността на родители на деца с тежки нарушения в развитието]. *Godishnik na Sofiiska universitet "Sv. Kliment Ohridski"*, T. 105, 69–82.
- Radulov, Vl. (2004). *Pedagogika na zritelno zatrudnenite*. [Радулов, Вл. (2004). Педагогика на зрително затруднените.] Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
- Ryazanova, A. (2009). Semeistvoto s "razlichno dete". Prevod: Radostina Angelova. [Рязанова, А. (2009). Семейството с „различно“ дете]. Retrieved November 14, 2021, from <https://www.pravoslavie.bg>
- Solomon, A. (2018). *Far From the Tree: Parents, Children and the Search for Identity*. [Соломон, А. (2018). Далеч от дървото. Родители и деца в търсенето на идентичност]. Sofia: Iztok-Zapad.

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р Мария Валявичарска е преподавател в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, катедра „Специална педагогика“. Научните ѝ интереси са насочени към професионалното развитие и кариерно ориентиране на лица с увреждания, работа с родители на лица със специални потребности, приобщаващото образование, езиково обучение на ученици в начален и прогимназиален етап със специални образователни потребности. Брой на публикациите: 18

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

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

ABOUT THE AUTHOR

Assistant Professor Maria Valyavicharska, PhD is a lecturer at Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Department of Special Education. Her research interests are focused on the professional development and career guidance of people with disabilities, work with parents of people with special needs, inclusive education, language training of students in primary and secondary school with special educational needs. Number of publications: 18

Contact: Sofia, 1574 Faculty of Educational studies and the arts, bul. “Shipchenski prohod” 69A.

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

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

Том 115

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

Volume 115

COMPARATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL ASSIGNMENTS IN MATHEMATICS TEXTBOOKS FOR THIRD-GRADE STUDENTS

GERGANA HRISTOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of educational studies and the arts
Department of Primary School Education*

Abstract. In order to determine the mathematical knowledge and skills of children in primary school age, it is important to monitor the level of mastery of the curriculum. For this purpose, teachers use various individual assignments and tests, included in collections (books of problems) and reference books. Sample tests for determining the entry and exit levels of students for each year have been developed for the new textbooks, exercise books and teacher’s books. Individual assignments conducted after studying a section of the curriculum were also included. It is important to track and analyze the presence of individual assignments in existing mathematics textbooks, as well as the included problems. It is also required some attention to be paid to how and what knowledge and skills a certain individual assignment tests, whether it was developed for two groups and how the evaluation of the results of mathematics education for the respective year is carried out.

Keywords: mathematics, primary school, third grade, textbooks, individual assignment, analysis

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА САМОСТОЯТЕЛНИ РАБОТИ В УЧЕБНИЦИ ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС

ГЕРГАНА ХРИСТОВА

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

Резюме. За да се установят математическите знания и умения у децата в начална училищна възраст, е важно да се проследи нивото на овладяване на учебното съдържание. За тази цел учителите използват различни самостоятелни работи и тестове, поместени в сборници и учебни помагала. В новите учебници, учебни тетрадки и книги за учителя за всеки клас са разработени примерни тестове за установяване на входното и изходното равнище на учениците. Включени са и самостоятелни работи, които се провеждат след изучаване на даден раздел от учебното съдържание. Важно е да се проследи и анализира наличието на самостоятелни работи в действащите учебници по математика, както и включените в тях задачи. Необходимо е да се обърне внимание и на това как и какви знания и умения проверява дадена самостоятелна работа, дали тя е съставена за две групи и как се осъществява оценяването на резултатите от обучението по математика за съответния клас.

Ключови думи: математика, начално училище, трети клас, учебници, самостоятелни работи, анализ

УВОД

Настоящото изследване включва сравнителен анализ на пет от действащите учебни комплекти по математика за трети клас. Те са на издателство „Просвета“ с автори Ю. Гарчева и др. (Garcheva & Manova, 2018), издателство „Просвета Плюс“ и автори В. Ангелова и др. (Angelova & Koleva, 2018), издателство „Рива“ с автори Л. Алексиева и др. (Aleksieva & Kirilova, 2018), издателство „Клет – Анубис“ с автори Т. Витанов и др. (Vitanov, Kirova, et al., 2018), издателство „Клет – Булвест 2000“ с автори М. Богданова и др. (Bogdanova, Temnikova & Ivanova, 2018). Основната цел на това изследване е да се проследи и анализира наличието на задачи за самостоятелна работа в действащите учебници по математика. Важно е да се обърне внимание и на това как и какви знания и умения проверява дадена самостоятелна работа, дали тя е съставена за две групи и как се осъществява оценяването на резултатите от обучението по математика за съответния клас. Представеният сравнителен анализ на включените самостоятелни работи в учебните комплекти ще даде възможност на началните учители да проследят броя на самостоятелните работи в отделните учебни комплекти, както и задачите, които са включени

в тях, и съответните знания и умения на учениците, които се проверяват чрез тях. Това ще ги насочи към избор на даден учебен комплект, както и към използването на различни задачи, с които да проверяват знанията и уменията на своите ученици. В края на студията са формулирани изводи по отношение на извършения анализ на учебни комплекти по математика за трети клас.

На базата на заложеното в учебната програма по математика за трети клас и формулираните в нея очаквани резултати на знанията и уменията на учениците са анализирани самостоятелните работи и включените в тях задачи в пет от действащите учебни комплекти по математика.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „ПРОСВЕТА“

Учебният комплект по математика за трети клас на издателство „Просвета“, с автори Юлияна Гарчева и Ангелина Манова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя. Учебният комплект е разработен за обучение на учениците от трети клас по новата учебна програма от 2017 г.

Учебникът по математика за трети клас включва 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. В него се развиват идеите на авторите, реализирани в учебниците за първи и втори клас.

В учебните тетрадки са включени задачи към всяка тема от учебника (без тези за диагностика на знанията и уменията на учениците), с които се разширява и допълва урочната работа. Задачите са подходящи за изпълнение в клас, в следобедните занимания или за самостоятелна работа на ученика вкъщи.

В книгата за учителя са поместени методически насоки за работа към всяка тема от учебника, както и годишно тематично разпределение на изучавания учебен материал за трети клас (Garcheva, 2018).

В учебника към всеки раздел от учебното съдържание са разработени задачи за самопроверка. Чрез тях се установяват усвоените знания и умения, както и пропуските на третокласниците. В уроците за самопроверка задачите са разделени на групи според изученото учебно съдържание.

При оценяването на самостоятелните работи към конкретните задачи не са включени съответен брой точки, които учениците да получат при правилно изпълнение на задачата (пак там).

Чрез урок 4 се осъществява диагностика на входното ниво на третокласниците. Урокът е озаглавен „Самопроверка“ и е разделен на четири части – „Числата до 100“, „Действия с числата до 100“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Чрез включените задачи в първата част на урока „Числата до 100“ се установява дали в началото на трети клас учениците записват с цифри числата

до 100 и познават състава им, знаят мястото на дадено число в редицата на естествените числа и умеят да сравняват естествените числа до 100. Последната, четвърта задача изисква от учениците да съобразят кое от посочените числа трябва да се постави на мястото на липсващо число и да сравнят сбор и произведение с число. Тази задача е свързана с действията събиране и умножение, които са обект на следващата част от самостоятелната работа.

Задачите от втората част на урока ще дадат обратна връзка на учителя дали учениците са овладели четирите аритметични действия събиране, изваждане, умножение и деление на числата до 100. Чрез първата задача се работи върху уменията на учениците да пресмятат числови изрази със скоби и без скоби, спазвайки реда на действията. За да решат числовите изрази, учениците трябва да използват знанията си за събиране и изваждане със и без преминаване. Включени са и числови изрази (сбор на три събираеми), за чието решение е необходимо да се приложат знания за разместителното и съдружителното свойство на действие събиране. Знанията на учениците, свързани с тези две свойства, но по отношение на действие умножение, не се проверяват в нито една от задачите в урока. По отношение на действията умножение и деление е обърнато внимание на специфичните случаи на умножение с числата 1 и 0, но не и на съответните случаи при деление. Втора задача проверява знанията на учениците, свързани с намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Трета задача ще разкрие на учителя уменията на учениците да съставят числови изрази. Четвъртата задача предполага прилагането на алгоритмите за устно смятане и изказването им от учениците на глас, като повечето от числовите изрази включват събиране и изваждане с преминаване.

Чрез задачите от следващата част на самостоятелната работа се проверява дали учениците са усвоили умения за съставяне и решаване на текстови задачи с две пресмятания. Решението на първата задача учениците трябва да представят по два начина, а след като решат втората задача, е необходимо да онагледят решението. Чрез трета задача се проверява важна компетентност на учениците – възможността им да разчитат информация от таблица, за да съставят текстова задача.

Последната част от урока е посветена на важни геометрични знания и умения от втори клас, свързани с разпознаване на изучените геометрични фигури, намиране на обиколка и работа в квадратна мрежа. Конкретно в първа задача учениците откриват броя и вида на триъгълниците според страните в начертана фигура. Важно знание, което учениците в началото на трети клас е необходимо да притежават и да покажат, че е усвоено, е намиране на обиколка на фигура (триъгълник, квадрат и правоъгълник).

Предложените 14 задачи в урока за самопроверка ще насочат учителя към пропуските и постиженията на третокласниците. Добре е учителят да отдели време за анализиране на допуснатите грешки от третокласниците. В конкрет-

ния урок не са включени задачи, свързани с мерните единици, изучени във втори клас – дециметър и метър; минута, денонощие, седмица, месец, година, както и уменията на учениците за преобразуване на тези мерни единици.

Следващият урок за самопроверка е урок 58. Чрез работата по него се осъществява диагностика на междинното ниво на третокласниците в края на първия учебен срок. Урокът отново е разделен на четири части – „Числата до 1000“, „Действия с числата до 1000“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Чрез първата част на урока за самопроверка „Числата до 1000“ се установява дали третокласниците познават редицата на естествените числа до 1000. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с откриване на липсващи числа във възходяща и низходяща числова редица, като третокласниците трябва да открият зависимостта/правилото за тяхното попълване. При изпълнението на тази задача учениците са затруднени, тъй като при числовите редици има преминаване от една стотица в друга – в първата числова редица от 100 към 200, а във втората – от 500 към 400. При правилно изпълнение на следващата задача учениците ще покажат знанията си за начина на образуване на редицата на естествените числа до 1000. Последната задача от тази част на самостоятелната работа е свързана със сравняването на числата до 1000. Третокласниците проверяват кое от посочените числа трябва да се постави на мястото на липсващо число, за да се сравнят правилно сбор и разлика с число. Тази задача е свързана с действията събиране и изваждане, които са обект на следващата част от самостоятелната работа.

Следващите четири задачи са свързани с действията събиране и изваждане числата до 1000, както и намиране на неизвестно умляемо. Първата задача проверява знанията на третокласниците, свързани със спазването на реда на действията при решаване на числови изрази със скоби. Първите два числови израза от втората задача изискват от учениците да използват натрупаните знания за рационално смятане – намиране на сбор на четири събираеми в числови изрази без скоби и използване на разместителното и съдружителното свойство на действие събиране, а другите два числови изрази проверяват наблюдателността на учениците и предоставят възможността да решат задачите, без да трябва да пресмятат – необходимо е да съобразят, че в конкретните числови изрази, когато дадено число се събира и изважда с едно и също число, то остава непроменено. За изпълнението на третата задача учениците ще прилагат алгоритмите за устно смятане за пресмятане на числови изрази от събиране и изваждане без и със преминаване. Последната задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно умляемо.

