

Факултет по науки за образованието и изкуствата
СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Faculty of Educational Studies and the Arts
SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

2020

EDUCATIONAL STUDIES

книжка / issue
I / 2020

ГЛАВЕН РЕДАКТОР

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

EDITOR-IN-CHIEF

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

РЕДАКТОРИ

проф. д-р Мира Цветкова-Арсова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

проф. д-р Цветанка Ценова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. д-р Габриела Кирова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

доц. д-р Стефан Стефанов,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

зл. ас. д-р Магдалена Гюрова-Стоянова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

EDITORS

Prof. Mira Tzvetkova-Arsova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Prof. Tsvetanka Tsenova, DSc,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Gabriela Nikolova Kirova, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assoc. Prof. Stefan Stefanov, PhD,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Assist. Prof. Magdalena Gyurova-Stoyanova,,
Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Дизайн на корицата: Снежина Бисерова

Графичен дизайн: Явор Грънчаров

Превод на английски: Христина Белева

Техническа поддръжка: Евгени Венков

Cover design: Snezhina Biserova

Graphic design: Yavor Grancharov

Translated by: Hristina Beleva

Technical support: Evgeni Venkov

Списанието е реализирано с финансовата подкрепа на Фонд научни изследвания
на Софийски университет „Св. Климент Охридски“
(проект „Съвременни модели на електронни научни издания“, № 3088 / 2020 г.)

Указанията за авторите могат да бъдат намерени на адрес:

<https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/edu-study>

ISSN 2683-1376



ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки
Книжка № 1, 2020
Година I, том 1

СЪДЪРЖАНИЕ

СТРАНИЦИ НА РЕДАКТОРИТЕ

ОБРЪЩЕНИЕ НА ГЛАВНИЯ РЕДАКТОР

Марина Пиронкова 3

ТЕОРЕТИЧНИ И ПРИЛОЖНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ: ПОГЛЕД ОТБЛИЗО

Данаил Данов 4

ELECTRONIC RESOURCES IN (PRIMARY) EDUCATION: RESEARCH AND APPLIED PERSPECTIVES

Lyubka Aleksieva 14

ОСНОВНИ ТЕНДЕНЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ 21. ВЕК

Десислава Александрова 25

„ДИГИТАЛНА ИСТОРИЯ“ –

СЪВРЕМЕНЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ИНСТРУМЕНТ

Силвана Карагьозова 42

ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА МОДЕЛ ЗА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА

Диана Ангонова 56

СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ В ОБЩНОСТТА В УСЛОВИЯТА НА ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ

Нели Петрова, Даринка Янкова, Звездица Пенева-Ковачева 69

ДОБРИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРАКТИКИ

ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ УМЕНИЯ

И СТИМУЛИРАНЕ НА ТВОРЧЕСКИТЕ ЗАЛОЖБИ У УЧЕНИЦИТЕ ОТ III КЛАС ПРИ ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ И ИЗПОЛЗВАНЕ НА ВИРТУАЛНА УЧЕБНА СРЕДА

Вероника Рачева 107

ЧУЖДЕСТРАНЕН ОПИТ И СРАВНИТЕЛНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

БАВАРСКИЯТ ПЛАН ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦА

В ПРЕДУЧИЛИЩНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ ДО ТРЪГВАНЕТО ИМ НА УЧИЛИЩЕ

Михаела Ернстбергер 124

EDUCATIONAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences
Issue No 1, 2020
Volume 1 Year I

CONTENTS

EDITORS` PAGES

EDITOR-IN-CHIEF ADDRESS

Marina Pironkova 3

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

A CLOSE LOOK AT MEDIA LITERACY

Danail Danov. 4

ELECTRONIC RESOURCES IN (PRIMARY) EDUCATION: RESEARCH AND APPLIED PERSPECTIVES

Lyubka Aleksieva 14

MAIN TRENDS IN FINE ART EDUCATION IN THE 21-ST CENTURY

Diana Andonova 25

“DIGITAL STORY” – A CONTEMPORARY EDUCATIONAL TOOL

Silvana Karagiozova 42

THEORETICAL ASPECTS OF ADAPTATION MODEL WITH THE PRESENCE OF A PARENT WHEN ENTERING KINDERGARTEN

Diana Andonova 56

SOCIAL SERVICES IN THE COMMUNITY IN A STATE OF EMERGENCY

Nelly Petrova, Darinka Yankova, Zvezditsa Peneva-Kovacheva. 69

GOOD PEDAGOGICAL PRACTICE

DEVELOPING LITERARY SKILLS AND ENHANCING CREATIVE POTENTIAL IN THIRD-GRADE SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING VIA A VIRTUAL SCHOOL ENVIRONMENT

Veronica Racheva. 107

FOREIGN EXPERIENCE AND COMPARATIVE RESEARCH

THE BAVARIAN EDUCATION AND TRAINING PLAN FOR CHILDREN IN DAY-CARE FACILITIES UP TO SCHOOL ENROLMENT

Michaela Ernstberger 124

ОБРЪЩЕНИЕ НА ГЛАВНИЯ РЕДАКТОР

Уважаеми читатели,

Пред вас е първият брой на новото електронно списание на Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ориентирано към изследвания в областта на педагогиката и социалните науки. То се роди в трудните месеци на кризата, породена от епидемията Covid-19. Благодаря на авторите, които в кратки срокове работиха по статиите от настоящия брой, на хората от екипа на списанието, които не пожалиха усилия за редактирането, превода и цялостното оформление на текстовете. Вярвам, че всеки читател – професионалист или изкушен от педагогическата проблематика човек – ще намери значими изследователски резултати или нова гледна точка към съществуващи дискусии.

Не е изненадващо, че във фокуса на настоящия брой са дигиталните технологии и техните възможности в образованието. В месеците на социална дистанция през пролетта на 2020 г. и при неясната ситуация около началото на новата учебна година, медийната грамотност и обучението във виртуална среда се оказват основен проблем пред педагогическите специалисти в предучилищното и училищното образование, както и пред университетската академична общност. Статиите на Д. Данов и Л. Алексиева допринасят за изясняването на този проблем, текстовете на Д. Александрова и С. Карагъзова също поставят проблеми на дигиталните технологии, а авторът В. Рачева представя своята практика.

Изследването на екипа на Н. Петрова върху социалните услуги по време на извънредното положение март-април 2020 г., познато на тези, които редовно следят новините на страниците на ФНОИ, ще стигне до по-широк кръг читатели, които се интересуват от социално-педагогическа проблематика.

Друг фокус в броя са проблемите на предучилищното образование, които са представени в статиите на Д. Андонова и М. Ернстбергер.

Вярвам, че списанието като цяло, и статиите, публикувани в него, ще помогнат при разрешаването на проблемите на образованието и социалната среда, и ще провокират размисъл и появата на нови идеи.

Марина Пиронкова

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ: ПОГЛЕД ОТБЛИЗО

Данаил Данов

Резюме: Медийната грамотност най-често се свързва с развиването на компетенции в областта на новите технологии и включва умения за правилно разбиране на медиите като среда, средства и съдържание. В така широко определения комплекс със сигурност влиза управлението на медийните средства - умения за работа с информационни и комуникационни технологии (ИКТ), умения за използване на медиите за най-различни цели и в най-разнообразни контексти, умения за търсене, верифициране и разпространение на информация. В него се включват компетенциите, резултат на дигиталното образование и дигиталното гражданство, термини често употребявани като еквивалентни, макар и носещи немалко разлики. Въз основа на цялата сложност на дискутираната проблематика можем без съмнение да отбележим, че развиването на медийната грамотност като разбиране, усвояване и преподаване, изисква внимателен подход, който настоящата статия поставя на фокус.

Ключови думи: информационна, дигитална, дигитално-медийна грамотност, медийна педагогика, дигитално образование, дигитално гражданство

A CLOSE LOOK AT MEDIA LITERACY

Danail Danov

Abstract: Media literacy is usually associated with the development of competences in digital technology, and encompasses skills aimed at proper understanding of the media as environment, tools and content. Such a broad complex undoubtedly includes the formation of a wide variety of skills for search and verification of information, for access, critical analysis, evaluation, creation and dissemination of media content, and hence often mixes (and confuses) terms related to both digital education and digital citizenship. The whole complexity of media literacy development, with its specifics related to numerous factors, calls for a cautious approach, placed in the focus of this article.

Keywords: information literacy, digital literacy, digital-media literacy, media pedagogy, digital education, digital citizenship

Идеята за развитие на медийната грамотност датира от началото на 70-те години на миналия век, когато - терминът „информационна грамотност“ се появява в отговор на бързото развитие на компютърната индустрия, главно в страните на Западна Европа, Япония и САЩ. В доклад, подготвен за Националната комисия за библиотечни и информационни науки, тогавашният председател на Асоциацията за софтуерна и информационна индустрия на САЩ, Пол Г. Зърковски използва термина, за да опише „техниките и уменията“, необходими за използване на широката гама от информационни инструменти, както и на първични източници за намирането на информационни решения на различни проблеми.“ (Zurkowski 1974, 4-5). Петнадесет години по-късно, в страната вече широко се дискутира значението на тази грамотност, като е създадена коалиция от над 90 организации, активно работещи по темата. Особено важна сред тях е ролята на Асоциацията на училищните библиотекари и на Асоциацията за образователни комуникации и технологии, дефинирали девет стандарта в категориите „информационна грамотност“, „самостоятелно учене“ и „социална отговорност“.

През 1999 г. Дружеството на националните и университетските библиотеки (SCONUL) във Великобритания публикува доклад като за първи път лансира идеята за „седемте стълба на информационната грамотност“, (SCONUL, 1999) и се опитва да стимулира дебат за това как уменията за търсене на информация могат да бъдат използвани от служители на библиотеките и от други специалисти от сферата на образованието, както и от студентите и учениците. Подобни доклади са разработени през същия период и в други страни, като опит да бъдат въведени стандарти за информационна грамотност. През септември 2003 г. под егидата на ЮНЕСКО в Прага се провежда международна конференция с участието на представители от двадесет и три държави, събрали се да обсъдят важността на информационната грамотност в глобален контекст. В резултат на това е публикувана специална Декларация, дефинираща информационната грамотност като „ключ към социалното, културното и икономическо развитие на нациите и общностите, институциите и индивидите в 21-ви век“. Декларацията, също така, обявява усвояването на информационната грамотност, като „част от основното човешко право на учене през целия живот“. (UNESCO 2003). В нея се подчертава, че:

- Създаването на информационно общество е от ключово значение за социалното, културното и икономическото развитие на нациите и общностите, институциите и индивидите през XXI век и след него.

- Информационната грамотност включва познаване на проблемите и нуждите на човека, както и способността да се идентифицира, намира, оценява, организира, ефективно създава, използва и разпространява информация, спомагаща за решаване на проблеми; предпоставка за ефективно участие в информационното общество, част от основното човешко право на живот е обучението през целия живот.
- Информационна грамотност, като средство за достъп до информация и за ефективно използване на информационните и комуникационните технологии, играе водеща роля в намаляването на неравнопоставеността между страните и народите, както и спомага за насърчаване на толерантността и взаимно признаване и разбирателство чрез използване на информация в мултикултурни и многоезични контексти.
- Правителствата трябва да разработят подходящи интердисциплинарни програми за насърчаване на информационната грамотност в национален мащаб като поредна стъпка към цифровата икономика, за създаването на информационно грамотни и конкурентноспособни граждани.
- Информационната грамотност е грижа на всички сектори на обществото и трябва да бъде съобразена с всеки от тях, според специфичните му нужди и контекст;
- Информационната грамотност трябва да бъде неразделна част от образованието за всички, което може да допринесе за постигането на целите за развитие на ООН и зачитане на Всеобщата декларация за правата на човека.

Като следствие ЮНЕСКО разработва девет стандарта, очертаващи обхвата на информационната грамотност. Според тези стандарти информационната грамотност е:

- средство за осъществяване на ефективен и ефикасен достъп до информация;
- начин за критично и компетентно оценяване на информацията;
- умения за точно и творческо използване на информацията;
- средство за намиране и анализ на информация, свързана с личните потребности на всеки индивид, спомагащо за възходящо развитие;
- умение за правилно разбиране на всички творчески форми на информация;
- нагласа към стремеж за съвършенство в търсенето на информация и генерирането на знания;
- израз на признание на значението и важността на информацията за развитието на демократичното общество;
- израз на етично поведение по отношение на информационните

и комуникационните технологии;

- желание за положителен личен принос и активно участие в създаването и разпространението на информация.

Приблизително през същия период – средата на 70-те години на 20-ти век и първото десетилетие на 21-ви век – се развива и концепцията за медийна грамотност. Тя цели повишаването на осведомеността на обществото като цяло относно медийното влияние, създаването (сред потребителите на медийно съдържание) на активна позиция към всичко онова, което се публикува и излъчва в медиите. Обучението в областта на медийната грамотност заляга като част от учебната програма на учениците в Съединените щати и в някои страни от Европейския съюз, а широк кръг от учени от различни области – медиазнание, образователни науки, психология, IT сектор, и т.н. – се ангажират със споделяне на знания по темата чрез публикуване на материали в научни и професионални списания и със създаването на национални асоциации, сдружения и коалиции, поставили си мисията да развиват този тип грамотност. Споделя се мнението, че медийната грамотност предполага наличието на компетенции, помагачи на обучаемите от всички възрасти да могат да тълкуват вярно съдържанието на всеки вид медии – печатни, електронни и базирани в интернет. В този смисъл системното обучение по медийна грамотност предполага:

- развитие на умения за критично мислене, които са от полза както във виртуалния, така и в реалния свят;
- разбиране относно начина на създаване на различните медийни послания и техните цели;
- разпознаване на дезинформация и лъжливи внушения;
- използване на богатството от информация за нуждите на обучение, образование и възходящо развитие през целия живот;
- умения за предпазване от злоупотреби и посегателства онлайн;
- пълноценна реализация в условията на съвременната информационно-медийна среда;
- изразяване на активна позиция по различни въпроси като форма на гражданско участие.

В контекста на второто десетилетие на нашия век, на фона на бума на социалните мрежи и дигиталните платформи, се наблюдава взаимно проникване на концепциите за медийна и информационна грамотност, както и излизането на преден план на идеята за дигитално-медийна грамотност, като специфичен подход към образованието на 21-ви век. Става дума за концепция, според която правилното разбиране на медиите като среда, средства и съдържание, следва да става посредством включването на знания, умения и нагласи относно тях, в рамките на целия набор от дисциплини, включени в учебното съдържание, при това

– чрез дигиталните технологии и средства. По този начин – на базата на опита, акумулиран чрез използване на медиите – се осъществява формирането на умения за работа с медийните технологии, а усвояването на динамиката на междупредметните връзки спомага за развиването на способностите за анализ и оценка на медийното съдържание, при това в най-разнообразни контексти. Целият този комплекс води до развитие на дигитално-медийната грамотност. Иначе казано, на предметите, символизиращи дигиталната ера (смартфони, таблети, преносими компютри, социални мрежи и т.н.), освен като на инструменти за достъп, създаване и разпространение на информация започва да се гледа и като на средства за гражданско участие.

Акцентирането върху значимостта на медийната грамотност и произтичащите от нея компетенции и умения е предизвикано главно от липсата на достатъчно яснота върху самата ѝ същност и възможности, вървящи успоредно с постоянно нарастващия брой политически документи (международни и национални), призоваващи за включването на тази грамотност под различни форми и в различни предмети не само в задължителното съдържание на образованието във всичките му степени, но и в изискванията за заемането на длъжности във все повече и повече професии. „Най-очевидната реалност, свързана с развитието на дигиталните умения, е, че броят им постоянно нараства и че по отношение на тях се появяват все нови и различни идеи“ (Lankshear and Knobel 2008), което освен, че дава нови възможности и посоки за търсене от страна на изследователите, води и до повече неразбиране на цялостната проблематика, до погрешни интерпретации и създаване на дългосрочни стратегии със съмнителен краен изход. И макар и да е безспорно, че използването на информационните и комуникационни технологии в глобален мащаб непрестанно разширява обхвата си и като посоки, и като дълбочина, все още на много места по света, включително и в България, не е достатъчно видно (или поне не се разбира ясно) как именно новите технологии подпомагат хората да развиват уменията да общуват по-добре и по-хуманно, да притежават съзнанието, че усвояването на тези технологии следва да бъде по-скоро средство, а не крайна цел. Богатството от информация, достъпна чрез медиите и технологиите, не дава гаранция за по-високата обществена информираност. Този, на пръв поглед, парадокс изправя демокрацията пред сериозна заплаха – не от насилствена атака, а от апатия, пасивност и привикване към разпространението и излагането на невярна информация. Иначе казано, технологичният прогрес, навлизането на медиите във все повече и повече аспекти на живота, прави техните потребители все по-уязвими. Следователно гражданите следва да разполагат със способността да използват и да се възползват от медиите, а не да

попадат в плен на фалшиви новини, манипулации и заблуда. Т.е. нужно е хората да придобият нови компетенции, изграждащи естеството на медийната грамотност, умения и нагласи излизащи далеч извън рамките на традиционната грамотност”(European Association of Viewers Interests, “Критерии за оценка на нивото на медийната грамотност във всички държави-членки на ЕС за 2010 г.”.

Освен върху технологиите за информация и комуникация медийната грамотност се фокусира още и върху развитието на критичното мислене, както и върху участието в обществения живот чрез медиите. За да използват медиите по подходящ начин, хората се нуждаят не просто от различни технически умения (как да боравят с разнообразните медийни платформи), а по-скоро от способности, позволяващи им да оценяват и анализират едновременно множество източници на информация. И тъй като медийната грамотност се реализира все повече и повече чрез цифровите технологии, в употреба навлиза терминът дигитално-медийна грамотност. В този смисъл, за дигитално грамотни приемаме онези хора, които освен че са технологично грамотни, могат чрез тези си умения да се ангажират и да участват на всяко ниво от обществения живот, от потреблението на социалните мрежи до използването на електронното правителство. Развитието на дигитално-медийна грамотност в социално-икономическата, културната и технологичната сфера със сигурност донася по-висока стратегическа стойност от културна, демократична и икономическа гледна точка, защото играе ключова роля за повишаване на колективната интелигентност на обществото, като създава културно и образователно участие, позволява не само социално развитие, но и икономически прогрес и конкурентоспособност.

Процесите на технологизация, масова интеграция и глобализация стават причина през февруари 2008 г. Европейският парламент и Европейският съвет да приемат обща образователна квалификационна рамка, задължителна за страните-членки, включваща осем ключови компетенции, основаващи се на способността на хората да се приспособяват към непрекъснато променящия се свят. Всяка ключова компетентност съдържа цели, средства и търсени резултати, изразяващи се в знания, умения и определени нагласи. Целта е в страните от Европейския съюз, в които тази рамка ще бъде прилагана, да се създадат условия гражданите да усвоят всяка една от осемте компетенции, като в резултатите ще бъде постигната съизмеримост на образованието на общоевропейско ниво. Основен момент на общата образователна рамка е и разбирането за това как подобно уеднаквяване на образоваността ще се получи именно чрез цифровите технологии и интернет, които ще способстват и за сформиранието на деветата основна компетенция – дигиталната – иманентна за хората, живеещи

в съвременното информационно общество. Част от цялостната философия е и презумпцията, че деветата (дигитално-медийната компетентност) ще бъде залог за бъдещите иновации и цялостен напредък. Само две години по-късно, през 2010 г. Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) въз основа на поредица от тестове и експерименти излиза със заключение (ОЕСД, 2010), че няма пряка връзка между използването на цифровите технологии в обучението и образователните постижения на учениците. Наред с това обаче отправя и препоръка, включена впоследствие в програмата „Creative Europe“, изрично подчертаваща значението на (дигитално) медийната компетентност (ОЕСД, 2010).

Липсата на систематичност в подходите и прогължаващите противоречия и неясноти в проблематиката са видни и от факта, че към 2019 г. по данни на Евростат, около една четвърт от населението на Европа не използва интернет (за България цифрата е дори по-висока – 30%). Докато в страни като Германия, Холандия, Финландия, Естония и др. броят на хората без достъп до интернет е под 10%. Според анализи на Европейската комисия подобни диспропорции не само ще задълбочават разликите в качеството на живота в Евросъюза, но и ще доведат до крайно неблагоприятни последици, като намаляване на пригодността за трудова заетост на гражданите и постепенно ограничаване на потенциала им за учене.

Дългогодишният ни опит в работа по проекти, изследващи и използващи различни аспекти на медийната грамотност, ни помогна да разберем, че тя не е предмет, който следва да бъде част от учебното съдържание, поредната прибавена дисциплина със свои обект, цели и задачи, предлагана на различните нива на образованието. Нашето разбиране за медийната грамотност е да гледаме на нея като на цялостен образователен подход, нуждаещ се от прилагане в обучението по всички предмети; като на средство, позволяващо използването на медиуми и дигитални технологии като инструмент на критичното мислене. Иначе казано – като на методология за разбиране, усвояване и управление на света на познанието, в който медиите са пътеводител, методология за учене и преподаване, средство за възходящо личностно и професионално развитие.

По наше мнение (Данов 2019) развитието на медийната грамотност в България като комплекс от компетенции, включващи всички ключови умения на 21-ви век, е свързано с поставянето на следните шест цели:

- задълбочен анализ на същността на медийната грамотност като концепция и образователен подход, ясноста върху самата същност на идеята, посоките на развитието и налаганите изисквания на Европейския съюз по отношение на нейното формиране;

- анализ на българския контекст от гледна точка на демографски и икономически характеристики, образователни политики, състояние на медиите и възможностите им за използване в полето на обучение и учене;
- създаване на гъвкава система за квалификация и преквалификация по медийна грамотност на действащите учители, способни да интегрират подхода в преподаваните от тях дисциплини и по този начин пряко да подпомагат обучаемите от различни възрасти при развитието на медийната грамотност;
- включване в обучението на бъдещите учители на разнообразните аспекти на медийната грамотност (педагогически, психологически, журналистически, правни и етични), които са разкриващи същността на подхода като алтернатива на традиционното учене и преподаване.
- широко използване на дигиталните средства и платформи на всички нива на образованието;
- активна разяснителна дейност, популяризираща същността и ролята на медийната грамотност като основополагаща компетенция на дигиталната епоха.

Постигането на тези цели налага да бъдат решени следните конкретни задачи:

- идентифициране на основните фактори, позволили успешното прилагане на медийната грамотност в различни национални контексти и при наличието на различни специфики;
- критичен преглед на разнообразните аспекти на медийната грамотност, изграждащи динамиката на медийната комуникация;
- анализ на релацията *усвояване на познание – комуникация – формиране на медийната грамотност*;
- анализ на прилагането на изискванията на Европейския съюз в областта на развитието на медийната грамотност в България;
- преглед на успешни инициативи по отношение на факторите, изиграли роля за ефективността на прилаганите политики в развитието на медийната грамотност;
- анализ на българския контекст за развитие на медийна грамотност относно състоянието на ключови фактори като медийна среда, медийно потребление, състояние на обучението по медийна грамотност на всички нива на образованието;
- идентифициране на основни играчи, съдействащи за формирането на медийната грамотност в България;
- избор на модел за развитие на медийната грамотност в България;
- съставяне на обучителна програма по медийна грамотност и включването и на различните етапи на образованието.

Прилагането на подобен подход по отношение на развитието на медийната грамотност осигурява формирането ѝ на четири ключови нива:

1. *Медийна осведоменост* (media awareness). Знания относно различните средства за представяне и разпространение на информация чрез печатни, електронни и интернет-базирани медии, за възможностите за тяхното използване, както и за свързаните с това предизвикателства.
2. *Разбиране на медиите* (media understanding). Знания и умения, необходими за критичното анализиране на медиите и тяхното съдържание.
3. *Отношение към медиите* (media attitude). Подходящи нагласи, свързани с медиите, дигиталните технологии и възможностите, които те предоставят.
4. *Медийно поведение* (media behavior). Осъзнато използване на медиите и дигиталните технологии за нуждите на личностно и професионално развитие).

Тези четири нива определят главните посоки в цялостната философия на медийната педагогика, ключова дисциплина, предлагана в обучението на студенти и докторанти във Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“. Дисциплина, която едновременно е и предпоставка, и следствие от непрестанното развитие на медийната грамотност, целяща формирането на комплекс от компетенции, свързани с дигиталните умения. Тя е съвременен образователен подход, формиращ критично мислене, предпоставка за личностно и професионално израстване, и не на последно място – нагласа за активно гражданско участие.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Danov, D. 2019. Media Literacy in Bulgarian Education. *Annual of Sofia University Faculty of Educational Studies and the Arts*, v. 112, p.133-145, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.[Данов, Д. 2019. Състояние на обучението по медийна грамотност в българското образование. *Годишник на СУ, Факултет по науки за образованието и изкуствата*, т. 112, с. 133-145, София: Университетско издателство “Св. Климент Охридски”];
- Lankshear, Colin, and Michele Knobel, eds. 2008. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Paul G. Zurkowski, Paul G. 1974. *The Information Service Environment: Relationships and Priorities*. Washington: National Commission on Libraries and Information Science.

Други източници (документи на международни организации и неправителствени организации)

SCONUL (1999) Information skills in higher education: a SCONUL position paper, available at <https://www.sconul.ac.uk/page/seven-pillars-of-information-literacy> [accessed December 10, 2019].

UNESCO. 2003. The Prague Declaration: Toward an Information Literate Society. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf> [accessed December 20, 2019].

EAVI Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe, accessible at <https://ec.europa.eu/assets>

OECD 2010, Education at a Glance, 2010 OECD Indicators, accessible at <https://oecd.org>

За автора:

Данаил Данов, гпн, доцент във Факултета по науки за образованието и изкуствата в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Email: dkdanov@uni-sofia.bg

About the Author:

Danail Danov, DHabil., is an Associate Professor at the Faculty of Educational Studies and the Arts, Sofia University St. Kliment Ohridski, teaching Media Studies, Media Literacy and Media Pedagogy. His professional career has been mainly in the media, journalism, and communications. Key publications include “Information Radio”, 2005, “Pedagogy of Effective Communication”, 2011, “Pedagogy of Media Communication”, 2016, “Children and the Media”, 2018, and “Media Literacy: Experience Reconsidered”, Sofia, Sofia University Publishers, 2020. Email: dkdanov@uni-sofia.bg

ELECTRONIC RESOURCES IN (PRIMARY) EDUCATION: RESEARCH AND APPLIED PERSPECTIVES

Lyubka Aleksieva

Abstract: The paper presents a theoretical study of the pedagogical phenomenon electronic resources. The research orientation is in the field of primary education, but many of the research findings refer and are common to all school stages. Various aspects of the phenomenon „educational e-resources“ are explored which concern not only clarifying its nature, but also classifying the main types of e-resources and presenting the benefits and limitations of e-resources in education. A key facet of the study is the quality of e-resources and the criteria for its evaluation, but the main emphasis is placed on the necessary competences of teachers in 21st century to work with e-resources. As such, the competences for effective selection and critical assessment of ready-made e-resources are derived, complemented by the competences for adaptation and modification of e-resources. In conclusion, a need to update the curricula for training programmes of prospective primary teachers is outlined and questions for future research are raised.

Keywords: educational electronic resources; digital resources; quality of e-resources; teachers' competences for selecting, modifying and applying e-resources

ЕЛЕКТРОННИ РЕСУРСИ В (НАЧАЛНОТО) ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ И ПРИЛОЖНИ ПЕРСПЕКТИВИ

Любка Алексиева

Резюме: Статията представя теоретично проучване на електронните ресурси като педагогически феномен. Изследователският фокус е в областта на началното училищно образование, но голяма част от научните резултати се отнасят и към останалите етапи на училищното образование. Изследвани са различни аспекти на феномена „образователни е-ресурси“, свързани не само с изясняване на същността му, но и с класифициране на различните видове е-ресурси и представяне на възможностите и ограниченията на е-ресурсите в обучението. Ключов аспект на изследването е качеството на е-ресурсите и

критериите за неговото оценяване, но основният акцент е поставен върху необходимите компетентности на учителите от 21-ви век за работа с е-ресурси. Като такива са изведени компетентностите за ефективен избор и критична оценка на готови е-ресурси, които се допълват от компетентностите за адаптиране и модифициране на е-ресурси. В заключение е очертана необходимостта от актуализиране на учебните планове и програми за обучение на бъдещите начални учители в контекста на тези компетентности и са поставени въпроси за бъдещи изследвания.

Ключови думи: електронни образователни ресурси; дигитални ресурси; качество на е-ресурсите; компетентности на учителите за избор, модифициране и използване на е-ресурси

INTRODUCTION

In the century of digital transformation (21st century), albeit at a slow pace, the digitalization of education and educational institutions nationally and globally has now become an irreversible process affecting all aspects of educational field. This process is currently extremely accelerated due to the circumstances imposed by the Covid-19 pandemic, and probably it will soon change the educational reality completely. Digitalization has both administrative and pedagogical aspects, but there is a lack of regulations for its specific implementation and application of its individual components which could affect its quality. One of the tools for digitalization of educational processes are electronic educational resources – they are also one of the most dynamically transforming components of the educational process. Although electronic resources (e-resources) have long been present in Bulgarian classrooms, their nature, characteristics, specifics, relevance of the application in education and the necessary competences for their effective use and creation are not well studied yet.

Research on the e-resources in the literature reveals various aspects of this phenomenon, some of which are dominant, namely: pedagogical aspects; technological aspects; psychological aspects; accessibility aspects; ergonomic and aesthetical aspects. The study of each of these aspects is a separate, extensive research topic. For example, the accessibility is related to the education of SEN students which is a very broad research area. Not only the accessibility aspect, but all the above mentioned aspects are separate research areas and each of them can also be rediscovered in different theoretical fields. Therefore, it has to be clarified that the dominant focus in this research is on the pedagogical aspect of e-resources.

E-RESOURCES AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

There are different approaches for defining and classifying e-resources, as well as educational resources as a whole. Both traditional (nonelectronic) and electronic educational resources are supporting the main learning activities, but unlike the traditional ones, e-resources are dynamic and changing – they can provide up-to-date learning content much faster. Furthermore, different technologies could provide diverse presentation of learning content and it is well established in the literature that if a teacher uses various sources to present the learning content (such as multimedia and interactive resources), the learning process could be significantly improved by “providing a flexible learning experience that is tailored to the various needs and preferences of the students” (Racheva, 2018: 020032-4).

In a number of studies, the term „digital resources“ is used instead of „electronic resources“ but yet in the literature there is no exact definition of the difference between the terms „electronic“ and „digital“. Generally, „electronic“ is a broader concept than „digital“. Considering that the European Framework for Digital Competences of Educators (Redecker, 2017) refers to digital resources, meaning „any content published in a computer-readable format“, the term electronic resource is used as a synonym of the term digital resource. The term electronic resource was chosen here with respect to its broader definition and terms such as „electronic textbook“, „electronic aids“ etc. that have already been present in Bulgarian educational system. In the pedagogical literature, e-resources are described with various terms and concepts, for example: computer teaching aids, pedagogical software, educational-computer programs, electronic teaching aids, educational electronic publications (as well as digital and e-resources). Based on their definitions, the concept of an electronic resource for education, which is used in the current paper is derived as: *e-resources are resources that require access to a computer or other digital source and are used for educational purposes*, i.e. used by teachers to support teaching, learning and pedagogical communication.

As it was already mentioned, in the literature there are different approaches for classifying e-resources according to different criteria related to certain features. Some of these classifications are also valid for traditional resources. Table №1 below presents two of the most popular classifications – the first is a classification according to educational objectives based on Bloom’s taxonomy, which is generally valid for conventional resources. A more detailed definition of this classification in terms of e-resources based on Bloom’s updated digital taxonomy (Churches, 2008) and Carrington’s PAdagogical Wheel (2016) is published in the monographic book “Electronic resources in primary education” (Aleksieva, 2019a). The second classification is according to the type of technology used and it refers specifically to e-resources. In the framework of theoretical and empirical research, described in details in the abovementioned book, it was found that according to the technology through which they are developed, the most commonly used e-resources by Bulgarian teachers are grouped in five main categories.

According to educational objectives:	According to technology used:
e-resources for remembering and understanding the learning content; e-resources for applying knowledge; e-resources for analysing and creating learning content; e-resources for evaluation.	electronic textbooks; educational websites and applications; WEB 2.0 sharing technologies; specialized educational software; software for creating educational resources (e.g. MS PowerPoint, MS Sway etc.).

Table 1. Types of e-resources

It is well recognised that using e-resources have a potential to improve education – even in European Parliament Report on new technologies and open educational resources (2014) is noted that such resources “create opportunities for both individuals, such as teachers, students, pupils and learners of all ages, and educational and training institutions to teach and learn in innovative ways”. Certainly, the scientific literature also explores the specific benefits and limitations of e-resources. Some *benefits* which are proven as such in many empirical research (White & Manton, 2011; Ahiazu, 2012; Reddy and Mishra, 2003) and are confirmed in my own professional experience and the experience of other educators are presented below. These are e-resources’: interactivity; opportunities for providing accessibility and differentiation in education; up-to-date information; as well as their contribution to development of additional skills for working with ICT. It should be noted that all these benefits are potential, as they cannot exist outside a specific pedagogical context. They are opportunities that can be realized and have pedagogical value only when they are contextualized, i.e. they are implemented with a specific educational purpose, for a specific audience, etc. On the other hand, *limitations* of e-resources are dominantly perceived as technological aspects such as accessibility, high costs of technology, lack of technological competence to use electronic resources (Berzins & Hudson, 2011; Ashikuzzaman, 2016), and very rarely in the literature purely pedagogical limitations are mentioned. Although diverse opinions could be found on the educational potential of e-resources, the scientific literature in this area demonstrates their undeniable benefits as tools for better illustrating the learning content and increasing students’ motivation to learn (Racheva, 2018; Terzieva et al., 2018; Aleksieva, 2019b).

When discussing the potential benefits of e-resources, the matter of their *quality* cannot be left aside. Their quality, as the e-resources phenomenon itself, is analysed in various dimensions and aspects (pedagogical, technological, psychological, accessibility ergonomic and aesthetical aspects). These aspects also interact – the quality of e-resources, especially from a technological point of view, greatly contributes to the pedagogical quality of e-resources. The same applies to aesthetical, ergonomic, etc. aspects of the quality. These aspects apply to the quality of all types of e-resources, used in business or education, but in

the context of pedagogical usability or suitability, the problem of the quality of electronic resources cannot be ignored and it occupies a central position. The pedagogical quality of electronic (and also of traditional) resources is related to the extent to which the respective resource contributes to the implementation of the educational objectives. In this respect, the pedagogical aspects of the quality of e-resources can be distinguished as a separate field of research, but all other aspects of e-resources, especially technological, ergonomic and aesthetical, also contribute to their quality, as the low quality in relation to these aspects can affect negatively on the process of perception of learning content and even on the health of the learners. Therefore, these aspects are seriously researched, defined and grouped in different quality standards such as WCAG 2.1 (i.e. Web Content Accessibility Guidelines), the international e-courseware quality certificate EPPROBATE, as well as the quality standards for e-resources, which Sofia University adopted in 2015. These standards and certificates are applied mainly for educational purposes. Based on them, as well as on various studies in the field of perception of learning content by primary school students, in the abovementioned book (Aleksieva, 2019a) criteria for assessing the quality of e-resources intended for primary education are derived. These assessment criteria consist of separate indicators, localized in three main groups - 1) criteria related to the learning content; 2) usability criteria (both pedagogical and technological); 3) criteria for visual and multimedia design. These groups of criteria combine different aspects of quality (pedagogical, technological, ergonomic, aesthetical, psychological and accessibility aspects). In another monographic study, a model for teaching mathematics through educational multimedia is proposed, which integrates the specific requirements for multimedia resources intended for teaching in primary school in terms of pedagogical design and technological aspects (Aleksieva, 2019b). These studies as well as the different quality standards emphasise the importance of quality of e-resources in its various aspects which is a key factor for realizing e-resources potential benefits.