Следващата част от урока за самопроверка включва една задача, която е текстова от събиране и изваждане. Задачата включва три подточки, чието изпълнение ще разкрие знанията на третокласниците, свързани с представяне

условието на текстова задача в таблица, както и уменията им да разчитат схема. В изучения раздел от учебното съдържание учениците са се запознали с текстови задачи в косвена форма, но те не са включени в урока за самопроверка. Според Г. Кирова „в учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната образователна степен има един тип задачи, които традиционно затрудняват учениците и при решаването им се допускат най-голям брой грешки. Това са задачите в косвена форма“ (Kirova, 2015: 30). Този тип задачи затрудняват децата, защото насочват към едно аритметично действие, а се решават с обратното. Както посочва авторката Г. Христова, „чрез решаването на повече косвени текстови задачи ще се постигнат високи резултати в обучението по математика на учениците от начална училищна възраст. Учениците няма да грешат при избора на аритметично действие, с което да решат правилно една текстова задача в косвена форма“ (Hristova, 2020: 369). Добре е след въвеждане и изучаване на този вид текстови задачи да се провери дали третокласниците са усвоили този учебен материал в края на раздела в съответната самостоятелна работа.

Последната част на урока се състои от три задачи, разкриващи уменията на третокласниците да разпознават изучени геометрични фигури в първи и втори клас, както и тези до момента в трети клас – лъч, видове ъгли, видове триъгълници според ъглите. Тук се проверява и важното знание, което се усвоява в трети клас – квадратът е вид правоъгълник. Третокласниците прилагат знанията си за различните видове триъгълници при решаване на геометрични текстови задачи.

Включените 11 задачи в урока за самопроверка се изпълняват за 25 минути, а през останалото време от учебния час се прави проверка, за да се установят усвоените от третокласниците знания и умения или констатираат съответни пропуски.

Последните уроци в учебника (уроци 106, 107, 109, 110, 111 и 112) са свързани с обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците за изучения учебен материал в трети клас.

Урок 108 се провежда под формата на самопроверка и служи за диагностика на изходното ниво на третокласниците. В този урок за самопроверка изученото учебно съдържание е разделено на три части – „Действия с числата до 1000“, „Текстови задачи“ и „Геометрични фигури“.

Първата част на урока за самопроверка насочва учителя към овладените знания на учениците, свързани с действията умножение и деление на трицифрено с едноцифрено число без и със преминаване. Чрез втората задача се проверяват уменията на третокласниците за спазване реда на действията при пресмятане на числови изрази без и със скоби. Третата задача е свързана със знанията за части от цяло – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка, и използването им при решаване на задачи, които учениците усвояват в

конкретния клас. Четвъртата задача проверява знания за мерните единици за време и дължина – час и километър.

Втората част от урока е посветена на решаването на две текстови задачи, като едната е необходимо да се реши по два начина, а за изпълнението на втората трябва да се избере схема на представено решение и след това да се запише.

В последната част от урока чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за видовете триъгълници според страните и според ъглите. Втората задача е геометрична текстова и изисква от третокласниците да използват знанията си за обиколка на квадрат и равностранен триъгълник и да открият страната на квадрат според зависимостите в условието на задачата.

Включените задачи с този урок за самопроверка, който играе ролята на изходяща диагностика, не проверяват знанията на учениците, свързани с разпределителното свойство, и уменията на учениците да умножават или делят сбор с едноцифрено число, както и намиране на неизвестно делимо. Не са поместени и задачи, с които да се проследят знанията на учениците за изучените мерни единици за маса – грам и тон, както и връзките между грам и килограм, килограм и тон. Така учителят няма да установи пропуските на учениците по отношение на тези важни знания, изучени в трети клас, които имат връзка и с предстоящия учебен материал, който ще се изучава в четвърти клас. След урок 108 следват четири урока за обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците (Годишен преговор) и конкретният урок за самопроверка би следвало да бъде осъществен, след като учениците си припомнят всичко, което са изучили през учебната година. След това да се направи анализ на допуснатите грешки и намиране на причината за тяхното допускане.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „ПРОСВЕТА ПЛЮС“

Учебният комплект по математика за трети клас на издателство „Просвета Плюс“, с автори Владимир Ангелова и Жана Колева, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. Учебното съдържание в учебника е представено в седем раздела – „Числата до 100. Събиране и изваждане на числата до 100“. Таблично умножение и деление (Преговор)“; „Числата до 1000“; „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“; „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“; „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“; „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“; „Годишен преговор“.

Задачите в учебните тетрадки допълват знанията и уменията на учениците към всяка тема от учебника. Включените задачи спомагат за затвърдяване на знанията и могат да се решават от учениците както в урока, така и за домашна работа.

Книгата за учителя включва методически насоки за работа към всеки урок от учебника. В нея е включено примерно годишно тематично разпределение на изучавания учебен материал за трети клас. Поместени са примерни варианти за диагностика на третокласниците, както и критерии за оценяване на математическите компетентности на учениците (Angelova, 2018).

След уроците за начален преговор със задачите в урок 6 се осъществява входно ниво чрез изпълнение на примерния вариант на самостоятелна работа в края на книгата за учителя. Урокът е представен и в учебната тетрадка, като тази страница може да се използва за подготовка на учениците за входното ниво. След изпълнение на самостоятелната работа е предвидено учениците да работят в учебника и да разгледат таблица и диаграма, като извличат информация от тях.

С решаването на задачите към урок 6 от учебната тетрадка учениците се подготвят за изпълнение на входното ниво, като преминават през знанията и уменията, които са усвоили във втори клас. Първата задача е свързана с четене и писане на числата до 100, като учениците свързват написани с думи числа с числовата им стойност. Чрез втората задача учениците прилагат знанията си за събиране и изваждане без и със преминаване. Третата задача е посветена на действията умножение и деление. В тази задача са включени четири подточки, като три от тях са от типа математическа диктовка. Учениците е необходимо да използват знанията си за наименованията на компонентите и резултата от изучените аритметични действия, за да съставят и решат числови изрази. Четвъртата задача отново е свързана с табличното умножение и деление и проверява уменията на учениците да сравняват произведение или частно с число. В следващата задача учениците пресмятат числови изрази със скоби и без скоби, спазвайки реда на действията. Шестата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Чрез седма задача се работи върху изучените мерни единици сантиметър, дециметър и метър и връзките между тях. Следващата задача е съставна текстова задача, която съдържа отношението „пъти повече“. Последната, девета задача е геометрична и изисква от учениците да използват знанията си за видовете триъгълници според страните, за да намерят обиколка на равнобедрен триъгълник по дадена дължина на страната му в първата подточка. Втората подточка на девета задача е свързана с намиране основа на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и бедро. Чрез включените задачи в тази разработка се преминава през най-важните знания и умения, които учениците са усвоили през втори клас. Изпълнението на задачите ще насочи

учителя към евентуални пропуски в знанията на неговите ученици, на които да обърне внимание.

Като приложение в края на книгата за учителя е поместена самостоятелна работа за установяване на знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Включените осем задачи ще дадат обратна връзка на учителя за степента на усвоените знания и умения от учениците през изминалата учебна година. Първата задача проверява уменията на учениците да сравняват числата до 100, като два от примерите представят числа като сбор от редните им единици и изискват от учениците да използват и тези свои знания. Чрез изпълнението на втората задача учениците ще покажат знанията си за събиране и изваждане без и със преминаване. Третата задача включва две подточки, свързани с действията умножение и деление. От учениците се изисква да направят проверка на действие деление с действие умножение. Четвъртата задача отново е за сравняване, като първо е необходимо учениците да пресметнат числовите изрази (да сравнят произведение с число, частно с разлика и сбор с произведение) и след това да поставят знака за сравнение. За правилното решение на следващата задача учениците трябва да спазят реда на действията и да пресметнат числови изрази със и без скоби. Шестата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Седмата задача е съставна текстова с две пресмятания, като включва отношението „пъти по-малко“. Последната задача има две подточки, чрез които се проверяват знанията на учениците за намиране обиколка на равнобедрен триъгълник по дадено бедро и основа, както и намиране дължината на страна на квадрат по дадена обиколка. Включените задачи в предложената самостоятелна работа покриват знанията и уменията на учениците, които трябва да са усвоили във втори клас, и ще дадат точна обратна връзка на учителя как се справят учениците му по математика в началото на трети клас.

Добре е самостоятелните работи, които изпълняват учениците, да бъдат разработени за две групи, като включените задачи в тях са аналогични. Така ще се гарантира прозрачност при изпълнението на задачите и ще се сведе до минимум възможността ученик да сравнява решенията си с писмената работа на свой съученик по чин. Към урок 6 авторите на учебния комплект са представили примерна самостоятелна работа в учебната тетрадка, както и още една като приложение в края на книгата за учителя, което дава възможност на учениците да решат голям брой задачи и да си припомнят важните аритметични и геометрични знания, които са изучили във втори клас.

След като третокласниците изпълнят самостоятелната си работа, продължават работа по страницата в учебника, като разглеждат таблици и диаграми и правят свое прочуване и попълват диаграма. Чрез този урок учениците развиват важни компетентности, свързани с разчитане на информация от различни източници – таблици и диаграми, както и съставянето им.

Чрез урок 52 се осъществява проверка на междинното ниво на знанията и уменията на третокласниците. Урокът е представен чрез разработка в учебника и учебната тетрадка, както и с примерна самостоятелна работа в края на книгата за учителя. Страницата в учебника е разработена в две части като игра – „Допълни до 1000“ и „Ползени плодове“. С изпълнението на втората част от урока третокласниците правят проект, като прилагат знанията си по математика, и след това го представят пред своите съученици. Примерната самостоятелна работа в учебната тетрадка със заглавие „Междинно ниво“ подготвя учениците за самата контролна работа, която им предстои. Разработката в учебната тетрадка включва седем задачи, с които учениците си припомнят и упражняват знанията си за състава на числата до 1000, изучените мерни единици (сантиметър и милиметър, метър и километър, метър и дециметър) и връзките между тях. Във втората задача третокласниците извършват действията събиране и изваждане на числата до 1000 (без и със преминаване). За изпълнението на третата задача учениците използват знанията си за реда на действията в числови изрази със и без скоби. Знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умаляемо се проверяват чрез четвъртата задача. Петата задача е геометрична – даден е чертеж на фигура, чиито върхове са именувани. Необходимо е първо учениците да начертаят отсечка и така от начертаната фигура да получат триъгълник и квадрат. След това в отделните подточки на задачата определят броя на ъглите в получените фигури, като ги разделят по видове (прав, остър и тъп ъгъл). Последната подточка в тази задача изисква от третокласниците да измерят дължините на страните на квадрата в милиметри и да намерят обиколката му. Шестата задача е за сравняване на числови изрази, което изисква първо учениците да извършат пресмятането и да намерят сборовете и разликите и след това да поставят знаците за сравняване. Последната задача е косвена текстова задача. Този тип задачи се изучават в трети клас и чрез конкретната задача се проверява дали учениците са усвоили този учебен материал.

Примерната самостоятелна работа, която е поместена като приложение в края на книгата за учителя включва седем задачи, с които се проверяват знанията и уменията на учениците, изучени до момента в трети клас. Първата задача изисква от учениците да сравнят трицифрени числа, като в две от включените задачи третокласниците използват знанията си за състава на числата до 1000. Втората задача проверява знанията на учениците да събират и изваждат без преминаване. За решението на третата задача третокласниците прилагат алгоритмите за писмено събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване, като числовите изрази са записани вертикално. В следващата задача третокласниците решават дадените числови изрази, като спазват реда на действията в числови изрази със и без скоби. Петата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо, неизвестно

умаляемо и неизвестен множител. Шестата задача е съставна текстова с три пресмятания. Последната задача включва две подточки – първата изисква от учениците да открият вида според ъглите на начертан триъгълник, а втората подточка представя пред третокласниците геометрична текстова задача за намиране основа на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка и дължина на бедро. В тази задача участва релация, която е зададена в косвена форма. И в тази самостоятелна работа е включена косвена текстова задача, чрез която се проверява дали учениците са усвоили този учебен материал в трети клас.