TEACHERS COMPETENCES

All the advantages of e-resources that were mentioned can only become real when quality is ensured, but especially when teachers use them appropriately, in an adequate pedagogical context for the implementation of relevant learning objectives. A technology (in this case e-resources) is just a tool that would be completely ineffective if not used properly by teachers. Yet in order to do so, they must have certain competences. That is why in the educational e-resources research context, one of the most important topics is that of teachers' competences, which focuses on three main aspects – competences to use e-resources, competences to adapt e-resources and competences to create such. When we consider the digital competences of teachers, however, we do

not only mean their skills to create and use relevant resources, but also to be able, firstly, to create quality e-resources, and secondly, to critically assess the quality of e-resources used in order to achieve the relevant learning goals. This demonstrates the presence and the importance of the quality of e-resources at all levels.

Considering that the majority of currently working teachers have not completed their education in the last five years, it is very likely that at the time of acquiring their pedagogical qualifications there was a lack of preparation for working with e-resources. There are still various formal and informal ways in which such preparation can be provided, as it is highlighted in the results of a national research on the state of ICT integration in the Bulgarian schools that „the responsibility for quality of technology integration in Bulgarian schools is much more on the continuing teacher training system than on the training of future teachers in higher education“ (Peytcheva-Forsyth, 2012: 117). The rapid pace of technology development also imposes the need for permanent qualification of teachers.

In fact, the idea for teachers' competences related to e-resources has historically greatly evolved. In the last century there was not enough quantity and also quality of e-resources created (and shared), and the teachers mainly relied on the mastering the technology themselves in order to create their own resources. At the moment, the tendency is at the other extreme – teachers are rather using ready-made e-resources than creating them, although the opportunity to adapt ready-made resources is present, as well as creating and sharing them. If at the end of the last century the main issue was that teachers are extremely busy to create resources on their own, now when this is no longer a necessity, other issues related to this competence emerged. **The emphasis is now on teachers' competences in selecting and critically evaluating electronic resources.**

In the European Parliament Report (2014) it is recognized that educational institutions have the opportunity to choose individual resources and modify them according to their specific needs, paying attention that although “a „digital native“ generation is fast emerging, today's educators must be *properly trained* to embed ICT in their pedagogical practices”. The report also urges the European Union members to support the professional development of teachers in the field of ICT by “offering them modern curricula in their initial education, and by providing them with in-service training geared to equip them with the necessary competences for the use of digitally supported teaching methods”. This document stresses on the need of adequate training of teachers, highlighting two aspects of working with electronic resources – their direct usage and their adaptation. Both types of activities require specific competences, and the third aspect – creation of electronic resources requires additional competences.

Competences related to the creation and use of electronic resources are one of the core digital competences of teachers in the 21st century. These competences find their place in a wider range of competences, which are called digital competences of educators and are defined in the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), (Redecker, 2017). This framework for educators' digital competences is based on the European Digital Competence Framework for Citizens (DigComp), (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017), and includes educators' professional competences, pedagogic competences and learner-related competences. The competences related to digital resources are localised in the pedagogical competences and they are grouped in the following categories:

- competences for selecting digital resources;
- competences for creating and modifying digital resources;
- competences for managing, protecting and sharing digital resources;

The framework presents the main content of the three categories of competences, and as it became evident, one of the main priorities of the 21st century is the first competence – for selecting appropriate digital resources. In general, it includes the identification, access and selection of digital resources for teaching and learning, taking into account the specific educational objectives, context, pedagogical approach and educational learning level and specifics of learners. The reliability and authenticity of e-resources, as well as their pedagogical usability are critically assessed. The competence for selecting appropriate digital resources intertwines technological competences that are related to digital literacy and pedagogical and methodological competences that are related to the pedagogical training of teachers, in order to build the skills for critical assessment of e-resources (see Figure 1). Taking into account the wide variety of e-resources available, each teacher needs to develop qualities that would help him/her identifying effective e-resources according to educational objectives and specifics of learners, and appropriately modifying resources to support learning.

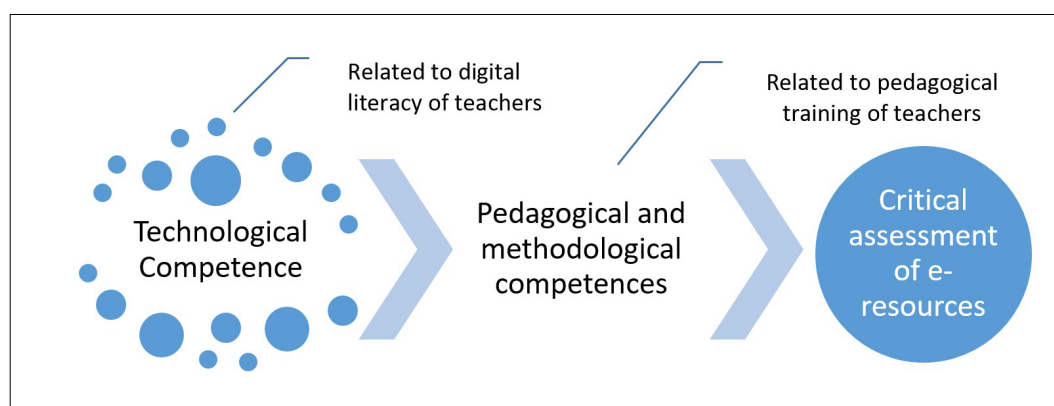


Figure 1. Components of competence for selecting e-resources

Recently published teachers' competence model for working with e-resources examines particularly the manifestations of competences for effective selection and use of electronic resources, as well as the competences for modifying and creating electronic resources (Aleksieva, 2019a). It also clearly reveals that the skills for critical assessment of the quality of electronic resources in pedagogical context occupy the main part of the competences for effective selection of e-resources. However, there is a serious gap in the literature regarding competences of teachers related to the use of electronic resources not only in Bulgaria but worldwide. Several studies in Bulgaria have posed research questions related to the attitudes and experience of primary teachers in terms of working with e-resources, which results demonstrate that, in general, teachers have a desire and a positive attitude to work with e-resources (Aleksieva, 2013; 2019a; 2019b; Terzieva et al., 2016), but also there are some negative results in terms of teachers' motivation to create e-resources (Karabov et al., 2018). Regarding their competences for selecting and modifying e-resources, results of a recent study (Aleksieva, 2019a) of almost 500 Bulgarian primary school teachers, reveals that the majority of them believe that they have such competences, but mostly at an intermediate level. Many of them consider themselves familiar with the pedagogical, ergonomic and aesthetical requirements for the quality of e-resources to a certain degree, but at the same time they recognize their need for additional training, especially in the field of pedagogical and methodological requirements for using e-resources in their classes. An important finding of the abovementioned study related to teacher training is that 95% of the teachers-respondents believe that their higher education should involve training for developing competences for working with e-resources, reflecting the specifics in each school subject. This finding impose the need of improvement of the curricula and programmes for university training of prospective primary teachers, but still, there is an obvious necessity of further empirical researches in terms of identifying deficits in teachers' competences in order to plan and implement such improvements.

CONCLUSIONS AND PERSPECTIVES

Educational e-resources are emerging as a multidimensional pedagogical phenomenon with many potential benefits. The main factors for the successful use of e-resources for educational purposes which leads to manifestation of their potential benefits, are the *quality* of e-resources (again in a multi-layered dimension) and the competences of teachers for their effective selection, adaptation and usage. Necessary teachers' *competences* are a dynamic concept that is evolving according to the current technologies and teachers' access to ready-made e-resources. Taking into consideration the rapid pace of technology development and the provision of many free e-resources due to web based sharing technologies in 21st century, there is a clear and progressive need to build teachers'

competences for effective selection and critical assessment of e-resources. There is also an urgent necessity to expand the university education in the disciplines, related to teaching individual school subjects to provide teachers the opportunity to master the necessary competences for teaching effectively using e-resources, with an emphasis on the respective pedagogical requirements. This is also related to the necessity of updating the curricula of students-prospective teachers through inclusion of a wider range of elective courses to provide additional training for working with electronic resources. Within the university preparation of prospective teachers, and especially in the disciplines offering training related to the use of ICT, they should get acquainted with the criteria for the quality of electronic resources, with an emphasis on pedagogical and technological criteria.

This paper raises some questions for future work, mainly related to the development of quality teacher training programmes which provide competences for selecting, modifying and adapting e-resources according to relevant educational objectives, that can be constantly updated regarding the emerging technologies. The development of such programmes is associated with an in-depth study of the existing competences of teachers, their current practices and their results, as well as with the development of unitary criteria for the quality of e-learning resources.

REFERENCES

- Алексиева, Л. (2013). Проучване на готовността и нагласите на бъдещите начални учители за преподаване чрез мултимедия. Списание на Софийския университет за образователни изследвания, 2013/2 [Aleksieva, L. (2013). Future Primary Teachers' Readiness and Attitude to Teaching through Multimedia. Spisanie na Sofiyskiya universitet za obrazovatelni izsledvaniya, 2013/2]
- Алексиева, Л. (2019а). Електронни ресурси в обучението в началните класове. София: ИК Рива [Aleksieva, L. (2019a). Elektronni resursi v obuchenieto v nachalnite klasove. Sofia: IK Riva]
- Алексиева, Л. (2019b). Обучаваща мултимедия за изучаване на таблично умножение и деление. София: ИК Рива [Aleksieva, L. (2019b). Obuchavashta multimedija za izuchavane na tablichno umnozhenie i delenie. Sofia: IK Riva]
- Карабов, А., Терзиева, Т., Рахнев, А. (2018) Резултати от проучване на използването и разработването на електронно учебно съдържание, В: Сборник с доклади от 47-ма пролетна конференция на съюза на българските математици „Математика и математическо образование“, , Боровец, 2-6 април 2018 [Karabov, A., Terzieva, T., Rahnev, A. (2018) Research Results on the Use and Development of e-Learning Content, Proceedings of the Forty-seventh Spring Conference of the Union of Bulgarian Mathematicians “Mathematics and Education in Mathematics” Borovets, April 2–6, 2018]

- Пейчева-Форсайт, Р. (2012). За качеството на електронното обучение. Четвърта национална конференция с международно участие по електронно обучение във висшето образование. Свищов: Академично издателство „Ценов” [Peytcheva-Forsyth, R. (2012). Za kachestvoto na elektronnoto obuchenie. IV natsionalna konferenciya s mezhdunarodno uchestie po elektronno obuchenie vav vissheto obrazovanie. Svishtov: Akademichno izdatelstvo “Tsenov”]
- Терзиева, В., Тодорова, К., & Кадемова-Кацарова, П. (2016). Преподаване чрез технологии - споделяният опит на българските учители. IX Национална конференция „Образованието и изследванията в информационното общество“, 185-194 [Terzievaa, V., Todorova, K. & Kademova-Katsarova, P. (2016). Teaching through Technology – the Experience of Bulgarian Teachers. IX Natsionalna konferentsiya “Obrazovaniето I izsledvaniyata v informatsionnoto obshtestvo”, 184-194]
- Ahiazu, B. (2012). The Evolving Role of the University Librarians in Nigeria: what we need to do. Trends in Library and Information Science in Nigeria: A Festschrift in Honour of Professor Sam E Ifidon. Lagos: Elis Associates.
- Ashikuzzaman, M. (2016). Advantages & Disadvantages of Electronic Resource (E-Resource). Retrieved from: Library & Information science Academic Blog, <http://www.lisbdnet.com/advantages-disadvantages-electronic-resourcee-resource/>
- Berzins, K., Hudson, A. (2011). The Use of E-resources. A snapshot of e-resource use among Linking London LLN partner institutions. University of East London, Retrieved from: http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/esystems-downloads/report_January2011_The_Use_of_Eresources_among_Linking_London_partners_Continuum.pdf
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Carrington, A. (2016a). The Padagogy Wheel Version 4.1. Retrieved from: https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV4/PadWheel_Poster_V4.pdf
- Churches, A. (2008). Bloom’s Digital Taxonomy. Retrieved from: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>
- EPPROBATE (2019). Epprobate, The International Quality Label for eLearning courseware, Retrieved from <http://epprobate.com/>
- European Parliament. (2014). REPORT on new technologies and open educational resources (2013/2182(INI)). Retrieved from: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2014-0249+0+DOC+XML+V0//EN>
- Racheva, V. (2018). Social aspects of synchronous virtual learning environments, AIP Conference Proceedings 2048(1):020032, DOI: 10.1063/1.5082050
- Reddy, U., & Mishra, S. (2003). Educational Multimedia – A Handbook for Teacher-Developers. New Delhi: Graphic Shield.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

- W3C. (2018). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1. Retrieved from W3C Recommendation: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- White, D., & Manton, M. (2011). Open educational resources: The value of reuse in higher education. Oxford,: University of Oxford.

За автора:

Любка Алексиева, доцент, г-р във Факултета по науки за образованието и изкуствата, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Област на научни интереси - педагогика на обучението по математика и информационни технологии в началните класове.
E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

About the Author:

Dr Lyubka Aleksieva, Associate Professor in ICT and Mathematics in Primary Education, Sofia University „St. Kliment Ohridski“;
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7877-5792>;
Web of Science ResearcherID: AAE-4709-2019;
Address: Faculty of Educational Studies and Arts, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str., room 404;
E-mail: l.aleksieva@fppse.uni-sofia.bg

ОСНОВНИ ТЕНДЕНЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ 21. ВЕК

Десислава Александрова

Резюме: Статията съдържа общ преглед на водещите тенденции в художественото образование, като те се въвеждат в контекст на концепциите за развитието му. Представени са примери от страни, в които тези тенденции съществуват като част от държавните им документи (образователни стандарти или учебни програми за изкуство).

Ключови думи: постмодерно художествено образование, художествена грамотност, мултикултурна среда, уменията на 21. век, диалог, взаимосвързани явления, учене през целия живот

MAIN TRENDS IN FINE ART EDUCATION IN THE 21-ST CENTURY

Desislava Aleksandrova

Abstract: The current article offers a general review of the main trends in fine art education, introducing them in the context of the concepts for its development. It also presents examples from countries where these trends are reflected as an integral part of state policy documents (educational standards or school art syllabi).

Keywords: postmodern art education, artistic competence, multicultural environment, 21-st century skills, dialogue, interrelated events, lifelong learning

От началото на 21. век са минали две десетилетия. Това, от една страна, е кратък исторически период от време, но от друга, достатъчно, че да се забележат някои характеристики на концепциите за преподаване на изобразително изкуство, които оказват влияние върху това преподаване на практика и навлизат осезателно в учебните програми и образователни документи на водещи страни в сектора на образованието.

До голяма степен ключовите понятия като *диалог, процес, взаимосвързани явления, мултикултурност* определят посоката, в която художественото образование се развива. Тенденциите, свързани с това развитие, следват взаимосвързани процеси, които предполагат реформи и могат да се проследят назад във времето. Те няма да бъдат разгледани обстойно, но ще бъдат посочени във връзка с оформянето на настоящите тенденции. Разгледаните източници засягат художественото образование, като представят автори, изразяващи отношение към изграждане на съвременен и пълноценен процес на обучение. Целта на изследването е да даде представа за актуалните тенденции, които показват посоката в развитието на художественото образование.

Разглеждайки тенденциите през 21. век, е добре да се отбележи, че те имат своята логика и последователност. В края на 20. век започват да се реализират реформи в образованието и в частност в образованието по изкуство, в които сериозно отражение има развитието на критическата теория. Към настоящия момент може да се каже, че критичното мислене вече е установило мястото си в постмодерните виждания, като тенденцията е то да се превърне в общоприета ценност и действително да реформира преподавателската дейност на практика. Тази реформа се разглежда от много автори, които анализират художественото образование от философска, теоретическа и практическа гледна точка.

Според Стюарт Макдоналд¹, ако съвременното изкуство и образованието, свързано с него, всъщност е процес, а не предмет, то тогава трябва да включва както публиката, така и артистите в създаването на смисъл и значение. Трябва да се осъществи диалог с нова възприемчивост, нова креативност, които не са „единствено грижа на авангарда“². Той допълва, че:

„Само когато критичната култура бъде постигната, то тогава ще има достатъчно сигурна платформа, за да се предизвика общоприетостта в училищното изкуство и ще бъде намерено сближение между средното и висшето образование.“³

Според автора имаме нужда от нови начини на мислене, на описване на нещата около нас, на ново планиране, нови теми, които

¹ Стюарт Макдоналд учи изобразително изкуство в училището по изкуствата „Грейс“, Абърдийн, а по-късно завършва и докторска степен. Той е директор на Националния център за архитектура и дизайн в Шотландия, водещ специалист на страната в областта на дизайна. Редактор на издадената книга „Шотландска архитектура“ 2000 – 2002. Почетен сътрудник на Кралския институт на британските архитекти.

² Macdonald, S. W. The Trouble with Postmodernism. Art education in a postmodern world, collected essays (p. 64).

³ Пак там.

се интегрират и вдъхновяват нови форми на проучване и развитие. Повече от всичко – нова посока, която не заменя едно общоприето с друго, а нова форма на креативност, чийто контекст е изцяло със съвременен характер. Стюарт Макдоналд цитира Уилям Гибсън, писател на научна фантастика, който казва: „Бъдещето е вече тук, просто не е разпределено равномерно“.