Урок 106 е разработен под формата на самостоятелна работа. В учебника е поместена игра „В магазина“ и план за изготвяне на проект на тема „Цветни картички“. В страницата в учебната тетрадка учениците решават конкретни числови изрази и разкриват кодове чрез записване на букви в таблици. В книгата за учителя е предложена примерна самостоятелна работа, разработена за една група. С изпълнението на задачите третокласниците разкриват знанията и уменията си, които са придобили в конкретни раздели от учебното съдържание – умножение на двуцифрено и трицифрено число по едноцифрено число и деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число. Първата задача проверява знанията на третокласниците, свързани с умножение и деление на числата до 1000 без преминаване. Чрез втора задача се разкриват знанията на учениците за прилагане на алгоритмите за писмено умножение и деление с преминаване. Следващата задача е за сравняване стойности на числови изрази, записани с именуванни числа с изучените мерни единици за маса (тон, килограм и грам) и време (минута и секунда). Четвъртата задача изисква от третокласниците да пресметнат съставни числови изрази. Петата задача включва знанията за намиране на неизвестно делимо и неизвестен множител. Последните две задачи са текстови. Едната е сюжетна текстова задача с три пресмятания, а другата геометрична – за намиране обиколка на правоъгълник, като учениците трябва да използват знанията си за четвъртинка от цяло, както и да съобразят, че в задачата има косвено отношение.

С урок 112 ще се провери изходното ниво на третокласниците. В учебника страницата към урока е посветена на игра „Ориентиране“. Учебната тетрадка включва примерна самостоятелна работа, чието изпълнение ще подготви учениците за решаването на задачите от приложението в книгата за учителя и чрез които ще се установи изходното ниво на учениците в края на трети клас. Задачите в урок 112 към учебната тетрадка са 12. Първата задача проверява знанията на учениците за състава на естествените числа до 1000, като числата са представени чрез десетични блокчета. Втората задача е свързана с откриването на липсващи числа във възходящи и низходящи числови редици, с което се получава обратна връзка за знанията на учениците за редицата на естествените числа. В трета задача учениците представят числа като сбор от стотици, десетици и единици. Четвъртата и петата задача проверяват знанията на тре-

токласниците за събиране и изваждане без и със преминаване. Шестата и седмата задача разкриват знанията на учениците за извършване на другите две аритметични действия – умножение и деление. В осма задача е представен един числов израз, чиято стойност се намира от учениците, като се следва редът на действията. Следващата задача е за намиране на неизвестен множител. Десета задача е геометрична и изисква от учениците да намерят дължината на страната на равноностранен триъгълник по дадена обиколка в милиметри. Чрез предпоследната задача се проверяват знанията на учениците за видовете триъгълници според ъглите – начертани са три триъгълника (правоъгълен, остроъгълен и тупоъгълен). Последната задача е косвена текстова задача с три пресмятания.

Предложената в книгата за учителя самостоятелна работа за установяване на изходното равнище на третокласниците включва десет задачи. При изпълнението на първата задача учениците трябва да покажат дали познават дадените числа до 1000, умеят ли да ги записват с цифри и думи, както и да ги представят като сбор от стотици, десетици и единици. Втората задача проверява уменията на третокласниците да извършват аритметичните действия събиране и изваждане на числата до 1000 (без и със преминаване), а третата и четвъртата задача – аритметичните действия умножение и деление на числата до 1000 с едноцифрено число (без и със преминаване). Следващата задача разкрива знанията на третокласниците за половинка, четвъртинка и десетинка на дадено число – един килограм. Шестата задача е свързана със сравняване на стойности на числови изрази, като числата в тях са именувани – работи се с изучените мерни единици за маса (тон, килограм и грам), дължина (километър, метър, сантиметър и милиметър), време (минута и секунда) и връзките между тях. В седма задача третокласниците намират стойности на съставни числови изрази, а за решението на осма задача прилагат знанията си за намиране на неизвестно умляемо и неизвестно делимо. Предпоследната задача е геометрична, свързана с намиране обиколка на правоъгълник по дадени дължини на страните. След това учениците е необходимо да намерят дължината на страната на квадрат с обиколка, равна на тази на правоъгълника. Последната задача е текстова, която се решава с три пресмятания и включва отношението „повече“ и „пъти по-малко“.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „РИВА“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Рива“, с автори Любка Алексиева и Минка Кирилова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1 и №2), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът съдържа 111 теми, предвидени за изучаване в един учебен час. Съгласно новата учебна програма от 2017 г. учебното съдържание в учебника

е разработено в следните раздели: „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“ и „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“.

Двете учебни тетрадки включват допълнителни задачи към всяка тема от учебника. Задачите се явяват естествено продължение на урочната работа и упражняват изученото математическо учебно съдържание.

Книгата за учителя съдържа методически разработки за всеки урок. В нея е поместено примерно годишно разпределение на изучавания материал за трети клас (Aleksieva, 2018).

След завършването на всеки раздел в учебника са включени обобщителни уроци и уроци за проверка и оценка на знанията или уроци за самостоятелна работа с обобщителен характер.

Уроците за самостоятелна работа с обобщителен характер включват различен брой задачи, които носят определен брой точки, чийто общ сбор за всички уроци от този тип е 20. В края на уроците за самостоятелна работа учениците изчисляват точките си самостоятелно или с помощта на учителя и се класират на стълбичка съответно на първо, второ или трето място. На стр. 116 от учебника са поместени правилните отговори на задачите от тези уроци.

В учебника са включени пет урока за развитие и усъвършенстване на уменията за взаимно оценяване „Днес ти си учителят“ – в тях учениците влизат в ролята на учители и имат за задача да проверят, поправят и оценят работата на други ученици (урок 13, 34, 57, 75, 105).

За констатиране на постиженията на учениците по математика в учебника са включени общо 10 урока: 5 самостоятелни работи с обобщителен характер, които дават възможност за самооценка и самоконтрол, 5 урока, в които учениците влизат в ролята на оценители и проверяват работите на други ученици, както и една самостоятелна работа за междинна диагностика. Преди всяка самостоятелна работа е предвиден обобщителен урок, който цели да подпомогне учениците в систематизирането на изучените математически знания и умения.

След началния преговор, който се осъществява чрез първите пет урока от учебника, учителят е добре да проведе самостоятелна работа за установяване на входното равнище на учениците си. Примерна самостоятелна работа не е предложена в учебника, учебната тетрадка или книгата за учителя. Учителят сам може да подготви подходящи задачи и да осъществи диагностика на знанията и уменията на своите ученици. При подготовката на писмената работа е добре учителят да определи първо критериите, по които ще оценява своите ученици, и след това да подбере или състави подходящи задачи, разпределени в две групи.

Урок 14 на тема „Числата до 1000“ е урок с възможност за самоконтрол и самооценка. Чрез него се осъществяват проверка и оценка на знанията на учениците за числата до 1000. Първата задача проверява знанията на учениците, свързани с писане на числата до 1000. Втората задача е за попълване на липсващи числа в нарастващи и намаляващи числови редици. С третата задача се проверяват уменията на третокласниците да сравняват числата до 1000. В четвърта задача е необходимо дадените числа да се запишат като сбор от редните им единици. Със следващите две задачи се обръща внимание на това дали учениците разпознават изучените геометрични фигури права линия, крива линия и лъч. Чрез последната задача се проверява дали третокласниците разбират значението на цифрите според мястото им в записа на числата.

Вторият урок за проверка и оценка в учебника е урок 35 на тема „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“. Той се провежда, след като третокласниците са изучили този раздел от учебното съдържание. Първата задача дава обратна връзка на учителя за знанията на учениците за извършване на действията събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване. Конкретните числови изрази са така подбрани, че да покажат евентуални грешки в подреждането на числата едно под друго – събират се или се изваждат трицифрено с едноцифрено число или трицифрено с двуцифрено число. Във втората задача учениците прилагат изученото правило за намиране на неизвестно умляемо. Третата и четвъртата задача са геометрични и проверяват знанията на третокласниците, свързани с разпознаване на видовете ъгли, а също и на геометричната фигура ъгъл и елементите ѝ, както и именуването на ъгъл с главни букви. Следващата задача разкрива дали третокласниците познават мерните единици за дължина милиметър и километър и връзките между милиметър и сантиметър, метър и километър. Шестата задача е текстова, която се решава с три пресмятания. Условието на следващата текстова задача е представено чрез три схеми и третокласниците трябва да изберат тази, която отговаря на условието.

Урок 58 на тема „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“ е следващият урок за проверка и оценка – междинна диагностика. В първата задача третокласниците проверяват между четири варианта за решение на един и същи числов израз и посочват правилното решение. Те трябва да извършат действие изваждане със заемане и да съобразят правилната подредба на числата при вертикален запис. Чрез изпълнението на втората задача се проверяват уменията на учениците да събират и изваждат числата до 1000 с преминаване. Третата задача е свързана с намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умляемо. В четвъртата задача се проверяват знанията на учениците за намиране стойност на числови изрази, като се спазва редът на действията. Петата задача показва дали учениците разпознават видовете три-

ъгълници според ъглите, а шестата е свързана с разглеждане на начертани в квадратна мрежа триъгълници и определяне на техния вид според ъглите. Чрез девета задача се проверява важното знание, което получават учениците в трети клас – да определят квадрата като вид правоъгълник. Следващата задача е свързана с мерната единица за време век и връзката ѝ с мерната единица за време година. Последната задача е текстова задача в косвена форма, която се решава с две пресмятания. Третокласниците трябва да направят съкратен запис на задачата и да я решат.

Чрез урок 76 се проверяват знанията на учениците, свързани с действие умножение. В първа задача учениците умножават двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено без и със преминаване. Втората задача проверява дали третокласниците познават разпределителното свойство на умножението спрямо събирането. Третата задача изисква от учениците да спазват реда на действията за решаване на числови изрази до три пресмятания. Последните две задачи са текстови – в първата се съдържа отношението „пъти повече“, а чрез втората третокласниците показват знанията си за съкратен запис, като избират условието на текстовата задача.

Урок 106 дава обратна връзка на учителя за степента на овладяване на знанията на третокласниците за деление на двуцифрени и трицифрени числа с едноцифрено. Първата задача проверява уменията на учениците да извършват действие деление на двуцифрени и трицифрени числа със и без преминаване. Важното знание за разпределителното свойство на делението е включено във втората задача. Трета задача е за сравняване на числови изрази. Третокласниците е необходимо първо да пресметнат изразите, като спазват реда на действията, и след това да поставят правилния знак за сравняване. За да изпълнят следващата задача, учениците е необходимо да съставят числов израз и да използват знанията си за намиране на неизвестно делимо. Чрез пета задача се проверяват уменията на третокласниците да намират половинка, четвъртинка и третинка от число (предложените числа са именувани, като включват мерните единици за маса – тон, килограм и грам). Шестата задача е косвена текстова, а последната задача изисква от учениците да попълнят данни в условието на задачата, като се водят по онагледяването на задачата чрез схема.

След урок 106 следват няколко урока за обобщаване и систематизиране на знанията на третокласниците, като след урок 111 може да се проведе изходяща диагностика. В учебника, учебната тетрадка или книгата на учителя не е включена примерна самостоятелна работа за установяване знанията и уменията на учениците в края на трети клас, така че учителят може да използва задачи от различни сборници, помагала или сам да си състави собствена самостоятелна работа.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „АНУБИС“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Анубис“, с автори Теодоси Витанов, Габриела Кирова, Златина Шаркова, Ирена Пушкарова и Даниела Парушева, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът включва 103 теми, като е предвидено всяка от тях да се изучава в един учебен час. Учебният материал в учебника е представен в седем раздела – „Начален преговор“, „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“, „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число“, „Годишен преговор“.

В учебните тетрадки са предвидени задачи към всяка тема от учебника. Те са логически свързани с материала в учебника и чрез тях се затвърждават знанията и уменията на учениците.

Книгата за учителя съдържа методически указания към всяка тема от учебника, необходими за успешното овладяване на учебното съдържание. В нея са включени примерно годишно разпределение на изучавания материал за трети клас, както и варианти за диагностика на резултатите от обучението по математика в трети клас (Vitanov, 2018).

Уроците за проверка и оценка са озаглавени „Мога ли сам?“. Те са поместени след определен раздел от учебното съдържание и са структурирани като самостоятелни работи.

Урок 10 е първият урок „Мога ли сам?“, чрез който учителят ще получи обратна връзка за усвоените знания и умения на учениците във втори клас. Урокът е разработен под формата на тест, като за правилното решение на осемте задачи са дадени съответните точки, които всеки ученик ще получи. Първата задача измерва уменията на учениците да събират и изваждат числата до 100 със и без преминаване. Включени са по пет числови израза, които се решават със събиране и изваждане. Предложените числови изрази проверяват знанията на учениците за събиране и изваждане на двуцифрено с едноцифрено число, двуцифрено с двуцифрено число, както и най-трудните случаи от събиране до кръгла стотица и изваждане от 100. Втората задача е свързана с другите две аритметични действия – умножение и деление. Представените числови изрази включват и специфичните случаи от табличното умножение и деление – умножение по 0 и деление на 1. Чрез трета задача се проверяват геометрични знания на учениците за намиране обиколка на правоъгълник по дадени дължини на страните в сантиметри. Следващата задача отново е геометрична и е за намиране на страна на равнобедрен триъгълник по дадена обиколка

в дециметри. Петата задача проверява знанията на учениците за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. Чрез следващата задача се измерват уменията на учениците да решават числови изрази със и без скоби, като спазват реда на действията. Предпоследната задача е свързана с изучените свойства на действие събиране и действие умножение – учениците трябва да използват знанията си за разместителното и съдружителното свойство за рационално пресмятане на два числови изрази. Осмата задача е съставна текстова задача, включваща отношението „пъти по-малко“. Задачите от страницата на урока в учебника по преценка на учителя могат да се изпълнят от учениците като подготовка за самостоятелната работа или като самостоятелна работа. В книгата за учителя като приложение е поместена самостоятелна работа, разработена за две групи. Задачите за двете групи са аналогични и изпълнението им би ориентирало учителя за знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Като допълнение в книгата за учителя е предложен и работен лист, предназначен за работа с учениците със СОП. Този вариант на тест е с по-малък брой задачи, съответно онагледяване, и цели да провери дали учениците са усвоили базисни знания и умения.

Следващият урок за проверка и оценка в учебника е номер 52 със заглавие „Мога ли сам?“. Той се провежда като междинна диагностика за установяване на знанията и уменията на учениците, свързани със събиране и изваждане на числата до 1000 без и със преминаване. Урокът включва седем задачи, с които се проверяват усвоените знания и умения на третокласниците след изучаването на двата важни раздела от учебното съдържание. Чрез изпълнението на първата и втората задача третокласниците дават обратна връзка на своя учител за уменията им да събират с преминаване и да изваждат със заемане. Третата задача измерва знанията на учениците за работа с числови изрази и спазване реда за извършване на действията. Следващата задача проверява дали учениците са усвоили правилото за намиране на неизвестно умляемо. Петата задача е геометрична. Тя е свързана със знанията на третокласниците за видовете на триъгълниците според ъглите, както и уменията им да измерват в милиметри дължините на страните на начертани триъгълници за намиране на обиколките им. Чрез шеста задача се проверяват уменията на учениците да намират дължина на страна на триъгълник по дадени обиколка и дължини на другите две страни в милиметри. Последната задача е текстова за проверка на знанията и уменията на учениците да решават съставни текстови задачи с три пресмятания и отношенията „повече“ и „по-малко“. Отново в книгата за учителя е предложен вариант на тест за две групи, както и работен лист за учениците със затруднения в обучението.

Последният урок за проверка и оценка на знанията и уменията на третокласниците се провежда в края на учебната година. Чрез урок 102 „Мога ли сам?“ се осъществява проверка на изходното ниво на учениците. Урокът се

състои от осем задачи и е разработен под формата на тест. Чрез първата задача се проверяват знанията на третокласниците за събиране и изваждане без и със преминаване. Втората задача измерва знанията на третокласниците за действията умножение и деление на числата до 1000. Следващата задача е за намиране на част от число – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка. Четвъртата задача разкрива пред учителя дали третокласниците имат знания за намиране на неизвестно умляемо и неизвестно делимо. Петата задача проверява уменията на учениците да сравняват изучените мерни единици за дължина (милиметър, сантиметър, дециметър и метър). Шестата задача включва важното геометрично знание, което третокласниците научават – определяне на видовете триъгълници според ъглите. Последните две задачи са съставни текстови задачи, включващи косвени отношения. Чрез правилното изпълнение на решенията им учителят ще установи степента на усвояемост на този учебен материал от учениците. В книгата за учителя отново е поместена примерна самостоятелна работа, разработена за две групи, както и работен лист за учениците със специални образователни потребности.

УЧЕБЕН КОМПЛЕКТ ЗА ТРЕТИ КЛАС НА ИЗДАТЕЛСТВО „БУЛВЕСТ 2000“

Учебният комплект по математика за трети клас на изд. „Булвест 2000“, с автори Мариана Богданова, Мария Темникова, Виолина Иванова, съдържа учебник, учебни тетрадки (№1, №2 и №3), електронен учебник и книга за учителя.

Учебникът включва 112 теми, предвидени за изучаване по един учебен час. Учебното съдържание в учебника е представено в седем раздела: „Начален преговор“, „Числата до 1000“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 без преминаване“, „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“, „Умножение на двуцифрени и трицифрени числа с едноцифрено число“, „Деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено“ и „Годишен преговор“.

Включените задачи в трите учебни тетрадки упражняват придобитите в уроците знания и умения на третокласниците.

Книгата за учителя съдържа методически бележки към уроците в учебника и учебните тетрадки, които способстват за подпомагане дейността на учителя. В нея са включени диагностични материали за установяване на резултатите от обучението на учениците от трети клас. В книгата за учителя са изведени критерии и показатели за оценка на резултатите при използването на всяка от писмените работи (Bogdanova, 2018).

За диагностицирането на учебните постижения на третокласниците в учебника и в учебните тетрадки са включени пет разработки. Две от тях са свързани

с диагностиката на входното и изходното равнище на знанията и уменията на учениците, а другите са за междинна диагностика. В учебните тетрадки към уроците за проверка и оценка са представени примерни самостоятелни работи за две групи. Това дава възможност на учителя за навременна корекционна работа, свързана с преодоляване на установени у учениците пропуски.

Първият урок, чрез който се установяват знанията и уменията на учениците в началото на трети клас, е урок 11 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“. След преговорните уроци чрез изпълнението на задачите от този урок учителят придобива представа за входното равнище на знанията и уменията на своите ученици. Урок 11 в учебника включва седем задачи. Чрез първата задача се работи върху знанията на учениците за едноцифрени и двуцифрени числа, четни и нечетни числа, както и за състава на числата до 100. Втората задача изисква от учениците да използват алгоритмите за писмено пресмятане за решаване на различни изрази с четирите аритметични действия и да направят проверка на решенията си. В задачата са включени и четири числови изрази, чрез които учениците ще покажат дали спазват реда на действията в числови изрази без и със скоби, както и дали прилагат знанията си за разместителното и съдружителното свойство на действията събиране и умножение за рационално пресмятане. Третата задача е от типа математическа диктовка и за правилното ѝ решение третокласниците е необходимо да съставят съответни числови изрази и да използват знанията си за наименованията на компонентите при действията изваждане (умаляемо, умалител, разлика) и умножение (множител, множител, произведение). За решението на четвърта задача учениците трябва да използват знанията си за намиране на неизвестно събираемо и неизвестен множител. В тази задача чрез специфичните случаи на умножение с 0 и 1 се обръща внимание на разместителното свойство на действие умножение – учениците трябва да поставят съответни знаци, за да са верни изразите, и да съобразят, че когато се разменят местата на множителите, произведението не се променя. В следващата задача учениците измерват дължините на страните на начертан триъгълник и определят вида му според страните. Шестата задача също е геометрична и е свързана с намиране на обиколката на квадрат. Последната, седма задача е текстова и включва решението „пъти по-малко“.

В учебната тетрадка към този урок са предложени задачи, които могат да се използват за получаване на обратна връзка от учителя за степента на знанията и уменията на учениците в началото на трети клас. Те са разработени за две групи във вариант на писмена самостоятелна работа, с която се цели да се проверят знанията и уменията на учениците. Задачите в учебната тетрадка са седем и проверяват усвоените знания и умения на учениците във втори клас. Включените задачи покриват учебния материал, който се проверява и в урока в учебника, като тук е включена задача за сравняване на числата до 100, гео-

метричната задача на едната група е за разпознаване и намиране на обиколка на квадрат и правоъгълник, а двете съставни текстови задачи включват отношенията „пъти повече“ и „пъти по-малко“.

Урок 53 със заглавие „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ е следващият урок за проверка и оценка. В него са представени пет задачи, които проверяват усвоените знания и умения на третокласниците след изучаване на раздела „Събиране и изваждане на числата до 1000 с преминаване“. Първата задача проверява знанията на учениците за изучените мерни единици и зависимостите между тях, както и представянето на трицифрените числа като сбор от редните им единици. Втората задача включва числови изрази от събиране и изваждане без и със преминаване. Тъй като след изучаването на предишния раздел от учебното съдържание, посветен на действията събиране и изваждане без преминаване, не е имало урок за проверка и оценка, тук авторите на учебника са преценили и включили задачи и от двата раздела. Чрез третата задача се проверяват знанията на учениците за пресмятане на числови изрази, като спазват реда на действията. Четвъртата задача е свързана с намиране на неизвестно умляемо, неизвестно събираемо и неизвестен множител, както и наименованията на компонентите при съответните действия. Последната задача е текстова и съдържа косвено отношение. В нея е дадена схема/чертеж на условието на задачата, чрез която е поставено допълнително изискване към учениците да съставят нов въпрос към задачата, за да се реши с определен числов израз. Задачата проверява важна компетентност у третокласниците, свързана с преобразуване на текстова задача чрез даден модел на решение – числов израз.

Задачите в учебната тетрадка към този урок отново са разработени за две групи и учениците работят върху тях самостоятелно. Предложените в учебната тетрадка задачи са с подобно съдържание като тези в учебника и чрез тях учителят получава по-пълна информация за равнището на учебните постижения на учениците си. За разлика от учебника, в учебната тетрадка е включена геометрична задача. В нея е даден чертеж на фигура, чиито върхове са именувани. Необходимо е в отделни подточки на задачата да се преброят видовете ъгли и да се запише колко са правите, колко са острите и колко са тъпите ъгли на чертежа. Следващата подточка от тази задача изисква от третокласниците да измерят дължините на страните на фигурата в милиметри и да намерят обиколката ѝ. След това учениците трябва да начертаят отсечка, чрез която от начертаната фигура да получат триъгълник и квадрат и да определят вида на получените геометрични фигури.

Чрез урок 70 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“, се осъществява диагностика на знанията и уменията на учениците след изучаване на раздела от учебното съдържание, свързан с действие умножение на числата до 1000 с едноцифрено число. В учебника са поместени седем зада-

чи. Чрез първата задача се проверяват знанията на учениците за умножение на двуцифрени и трицифрени числа по едноцифрено число, както и уменията на учениците да пресмятат съставни числови изрази, като спазват реда на действията. Следващата задача включва два числови изрази, за решението на които третокласниците трябва да използват знанията си за намиране на неизвестно събираемо и неизвестно умаляемо. Трета задача е от типа математическа диктовка. Учениците използват знанията си за наименованията на компонентите и резултата от изучените аритметични действия, за да съставят и решат числови изрази. Четвъртата и петата задача са съставни текстови, като първата изисква от учениците да съставят нови въпроси към задачата и след това да я решат. Шестата задача ще покаже на учителя дали третокласниците са усвоили изучените мерни единици за време, като ги подредят по големина – минута, час, денонощие, седмица, месец, година, век. Последната задача е геометрична и е представена чрез чертеж. За решението ѝ учениците трябва да определят видовете триъгълници според ъглите, изобразени на чертежа, както и да измерят дължините на страните в милиметри на един от двата начертани триъгълника и да намерят обиколката му.