По проблемите на съвременното художествено образование работи и Том Харди⁴, според когото постмодерният подход в художественото образование допринася за известна свобода в процеса на преподаване. Изискванията към учениците трябва да бъдат свързани с поставянето на работите им в контекста на съвременната ценностна система, която отхвърля стандартното схващане за ред. Това обаче е трудно постижимо с оглед на факта, че в образователната система има правила и следователно има нужда от „напасване“. Тенденцията за търсене на промяна е ясно изразена, като логично следва и въпросът:

„И разбира се, с отхвърлянето на формалистичния подход естествените изводи, които също трябва да се споменат, са: как могат настоящите остарели основи за преценка да продължат да устояват?“⁵

Том Харди обобщава статистиката, свързана с учебния материал по визуални изкуства. Според данните на проучването на Националната фондация за образование и проучване в училищата в Обединеното кралство, което включва изучаване и практика на съвременно изкуство в тяхната програма, учениците имат повишена мотивация и ентузиазъм, докато се насърчават креативността и интелектуалните възможности.

Успоредно с това, според Том Харди се забелязва и тенденцията „учителите да играят на сигурно с примери от традиционно приетия канон от артисти и произведения“, което говори за следване на установения модел за „ортодоксален подход“⁶ към процеса на обучение.

По различен от стандартния начин Денис Ърл Фер вижда ролята на учителя в този процес:

„(Постмодерните учители по изкуство) ... виждат своята задача като сливане на техните знания с тези на ученика, така че и двете страни да постигнат заедно постижение.“⁷

Това твърдение е в подкрепа на практиката, включваща постмодерни

⁴ Том Харди е дългогодишен преподавател, ръководител на Колежа по изкуство и дизайн, Северен Лондон, както и член на съвета на National society for education in art and design, London.

⁵ Hardy, T. Nailing Jelly. Art education in a postmodern world, collected essays (p. 13).

⁶ Hardy, T. Nailing Jelly. Art education in a postmodern world, collected essays (p. 12).

⁷ Fehr, D. E. Clutching the Lectern or Shouting from the Back of the Hall? Arts Education Policy Review 98, 4, (p. 27).

критични подходи и позволяваща дискурс или беседа с лични разкази от учениците. Както и на съконструктивистката концепция за „артистът колаборатор“ (с равноправни взаимоотношения между ученици и учители), като така се „гради пътят за учебна програма, която цели нещо по-голямо от просто партньорство“⁸.

Тук може да се посочи тенденцията на преминаването към изучаване на „визуална култура“, която не само разширява обхвата на формите на визуално изкуство, включени в учебната програма, но също така и съдейства за формиране на качества за справяне с въпроси на изображения и артефакти, които не се фокусират върху формата сама по себе си. Това включва въпроси, свързани със силата на репрезентация, формирането на културните идентичности, функции на творческата продукция, значенията на визуалните разкази, критическото отражение върху технологичната всеобхватност и значение на интердисциплинарните връзки.

Според Канди Тонг, представител на Министерството на образованието в Сингапур, е важно да се разработи и осъществи на практика идеята за: „Отворена класна стая с отворени умове“⁹. Съвременната сложна ситуация, която включва улеснения достъп до интернет и безбройните визуални образи, използването на приложения като Youtube, Instagram или Snapchat чрез смартфони и технологични инструменти за комуникация, социализация и забавление, се превръща в норма. Това води до едно по-различно общуване между преподаватели и ученици „чрез цифрови средства“¹⁰.

Това е тенденция, която е особено актуална и се забелязва често навсякъде по света. Бързото изпращане на информация и указания в групите на социалните мрежи е изключително полезно, когато не е възможно общуване в реална среда. Дистанционното обучение се развива с оглед на по-голямата гъвкавост при съобразяване на фактори като време и място.

„Като такъв, образователният пейзаж стана по-сложен за преподавателите, тъй като те трябва да бъдат умели и запознати с тези социални платформи, за да се ангажират тези млади умове. Това обаче е и възможност за преподавателите по изобразително изкуство да развият ученическата находчивост в разбирането на образите от средствата за масова информация, тъй като те

⁸ Пак там.

⁹ Tong, C. (2016) Ministry of Education, Singapore, 'Open classroom with open minds', Vienna Conference InSEA. InSEARegionalConferenceVienna2016-BookletFinal.

¹⁰ Пак там.

са не само потребители, но и продуценти на визуални образи.⁴¹

Потреблението на образи определя необходимостта от въвеждане на друга важна тенденция – развиването у учениците на художествена или визуална грамотност. Тук е подходящо да се спомене и авторът Мери Ан Станкевиц, според която:

„Възпитаването на визуална грамотност изисква критично познаване на образите в техния културен и исторически контекст, както и анализи на силовите връзки, залегнали в основата на тяхната социална конструкция. Нашите ученици се нуждаят от художествено образование, което надхвърля рисуването само по себе си отвъд техниката на формалния анализ към функционалните визуални компетентности, които ще им помогнат да формират и разберат визуалните култури, в които живеят.“⁴²

Така в тази обстановка на мултикултурност е от голямо значение изучаването на визуална култура в художественото образование, „за да се помогне на учениците да придобият гражданска грамотност, глобална осведоменост и межкултурни умения“⁴³.

Според Патрисия Щур и Кери Фригман е важно запознаването на учители и ученици с различията в културите посредством дискусията относно „Неяснотите, конфликтите, нюансите и ефимерните качества на социалния опит“⁴⁴. Това е необходимо, тъй като:

„Чрез контекстуализация преподавателите по изкуство могат да обсъждат съвременни културни въпроси като стереотипизация и етническа принадлежност с учениците“⁴⁵.

За Патрисия Щур и Кери Фригман тези трудни и „объркващи въпроси“ е необходимо да се изясняват чрез дейности в класната стая, проучвания, дискусии и критика, като същевременно се насърчават поемането на риск и проучването. Изразява се идеята, че педагогиката, която включва всичко това, ще изисква учениците да мислят независимо и да изразяват мнението си. Според авторите образованието по изкуство би могло да се подобри, като се включат елементи на визуалната култура в учебния план за изкуство в средното училище.

Според Канди Тонг целите на художественото образование трябва

¹¹ Tong, C. (2016) Ministry of Education, Singapore, 'Open classroom with open minds', Vienna Conference InSEA. InSEARegionalConferenceVienna2016-BookletFinal.

¹² Stankiewicz, M. A. (2003) Between technology and literacy. International Journal of Art & Design Education (JADE), 22(3).

¹³ Pak мам.

¹⁴ Freedman, K. P. (2002) Stuhr. Curriculum change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education, article, Northern Illinois University, The Ohio State University (p. 817).

¹⁵ Freedman, K. P. (2002) Stuhr. Curriculum change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education, article, Northern Illinois University, The Ohio State University (p. 817).

да включват развиване на съпричастност и взаимно разбиране между различните расови групи и националности и създаване на социално сплотена и приобщаваща класна стая.

Глобалната крос-култура¹⁶ е един от съществените фактори, който оказва влияние върху тенденциите през 21. век в образованието по изкуство. На международния конгрес във Виена InSEA изразяват позицията, че светът е доминиран от базирана на знанието глобална икономика, която се ръководи от консуматорството, технологиите, многообразието и поляризацията, както и насилствените разногласия и големите различия между и сред хората и общностите. Според Международното общество за образование чрез изкуство (InSEA)¹⁷:

„Изглежда, че старите ни модели на образование са неподготвени да обучават учениците да успеят в бъдеще. Някои гледат на образованието от икономическа гледна точка и виждат, че то води само до конкурентоспособност и иновации. Други насочват към по-хуманистични и устойчиви ценности.“¹⁸

Погледът е обърнат изцяло към нуждите на обществата, зависещи от сложните настъпващи промени. Обучението по изкуство има роля, чиято цел е изграждането на умения за ориентиране, общуване и развитие. Допълва се, че:

„Обучението и практикуването на съвременното изкуство в образованието насърчава постоянство, самодисциплина, адаптивност и самоинициатива, като дава възможност на учениците да постигнат глобална информираност, мултикултурна култура – дълбоко чувство за хуманитаризъм.“¹⁹

Според организацията 21. век е въведен в посттехнологичен свят и изкуствата трябва да отговорят разумно, за да подготвят учениците да успеят в тази променяща се глобална общност, където огромната част от информацията се предава от визуални медии.

¹⁶ „Cross-culture“: крос-културата включва две или повече различни култури, техните удеи и обичаи; <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cross-cultural>

¹⁷ InSEA – Международното общество за образование чрез изкуство (International Society for Education through Art) е неправителствена организация, свързана с Организацията на ООН за образование, наука и култура (ЮНЕСКО). InSEA е създадена през 1954 г. и е юридически учредена организация с нестопанска цел, чиято цел е да се застъпва за образование чрез визуални изкуства. Членство в организацията получават професионални организации по изобразително изкуство, академични институции и изследователи в художественото образование; преподаватели по изкуство от различни нива и видове образование; музейни и обществени преподаватели, художници, дизайнери и други, посветени на застъпничество, работа в мрежа и партньорства, които повишават нивото на образованието по визуални изкуства.

¹⁸ Vienna Conference InSEA, 2016. InSEARegionalConferenceVienna2016. Publication by editors Mateus-Berr, R., L. Reitsträtter. Art and design education in times of change, Walter de Gruyter, Berlin/Boston 2017 (p. 14).

¹⁹ Пак там.

В този смисъл може да се спомене терминът 21st century skills²⁰. Докато специфичните умения, считани за „умения на 21. век“, могат да бъдат дефинирани, категоризирани и определени по различен начин от човек на човек, от място на място или от училище на училище, терминът ги отразява общо – макар и до известна степен свободен и дискутиран. Най-общо казано, концепцията за уменията на 21. век е мотивирана от убеждението, че преподаването на учениците на най-подходящите, полезни, нужни и универсално приложими умения трябва да бъде поставено като приоритет в днешните училища, и от свързаното с него убеждение, че много училища може да не поставят в достатъчна степен приоритетите на тези умения или ефективно да ги преподават на учениците. Основната идея е, че учениците, които ще навършат пълнолетие през 21. век, трябва да бъдат обучавани на различни умения от тези, научени от учениците през 20. век, и че уменията, които учат, трябва да отразяват специфичните изисквания, в които ще бъдат поставени – в сложна, конкурентна, базирана на знанието, информационна епоха, технологично ориентирана икономика и общество.

Според колектива, изготвил и синтезирал тези умения, те могат да се приложат към всяка сфера на обучение, а според InSEA изключително добре рефлектират върху преподаването на изобразително изкуство. Те са представени в кратък илюстративен преглед на знанията, уменията, работните навици и черти на характера, които са обикновено свързани с уменията на 21. век:

- Критично мислене, решаване на проблеми, разсъждения, анализ, интерпретация, синтезиране на информация;
- Изследователски умения и практики, задаване на въпроси;
- Креативност, артистичност, любопитство, въображение, новаторство, лична изява;
- Упоритост, самонасоченост, планиране, самодисциплина, адаптивност, инициативност;
- Устна и писмена комуникация, публично говорене и представяне, слушане;
- Лидерство, работа в екип, сътрудничество, възможност за използване на виртуални работни пространства;

²⁰ Терминът „уменията на 21. век“ се отнася до широк набор от знания, умения, работни навици и черти на характера, за които се приема от преподаватели, училищни реформатори, преподаватели в колежи, работодатели и други, че са критично важни за успеха в съвременния свят, особено в колежизащи програми и съвременни кариери и работни места. Най-общо казано, уменията на 21. век могат да се прилагат във всички учебни области и във всички образователни, кариерни и граждански условия през целия живот на ученика.

- Информационна и комуникационна технологична (ИКТ) грамотност, медийна и интернет грамотност, интерпретация и анализ на данни, компютърно програмиране;
- Гражданска, етична и социално-справедлива грамотност;
- Икономическа и финансова грамотност, предприемачество;
- Глобална информираност, мултикултурна грамотност, хуманитаризъм;
- Научна грамотност и разсъждения, използване на научна методология;
- Екологична и природозащитна грамотност, разбиране на екосистемите;
- Здравна и здравословна грамотност, включително хранене, диета, упражнения и обществено здраве и безопасност.

Според колектива могат да се посочат няколко метода, с помощта на които да се подобри осъзнаването и прилагането им на практика за подобряване на учебния процес в училищата:

- Преподавателите могат по-целенасочено да включват преподаването на междудисциплинарни умения в учебните дисциплини. Например в дадена дисциплина може да се наблегне на това, учениците да усвоят методи на изследване, които могат да се прилагат и в други дисциплини. Да формулират технически научни концепции във вербални, писмени и графични форми, да представят лабораторни резултати пред колектив или да използват по-сложни технологии като софтуерни програми и мултимедийни приложения за продължение на определен проект.
- Държавите, акредитиращите организации и училищата могат да изискват уменията на 21. век да се преподават и оценяват в курсовете. Например държавите могат да приемат стандарти за обучение, които изрично описват междудисциплинарни умения, а оценките могат да бъдат модифицирани при оценяването дали учениците са придобили и усвоили определени умения.
- Училищата и учителите могат да използват образователни подходи, които по своята същност насърчават или улесняват придобиването на междудисциплинарни умения. Например образователните стратегии като автентично обучение, демонстрациите на обучение или обучението на базата на проекти са обикновено притежаващи междудисциплинарен характер и учениците – например в процеса на завършване на изследователски проект – може би трябва да използват различни приложни умения, множество технологии и нови начини за анализ и обработка на информация, като същевременно поемат инициатива, мислят творчески, планират процеса и работят

съвместно в екипи с други ученици.

- Училищата могат да позволят на учениците да следват алтернативни учебни инициативи, в които младите хора печелят академичен кредит, удовлетворявайки дадени изисквания, като например завършат стаж или придобият доброволчески опит. В този случай учениците могат да усвоят различни практически, свързани с работата, умения и работни навици, като същевременно завършат академична курсова работа и отговарят на същите стандарти за обучение, изисквани от студентите в по-традиционните академични курсове.

Авторите на уменията предоставят няколко допълнителни примера на представителни аргументи, които могат да бъдат изложени в подкрепа на преподаването на уменията на 21. век:

- В днешния свят информацията и знанията се увеличават с такава астрономическа скорост, че никой не може да научи всичко по всеки предмет; това, което може да изглежда истина днес, може да се окаже невярно утре, а работните места, които студентите ще получат след завършването си, може да не съществуват. Поради тази причина студентите трябва да бъдат научени как да обработват, анализират и използват информацията. Те се нуждаят от адаптивни умения, които могат да прилагат във всички сфери на живота. Простото заучаване на идеи и факти, без знанието как да ги използват в реално време, вече не са достатъчни.
- Училищата трябва да адаптират и развият нови начини на преподаване и учене, които отразяват променящия се свят. Целта на училището трябва да бъде да подготви учениците за успех след завършването им и затова училищата трябва да приоритизират знанията и уменията, които ще бъдат най-търсени, подобно на тези умения, които професорите в колежа и работодателите считат за най-важни. Самото обучение на учениците за добро представяне в училище или на тест вече не е достатъчно.
- Широкото разпространение на информация днес и лесната ѝ достъпност предполагат други нужди на учениците, различни от типичната лекция в класната стая. Поради тази причина преподавателите трябва да използват време в училище, за да научат учениците как да намират, интерпретират и използват информация, а не да използват повечето време или през цялото време за представяне на информация.²¹

²¹

21st Century Skills <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>

Определено това е нов модел на конкретика, който може да е изключително ползотворен. Въпреки това идеята за възпитаване на тези умения трябва да бъде добре помислена, организирана и развита – в настоящия момент съществуват определени недостатъци и ясна рамка, в която те да бъдат приложени масово в система.

- Дебатът за „съдържание срещу умения“ не е нов – преподавателите говорят и се борят с тези проблеми назад във времето – което прави термина „умения на 21. век“ в известен смисъл подвеждащ и неточен.
- Съсредоточаването твърде много върху междудисциплинарните умения може да намали курсовете, в които учениците да получат „основите“ в дадена област. Колкото повече време учителите отделят за обучение, свързано с умения, толкова по-малко време ще имат за обучение, основано на съдържание. Съществува риск учениците да са „недостатъчно осведомени“. Учениците се нуждаят от широка база знания, която те няма да получат, ако учителите се съсредоточат твърде много върху инструкциите, свързани с уменията или „да научат как да учат“.
- Междудисциплинарните умения са изключително трудни за оценка надеждно и последователно.
- Няма официални тестове за уменията на 21. век, така че обществеността няма да знае колко добре се справят училищата/учениците в преподаването на тези умения.

Въпреки „недостатъците“ водещи държави в сферата на образованието въвеждат тези умения в държавните си документи: образователни стандарти и учебни програми, като отделят специално внимание на развиването им. Такъв пример може да бъде даден с образователните стандарти за изкуство на САЩ, където тези умения присъстват пълноценно.

В Националните образователни стандарти по изкуства се предоставя структура, в рамките на която учителите могат да споделят с учениците ключов опит, свързан с изкуството. Чрез творчески практики те ще имат възможност да разберат „какво означава да бъдеш художествено грамотен и как тази грамотност може да обогати тяхното образование и живот с уменията на 21. век, разработени чрез изкуствата“.

В документа на образователните стандарти на САЩ, свързани с изкуства, се посочва, че:

„Художествената грамотност включва знанието и разбирането, необходими за автентично и неподправено свързване с изкуството. Владееенето на езика на изкуството е способността за създаване, презентизиране, реагиране и свързване чрез уникалните за изкуството

символни и метафорични форми. Той е възплътен в конкретни философски основи и цели през целия живот, които позволяват на художествено грамотен човек да прехвърля знания, умения и способности, свързани с изкуството, на други учебни предмети, условия и контексти.²²

За да се формира художествената грамотност, необходимо е директно участие в етапите от процеса на художествено творчество чрез използване на подходящи материали (като графични материали, боя или глина, цифрови медии и техника) и в подходящи пространства и условия (арт студия или компютърни зали). Появяването на реални практики в класните стаи по изкуства позволява на учителите и учениците да участват пълноценно и съвместно в дейности, в които могат да упражняват творческите умения, да си представят, изследват, конструират и разсъждават като уникални същества, ангажирани да дават смисъл на своя опит.