Добре е учениците да изпълнят задачите от учебната тетрадка самостоятелно. В страниците към урока в учебната тетрадка са включени по шест задачи за всяка група. Включени са три текстови задачи, от които една е с косвена формулировка на отношенията между обектите. Геометричната задача е свързана с чертане върху квадратна мрежа чрез свързване на точки до получаване на триъгълник за едната група и правоъгълник за другата. След това третокласниците е необходимо да означат фигурите с букви, да измерят дължините на страните им в милиметри и да намерят обиколките им.

Урок 98 „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“ проверява овладените знания и умения на третокласниците, свързани с действие деление на числата до 1000 с едноцифрено число. Поместената самостоятелна работа се провежда преди годишния преговор. Резултатите от нея ще дадат обратна връзка на учителя за равнището на постиженията на учениците в края на трети клас. Така учителят ще знае как да организира уроците за обобщаване и систематизиране на знанията и уменията на третокласниците, за да работи за преодоляване на евентуални пропуски у учениците. В този урок за проверка и оценка са включени осем задачи. В двете подточки на първа задача се попълват липсващи числа в таблици, след като третокласниците извършат действие деление и действие умножение. Втората задача отново е свързана с действие деление, като от учениците се изисква да направят проверка на решенията си с помощта на действие умножение. Третата задача проверява знанията на третокласниците за спазване реда на действията за пресмятане на числови изрази без и със скоби. Следващата задача е за намиране на неизвестен множител и неизвестно делимо – учениците трябва да използват знанията си, за

да открият неизвестните числа. Следващите две задачи са съставни текстови задачи. Едната включва отношението „пъти по-малко“ и мерните единици за тегло килограм и грам – необходимо е учениците да приложат знанията си за връзката между тези две мерни единици, за да решат задачата. Другата текстова задача се състои от две подточки, в които учениците трябва да използват действие деление, за да отговорят на въпросите в задачата. Седмата задача е геометрична текстова за намиране на дължина на страна на правоъгълник по дадена обиколка и друга страна. Към задачата има и допълнително условие, свързано с намиране дължина на страна на квадрат по дадена обиколка. Чрез него се проверяват знанията на учениците за геометричната фигура квадрат и умениято им да намират дължината на страната му чрез деление на четири. Последната задача е за сравняване и проверява знанията на третокласниците за работа с именувани числа, изучените мерни единици и връзките между тях.

Задачите, които са включени в учебната тетрадка, също са свързани с учебното съдържание от дадения раздел и отново са разработени за две групи. В сравнение със задачите от учебника чрез задачите в учебната тетрадка се проверяват знанията на учениците за намиране на част от цяло – третинка (първа задача). Четвъртата задача изисква от учениците да пресметнат числов израз по лесен начин, т.е. да използват знанията си за разпределителното свойство.

Урок 111 – „Провери можеш ли самостоятелно да решиш задачите“, е последният урок за проверка и оценка на знанията и уменията на учениците в края на трети клас – изходяща диагностика. Този урок се провежда след уроците за преговор и разкрива възможностите на учениците по математика в края на трети клас. Чрез първата задача се работи върху уменията на учениците да представят трицифрените числа като сбор от редните им единици. Втората задача се състои от три подточки – първата и втората проверяват знанията и уменията на третокласниците да извършват действията събиране и изваждане, умножение и деление, а третата подточка е свързана с намиране на част от цяло – половинка и третинка. Следващата задача включва два числови израза, които третокласниците трябва да пресметнат, прилагайки знанията си за реда на действията в числови изрази без и със скоби. Чрез четвъртата задача се проверяват изучените през тази учебна година знания на учениците за намиране на неизвестно делимо и неизвестно умляемо. Петата задача е геометрична – учениците определят вида според страните и според ъглите на начертани триъгълници. Следващата задача е за намиране дължина на страна на правоъгълник по дадена обиколка и друга страна. Седмата задача е косвена текстова задача, чрез която третокласниците ще покажат дали са усвоили този тип задачи. В осмата задача учениците трябва да проверят дали правилно са сравнени различни именувани числа с изучените мерни единици, като използват знанията си за връзките между тях.

Задачите, които са предложени за самостоятелно изпълнение от учениците в учебната тетрадка са шест на брой и отново са разработени за две групи. В първата задача се проверяват знанията на учениците за начина на образуване на редицата на естествените числа чрез попълване на липсващи числа във възходящи числови редици, както и уменията на третокласниците да представят трицифрените числа като сбор от редните им единици. Чрез показаните резултати на третокласниците при изпълнението на задачите от учебната тетрадка учителят ще получи обратна връзка за знанията и уменията им в края на учебната година.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Усвояването на учебното съдържание от учениците в началните класове е от изключителна важност за полагаането на основите на математическото мислене и необходимо условие за успешното обучение по математика в следващите класове.

Най-голям брой самостоятелни работи в анализирания учебни комплекти по математика са поместени в този на издателство „Булвест 2000“. Те са пет и включват две самостоятелни работи за установяване на входното и изходното равнище на третокласниците, както и три за определяне на текущите знания на учениците след изучаване на конкретни раздели от учебното съдържание. В учебния комплект на издателство „Рива“ също са представени пет самостоятелни работи, но те са само за текуща/междинна диагностика. За установяване на входящата и изходящата диагностика на своите учениците учителят е необходимо да предвиди допълнителни тестове със задачи. В учебния комплект на издателство „Просвета Плюс“ са включени по една самостоятелна работа за началото и края на учебната година и две за междинна диагностика. В учебните комплекти на издателствата „Просвета“ и „Анубис“ има по три самостоятелни работи – по една за определяне на входно, междинно и изходно ниво на знанията и уменията на третокласниците. Само в учебните комплекти на издателствата „Анубис“ и „Булвест 2000“ самостоятелните работи са разработени за две групи. Много полезно е за учителя самостоятелните работи да бъдат разработени за две групи, като включените задачи в тях са аналогични. Така се гарантира прозрачност при изпълнението на задачите от учениците и коректното отчитане на техните постижения по математика.

В заключение може да се направят следните изводи относно задачите в анализирания самостоятелни работи в учебните комплекти по математика за трети клас. По отношение на формирането на понятията за естествените числа от 100 до 1000 в самостоятелните работи има задачи, с които се проверяват четенето, писането на числата, броенето, сравняването, както и състава на числата и представянето им като сбор от редни единици.

В самостоятелните работи са включени достатъчно на брой задачи, свързани с действията събиране и изваждане числата до 1000 без и със преминаване, както и за намиране на неизвестно умаляемо.

По отношение на усвояването на действията умножение и деление на двуцифрено и трицифрено число с едноцифрено число без и със преминаване в самостоятелните работи в разглежданите учебни комплекти са застъпени голям брой задачи. За проверка и оценка на знанията и уменията на учениците за намиране на неизвестно делимо в самостоятелните работи във всеки един от учебните комплекти са включени подходящи задачи.

В самостоятелните работи са включени и задачи, чрез които се проверяват знанията на третокласниците, свързани със спазването на реда на действията при решаване на числови изрази без и със скоби, а също и уменията на учениците да използват разместителното и съдружителното свойство на действие събиране и действие умножение. Чрез различни задачи се проверява дали третокласниците познават и разпределителното свойство (умножение на сбор с число и деление на сбор с число).

Чрез конкретни задачи се проверяват и знанията, които учениците усвояват в конкретния клас, свързани с намиране части от цяло – половинка, третинка, четвъртинка и десетинка, и използването им при решаване на задачи.

Във връзка с изучаваните мерни единици в трети клас са включени различни задачи за сравняване на стойности на числови изрази, записани с именувани числа.

В самостоятелните работи в анализирания учебни комплекти се отделя важно място за проверка на степента на овладяване на геометричните знания, които учениците е необходимо да усвоят. Според авторката Г. Кирова „геометричните знания в подготвителна група/клас и в началните класове се изучават с пропедевтичен характер – като важна основа за системното изучаване на курс по геометрия в следващите учебни класове“ (Kirova, 2018: 992). В самостоятелните работи са включени геометрични задачи за разпознаване на изучените геометрични фигури (права и крива линия, лъч, ъгъл) и определяне на видовете ъгли и видовете триъгълници според ъглите. Застъпени са задачи за измерване и чертане/дочертане в квадратна мрежа. Включени са задачи за намиране на обиколка на изучените геометрични фигури (триъгълник, квадрат и правоъгълник). Проверява се и важното знание, което се усвоява в трети клас – квадратът е вид правоъгълник.

По отношение на учебния материал, свързан с изучаването на косвените текстови задачи, които в най-голяма степен затрудняват третокласниците, е важно тези задачи да са достатъчно на брой в учебниците, за да могат учениците да ги разпознават и решават, като прилагат правилното аритметично действие съобразно косвеното отношение. Това изисква те да бъдат включени и в самостоятелните работи, които третокласниците изпълняват, за да се про-

вери дали учениците са развили умение за работа с тези задачи. **Чрез включените в самостоятелните работи в анализирани учебни комплекти задачи се проверяват уменията на третокласниците да решават косвени текстови задачи, както и да допълват условие или въпрос до получаване на текстова задача, да съставят текстови задачи по данни от таблици, схеми, чертежи и др.**

От приведените в настоящата студия примери за включените задачи в самостоятелните работи по математика и проверяваните с тях знания и умения на третокласниците може да се направи изводът, че в пет от действащите учебници за трети клас са покрити базисните знания, умения и компетентности, които е необходимо да бъдат усвоени от учениците в конкретния клас.

БИБЛИОГРАФИЯ

НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

Учебна програма по математика за I клас. (2015). МОН, в сила от учебната 2016/2017 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1699>, последно посетен на 10.02.2022 г. [First Grade Mathematics Curriculum. (2015), effective from the 2016/2017 academic year. Retrieved 10/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1699>].

Учебна програма по математика за II клас. (2016). МОН, в сила от учебната 2017/2018 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1997>, последно посетен на 14.02.2022 г. [Second Grade Mathematics Curriculum. (2016), effective from the 2017/2018 academic year. Retrieved 14/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1997>].

Учебна програма по математика за III клас. (2017). МОН, в сила от учебната 2018/2019 г., достъпна на електронен адрес: <https://www.mon.bg/bg/1689>, последно посетен на 08.02.2022 г. [Third Grade Mathematics Curriculum. (2017), effective from the 2018/2019 academic year. Retrieved 08/02/2022 from <https://www.mon.bg/bg/1689>].

ИЗТОЧНИЦИ

Alexieva, L., & Kirilova, M. (2018). *Uchebnik po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Кирилова, М. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Alexieva, L., & Angelova-Ananieva, E. (2018). *Uchebna tetradka № 1 po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Ангелова-Ананиева, Е. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Alexieva, L., & Angelova-Ananieva, E. (2018). *Uchebna tetradka № 2 po matematika za tretii klas*. [Алексиева, Л., & Ангелова-Ананиева, Е. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Riva.

Angelova, V., & Koleva, J. (2018). *Uchebnik po matematika za tretii klas*. [Ангелова, В., & Колева, Ж. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.

Bogdanova, M., Temnikova, M., Ivanova, V. (2018). *Ucheben komplet po matematika za tretii klas*. [Богданова, М., Темникова, М., & Иванова, В. (2018). Учебен комплект по математика за трети клас]. Sofia: Bulvest 2000.

Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uchebnik po*

- matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Д. Парушева, Д. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Парушева, Д. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Vitanov, T., Kirova, G., Sharkova, Z., Pushkarova, I., & Parusheva, D. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Витанов, Т., Кирова, Г., Шаркова, З., Пушкарова, И., & Парушева, Д. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Anubis.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебnik po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебник по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Garcheva, J., & Manova, A. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Гарчева, Ю., & Манова, А. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta.
- Doichinova, St. (2018). *Uчебna tetradka № 1 po matematika za tretii klas.* [Дойчинова, Ст. (2018). Учебна тетрадка № 1 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.
- Doichinova, St. (2018). *Uчебna tetradka № 2 po matematika za tretii klas.* [Дойчинова, Ст. (2018). Учебна тетрадка № 2 по математика за трети клас]. Sofia: Prosveta-Plus.
- Kirova, G. (2015). *Rabota s tekstovi zadachi, sudurjashti kosveni otnoshenia v IV klas.* [Кирова, Г. (2015). Работа с текстови задачи, съдържащи косвени отношения в IV клас]. *Elektronno spisanie za nauka, kultura i obrazovanie*, 3, 30–37, Sofia: FESA, ISSN 2367-6396; <https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/fnoi/article/view/19/12>
- Kirova, G. (2018). *Sravnitelnen analiz na geometrichnoto sudurjanie v novite bulgarski uchebnici po matematika za tretii klas.* [Кирова, Г. (2018). Сравнителен анализ на геометричното съдържание в новите български учебници по математика за трети клас]. *International scientific conference: Knowledge International Journal*, V 28.3, 991–996, Skopje. (Global Impact and Quality Factor 1.322 (2016))
- Hristova, G. (2020). *Tekstovi zadachi v kosvena forma v novite uchebni komplekti po matematika za tretii klas.* [Христова, Г. (2020). Текстови задачи в косвена форма в новите учебни комплекти по математика за трети клас]. *Knowledge International Journal*, V 43.2, 365–370.

ЗА АВТОРА

Гергана Христова, главен асистент, д-р във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

Област на научни интереси: методика на обучението по математика в началните класове. Тя е автор на 18 публикации за последните 5 години.

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

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

ABOUT THE AUTHOR

Gergana Hristova, Senior Assistant Professor, PhD at Sofia University “St. Kliment Ohridski”.
Area of scientific interest: Pedagogy of Teaching Mathematics in the Primary School. She is an author of 18 publications in the past 5 years.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-2435>

Web of Science ResearcherID: AAM-4313-2021

Contact: Faculty of Educational Studies and the Arts, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str.

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

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

Том 115

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

Volume 115

НАУЧНИ ПРОЕКТИ

SCIENTIFIC PROJECTS

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

Том 115

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

Volume 115

EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

OPERATIONAL PROGRAMME “SCIENCE AND EDUCATION FOR SMART GROWTH”

The first stage of the project is study of the organizational climate and culture in the partnering kindergartens and schools, realized by Ethnotolerance NGO’s experts. The results will outline the strengths and weaknesses, opportunities and difficulties, related to the equal access to opportunities and participation of all students in the Bulgarian education system. Subject of assessment will be the interactions between the educational specialists and parents, children, other stakeholders, including representatives of the marginalized communities, the school board, and the public authorities board. These diagnostics will underlie the analytical report, tailored to each kindergarten and school, detailing guidelines for modification of the institutional strategy towards enhancing the intercultural sensitivity and competence of the educational specialists. The needs of specific trainings in the field of work in a multicultural educational environment will be identified depending on the linguistic, ethnic, religious and age features of the children and students from the partnering kindergartens and schools. The experts from Ethnotolerance will draft the timeline for organization of the trainings for educational specialists for work in a multicultural environment. Based on the need’s analysis will be prepared the plan for the professional development and upskilling the educational specialists to work with children and students of different ethnic background. The schedule will be agreed with the principals and will include programmes, awarding credits to participants, delivered by the Faculty of Educational Studies and the Arts and the trainings without credits, delivered by Ethnotolerance to educational specialists and educational mediators.

ЕФЕКТИВНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА

ПРОЕКТ ПО ОПЕРАТИВНА ПРОГРАМА „НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ ЗА ИНТЕЛИГЕНТЕН РАСТЕЖ“

Проектът е по Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“, процедура BG05M2OP001-3.017 „Повишаване на капацитета на педагогическите специалисти за работа в мултикултурна среда“, с период на изпълнение 2021–2023 г.

Целта на проекта е повишаване на интеркултурната сензитивност и професионалната компетентност на педагогическите специалисти за работа в мултикултурна среда и усъвършенстване на уменията им за преподаване на знания и формиране на умения у децата и учениците за възприемане на етнокултурните различия в светлината на философията на интеркултурното образование.

За постигането на тази цел са изведени следните задачи:

- Идентифициране и анализиране на организационния климат и организационната култура в образователната институция (детска градина или училища) за установяване на силните и слабите страни, възможностите и затрудненията относно реализирането на равноправно участие на всички ученици в българската образователна система;

- Проучване и оценяване на работата на педагогическите специалисти от образователната институция с родителите и с децата, оценяване на работата със заинтересованите страни, в т.ч. на представителите на маргинализирани общности, на училищното настоятелство, обществения съвет и др.;

- Проучване на работата на образователните медиатори в институциите, в които има такива, и оценяване на необходимостта от назначаване в други партниращи образователни институции;

- Изготвяне на аналитичен доклад с насоки за промяна на институционалната стратегия на детската градина или училището по посока изграждане у педагогическите специалисти на умения за опознаване на спецификите в етнокултурното поведение на техните възпитаници и повишаване на равнищата на тяхното приемане и подкрепяне, без това да противоречи на развитието на детската личност като уникална, но едновременно с това и като носител на националните ценности;

- Диагностициране на нуждите от специфични обучения в областта на работата в мултикултурна образователна среда в зависимост от езиковите, етническите, религиозните и възрастовите характеристики на децата и учениците в партниращите образователни институции – детски градини и училища;

- Разработване на план за провеждане на обучения за работа в мултикултурна среда на педагогическите специалисти за преодоляване на негативните

стереотипи и културните дистанции и създаване на подходящ социално-психологически климат;

– Повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти чрез получаване на нови знания и най-вече методически практически умения за работа с деца и ученици с различен етнически произход;

– Реализиране на образователно-възпитателен процес, подчинен на философията на интеркултурализма и на безпристрастната педагогика, при който педагогическите специалисти ще работят за повишаване на мотивацията за учене на културно различните, включително за изучаване на майчиния език и подкрепа на културната им идентичност.

Първият етап на проекта представлява проучване от експертите на бенефициента СНЦ „Етнотолеранс“ на организационния климат и организационната култура в 13 детски градини и училища, които са партньори в проекта за установяване на силните и слабите страни, възможностите и затрудненията относно реализирането на равноправно участие на всички ученици в българската образователна система. Целта е да се проучи и оцени работата на педагогическите специалисти с родителите, децата, други заинтересовани страни, в т.ч. представители на маргинализираните общности, училищното настоятелство и обществения съвет. На базата на тази диагностика за всяка детска градина и училище се изготвя аналитичен доклад с насоки за промяна на институционалната стратегия по посока повишаване на интеркултурната сензитивност и компетентност на педагогическите специалисти. По този начин нуждите от специфични обучения в областта на работата в мултикултурна образователна среда се определят в зависимост от езиковите, етническите, религиозните и възрастовите характеристики на децата и учениците в партниращите образователни институции – детски градини и училища.

Вторият етап от проекта включва провеждането на обучения за педагогически специалисти с присъждане на 2 или 3 квалификационни кредита. Екипът на ФНОИ разработи, съгласува и утвърди програми и свързаната с тях документация по 13 теми, по които до момента преподаватели от ФНОИ реализираха 24 обучения в София, Перник и в с. Караджово. Темите на обученията са:

1. Педагогически взаимодействия в мултикултурна среда
2. Образование без предразсъдъци
3. Мениджмънт на мултикултурна класна стая
4. Модели за работа с ромски деца и родители
5. Иновативни и интерактивни методи за работа в мултикултурна среда ЦК
6. Приобщаващо образование в мултикултурна среда
7. Арттехники при работа в мултикултурна среда
8. Психодинамичен тренинг за работа в мултикултурна среда
9. Социални услуги в мултикултурна среда

10. Образование за учители по правата на детето в мултикултурна среда
ЦК
11. Социалнопедагогически подход за гражданско образование в мултикултурна среда ЦК
12. Иновативни техники при езиково обучение в мултикултурна среда
13. Диагностика на напредъка на учениците в мултикултурна среда.

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

Том 115

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

Volume 115

SOFTWARE FOR PSYCHOMOTOR RE-EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM
2020-1-TR01-KA205-081611

In 2020 Sofia University “St. Kliment Ohridski” started a partnership project with 18 Mart University (Canakkale, Turkey), Skopje University “Cyril and Metodius” (Skopje, Republic North Macedonia) and Piriteknoloji Egitim Hizmetleri Teknoloji ve Ticaret Adı Ortakligi on the Erasmus+ Program (Call 2020 Round 1 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices, KA205 – Strategic Partnership for Youth), named “Developing New Software For Psychomotor Re-education Of Children with Autism“ (2020-1-TR01-KA205-081611). The leading organization is the university in Canakkale, and the partnership with Sofia University is realized by lecturers from the Department of Speech and Language Pathology in the Faculty of Educational Studies and the Arts: prof. D.Sc. Neli Vasileva (coordinator), asst. prof. Dr. Elena Boyadzhieva-Deleva and asst. prof. Dr. Denitsa Krasteva. The project lasts two years and is expected to be completed in early July 2022.

The idea for this project stems from the long-term implementation of psychomotor rehabilitation exercises for children with autism spectrum disorders (ASD). In most countries, the same problem is shared – the rejection of exercises by children and students when performed in front of a mirror and in conjunction with a special educator or therapist. The main goal of the project is to create software for psychomotor re-education, which will provide motivation for participation through the integration of technologies in therapy and sustainable learning by increasing the play elements.

The project is planned for three target groups: special educators and other professionals, students in special education, speech therapy and psychology and children with autism. During the project implementation period, three three-day seminars are planned, during which trainings and meetings with the participants from the first two target groups will be held. The topics of the seminars are dedicated to the importance of psychomotor re-education for children with ASD, how to use the software and the accompanying assessment tool, as well as instructions for conducting online training on the use of software and application of exercises from it.

The activities form the first Intellectual output includes joint work of researchers from the three universities on expert evaluation and selection of types and groups of exercises from the psychomotor system. These activities are the basis for the creation of the software and its technical design, which is the central line of the activities of the second intellectual output. The third intellectual output of project activities is aimed at creating an online course for the use and application of software. By the end of the project it is planned to create documentaries for the overall implementation of the project, which is the line of the fourth intellectual output.

At the end of the project it is planned to provide 25 sets of software for each participating country (75 sets in total), and its representatives must provide free sets of organizations and institutions working with children with ASD. In this way the provision of the third target group of the project will be ensured.

Additional information about the project (activities, participants, teams), as well as constantly updated versions of the software and online training can be found on the official website of the project www.rca-software.org.

СОФТУЕР ЗА ПСИХОМОТОРНО РЕ-ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА С РАЗСТРОЙСТВА ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+
2020-1-TR01-KA205-081611

През 2020 г. Софийският университет „Св. Климент Охридски“ стартира проект в партньорство с Университета „18 март“ (Чанаккале, Турция), Скопския университет „Св. св. Кирил и Методий“ (Скопие, Република Северна Македония) и Piriteknoloji Egitim Hizmetleri Teknoloji ve Ticaret Adı Ortakligi по програма Erasmus+ (Call 2020 Round 1 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices, KA205 – Strategic Partnership for Youth), с наименование „Разработване на нов софтуер за психомоторно ре-обучение на деца с аутизъм“ (Developing New Software for Psychomotor Re-education of Children with Autism“, 2020-1-TR01-KA205-081611). Ръководещата организация е Университетът в Чанаккале, Турция, а партньорството на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ е реализирано от преподаватели от ка-

тедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата: проф. д-р Нели Василева (координатор), гл.ас. д-р Елена Бояджиева-Делева и гл.ас. д-р Деница Кръстева. Проектът е с продължителност две години и се предвижда да приключи в началото на месец юли 2022 г.