„В нашата все по-мултимедийна епоха, където информацията се комуникира по-малко чрез численост и писмено слово, тези метапознавателни дейности са от решаващо значение за ученето и постиженията на учениците в изкуствата и други академични дисциплини.“²³

В Националните образователни стандарти за изкуства на САЩ разбирането на характерните за визуалните изкуства знакови и символни системи предполага предаване и изразяване на смисъл, създаване на произведения на изкуството и общуване. Такива например за визуалните артисти и художници са линията, цветът, нюансите, текстурата, формата. Художествено грамотният човек трябва да има способността да прехвърля знания и разбираня за изкуство в различни условия както в училище, така и извън него.

„Изкуствата предоставят средства за хората да си сътрудничат и да се свързват с други хора в приобщаваща среда, докато създават, подготвят и споделят произведения на изкуството, които обединяват общности.“²⁴

Креативните практики в процеса на обучение имат важно значение в образователните стандарти, като ролята им се обяснява така:

„Успехът и постиженията в изкуствата изискват ангажиране в четирите основни творчески практики на възбращението, изследването, конструирането и рефлексията в множество контексти. Тези метапознавателни дейности подхранват

²² National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning (p. 17).

²³ National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning (p. 17).

²⁴ National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning (p. 18).

ефективните работни навици на любознателност, креативност и иновации, критично мислене и решаване на проблеми, комуникация и сътрудничество, всяка от които се прехвърля към многобройните аспекти на ученето и живота в 21. век.²⁵

Посочените умения от рамката за умения на 21. век в Националните образователни стандарти по изкуства са четири: креативност и иновации, критично мислене и решаване на проблеми, комуникация, сътрудничество.

Друг водещ пример в сферата на образованието е Япония. Страната има цялостна политика, развиваща сектора, като в публикациите на Министерството на образованието, културата, спорта, науката и технологиите присъства стратегия за учене през целия живот.

Характерно за образователните стандарти в Япония е цялостният и интегрален подход към изучаваните дисциплини и поставените ясни цели, които намират място в учебните програми. Водеща концепция е предоставянето на разнообразие от възможности за учене през целия живот, която се популяризира в стандартите след 1998 г., като образованието се превръща в национална инвестиционна стратегия за развитие.

„Образованието трябва да има за цел да създаде богат и пълноценен живот за всички и да бъде предпоставка за създаване на общество с непрекъснато развитие.“²⁶

В допълнение, Националните образователни стандарти се преразглеждат през период от десет години, настоящите са актуализирани през 2008 и 2009 г., като в тях е отразена промяна относно необходимостта учениците да формират „компетентност“.²⁷

Скандинавските страни също поставят приоритет върху качествено образование. В Швеция Националният документ за учебни програми се занимава с целите на преподаването и обучението по дисциплини. Художественото образование се осъществява в предмета „изкуство“, като всички цели се отнасят до важността на създаването и интерпретацията на изкуствата, като се използват като изразни средства и комуникация, както и до използването на различни инструменти и техники за творческа продукция. Подчертава се разбирането за значението на историческия и културния контекст в ученическия анализ и интерпретация на изкуството, както и

²⁵ National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning (p. 19).

²⁶ Overview of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Lifelong Learning Policy Bureau (p. 6).

²⁷ ²⁸ National Curriculum Standards, Japan <http://www.mext.go.jp/en/about/publication/index.htm>.. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/icsFiles/afie/ldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf (p. 11).

концептуалната линия за формиране на умения за „учене през целия живот“.

„Преподаването на изкуство трябва да има за цел да помогне на учениците да се развиват и да получат знания за това как се създават и могат да бъдат тълкувани картини. Чрез преподаването учениците трябва да добият опит по визуални култури, включващи филм, снимки, дизайн, изкуства, архитектура и различни среди.“²⁸

Допълва се, че изображенията са от голямо значение за това как хората мислят, учат и опознават себе си и околния свят.

„Непрекъснато сме заобиколени от образи, които имат за цел да ни информират, убеждават и забавляват и ни дават естетически и емоционални преживявания. Познаването на образите и визуалната комуникация е важно, за да може да се изразяват възгледи и да се осъществява активно участие в обществото. Работейки с различни видове изображения, хората могат да развият своята креативност и способност да създават образи.“²⁹

Националната учебна програма на Естония също предлага интересен пример. В нея се разглежда формирането и развиването на компетентности като водеща линия. Тези компетентности биха били резултат от цялостен процес на обучение, като се осъществяват както диференцирано по учебни предмети, така и от интегрално обучение. Общите компетенции за развитие на учениците са: културна и ценностна компетентност; социална и гражданска компетентност; компетентност за самоорганизиране („self-management competence“); учене за усвояване на компетентност; комуникационна компетентност; компетентност по математика, естествени науки и технологии; предприемаческа компетентност; дигитална компетентност.³⁰

Основните принципи на учебната програма по изкуство поддържат най-важните компетенции, като целта на учебния предмет е да се развие у учениците подходяща за възрастта художествена компетентност: способност за разбиране на многообразието на изкуствата, за размисъл върху проблемите на изкуството; да ценят националното художественото наследство и света; да видят връзката между културата на различните епохи и съвременната култура; да използват средствата за художествена изява в лични и колективни творчески усилия, да оценят собствените си художествени творения и тези на своите връстници.

Посочените примери на образователни документи разкриват

²⁸ Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (p. 27).

²⁹ Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (p. 27).

³⁰ GOVERNMENT OF THE REPUBLIC REGULATION National curriculum for basic schools (p. 2).

реалното отражение на тенденциите в художественото образование на САЩ, Япония, Швеция и Естония. Въпреки разликите в структурата и съдържанието на тези документи може да се види ясно търсенето на адекватен отговор на изискванията на съвременната ситуация.

Гералд Баст³¹ счита, че:

„В края на 20. век основните културни техники – четене, писане, калкулиране – които се разширяваха по време на индустриалната ера, бяха допълнени от способността от дигитално общуване. Сега този канон от културни техники трябва да бъде разширен още веднъж. Колкото повече разбираме механизмите и последствията от съвременната непрекъсната технологична революция, която обхваща големи области от предишни нива на човешката дейност, толкова повече става очевидно, че нашите образователни системи все повече трябва да подкрепят и възприемат творческата грамотност.“³²

Според Гералд Баст творческата или креативната грамотност ще бъде най-важното умение. Това ще означава:

- Справяне с неяснота и несигурност;
- Притежаване на въображаеми и асоциативни способности;
- Мислене по отношение на алтернативи;
- Въпроси към съществуващи структури и изяви;
- Създаване на нетрадиционни контексти;
- Поставяне под въпрос на статуквото;
- Предвиждане и разработване на бъдещи сценарии;
- Търсене на нови перспективи;
- Признаване на това, че има форми на общуване, различни от вербалната.

Баст допълва, че всички хора, свързани с изкуството – художници, публика на изкуството и участници, притежават тази креативна грамотност и тя може да бъде резултат на целенасочени действия в посока на качествено и пълноценно художествено образование.

През 2016 г. във Виена се осъществява международна конференция на InSEA на тема „Обучението по изкуство и дизайн във време на промяна“. Широкоспектърно се разглеждат въпроси, свързани с художественото образование, от специалисти от целия свят. Според организаторите на форума днес сме изправени пред толкова неочаквани и радикално нови житейски условия и условия на труд, че сме принудени да мислим отново как образованието по изкуство и дизайн може да отговори.

³¹ Гералд Баст е ректор на Университета за приложни изкуства във Виена.

³² Mateus-Berr, R., L. Reitsträtter. Art and design education in times of change, Walter de Gruyter, Berlin/Boston 2017, (p. 7).

Симпозиумът има за цел да се подкрепят и дискутират различни национални и международни образователни подходи за изкуство и дизайн в межкултурен диалог.

Ядрата, на които са разделени темите, са свързани с:

- действията: ролята и практиката на художници и преподаватели в гражданското пространство;
- промените: музеят се анализира като място на радикални разриви във връзка с публиката му;
- моделите: предлагат поглед върху структурите на естетическия опит от началното училище до обучението на учители и художествените изследвания;
- идентичностите: споделят обща основа в анализи на различни условия на труд – от историческите лаборатории за дизайн и проектиране до транснационални мобилни предмети и „незападни“ училищни контексти.

Според водещите на форума Рут Матеус-Бер³³ и Луиз Рейтстеттер³⁴ тези дискусии са възможност да се предложи „вдъхновение за по-нататъшни теоретични размисления и продължаваща критична и ангажирана практика“.³⁵

³³ Рут Матеус-Бер (Ruth Mateus-Berr) е професор по художествено образование в Университета по приложни изкуства във Виена, както и художник, и изследовател. В докторската си дисертация (2002) тя изследва дизайна на карнавални паради във Виена през 1939 година. Публикувала е няколко статии и книги, допринасящи за полетата на образованието, изкуството и дизайна, на дизайна на научни изследвания, интер-трансдисциплинарност. Водещ е на работилници и лекции, участва в множество международни изложби със свои творби.

³⁴ Луиз Рейтстеттер (Luise Reitstätter) е културолог от Университета за приложни изкуства във Виена, с богат опит в работата в международната сфера на изкуството (например Documenta 12, австрийски павилион - La Biennale di Venezia). Има докторска степен по социология и изследователски се занимава с изкуство и социални въпроси, музеология и изложбени изследвания.

³⁵ Mateus-Berr, R., L. Reitstätter. Art and design education in times of change, Walter de Gruyter, Berlin/Boston 2017, (p. 9).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Дворянов, О. & Атанасов, Д. (2010) Образователни иновации в сферата на визуалните изкуства. София: Симолони. [Dvoryanov, O. & Atanasov, D. (2010) *Obrazovatelni inovatsii v sferata na vizualnite izkustva*. Sofia: Simolini.].
- Цанев, П. (2005) Основни методологически алтернативи пред развитието на съвременното художествено образование според критическите модели на постмодерната теория. София: Проблеми на изкуството, 1, БАН. [Tsanev, P. (2005) *Osnovni metodologicheski alternativni pred razvitiето na savremennoto hudozhestveno obrazovanie spored kriticheskite modeli na postmodernata teoriya*. Sofia: *Problemi na izkustvoto*, 1, BAN.].
- Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare https://www.skolverket.se/getFile?file=3984&fbclid=IwAR2xUrWfYWvZquiWJ9L6_MPIG Uo2gotUSepmFYh0llH7z1C5KXkmID47TjY [viewed 15 October 2019]
- Tong, C. (2016) Ministry of Education, Singapore, Open classroom with open minds, Vienna Conference InSEA. InSEA Regional Conference Vienna 2016 – BookletFinal.
- Fehr, D. E. (1994) Clutching the Lectern or Shouting from the Back of the Hall? *Arts Education Policy Review*, 98, 4.
- Dictionary of Cambridge, cross-cultural <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cross-cultural> [viewed 5 September 2019]
- Efland, A. E. (1996) Stuhl. Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum, Natl Art Education Assn.
- Freedman, K. P. (2002) Stuhr. Curriculum change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education, article, Northern Illinois University, The Ohio State University.
- Government Of The Republic Regulation National curriculum for basic schools, Estonia. <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014?fbclid=IwAR3W2qvPUfLDBSq VJ1OZJyiNxFU3PTC0uVjlmDxZ4YjzD9cd6jOvYakHYo> [viewed 3 February 2020]
- Hardy, T. (2006) Art education in a postmodern world, collected essays, 'intellect', B.
- Hardy, T. (2006) Article: Introduction: Nailing Jelly: Art Education in a Postmodern world, Art education in a postmodern world, collected essays, 'intellect', Bristol, United Kingdom.
- Hickman, R. (2008) Research in Art & Design Education. Issues and Exemplars, Intellect, Bristol, United Kingdom.
- Lindström, L. (2009) Nordic visual arts education in transition: A Research Review, Swedish Research Council, Vetenskapsrådets rapportserie, Stockholm, Sweden.
- Mateus-Berr, R., & Reitsträtter, L. (2017) Art and design education in times of change, Walter de Gruyter, Berlin/Boston.
- National Core Arts Standards: A Conceptual Framework for Arts Learning. National Curriculum Standards, Japan https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf [viewed 6 November 2019]
- Overview of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Lifelong

- Learning Policy Bureau, Japan. <http://www.mext.go.jp/en/about/publication/index.htm> [viewed 6 November 2019]
- Stankiewicz, M. A. (2003). Between technology and literacy. *International Journal of Art & Design Education (JADE)*, 22(3).
- Macdonald, S. W. (2006) *The Trouble with Postmodernism. Art education in a postmodern world, collected essays, 'intellect'*, Bristol.
- The Partnership for 21st Century Skills (2008) *21st Century Skills, Education and Competitiveness. A Resource and Policy Guide*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf> [viewed 2 March 2020]
- 21ST CENTURY SKILLS <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/> [viewed 27 February 2020]

За автора:

Десислава Александрова, докторант в специалност „Теория и практика на художественото образование“, катедра „Психология на изкуството, художествено образование и общообразователни дисциплини“, Национална художествена академия, София. Професионални интереси, свързани с: художествено образование, съвременно изкуство, история на изкуството, арт мениджмънт, фотография и груги. E-mail: dessislava.aleksandrova@gmail.com; тел.: +359878377690

About the Author:

Desislava Aleksandrova is a PhD student in “Theory and Practice of Art Education”, department “Psychology of Art, Art Education and General Education Subjects”, National Academy of Art, Sofia. Her professional interests are related to art education, contemporary art, art history, art management, photography, etc. E-mail: dessislava.aleksandrova@gmail.com; phone: +359878377690.

„ДИГИТАЛНА ИСТОРИЯ“ – СЪВРЕМЕНЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ИНСТРУМЕНТ

Силвана Карагьозова

Резюме: През вековете разказването на истории е било естествената форма на предаване на знания от поколение на поколение. В 21. век разказването на истории се среща с непрекъснато променящите се технологии и се адаптира в дигитално разказване на истории, педагогическите перспективи на което не винаги са еднозначни по своята стойност и потенциал, но присъствието му като образователна стратегия става все повече интегрална част от образователната съвременна ориентация. В тази статия се описват характеристиките на дигиталната история, как тя се вмъква в учебния процес и как благоприятства развиването на дигитални умения и грамотности, заложи в Европейската рамка за дигитални компетентности.

Ключови думи: дигитална история, дигитални умения, сценарий, изображения, звук

“DIGITAL STORY” – A CONTEMPORARY EDUCATIONAL TOOL

Silvana Karagiozova

Abstract: Storytelling has been the natural medium for the transfer of knowledge from one generation to another over the centuries. In the 21-st century storytelling meets the ever-changing technologies and adapts to a digital storytelling mode the pedagogical perspectives of which may at times be questionable in terms of value and potential, yet its presence as an educational strategy has increasingly become an integral part of contemporary educational orientation.

The present article describes the features of the digital story, the way in which it is interwoven into the learning process and the manner in which it benefits the development of those digital skills and competences that are set in the European Digital Competence Framework.

Keywords: digital story, digital skills, script, images, sound

ЦЕЛ И ЗАДАЧА НА СТАТИЯТА

Статията има за задача да разгледа основните структурни елементи на набиращото все повече популярност в областта на образованието дигитално разказване, да направи едно разчупване на наблюдаемите му части, което да допринесе за обособяването на насоки, чрез които да се помогне на преподаватели и обучаеми успешно да имплементират формата на дигиталния разказ в учебния процес. Целта е да се разбере и използва правилно пълният потенциал на тази педагогическа предварително начертана насока, която ще предразположи обучаемите да сглобят сами идеи, концепции и умения посредством един мощен творчески инструмент за самоизразяване.

ДЕФИНИЦИЯ

Дигиталното разказване на истории, в неговото най-основно ядро, е практиката да се използват компютърни инструменти за разказване на емоционални истории. Съществуват множество други термини, използвани за описване на тази практика, като цифрови документални филми, компютърно базирани разкази, дигитални есета, електронни мемоари, интерактивни разкази, дигитални разкази, дигитални истории и др., но като цяло всички те се въртят около идеята за съчетаване на изкуството да разказваш истории посредством мултимедия, включваща графики, аудио, видео и публикуване в мрежата, като емфазата е по-скоро върху емоционалното и аудио-визуалното представяне на историята. Като формат, може да се каже, че е сравнително нов „жанр“ във виртуалната медийна среда, а като подходящо средство за колаборативно обучение, чрез което може да се развие мултимедийната грамотност на обучаемите, докато се ръководят в създаването на смисъл/значение от опита (Kent, 2010), го виждат и разработват и мнозина изследователи.

Lambert, съосновател на Център за дигитално разказване (CDS), неправителствена организация за обществени изкуства в Бъркли, е един от най-изявените пионери в областта. Центърът подпомага младите хора и възрастните в създаването и споделянето на лични разкази чрез съчетанието на обмислени инструменти за писане и цифрови медии от началото на 90-те години.

Друг пионер в тази област е британският фотограф, автор и преподавател Meadows (2009), който определя цифровите истории като кратки, лични мултимедийни истории, разказани от сърце. Красотата на тази форма на дигитално изразяване според него е, че тези истории могат да бъдат създадени от хората навсякъде, по всякакви теми и да се споделят по електронен път по целия свят. В свое интервю за BBC той добавя, че дигиталните истории са „мултимедийни сонети от хората“, в които фотографите прерастват в озвучени филми, а разказаните

истории се събират в интернет като парчета от пъзел, кръг от невидими истории, които, когато се гледат заедно, разказват по-голямата история на нашето време – историята, която определя кой сме.

Изследователят и консултант по дигитална култура Brown (2017) описва дигиталните сюжети като начини за използване на множество средства за разказване на истории, които зависят от способността на децата, които вече растат в дигитален свят, да измислят нови похвати за разказване на истории. Посредством дигиталните истории те имат възможност да създават интерпретационни филми много лесно и да добавят музикален фон към съдържанието, като по този начин обуславят или „извайват“ контекста около съдържанието. Сериозното взаимодействие между контекста и съдържанието е ключово за същността на филма – и като цяло мултимедийните произведения.

ДИГИТАЛНАТА ИСТОРИЯ И УМЕНИЯТА НА 21. ВЕК

В съвремието използването на дигитални разкази се практикува в читалища, училища, университети, дори в бизнеси както от начинаещи потребители на технология, така и от тези с напреднали умения. В областта на обучението тази образователна стратегия се оказва подходяща за много различни предметни области и покрива широк възрастов диапазон, затова и все повече тя навлиза в преподавателските подходи на работа, придавайки актуалност, значимост и приложна стойност на учебното съдържание.

Предизвикателството, което дигиталните истории поставят пред преподавателите, е да успеят в ангажирането на обучаемите в смислено използване на цифровото изобразяване (Robin & Pierson, 2005) и да съдействат на обучаемите да използват цифровото изобразяване като начин за комуникация и лична рефлексия (Jenkins & Lonsdale, 2007).

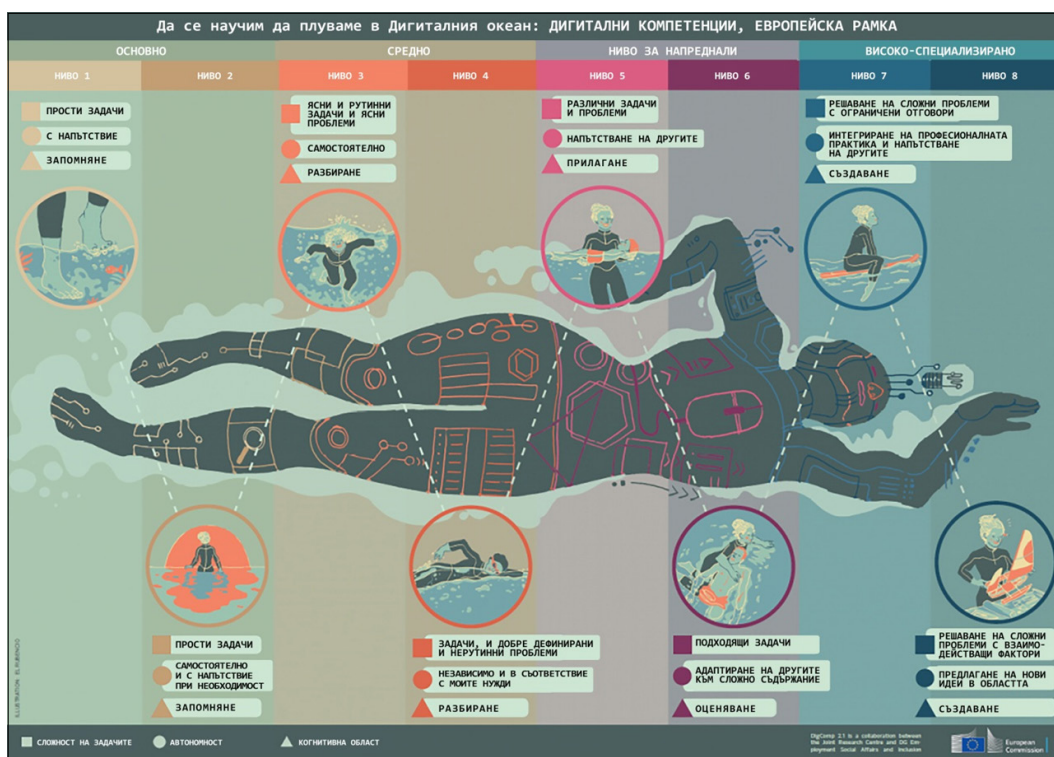
Ползите за преподавателите са: интегриране на мултимедията в учебната програма, преобразуване на трудното съдържание в по-разбираемо, установяване на смислена употреба на дигиталните технологии, приближаване един към друг на различните стилове на обучение, генериране на интерес, внимание и мотивация, развиване на творческия талант на обучаемите. Имплементирана в учебната практика, дигиталната история дава здрава основа при придобиването на различни видове грамотност, които да са в съответствие с широко разпространеното словосъчетание „умения на 21. век“. От глобална гледна точка, видовете грамотност, зададени от Brown, Bryan и Brown (2005), са информационна, дигитална, глобална, визуална, технологична.

- Информационна грамотност – способността да се намира, оценява и синтезира информация;
- Дигитална грамотност – способността да се общува с постоянно

разрастваща се общност, за да се обсъждат проблеми, да се събира информация и да се търси помощ;

- Глобална грамотност – способността да се чете, интерпретира, отговаря и контекстуализират съобщения от глобална гледна точка;
- Визуална грамотност – способността за разбиране, производство и комуникация чрез визуални образи;
- Технологична грамотност – способността да се използват компютри и други технологии за подобряване на обучението, продуктивността и изпълнението на работата.

В допълнение, през 2017 г. в Рамката за дигитална компетентност (разработена от ЕС и показана на Фигура 1), където се определят пет области на дигитални компетенции, разпределени в осем нива, към информационната грамотност се добавя и развиването на способността за боравене с данни.



Фигура 1. Нива на дигитални умения на Европейската рамка за дигитални компетенции, 2017
Адаптирано от С. Карагьозова

- Информационна грамотност и умение за боравене с данни: умения да се формулират информационните нужди, да се намерят и извлекат цифровите данни, информация и съдържание; да се

преценява значимостта на източника и неговото съдържание; да се съхраняват, управляват и организират цифровите данни, информация и съдържимост.

- Комуникация и сътрудничество: умения да си взаимодействаме, общуваме и сътрудничим чрез цифровите технологии, като изцяло се съобразяваме с културните и поколенческите различия; да се управлява цифровата идентичност и репутация.
- Създаване на цифрово съдържание: умения за създаване и редактиране на цифрово съдържание; да се подобри и интегрира информацията и съдържанието в съществуващото натрупано знание, като същевременно се разбере как трябва да се прилагат авторските права и лицензи.
- Безопасност: умения за защита на устройства, съдържание, лични данни и поверителност в дигитални среди.
- Решаване на проблеми: умения за идентифициране на нуждите и проблемите, и тяхното решаване в дигитална среда; да се използват дигиталните инструменти за въвеждане на нови методи за подобрене на процеси и продукти; да бъдем в крак с цифровата еволюция.

В по-тясна насоченост, Rosenthal (2015) в своята статия „Дигиталното разказване: Какво е и какво не е“ вижда потенциала на дигиталното разказване да влияе индиректно върху няколко умения, като заявява, че не става въпрос толкова за технологичните инструменти и средства, колкото за уменията. Разбира се, противопоставяния от този тип не са необходими, тъй като това би довело до придаване на доминантност, какъвто в случая не е релевантно да се търси. Всяка една придобита, в процеса на изграждане на дигиталната история, грамотност и умение е от значение. Това е просто форма на поддържане на ангажираност към учебния процес, чрез която се идентифицират възможности и за създаване на социална стойност, и за създаване на сътрудничество; и за създаване на мултимедия, и за създаване на значение; и за разказване на истории, и за сътрудничество с другите; и за разказване на отделна лична история, и за нейното споделяне с общност; и за трансфера на знания, и за тяхното разпространение. Rosenthal посочва следните умения, развиващи се в процеса на създаване на дигиталната история:

- писане, говорене и комуникационни умения;
- плавност на говоренето, изразителност;
- информационна грамотност;
- визуална грамотност;
- медийна грамотност;

- езикови умения;
- умения за слушане;
- актьорски умения;
- презентационни умения;
- издателски умения.

ЕЛЕМЕНТИ НА ДИГИТАЛНАТА ИСТОРИЯ

Дигиталните истории са разкази от първо лице, които са поднесени със собствен глас и стил. Всяка история се върти около определена тема и съдържа индивидуална гледна точка, която обикновено се представя в 2-3 минутен формат. Тъй като историята е преди всичко визуална, се използват всички мултимедийни средства – снимки, текст, аудио разказ, видео и музика (Ohler, 2008). Ефективността на дигиталната история се определя от комбинация от седем ключови елемента, които са заложени като показатели и критерии за оценка на качеството ѝ.

1. Гледна точка. Този елемент се съсредоточава върху установяването на ясна цел и ясен фокус, върху формиране и установяване на недвусмислена информираност на публиката относно отношението на автора към темата.

2. Драматически въпрос. Той е този, който задържа вниманието на зрителя, насища „невидимата атмосфера“ във „визуалното време“, като в началото поставя въпрос/проблем/конфликт, който трябва да бъде разрешен до края на историята. Тук успешната формула е, че колкото повече се отдалечават стойностите на реализацията на историята (от страна на разказвача) и очакването (от страна на зрителя), толкова по-сполучлива и ефикасна е тя. С други думи, трябва да има елемент на изненада.

3. Емоционално съдържание. Историята трябва да предизвиква отговор/отклик у публиката (смях, изненада, съчувствие и др.), за да се постигне нейната дълбока и емоционална ангажираност. Корелациите между емоциите и вниманието са общоизвестни, като наличието на емоция повишава вниманието, което дава възможност да се обработи по-лесно общата същност/квинтесенция на посланието. Задаването на емоция може да се окаже стимул, който да повиши удоволствието от историята и полезността ѝ и да задейства веригата емоционалност – активност – реакция.

4. Значение на гласа. Гласът има важна роля при общуването в качеството му на основен носител на информация и изразител на емоции. Консистентността на изказа, спокойното говорене в разговорен стил, доброто артикулиране имат убеждаващи функции и изграят съществена роля в предизвикването на емпатични отговори у зрителя и идентифицирането му с разказвача. Всяко конкретно съдържание носи специфичен характер, като индивидуалният глас задава определено

настроение. Целта е да свърже публиката с историята, да създаде лична емоционална връзка между себе си и зрителя. Това персонализиране на историята свежда възможните променливи в интерпретацията и възприемането ѝ до минимум.

5. Съпътстваща музика. Музиката има естествена тенденция да създава коментар и подтекст, да задава ритъм, да установява контекст, да създава съгласуваност между всички останали елементи и да формира допълнителен слой на емоционална дълбочина. В този смисъл тя е отлично комуникационно средство, без да представлява самата същност на посланието, което подобрява и подчертава историята и по този начин създава положително субективно-оценъчно отношение у зрителя.

6. Пестеливост. Това е един от може би най-трудните елементи за постигане, защото изисква с минимум средства да поднесеш максимално количество информация, по директен и индиректен начин. Дигиталните истории трябва да са с дължина до 3 минути, което в текстово измерение отговаря на страница и половина текст. Това предполага, че сюжетната линия трябва да е изложена стегнато, без излишна информация, като се съхрани все пак драматичната сила на разказа. А използваните изображения, които създават атмосферата и установяват тона, да бъдат подбрани с оглед на това се запази тяхната скрита метафористична сила да предават символика.

7. Темпо. Задаването на ритъма, който дава усещането за организирано движение, не е лесна задача, тъй като обикновено е скрит и не е толкова очевиден, а в същото време той е този, който придвижва историята напред в линейното време. Има отношение към това колко бавно или бързо напредва историята, тоест всяка промяна в ритъма е от съществено значение, за да се предотврати монотонността, респективно отегчението.

ЕТАПИ НА СЪЗДАВАНЕ НА ДИГИТАЛНА ИСТОРИЯ

Сценарий

Както всяко изкуство, почиващо на наратива, и дигиталната история има нужда от създаване първо на литературен текст, който се явява основа за определянето на всички други съставляващи историята компоненти. Задаването на тема и последващото писане на сценарий конкретизират посоката, която ще поеме разказът, и обуславят начина, по който ще се представи съдържанието и подбора на материала, който ще вземе участие при монтажа на историята. Съществуват така наречените вечни теми – любов, смърт, изневяра, добродетел, съдба, приятелство, предателство, дълг, отмъщение, борба, изкушение, трансформация, геройство, победа, падение, приключение и мн. др. – които са базови архетипни концепции. С тях зрителят лесно се асоциира

и съответно са по-лесни за възприемане и преживяване.

За да е теоретически коректно, трябва да посочим, че дигиталните истории се делят на лични, исторически и информиращи/обучителни (Robin, 2011), но предвид емфазата (да не кажем изискването) върху личното емоционално светоотношение, което е основната отличителна черта на дигиталната история спрямо останалите мултимедийни кратки форми, подобно делене е по-скоро механично и в практиката се наблюдава повече преплитане между тези категории, отколкото обособяване към конкретен вид.

Свободата, която се дава при писането на сценарий на дигитална история, е предпоставка за постигане на оригиналност, индивидуалност, артистично поднасяне на темата, лична интерпретация и дава възможност на автора да намери свой собствен път към зрителя и да го предизвиква да размишлява, да се забавлява, да (съ)преживява, да научава нещо ново. С оглед на така заложените цели и фактът, че зрителят възприема в по-голяма степен това, което прави впечатление (емоционално начало), отколкото това, което е построено по правилен начин (рационално начало), се налага изводът, че *„сценарият трябва да носи информация в кръга на усещанията, възприятията, чувствата, мислите, идеите. Художественото започва със сетивното, но продължава в сферата на емоционалното и постига своите върхове чрез интелектуалното.“* (Hristova, 2012: 31)

Разбира се, съществуват универсални характеристики и изисквания, които трябва да се съблюдават, за да се превърне една история в убедителна и стилистично издържана – цялостност, самостоятелност, плавност/непрекъснатост на повествованието, възходящо развитие, драматична дилема, повратна точка, развръзка/катарзис/значими обобщения – и да напомня, всичко това за страница и половина, и то поднесено със собствен стил на художествено въздействие. Срещите между „дигиталните технологии“ и „филмовия език“ определено са предизвикателство.

Изображения

Възможностите на визуалния език да създава символност и различни подсъзнателни психични напрежения са огромни и именно те оформят стимулирането на отношението на зрителя и аспекта *„удобно пребиваване“* в разказаната история. Поради тази добре известна психология на визуалното възприятие, именно на изображението се възлага изразната функция, която да достави оптимална рецепция и безпрепятствена комуникация. Наложено разбиране за визуализация на дигиталната история се свежда до изображения на снимки, макар че все по-често те се комбинират и с видео, което леко размива границите

на формата, застъпвайки тези на вече обособилите се като доказали се самостоятелни дигитални форми „видео есе“ и „видео поема“.

За изображенията най-важната препоръка, която може да се направи, е да бъдат качествени – както откъм техническа приложимост, така и откъм съдържателна концентрираност. Безусловна е силата на снимките и илюстрациите да разказват истории, да обрисуват ситуации, предмети и личности, да документират събития по автентичен начин. Според Вълканова (2013):

- образите представят сложни зависимости по-прецизно и по-нагледно от вербалния език;
- образните системи привличат, активизират вниманието, те са в състояние да водят окото чрез ярки оптически доминанти, да прихващат погледите на реципиента;
- образът е бърз, директен, а качеството на възприемането е цялостно;
- визуалните средства имат естетическа функция.

Въпреки че широко разпространената фраза „една картина струва колкото хиляди думи“ е станала толкова популярна, съществува методическата принципност изображенията да не допускат фалшиво тълкуване на текста, да бъдат умело приложени към текста, за да подпомогнат неговото възприемане, без да изместват смисъла на съдържанието и да не създават усещане за разнопосочност, тоест трябва да кореспондират с текста и да го припокриват.

Друго важно средство, чрез употребата на което могат да се предизвикат психологически реакции у публиката, е цветът. Цветът разказва своя собствена скрита история. Липсата на цвят също е скрита история. Огромна е неговата манипулативна сила, тъй като може да ни повлияе емоционално, психологически и дори физически, най-често без да осъзнаваме това. Създава настроения и може да каже нещо различно в зависимост от конотациите, свързани с него. Благодарение на натрупаната кинематографична база данни и фактът, че много от зрителите развиват предсказуемо подобни реакции на определени цветове, в наши дни са добре обособени взаимоотношенията между цветовете и емоциите, които те провокират у нас. Така например червеният цвят се асоциира с любов, сила, гняв, опасност; розовият – с невинност, сладост, емпатия, изгривост; оранжевият – с топлина, приятелство, щастие, екзотика, младост; жълтият – с лудост, болест, наивност, несигурност; синият – със студ, изолация, меланхолия, пасивност, спокойствие; зеленият – с природа, незрелост, корупция, злокобност, примитивност; лилавият – с фантазия, ефирност, еротика, илюзия, мистика, приказност.

Посредством колорирането на изображенията с определен цетови отненък може да се създаде атмосферата, която е необходима за конкретната история, да се подсили нейната основна тема, да се изгради хармония или напрежение, в зависимост от конкретните нужди и цели, да се изобразят чертите на характера на главния герой, ако има такъв (а такъв винаги има), да се привлече вниманието към ключов момент, че дори и да се покажат промени или обрати в историята.

Аудио – глас, музика и звукови ефекти

На този етап от процеса на създаването на историята вече е изнамерен и установен нейният емоционален тон и звукът е един от най-добрите начини да бъде предаден тонът – чрез начина, по който се изговарят думите, чрез музиката, чрез звуковите ефекти, които подпомагат разказа.

„Ако изображението играе роля на рѣката, която ни води в реката, гласът е речното дъно под краката ни.“ (Lambert, 2010: 18) Гласът е основният ни инструмент за комуникация, който инстинктивно, посредством вътрешните емоционални движения и импулси, по рефлекторен път отразява отношението ни към това, за което говорим, както и към тези, на които говорим (Иванова, 2016), и е най-експресивен, когато съдържа чувство и цялост. Разбира се, съществуват някои непроменливи специфики и постоянни качества като тембровата характеристика, анатомични и фонетични особености, но с течение на живота са придобити така наречените „гласови навици“, върху които ако се работи съзнателно, подобно на процеса на усвояване и свирене на музикален инструмент, може да се задейства по-добре веригата дихателен, гласов и артикулационен апарат, така че да не сме съвсем безпомощни при процеса на говорене да загубим посока към различни настроения.