Идеята за този проект произлиза от дългосрочното прилагане на упражнения за психомоторна рехабилитация за деца с разстройство от аутистичния спектър (РАС). В повечето държави се споделя един и същ проблем – отхвърлянето на упражненията от децата и учениците при изпълнение пред огледало и съвместно със специалния педагог или терапевта. Основната цел на проекта е да се създаде софтуер за психомоторно ре-обучение, който да осигури мотивация за участие чрез интегрирането на технологии в терапията и устойчиво учене чрез увеличаването на игровите елементи.

Проектът е планиран за три целеви групи: специални педагози и други професионалисти; студенти по специална педагогика, логопедия и психология и деца с аутизъм. В периода на изпълнение на проекта са предвидени три тридневни семинара, по време на които да се проведат обучения и срещи с участниците от първите две целеви групи. Темите на семинарите са посветени на значението на психомоторното ре-обучение за деца с РАС, начина на използване на софтуера и придружаващия го инструмент за оценка, както и за инструкции за провеждането на онлайн обучение за употребата на софтуера и прилагането на упражненията от него.

Първата група дейности на проекта включва съвместна работа на изследователите от трите университета по експертна оценка и подбор на типове и групи упражнения от системата на психомоториката. Тези дейности са основата за създаването на софтуера и техническото му оформяне, което е и централната линия на дейностите от втората група. Третата група проектни дейности е насочена към създаването на онлайн курс за използване и прилагане на софтуера. До края на проекта е предвидено да се създадат документални филми за цялостната реализация на проекта, което е линията на четвъртата група дейности.

В края на проекта е предвидено предоставянето на 25 комплекта от софтуера за всяка страна участничка (общо 75 комплекта), като нейните представители трябва да предоставят безвъзмездно комплектите на организации и институции, работещи с деца с РАС. По този начин ще се осигури и обезпечаването и на третата целева група на проекта.

Допълнителна информация за проекта (дейностите, участниците, екипите), както и постоянно обновяващи се версии на софтуера и онлайн обучението към него могат да бъдат намерени на официалния сайт на проекта www.rca-software.org.

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

Том 115

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

Volume 115

EDUCATIONAL MODEL FOR IDENTIFICATION
AND DIFFERENTIATED APPROACHES TO STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, CHRONIC DISEASES,
STUDENTS AT RISK AND GIFTED STUDENTS
IN BULGARIAN INCLUSIVE EDUCATION

*PROJECT, FUNDED BY
BULGARIAN NATIONAL SCIENCE FUND*

After implementation of the inclusive education in general schools nowadays its role becomes the more and the more important. Nevertheless the short period of realization of the concept of inclusive education in practice up to now, the practical difficulties in educational setting had already been outlined, thus substantiates the need a theoretical model to be generated, piloted and validated for the daily work in school. According to the Ordinance on Inclusive Education, its scope includes students with special educational needs (SEN), gifted students, as well as students at risk and with chronic diseases. The outlined difficulties in the educational environment are related to the insufficient number of hours and complex preparation of the resource teachers for work with students with SEN in the general education schools, as well as underprepared general teachers who have students with SEN in class, the lack of clear criteria for identifying and working with gifted and children at risk. All this justifies the need to work in the perspective of the general school approach and the involvement of general education and resource teachers, as well as all pedagogical and non-pedagogical staff, students and parents in order to build a positive and supportive environment and realize the mission of inclusive education.

The objective of the project is to generate an educational model for fast and correct identification of the four groups of students, falling within the framework of inclusive education (students with SEN, students with chronic diseases, gifted students and students at risk) and provide a flexible algorithm for their identification and specific guidelines for organizing work with them according to the category and degree of need for cognitive, emotional and social interventions for their effective inclusion. The design and piloting of an educational model that meets the specific needs and differentiates working methods will serve the whole process related to inclusive education – it is suggested to ensure identification, individualization of work with the four groups of students and provide guidelines and mechanisms that can be tailored to the specific needs, capabilities, and setting. The model itself will comprise uniform steps to facilitate work with children with SEN, chronic diseases, children at risk and gifted children in three stages – 1) identification (fast and correct identification of needs), which will save time and provide a framework for teachers, 2) individualization of a work plan (with the help of developed short guides for organization and planning of activities) and 3) differentiated implementation, for which guides will also be developed to provide a host environment and engage all participants in the process in the light of whole school approach, involving the pedagogical staff, parents and students, which will lead to greater sustainability and achieve the goal of inclusive education and be multiplier.

ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНЕ И ДИФЕРЕНЦИРАНИ
ПОДХОДИ В РАБОТАТА С УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ
ПОТРЕБНОСТИ, ХРОНИЧНИ ЗАБОЛЯВАНИЯ, УЧЕНИЦИ В РИСК И
ТАЛАНТЛИВИ УЧЕНИЦИ В БЪЛГАРСКОТО ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ

*ФУНДАМЕНТАЛНИ НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ,
ФИНАНСИРАНИ ОТ ФОНД „НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ“*

Ролята на приобщаващото образование става все по-значима след утвърждаване на мястото му в образователната среда и нараства необходимостта от работа в перспективата на общоучилищния подход и включването както на общообразователните и ресурсните учители, така и на целия педагогически и непедagogически персонал, учениците и родителите им.

Целта на проекта е изграждане на образователен модел за ясно и бързо идентифициране на четирите групи ученици, попадащи в рамката на приобщаващото образование (ученици със СОП, ученици с хронични заболявания, талантливи ученици и ученици в риск), и осигуряване на гъвкав алгоритъм за идентифицирането им и конкретни насоки за организирането на работата с тях спрямо категорията и степента на нужда от когнитивни, емоционални и социални интервенции за ефективното им приобщаване. Дизайнът и апроби-

рането на образователен модел, който отговаря на специфичните потребности и диференцира методите на работа, ще обслужва целия процес, свързан с приобщаващото образование – ще осигурява идентифициране и индивидуализиране на работата с четирите групи ученици и ще предоставя насоки и механизми, които да могат да се адаптират в зависимост от конкретните потребности и възможностите на средата. Самият модел ще обхваща еднообразни стъпки за улесняване на работата с деца със СОП, с хронични заболявания, деца в риск и талантиливи деца в три етапа: 1) идентифициране (бързо и лесно класифициране на потребностите), което да спести време и осигури рамка на учителите, 2) индивидуализиране на план за работа (с помощта на разработени кратки ръководства за организация и планиране на дейностите) и 3) диференцирано прилагане (за което също ще бъдат разработени ръководства за осигуряване на приемаща среда и ангажиране на всички участници в процеса в светлината на общоучилищния подход. Разширяването на работата с участието на целия педагогически персонал, родители и ученици ще доведе до по-висока устойчивост и постигане на целта на приобщаващото образование.

Проектът включва 3 основни компонента: 1) Извеждане на алгоритъм, с чиято помощ и разработени ръководства учителите ще имат възможност за бързо идентифициране на учениците, 2) Изготвяне на ръководства за индивидуализиране на работата с всеки ученик и провеждане на обучения, 3) Отчитане на изпълнението и подобряване на апробирания модел и инструментите по прилагането му. Основният резултат по проекта – образователен модел и ръководства за прилагането му – има директен мултиплициращ ефект.

Проектът е актуален предвид очертаните нужди и като оригинален и иновативен по същността си, ще запълни съществуваща теоретична и практическа липса. В резултат на изпълнението на проекта ще се осигури фундаментално ново знание в широкото поле на приобщаващото образование в директна практически ориентирана форма, изведена на базата на апробирането на модела. Внедряването на постигнатите резултати в практиката ще доведе до качествено подобряване на процеса на работа на учителите, както и до ангажиране на по-широката общност за изграждане на позитивна училищна среда с цел разгръщане на потенциала на всеки ученик.

Изпълнението на проекта в по-широк план е в съответствие с Националната стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017–2030 и ще доведе до качествена и видима научна продукция, посветена на проблем от глобално и национално значение и предлагане на мерки за решаването му, ще доведе до интензифициране на връзките на науката с образованието и обществото като цяло и ще осигури възможност за разширяване на международното научно сътрудничество.

Периодът за изпълнение на проекта е 2021–2023 г.

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

Том 115

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

Volume 115

EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM

The EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE project is aimed at parents and aims to help them clearly and seamlessly navigate the world of the Internet, in which modern children spend much of their free time. It is a kind of continuation of a leading Flemish initiative, which for the last seven or eight years has been implemented and coordinated by many educational institutions and associations throughout Europe.

This edition of the project includes representatives of five EU countries: Belgium, Bulgaria, Cyprus, Greece and Romania.

The EUROPEAN SAFE ONLINE INITIATIVE project, funded by the European Commission under the Erasmus+ program, has a duration from January 2022 to January 2023.

The initiative proposes adapting and expanding recognized and proven innovations in the field of media literacy. The project reproduces the Flemish initiative SAFEONLINE as an extremely successful practice, which has proven its effectiveness with numerous qualitative and quantitative indicators of impact.

For Bulgaria, the project provides training for over 500 parents.

ЕВРОПЕЙСКА БЕЗОПАСНА ОНЛАЙН ИНИЦИАТИВА

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+

Проектът European Safe Online Initiative е насочен към родители и има за цел да им помогне ясно и безпроблемно да се ориентират в света на интернет, в който съвременните деца прекарват голяма част от свободното си време. Той е своеобразно продължение на водеща фламандска инициатива, която през последните седем-осем години се изпълнява и координира от множество образователни институции и асоциации в цяла Европа.

В това издание на проекта се включват представители на пет държави от ЕС: Белгия, България, Кипър, Гърция и Румъния. Българската страна, представлявана от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, участва с Факултета по науки за образованието и изкуствата, Факултета по класически и нови филологии и Факултета по журналистика и масови комуникации. Членовете на екипа по проекта – проф. дн Данаил Данов, проф. д-р Теодора Петрова, проф. д-р Мадлен Данова и гл. ас. д-р Симеон Хинковски, допринасят със собствено ноу-хау за дизайна и изпълнението на учебна програма за родители, позволяваща им да разберат по-добре възможностите, които предлагат, и потенциалните рискове, които крият, интернет и новите дигитални медии за децата. В този смисъл проектът подпомага подобряването на нивата на медийна грамотност сред родители, деца и млади хора, като родителите се превръщат в основен фактор, подпомагащ интернет възпитанието и поведението в онлайн среда.

Проектът European Safe Online Initiative, финансиран от Европейската комисия по програма „Еразъм +“, е с продължителност 3 години – от януари 2020 г. до януари 2023 г. Вместо да прави опити за разработване на пилотна експериментална програма, инициативата предлага адаптиране и разширяване на призната и доказана иновация в областта на медийната грамотност. Казано по-точно, проектът възпроизвежда фламандската инициатива SAFEONLINE като една изключително успешна практика, доказала ефективността си с многобройни качествени и количествени показатели за въздействие. Имено чрез нея хиляди родители в Белгия вече са подобрили познанията си и цялостното си разбиране за съществуващите възможности и рискове, скрити в онлайн дейностите на техните деца. Нещо повече, обучението по тази инициатива им позволява успешно да подпомагат децата си в онлайн комуникацията, запознавайки ги с теми като „Социални медии“, „Дигитална идентичност“, „Кибертормоз“, „Онлайн игри“ и „Онлайн връзки и сексуалност“.