Трябва да вземем предвид факта, че все пак възприемането има субективно-психологически характер, но посредством контролиране на регистъра (висок, среден, нисък), който използваме, и контролиране на диафрагмата и въздушната струя, която изпускаме, можем осъзнато и волево да направляваме качества като височина, сила и вибрация. Умелото им комбиниране и съзнателният контрол са магическото средство, чрез което овладяваме звука по начин, който ни позволява да „филтрираме“ различни емоционални отсенки като спокойствие, доверие, топлина, нежност, увереност, доброжелателност, ентузиазъм, смелост, скръб, страх, съчувствие, учудване, боязливост, скука и др., които ние сме определили за еквивалентни на основния наратив на дигиталната ни история.

За да не поставим дигиталната история в обстоятелствата на един „нереализиран смисъл“, в практически план, могат да се обобщат

следните насоки, които задават нейната целесъобразност:

- ясна дикция;
- бавен темп на изказа;
- използване на опростен лексикален избор с кратки фрази и прости думи и изрази вместо формален/официален и тежък и скован език;
- имитиране на спонтанно и нерепетирано, подобно на споделено за първи път непосредствено след преживяването, разказване;
- актьорско вдъхновение;
- не на последно място да се осигури чисто техническата комфортност на слушане и възприемане посредством създаване на полезна звукова картина (правилно записан звук, в правилните акустични условия, с правилното съотношение сигнал/шум, при което силата на полезния сигнал не трябва да е равна на силата на шума, със задаване на правилните технически изисквания за аналогово-цифрово преобразуване на звуковия сигнал).

Музика и емоция са синоними, когато ги поставим в понятие за средство, което да мотивира, да мобилизира, да ръководи мисловната и физическа активност, да влияе на психичното състояние на индивида. Чрез употреба и съответен избор на музика, или още наложило се като професионален термин музикално оформление, формирането и установяването на ясно изразена емоция в дигиталната история е по-лесно постижимо. Подходящата музика може да допринесе много за атмосферата на историята и да ѝ придаде усещане за плавност, картинност и релефност. Рядко музиката може да има пасивна или неутрална роля, поради нейната иманентна природа на универсален емоционален език, но грешно подбраната музика може да доведе до сбъркани драматично-повествователни послания, неправилно поляризиране на визуалното съдържание и „привличане“ на историята в грешната посока.

Естествено, възприятието се изгражда на основата на структури, свойствени не само на възприемания обект, но и на възприемащия субект, и ценности, нагласи и личностни характеристики на последния дават различни интерпретации на различните стилове музика, „различни емоционални и интелектуални обертонове“ (Eisenshtein, 1976: 245). Но съществуват множество аудио библиотеки, в които са обособени различни признаци, по които музиката се групира в определени категории, което допринася за бързата ориентация в намирането на оптималния за специфичните нужди вариант. Жанровата „таксономия“, например, разделя музиката на поп, рок, класическа, филмова, електронна денс, електронна, световна, световна фолклорна, религиозна, R&B, джаз, хип хоп, за деца и др. Признакът настроение ги подрежда според типа звучене – щастливо, ободряващо, забавно, оптимистично/весело, радостно,

завладяващо, уверено, безгрижно, романтично, решително, закачливо, мързеливо, нежно, позитивно, мотивиращо, тъжно, страшно, тъмно, агресивно и много други (палитрата е най-разнообразна именно по този показател). В универсалния случай е най-добре да се използват позитивни, светли, леки и оптимистични мелодии, но разбира се различните ситуации изискват и различни комбинации от средства. Правилната музика не гарантира, че няма да се получат различни видове рефлексия у зрителя. Евентуалните субективни оцветявания, които обясняват защо една и съща мелодия може да бъде възприета като красиво тъжна от един реципиент или потискаща от друг, нюансировка, зависеща от същностните психологични фактори на индивида и неговата онтогенеза, не бива да предизвикват затрудняване при избора на музика, защото в крайна сметка всичко се свежда до това да покажем и споделим себе си, по свой начин, със свои средства. Историята така или иначе ще заживее свой собствен живот и ще предизвиква различна степен на отъждествяване, асоцииране, свързване и преживяване.

Звукови ефекти

Звуковите ефекти, въпреки че са интегрална част от разказването на истории в кинематографията, не са задължителни в дигиталния похват на разказване и използването им в практиката е слабо застъпено. Използват се най-вече атмосферни звуци, които, както наименованието им подсказва, задават епохата, настройката и средата и превеждат зрителската аудитория през събитията.

Например морска атмосфера с вълни, чайки при разказ, свързан с морско преживяване; военни звуци от битка при разказ за герой от войната; нощна горска атмосфера с щурци, нощни птици, бухал, гръжд, гръмотевици при разказ за преживяване на страшна буря в гората през нощта и др. Доста често се срещат и разкази, най-вече тези, които са си поставили за цел да оставят един по-интимен и кадифен „остатъчен аромат“ у зрителя. Те не съдържат музика, а само звукова атмосфера. Това са описващи състояния и чувства като самота, тъга, копнеж, нежност и други, съдържащи деликатни теми, истории. Подобни решения провокират въображението и стават един своеобразен начин фантазията на зрителя и реалността на разказвача да се срещнат и допълнят.

Дигиталната история като ефективно средство за обучаеми

Според същността си, дигиталната история като вид педагогическа активност може да бъде причислена към конструктивисткия педагогически инструментариум, при който обучаемите „активно изграждат/конструират собствените си знания“ в процес, при който „ученето е активна умствена работа, а не пасивно приемане“ (Magoon, 1977:

687) и който способства обучаемите да приспособят своите собствени конструктори и интерпретации на знанието към неговото приложение в практиката и реалния живот. Идеята чрез емоционално творческо занимание да се развие професионално познание се приема положително от студентите, макар да е голямо предизвикателство за тях, поради сложната организираност и скритите взаимодействия между отделните изкуства (литература, фотография, музика, красноречие, театър, кино), съдържащи се в един аудио-визуален продукт, какъвто е дигиталната история. Обучаемите ясно разпознават дигиталната история като мост между изразяването на творческите си таланти и усвояването на технологични умения; асоциират я като нетрадиционен и интересен начин да интегрират различни аспекти на собствения си опит – културен, социален, психически, практически, комуникационен.

В съвременното се влагат значителни усилия в определянето и развиването на модерна учебна среда, неотменна част от която е мултимедията. Възникването на дигиталната история е част от еволюционния път на мултимедията като дигитална функционалност. Детерминира се като добър образец за средство, което има потенциал да въвлече и завладее, да събуди интереса и съзнанието на обучаемия, да персонализира учебния процес и да формира условия за разширяване на учебния опит и качеството на учене.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Айзенщайн, С. (1976) *Автобиографични бележки*. София: Наука и изкуство [Eisenstein, S. (1976) *Autobiografichni belezhki*. Sofia: Nauika i izkustvo]
- Вълканова, В. (2013) *Медийен дизайн*. София: СУ „Св. Климент Охридски“ [Valkanova, V. (2013) *Media design*. Sofia: Sofia University „St. Kliment Ohridski“]
- Иванова, Е. (2016) *Говорният глас като инструмент за взаимното разбиране между хората. Новата идея в образованието*. Том 1, 396-403 Достъпен на: <https://www.cceol.com/search/book-detail?id=548986> [Ivanova, E. (2016) *The human voice as a reflector of human behavior, New idea in the education*, Vol 1, 396-403 Retrieved from: <https://www.cceol.com/search/book-detail?id=548986>]
- Христова, С. (2012) *Киносценарият – написване и пренаписване (Теория и практика)*. София: Сиела [Hristova, S. (2012) *Kinoscenariat – napisvane I prepapisvane (Teoria I prakika)*. Sofia: Ciela]
- Brown, J. (2017) *The Future Of Knowledge Sharing*. Retrieved on 11.06.2020 from <http://www.johnseelybrown.com/>
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms*. Retrieved on 11.06.2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.186.5118>

- Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, E. (2017) *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842
- Jenkins, M. & Lonsdale, J. Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. In *ICT: Providing choices for learners and learning* 2-5 December 2007, (pp.440-444) Available from: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- Lambert, J. *Digital Storytelling Cookbook*. USA: Digital Diner Press, 2010
- Magoon, Jon A. (1977) *Constructivist Approaches in Education Research*. *Review of Educational Research*, Vol. 47, No. 4, (pp. 651-693)
- Meadows, D. *The Electric Engagement*. Chichester, West Sussex: Wiley, 2009
- Ohler, J. B. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. California: Corwin Press
- Robin, B. & Pierson, M. (2005). A Multilevel Approach to Using Digital Storytelling in the Classroom. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2005--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 708-716). Phoenix, AZ, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Robin, B. (2013) *Educational uses of digital storytelling*. Digital Storytelling. Retrieved 16 June 2020 from <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>
- Rosenthal, S. (2015, August 18) *Digital Storytelling: What it is and what it is not*. Langwitches. Retrieved 10 June 2020 from <http://langwitches.org/>

За автора:

Силвана Карагьозова, гл. ас, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Катедра „Музика“. E-mail: skkaraguoze@uni-sofia.bg

About the Author:

Silvana Karagiozova – Senior Assistant Professor, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts, Music Department
E-mail: skkaraguoze@uni-sofia.bg

ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ НА МОДЕЛ ЗА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА

Диана Ангонова

Резюме: Адаптацията при първичен преход от семейната към институционализираната образователна среда на детската градина в периода на ранното и предучилищното детство е дълъг и деликатен процес. Публикацията представя някои теоретичните аспекти на модел за адаптация с присъствие на родител при постъпване в детска градина (в яслена или в първа група), разработен от автора. Моделът отчита спецификата на сензитивния период и предлага теоретико-приложна рамка, базирана на теорията за привързаността. Присъствието на родител като „сигурна база“ помага за избягването на емоционалния шок от сблъсъка с непознатата среда, токсичния стрес и травмата от изоставяне, които някои деца преживяват. Плавната адаптация е организираща рамка на психическото, емоционалното, социалното и когнитивното развитие на детето.

Ключови думи: стил на привързаност, „сигурна база“, присъствие на родител, преход от семейна среда към образователните институции, модел за адаптация

THEORETICAL ASPECTS OF ADAPTATION MODEL WITH THE PRESENCE OF A PARENT WHEN ENTERING KINDERGARTEN

Diana Andonova

Abstract: The adaptation during the primary transition from the family to the institutionalized educational environment of the kindergarten in the period of early and preschool childhood is a long and delicate process. The publication presents some theoretical aspects of a model for adaptation with the presence of a parent when entering kindergarten (in a nursery or in the first group), developed by the author. The model takes into account the specifics of the sensitive period and offers a theoretical and applied framework based on the theory of attachment. The presence of a parent as a „safe base“ helps to avoid the emotional shock of encountering an unfamiliar

environment, the toxic stress and abandonment trauma that some children experience. Smooth adaptation is an organizing framework for the mental, emotional, social and cognitive development of the child.

Keywords: attachment style, „secure base“, parental presence, transition from family environment to educational institutions, adaptation model

УВОД

Постъпването в детска градина най-често се свързва с първия преход от семейната среда към предучилищните институции или т. нар. преход от първичната към вторичната социализация на детето. Плавната адаптация е важна не само за социализацията на индивида, а и за неговото психоемоционално здраве и когнитивно развитие. Този преход за някои деца се осъществява при постъпване в яслата (яслена група на детската градина или самостоятелна детска ясла), а при други - в първа група на детската градина. Периодът на ранното и предучилищното детство се характеризира с особена сензитивност и полага основите на социалното и когнитивното развитие за цял живот. Задълбочените познания за психическото, емоционалното и когнитивното развитие на детето са основа за реализирането на успешния преход и създаването на позитивна нагласа към ученето, социалните интеракции и взаимодействието с връстниците.

Теорията за привързаността (Bowlby, 1969) разглежда връзката на бебетата и малките деца с човека, който се грижи за тях през първата година от живота им (монотропия). Според нея децата развиват близки емоционални връзки с майката и имат вроден страх от непознати като механизъм за оцеляване. Поставено в обкръжението на напълно непознати лица през първия ден в яслата или в детската градина, детето страда от дефицит на задоволяване на една от базовите потребности – потребността от сигурност. Терминът „адаптация“ обозначава процеса на приспособяване на организмите към различните условия на средата в рамките на еволюционното развитие (Andonova, 2018). Според еволюционната теория важно за адаптацията на детето е то да усеща достатъчно сигурност и закрила, за да започне да играе и да опознава света около себе си, т.е. привързаността се разбира и като организираща рамка на процеса на развитие (Petrov, 2011, 134).

Авторът на настоящата публикация разработва модел за адаптация с присъствие на родител при постъпване в детска градина (първичен преход от семейна в институционализирана образователна среда) (Andonova, 2019), който предлага алгоритъм за плавна, здравословна и

ефективна адаптация. Целта на настоящата публикация е да разгледа някои от неговите теоретични аспекти. Моделът е базиран на Теорията за привързаността (Bowlby, 1969), видовете привързаност в детството (Ainsworth et al., 1978; Waters and Cummings, 2000; Main and Solomon, 1986; Waters, 1997) и Берлинския модел за адаптация (*Das Berliner Eingewöhnungsmodell*) (Braukhane and Knobloch, 2011). Адаптацията с присъствие на родител е утвърдена практика в развитите европейски държави и е необходим съвременен метод, който трябва да навлезе и в нашата система за предучилищно образование. Прилагането на ефективен модел за адаптация е фундамент за новия образователен етап в живота на детето.

В първите дни от престоя си в непознатата среда на детската градина детето преживява емоционален шок, чиито най-чести прояви при много от децата са силен плач, тревожност, агресивно поведение, последвани от отчаяние. Присъствието на родител е необходимо, за да се избегнат неприятните преживявания, травмата от изоставяне и негативните ефекти върху психическото и емоционалното състояние на детето. Придружено от родител, то научава новите правила, процедури и навици, опознава новите лица и помещения в състояние на спокойствие.

Авторският модел за адаптация с родител при постъпване в детска градина предоставя алгоритъм за работа с родители, учители и непедагогически персонал (медицински сестри и помощник-възпитатели) и деца за осъществяване на ефективна и плавна адаптация. Изграден е на базата на психолого-педагогически теории и стъпва върху дългогодишен практико-приложен опит в системата на предучилищно образование на държави членки на Европейския съюз. Моделът използва основните параметри на Берлинския модел за адаптация (*Das Berliner Eingewöhnungsmodell*) (Braukhane and Knobloch 2011), но ги модифицира с цел успешното им приложение в условията на държавните и общински детски градини на територията на страната. Съобразен е със спецификата на семейната структура у нас, особеностите на българските деца, възпитателните и образователни парадигми, прилагани от педагозите, непедагогическия персонал и родителите, социално-психологическите и националните особености на българите. Моделът е личностно ориентиран и взема под внимание индивидуалните особености на всяко дете. Продължителността на адаптацията се определя в зависимост от вида привързаност. В инструкциите за персонала са посочени показателите, определящи вида привързаност. Други критерии, отчитащи индивидуалните нужди на всяко от адаптиращите се деца, са темпераментът на детската личност и емоционалната саморегулация.

ТЕОРИЯ ЗА ПРИВЪРЗАНОСТТА – ОСНОВА НА АДАПТАЦИЯТА С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ

Важността на ранния опит за развитието на личността, влиянието на родителите и преживяванията в периода на предучилищното детство са обект на много психологически теории. Връзката майка – дете е фундаментална за емоционалното развитие на индивида. Привързаността е обект на изследване в контекста на психосоциалната проблематика в развитието на детето. Един от първите автори, който отчита значението на ранните връзки за социалното и емоционалното развитие на детето, е английският психоаналитик и психиатър Дж. Боулби, основоположник на теорията за привързаността. Тя е интердисциплинарно изследване, което обхваща областта на психологическите, еволюционните и етологичните теории. Той определя привързаността като биологичен инстинкт, чиято функция е осигуряване на оцеляването на вида. Теорията за привързаността гласи, че децата развиват силни емоционални връзки с човека, който се грижи за тях през първата година от живота им (монотропия) (Bowlby, 1969). Тези връзки са от изключително значение за нормалното социално и емоционално развитие и благополучие (Petrov, 2011). В западната литература присъства терминът “caregiver” (от англ. care – грижа и give – давам) – това е възрастният, който полага основните грижи за детето и прекарва най-много време с него – основен обект на детската привързаност. В повечето случаи това е майката, но може да бъде бабата, бащата, детегледачка и др. През процеса на еволюция на човешкия вид бебетата, останали близо до майките си, биха оцелели, за да имат свои деца. Поведението на привързаност първоначално работи като фиксирани модели на действие. Бебето притежава вродено „социално освобождение“ – поведение като плач и усмивка, които стимулират вниманието на възрастните. Определящият фактор на привързаност не е необходимостта от храна, а от внимание и отзивчивост.

Боулби разработва концепция за „вътрешен работен модел“ (англ. *Internal work model*) – рамка за предсказуеми формулировки на теорията за привързаността. Той твърди, че ранните преживявания на чувствителни или нечувствителни грижи изграждат себеразбирането и интерпретативните филтри на индивида, чрез които се определят бъдещите взаимоотношения и социалният опит (Bowlby, 1982). Вътрешният работен модел е когнитивна рамка, която включва умствени представи за разбиране на света, себе си и другите. Взаимодействието на човек с другите се ръководи от спомени и очаквания от техния вътрешен модел, които влияят и помагат да се оцени контактът им с другите. Съществуват три основни характеристики на вътрешния модел на работа: модел на другите като надежден, модел на себе си като ценен и модел на себе си, който е ефективен при взаимодействие с другите.