За България проектът предвижда обучение на над 500 родители, като през него до май 2022 г. обучение са получили над 300 души.

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

Том 115

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

Volume 115

STEM FOR PRE-SCHOOLERS AND THEIR FAMILIES ParentSTEM

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM
2018-1 TR01-KA203-059568
<http://parentstem.kku.edu.tr/project-info/>

INFORMATION ABOUT THE PROJECT

Today many governments, researchers and educators have increasingly focused on using high-quality Early Childhood Education (ECE) programs as an effective tool to help children build a strong foundation for life skills and therefore, better life trajectories. After a decade of intense focus on the development of literacy in early childhood programs, attention is now shifting to the importance of early learning in mathematics and science. STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education integrates learning in both mathematics and science disciplines and includes connections to technology and engineering; and STEM education has become a focus of attention.

Popular and common sense about STEM is that STEM education involves the integration of science, technology, engineering, and mathematics concepts in the curriculum. More detailed definition of “STEM education is an interdisciplinary approach to learning where rigorous academic concepts are coupled with real world lessons as students apply science, technology, engineering, and mathematics in contexts that make connections between school, community, work, and the global

enterprise enabling the development of STEM literacy and with it the ability to compete in the new economy”

The overall goal of this project is to increase family involvement in STEM education process of early childhood students specifically coming from low socio-economic status. Through this project and its intellectual outputs, early childhood teachers’ competencies for encouraging low income families to involve in their children STEM education process will be increased and extended. Through involvement of low-income families in STEM education process, children belonging to disadvantage groups would have better access to STEM education starting from as early as Pre-K (kindergarten) level. Although this project proposed increase of low-income family involvement in their early childhood children’s STEM education process, it also aimed to extend conceptual and pedagogical knowledge of early childhood teacher on STEM from a family involvement perspective.

During the project, national as well two international teacher trainings were held (in Manresa and Barcelona, Spain and in Halle, Germany). PhD and bachelor students from the Faculty of Educational Studies and the Arts were also actively involved in the project.

INTELLECTUAL OUTPUT

- Development of Guidebook on STEM Conceptualization and Pedagogy:

Cetin, S., Bilican, K., Uçgöl, M. (Ed.): Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators. An intellectual output of the 2018-1-TR01-KA203-059568 PARENSTEM: STEM Education for Preschoolers and Their Families Project, Kirikkale University: March 2020

<https://drive.google.com/file/d/1xDFiJXC-oSzHpHGAjmBTWqkphQcSZvi7/view>

- Development of Guidebook on Parent-STEM Activities:

Bilican, K. & Cetin, S.Ü. (Ed.) (2021). Early Childhood STEM Activities with Parent Involvement. KIRIKKALE UNIVERSITY.

<https://drive.google.com/file/d/164jDPfsFUS-27mAk6S-gj4706vW-ufNd/view>

- Development of STEM Parent Attitude Survey
 - Development of STEM Online Website and Learning Platform
- <http://parentstem.kku.edu.tr/parentstem-massive-open-online-courses/>

PARTNERS

Kirikkale University / TURKEY (coordinator)

The Martin-Luther-University Halle-Wittenberg / GERMANY

The University of Southern Denmark / DENMARK

The Universitat Autònoma de Barcelona / SPAIN
Sofia University St. Kliment Ohridski, FESA / BULGARIA
Science Technology Engineering Art Mathematics Education Research Association / TURKEY

Kızılrnak Sehit Volkan Pilavcı Anaokulu / TURKEY

Ajuntament de Cerdanyola del Vallès / SPAIN

The leading organization of the project is the Kırıkkale University, Turkey. The partnership of Sofia University “St. Kliment Ohridski” is realized by lecturers from the Department of Primary School Education at the Faculty of Educational Studies and the Arts: Prof. Dr. Iliana Mirtschewa, Assoc. Prof. Dr. Lyubka Aleksieva, PhD student Snezhana Radeva. The project lasts three years – September 2018 – August 2021.

STEM ЗА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ И ЗА ТЕХНИТЕ РОДИТЕЛИ
ParentSTEM

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+
2018-1 TR01-KA203-059568
<http://parentstem.kku.edu.tr/project-info/>

ИНФОРМАЦИЯ ЗА ПРОЕКТА

В нашето съвремие много правителства, изследователи и педагози насочват вниманието си към образованието в ранното детство, като създават ефективни програми за формиране у децата на умения за живота. Все по-голямо значение се отдава на ранното изучаване на математиката и природните науки. STEM (природни науки, технологии, инженерство и математика) обучението е основано на интегративно учене, което попада във фокуса на съвременните иновации. STEM обучението е заложено в учебните програми и стандарти в различни страни. То е интердисциплинарен подход за учене, при който темите са обвързани с жизнения свят на детето, където съчетанието от природни науки, технологии, инженерство и математика прокарва мост между училището, обществото и професиите, като гради редица компетентности у малките деца.

Основната цел на този проект е да мотивира семействата на децата от ранна детска възраст да се включат в STEM обучението, като обхванат деца с различен социален бекграунд. В експерименталната работа по проекта бяха реализирани съвместни дейности на родители и деца. Обхванати бяха около 200 родители. Първата част от обученията бяха проведени в детските градини. Заради пандемията втората част от обученията протече онлайн.

Чрез проекта и неговите интелектуални продукти се повишава и компетентността на учителите да разгръщат ефективно STEM. Обогащават се познанията на детските учители относно същността, основните характеристики и предимствата на STEM обучението на деца от ранна детска възраст. Създава се набор от разнообразни STEM дейности, които могат да се вплетат във всекидневната работа на учителите с цел повишаване на детската компетентност. Апробирането на авторските дейности, създадени по проекта, дава възможност за обогатяването на учителската практика.

По време на проекта бяха проведени двудневни национални, а също и две четиридневни интернационални обучения за учители (в Барселона и в Хале). В процеса на работа също бяха включени активно докторанти и студенти от Факултета по науки за образованието и изкуствата.

ИНТЕЛЕКТУАЛНИ ПРОДУКТИ

- *Ръководство за учители – концепция и педагогически аспекти:*

Ключови аспекти на STEM в етапа на ранното детско образование и включването на родителите на малки деца. Ръководство за детски учители. Под ред. на Ш. Четин, К. Билиджан, М. Ючгюл. (2020). Интелектуален продукт от проект 2018-1-TR01-KA203-059568 PARENSTEM: STEM Education for Preschoolers and Their Families Project. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

<https://drive.google.com/file/d/1eC7-ePlnL1NyQ1WaN7EDtmNm4Xg0Fspu/view>

- *Ръководство за учители със STEM дейности за деца от предучилищна възраст и техните родители:*

STEM дейности за деца в ранна детска възраст с участието на родителите. Ръководство за детски учители. Под ред. на Билиджан, К. & Четин, Ш.Ю. (2021). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

<https://drive.google.com/file/d/1xpeYtFJ8x4QWfZpNJwJpmMPyqoSdA4bY/view>

- *Анкетно проучване с родители на деца от предучилищна възраст*

- *Онлайн STEM уеб базирана платформа*

<http://parentstem.kku.edu.tr/parentstem-massive-open-online-courses/>

ПАРТНЬОРИ

Kırıkkale University / ТУРЦИЯ

The Martin-Luther-University Halle-Wittenberg / ГЕРМАНИЯ

The University of Southern Denmark / ДАНИЯ

The Universitat Autònoma de Barcelona / ИСПАНИЯ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ / БЪЛГАРИЯ
Science Technology Engineering Art Mathematics Education Research
Association / ТУРЦИЯ

Kızılırmak Sehat Volkan Pilavcı Anaokulu / ТУРЦИЯ

Ajuntament de Cerdanyola del Vallès / ИСПАНИЯ

Ръководещата организация по проекта е Университетът Къръккале, Турция, а партньорството на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ е реализирано от преподаватели от катедра „Начална училищна педагогика“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата: проф. д-р Илиана Мирчева (координатор), доц. д-р Любка Алексиева и докторант Снежана Радева. Проектът е с продължителност три години – септември 2018 – август 2021 г.



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

Том 115

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

Volume 115

EUROPEAN MEDIA COACH INITIATIVE

EUROPEAN ERASMUS+ PROGRAM

The European media Coach Initiative project has the strategic goal of raising the level of media literacy in several countries in southern Europe. Apart from Bulgaria, these countries also include Romania, Portugal, Greece and Cyprus. The leading partner is the Academy of Media and Society in Netherlands, an institution that has been active in this field for almost 15 years.

The key objectives of the project include:

Design of a training program that replicates the Dutch model but is tailored to the specific needs of each participating country;

Licensing of at least 100 trainers willing to work with different target groups;

Maintaining and promoting the process and making it sustainable.

The project funded by the European Commission under the Erasmus+ program was implemented 2018–2021. As a result, over 300 specialists capable of teaching media literacy among various target groups were trained and licensed in Bulgaria, a postgraduate program in media literacy was launched, and three monographs, two studies and five articles were published.

ИНИЦИАТИВА ЗА ЕВРОПЕЙСКИ МЕДИЙНИ ТРЕНЬОРИ

ЕВРОПЕЙСКИ ПРОЕКТ ПО ПРОГРАМА ЕРАЗЪМ+

Проектът „European Media Coach Initiative“ има за стратегическа цел повишаването на нивото на медийна грамотност в няколко страни на Южна Европа, които в класацията на Европейския съюз в тази област традиционно заемат крайни позиции. Сред тези страни освен България са включени още Румъния, Португалия, Гърция и Кипър.

Водещ партньор в инициативата е Нидерландската академия за медии и общество, институция, която вече близо 15 години активно работи в тази област.

Ключовите цели на проекта обхващат:

а) дизайн на обучителна програма, едновременно репликираща нидерландския модел, но и адаптирана към конкретните нужди на всяка страна участник;

б) лицензиране на поне 100 обучители, готови да работят с различни целеви групи;

в) поддържане и популяризиране на процеса и превръщането му в устойчив.

Философията на проекта предполага формирането на комплекс от дигитални умения, използване на медийната грамотност като качествено нов образователен подход, прилагащ дигиталната компетентност заедно с критичното мислене за нуждите на образованието, и развитие на активно гражданско участие. В този смисъл програмата, използвана за нуждите на проекта, предполага развитието на медийната грамотност на 4 нива:

а) Разбиране на медиите (Media understanding);

б) Медийна осъзнатост (Media Awareness);

в) Медийни нагласа (Media Attitude);

г) Медийно поведение (Media Behavior).

Основните принципи, които се прилагат при реализацията на проекта, са:

- Конструктивно и положително представяне на обучителното съдържание;

- Акцент върху предимствата и възможностите на дигиталните технологии;

- Повишаване на осведомеността относно същността на дигиталните медийни средства, техните възможности и предизвикателствата, с които те ни срещат.

Основните целеви групи по проекта са:

а) настоящи и бъдещи учители в началните училища;

б) настоящи и бъдещи преподаватели по чужди езици;

в) настоящи и бъдещи журналисти, ангажирани с производството на образователни програми.

Българската страна по проекта е представена от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ чрез Факултета по науки за образованието и изкуствата, Факултета по класически и нови филологии и Факултета по журналистика и масови комуникации.

В екипа на проекта са включени: проф. дн Данаил Данов, координатор за България и ключов експерт, проф. д-р Теодора Петрова, ключов експерт, проф. д-р Мадлен Данова, ключов експерт, и гл. ас. д-р Симеон Хинковски, ИТ дейности.

Проектът, финансиран от Европейската комисия по програма „Еразъм +“, бе изпълняван в рамките на три години – 2018–2021. Като резултат от него в България бяха обучени и лицензирани над 300 специалисти, способни да преподават медийна грамотност сред различни целеви групи, беше стартирана програма за следдипломна квалификация по медийна грамотност, както и бяха публикувани три монографии, две студии и пет статии.