Индивидите със сигурни работни модели (от англ. *Secure working models*) са отворени към търсене и получаване на необходимата им подкрепа и обратното, тези с несигурни работни модели се отнасят с недоверие или несигурност към другите, вероятно с цел да запазят независимостта си, която може да бъде възпрепятствана от тази подкрепа (Rholes, Simpson and Stevens 1998). Вътрешният модел се изгражда до 3-годишна възраст и формира разбиране за света и бъдещите взаимодействия с другите, превръща се в част от личността на детето. Именно това е възрастта, в която обикновено децата осъществяват първия си преход към детската градина в яслена или в първа група. Според Боулби най-важната фигура на привързаността – човекът, който полага основните грижи за детето (caregiver), действа като прототип за бъдещи взаимоотношения чрез вътрешния работен модел.

Боулби твърди, че страхът от непознати е вроден механизъм за оцеляване. При бебетата и малките деца съществува тенденция да показват определени вродени поведения (социални освободители), които помагат да се осигури близост и контакт с майката или фигурата на привързаност. По-късните психоаналитични теории на Клайн, Уиникът, Ериксън и Бион поставят хипотезата, че добре интегрирано дете е това, за което привързаността към родителската фигура (обикновено майката) е създадена на базата на подкрепяща или съдържателна среда, която осигурява възможност и време на бебето да изгради и приеме усещането, че е отделен индивид от основната фигура на привързаност. Клайн (Klein, 1952) подчертава важната роля, която родителят играе – да успокои и вродените страхове и тревоги на бебето, както и други емоционални състояния. Уиникът и Бион със съответните им понятия за „подкрепяща среда“ (Winnicott, 1965) и „майчина унесеност“ (от англ. – *maternal reverie*) (Bion, 1962) поставят голям акцент върху значението на взаимността в първичните отношения на привързаност. За тях тази връзка има различно, но също толкова интензивно значение за фигурата на майката, както и за бебето. Ериксън (Erikson, 1950) твърди, че здравословните, последователни отношения на привързаност са свързани с детето, за да може да развие връзка, базирана на доверие.

Сред съвременните автори, разглеждащи проблематиката, са П. Фонаги, който анализира как привързаността в детството влияе върху капацитета на личността като родител и способността за здравословна привързаност към собствените деца (Fonagy, 2001), и Дж. Холмс, който установява връзката между сигурната привързаност в детството и развитието на способността на юношите да осмислят живота си (Holmes, 2001).

В. Матанова пише, че „Процесът на привързване се дефинира като „взаимно регулираща се система“, в която бебето и родителят си влияят взаимно. Привързаността може да бъде създадена само в контекста на отношенията,

включващи отглеждане, невредима власт, очен контакт, усмивка, позитивен афект и нужда от изпълнение“ (Matanova, 2008, 1).

В сътрудничество с Дж. Робертсън, Боулби (Robertson and Bowlby, 1952) описва фазите на скръб, през които преминават малките деца при раздяла с майката за по-дълъг период. Боулби и Робертсън стигат до заключението, че „Когато дете на възраст между 18 и 24 месеца, което до момента е имало нормална връзка с неговата майка и не е било разделяно от нея за повече от няколко часа, е отделено от нея в неперсонална среда (т.е. среда, която не предоставя заместител на майчини грижи), то обикновено прогресира през три фази на емоционален отговор, които ние описваме като „протест“, „отчаяние“ и „отхвърляне“. (Robertson, 1953, 383).

1. **Протест** – тази фаза се характеризира с плач, яростно протестиране, вкопчване в майката и опити да се измъкне от възрастния, който се опитва да го отдели.
2. **Отчаяние/скръб** – детето спира да плаче и протестира след известно време, но въпреки че изглежда спокойно, е разстроено и отказва опитите за контакт на възрастните наоколо.
3. **Отделяне/отхвърляне (detachment)** – ако раздялата продължи твърде дълго, детето може да започне да играе с другите, но може и да бъде предпазливо в контактите. При завръщане на родителя то може да го игнорира или да го посрещне ядосано.

Когато раздялата е извършена против волята на детето и то не посещава доброволно детското заведение, се наблюдават следните състояния:

- **Безпокойство от раздяла** (от англ. *separation anxiety*) или страх от изоставяне – детето започва да проявява видими признаци на безпокойство при ситуация, в която може да бъде изоставено отново. В този момент то има непостоянно поведение между изключително вкопчване и отделяне/непривързаност (*detachment*).
- **Вкопчване** – детето започва да се вкопчва в майката (родителя), когато тя направи опит да излезе или да го остави. Обикновено това се случва на път за детската градина или ако го оставя на детегледачка.
- **Отделяне, отхвърляне/ непривързаност** – детето проявява поведение на незаинтересованост към обекта на привързаност. Може да отказва прегръдки и целувки, което е механизъм за предотвратяване на повторно нараняване.
- Изисквания – децата започват да имат повече изисквания към родителите за внимание, грижа и дори подаръци.

Независимо дали безпокойството от раздяла и страхът от изоставяне се изразяват чрез вкопчване или отделяне/отхвърляне, те носят затруднения за обекта на привързаност – родителите. Поведението на детето става

непредвидимо и е трудно да се отгатнат желанията му.

Неправилната адаптация прави процеса на транзит от семейната към новата образователна среда травмиращ не само за детето, а и за родителите и за персонала на детското заведение. У детето се формира негативно отношение към детската образователна институция, което се изразява в нежелание за посещение, силен плач всяка сутрин, „неясни оплаквания или чрез повтарящи се неразположения“ (Vasus, 2007, 29). Според емпирични изследвания липсата на плавна адаптация с родител води до продължителни периоди на боледуване, тревожно поведение и нарушения в развитието (Laewen, Andres and Hédervári, 2003). Деца, които не са придружавани от родител по време на процеса на адаптация в яслата или в детската градина, боледуват до 4 пъти по-дълго от адаптираните с присъствие на родител през първите седем месеца след приема (Braubach and Knobloch, 2011). Непоправимо адаптираните деца в значително по-ниска степен са способни да се възползват от възможностите за развитие в новата среда и проявяват силно иззявено поведение на безпокойство.

ВИДОВЕ ПРИВЪРЗАНОСТ И МЕТОДИ ЗА ДИАГНОСТИКА

Най-широко приетата методика за оценка на привързаността и на нейния тип е тази на М. Ейнсуърт. Заедно с екипа си тя разработва процедура, наречена „Непознатата ситуация“ (Ainsworth et al., 1978). Тя е релевантна към адаптацията в яслата и детска градина, поради идентичните условия със случващото се в първия ден при постъпването на детето, влизането му в непознато помещение при непознати лица. Експериментът дефинира осем епизода, през които се изучава поведението на детето в ситуация на раздяла с майката, влиянието ѝ върху поведението на детето и способността ѝ да го успокои след завръщането си. Значимостта на експеримента „Непозната ситуация“ според Уотърс и Къмингс се изразява в това, че „малките деца използват майка си като „сигурна база“, за да изследват стаята, по същия начин след няколко години тя ще е сигурна база за изследване на света“ (Waters and Cummings, 2000). Особено силен диагностичен конструкт в изследването се явява промяната в познавателната активност на детето при раздялата с майката. Поради тази причина е прието детето да бъде оставено при непознат възрастен с нови (непознати) играчки. „Непознатата ситуация“ протича през следните етапи: 1. Майката, детето и експериментаторът (непознатото лице – жена) са в едно помещение (трае по-малко от една минута); 2. Майката и детето остават сами; 3. Непознатото лице се присъединява към майката и детето; 4. Майката оставя детето само с експериментатора; 5. Майката се връща, а непознатият напуска стаята; 6. Майката оставя детето съвсем само; 7. Експериментаторът се връща при детето; 8. Майката се връща, а непознатият напуска стаята. В този

експеримент детето остава известно време с майката в непознатото помещение, за да свикне с него.

Критериите за привързаност се определят от регистрираните особености в поведението на детето след напускането на майката и непосредствено след нейното завръщане. Обособяват се 4 основни реакции на детето спрямо майката по време на двата епизода на нейното завръщане: **1) Близост и търсене на контакт; 2) Осъществяване на контакт; 3) Избягване на близост и контакт; 4) Съпротива за контакт и утеха** (Ainsworth, Bell and Stayton, 1971).

Други видове поведение, обект на наблюдението, са:

- **Изучаващо поведение:** движение из стаята; игра с играчки; разглеждане на стаята;
- **Търсецо поведение:** следва майката до вратата; тропане по вратата; гледа към вратата; отива към празния стол, на който е седяла майката; гледа към празния стол, на който е седяла майката;
- **Емоционални реакции:** плач; усмивка и т.н.; (Andonova, 2016).

На базата на резултатите от експеримента Ейнсуърт обособява три групи:

„Сигурна“ или група В – децата могат да се отделят от майката с минимален стрес. Тези деца също показват способност да бъдат лесно утешени и минимален гняв (негативни емоционални реакции) при завръщането на майката. „Тревожни“ / „резистентни“ или група С са деца, които показват висока степен на стрес, ниска степен на любопитство и изучаване на средата и неспособност да бъдат утешени след завръщането на майката. Децата от група А (тревожност/отбягване) показват малко стрес по време на раздяла и избягване на майката при нейното завръщане.

По-късно М. Мейн и Дж. Соломон (Main and Solomon, 1986) разработват четвърта квалификация – група D (дезорганизиран/дезориентиран), в експеримент с 55 малки деца на възраст между 12 и 20 месеца. Съответно в резултат на последните изследвания по методиката на Ейнсуърт децата са диференцирани в четири групи, съответстващи на четири типа детска привързаност.

Друг метод за диагностициране на стила привързаност е Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0) (Waters, 1997). Разработката съдържа 90 твърдения, описващи поведението на бебета и малки деца спрямо тяхната основна фигура на привързаност. Разглежданите параметри са категоризирани с цел дефиниране на основните типове поведение, ориентирано към търсенето и намирането на сигурност у майката или възрастния, който основно се грижи за детето, за период на наблюдение между 2 и 6 часа. Поведението на детето се разглежда от различни

наблюдатели и в различни ситуации. Изследването установява сходни резултати в поведението, получени както от няколко наблюдатели в различни ситуации, така и от един наблюдател в една и съща ситуация.

ПРИВЪРЗАНОСТ, ТЕМПЕРАМЕНТ И ЕМОЦИОНАЛНА САМОРЕГУЛАЦИЯ

Връзката между привързаността и темперамента на детската личност (Kagan, 1982), между привързаността и емоционалната саморегулация (Bridges and Grolnick, 1995) и между стила на привързаност и безпокойството от раздялата (Frodi and Thompson, 1985) са обект на противоречия между изследователите в областта. Фроди и Томпсон поставят тезата, че детският темперамент е предпоставка за безпокойството от раздялата в по-голяма степен отколкото вида привързаност. Това твърдение е подкрепено от някои автори (Belsky and Rovine, 1987; Trauner, 2009) и оспорвано от други (Vaughn et al., 1989).

Г. Петков пише, че „Емоциите са комплексни изменения на цялостното състояние на организма и психиката, които влияят върху организацията на поведението“ (Petkov, 2015, 3). Емоциите се определят и като част от мотивационната система, която тласка индивида към действие (Tomkins, 1970). Те са част от развитието на социалните компетенции. Важността на емоционалната саморегулация придобива все по-голямо внимание сред изследователите на ранното социо-емоционално развитие. Емоционалната саморегулация (от англ. *emotional self-regulation* (ESR)) е набор от процеси, свързани с инициране, управление и моделиране на емоционалната реакция в позитивен и негативен аспект (Eisenberg, 1995).

ВИДОВЕ ПРИВЪРЗАНОСТ И МЕЖДУКУЛТУРНИ РАЗЛИЧИЯ

Моделът за адаптация с родител при постъпване в ясла и детска градина е специално разработен за прилагане на територията на страната, поради което отчита националните ни и културни особености. В изследването са включени резултати от проучвания на Ван Айзендорн и Кроненберг (Van Ijzendoorn and Kroonenberg, 1988), които анализират провеждането на експеримента „Непознатата ситуация“ сред различни култури и установяват влиянието на межкултурните различия върху доминиращите сред нациите типове привързаност. Отчитат се националните особености на България според една от най-прецизните системи за измеренията на културата, а именно на Хеерт Хофстеде (Hofstede, 1980) (Hofstede, 2001). Ван Иджендурн и Круненберг наблюдават доминиране на тревожно-амбивалентната привързаност при колективистичните култури, каквато е България, и на тревожно-избязващата/несигурна привързаност сред индивидуалистичните култури. Според Хофстеде в колективистичните култури още от раждането си

индивидът принадлежи към различни сплотени групи и общества, както и към големи фамилии, от които не може да се отдели. Тези групи осигуряват защита и принадлежност в замяна на непрекословна лоялност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осъществяването на плавен преход чрез адаптация с присъствие на родител при постъпване в детската градина (в яслена или в първа група) е от изключителна важност за хармоничното развитие на детето. В сензитивния период, когато взаимодействието със света е изградено на базата на взаимоотношенията с обекта на привързаност, присъствието на родителя като „сигурна база“ се явява организираща рамка на когнитивното, емоционалното и социалното развитие. Първите дни от престоя на детето в новата социална и образователна среда програмират подсъзнателните механизми за оцеляване и създават представата на детето за предучилищната институция. Изграждането на позитивна емоционална нагласа чрез положителни преживявания е основа за социалните функции на личността през целия живот и те са пряко свързани с образователните постижения на детето.

Видът привързаност, детският темперамент и емоционалната саморегулация са основата на ефективната и плавна адаптация. Дефинирането на вида привързаност на всяко едно от адаптиращите се деца определя хода и продължителността на адаптацията. Децата с тревожно-амбивалентна привързаност се нуждаят от по-продължителна адаптация и при тях присъствието на родител като „сигурна база“ е изключително важно за избягването на емоционалния шок от сблъсъка с непознатата среда, на токсичния стрес и травмата от изоставяне. Осъзнаването на важността на родителското присъствие в процеса на адаптация спомага за избягването на стреса не само за детето, но и за персонала, и за родителите. В първите дни при постъпване в яслата или в детската градина се поставя фундаментът не само за положително емоционално отношение на детето към предучилищното образователно заведение, а и на взаимодействието родители – учители/персонал или родителска общност – детска градина.

Моделът за адаптация с родител при постъпване в детска градина, апробиран от автора, се работи в няколко посоки: осигуряване на здравословен старт за адаптиращото се дете в новата образователна среда; оптимизиране, усъвършенстване и улесняване процеса на работа на персонала и експертна организация на дейностите; създаване на стабилна семейна общност в рамките на детската градина за успешно партньорство между образователната институция и родителите. Самият модел, както и резултати от пилотно изследване, проведено в яслени групи на общинска детска градина, ще бъде представен в бъдещи публикации.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Andonova D. (2018). *Efektivna organizatsiya na protsesa na adaptatsiya ot semeyna kam institutsionalizirana obrazovatelna sreda – klyuch kam uspehnata sotsializatsiya na deteto*. Pedagogy, 2018, Vol. 90, No 7, 993-1000. [Андонова, Д. (2018). Ефективна организация на процеса на адаптация от семейна към институционализирана образователна среда – ключ към успешната социализация на детето. Педагогика, 2018, т. 90, кн. 7, 993-1000].
- Andonova D. (2019). Organizatsiya na protsesa na adaptatsiya s prisastvie na roditel pri parvichen prehod ot semeyna v institutsionalizirana obrazovatelna sreda. In: Godishnik na Sayuza na uchenite – klon Blagoevgrad „Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art“, 2019. [Андонова, Д. Организация на процеса на адаптация с присъствие на родител при първичен преход от семейна в институционализирана образователна среда. В: Годишник на Съюза на учените – клон Благоевград „Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art“, 2019]
- Andonova D. (2016). Traditsii i stereotipi pri formirane osnovite na natsionalniya karakter v preduchilishtna vazrast. (Srvnitelen analiz na semeynite modeli na vazpitanie v Balgaria i Germania). PhD diss. [Андонова, Д., (2016) Традиции и стереотипи при формиране основите на националния характер в предучилищна възраст. (Сравнителен анализ на семейните модели на възпитание в България и Германия). Дисертационен труд.]
- Ainsworth, M. D. S., S. M. Bell, D. J. Stayton (1971). Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.) *The origins of human social relations*. London and New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters and S. Wall (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bacus, A. (2007). *Moeto dete ot 3 do 6 godini*. Slantse, S. [Баклос, А. Моето дете от 3 до 6 години. Слънце, С., 2007]
- Belsky, J., M. Rovine (1987). Temperament and attachment security in the strange situation: An empirical rapprochement. *Child development*, 787-795. <https://www.jstor.org/stable/1130215?seq=1> [accessed 30 October 2019]
- Bion W. (1962). *Learning from Experience*. London: Routledge
- Bowlby J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Braukhane, K., J. Knobloch (2011). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung* http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf [accessed 25 April 2019]
- Bridges, L. J., W. S. Grolnick (1995). *The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood*. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 15. *Social development*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc., 185-211. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98267-008> [accessed 3 November 2019]

- Eisenberg N. (Ed.) (1995). *Social development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications Inc.
- Erikson E. (1950). *Childhood and Society*. Harmondsworth: Pelican 1965
- Fonagy P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press
- Frodi, A., R. Thompson (1985). *Infants' affective responses in the strange situation: Effects of prematurity and of quality of attachment*. *Child Development*, Vol. 56, No 5, 1280-1290. <http://dx.doi.org/10.2307/1130243> [accessed 30 October 2019]
- Hofstede G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage
- Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Holmes J. (2001). *The Search for the Secure Base : Attachment Theory and Psychotherapyspan*. Routledge, London
- Kagan J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. New York, NY: W. T. Grant Foundation
- Klein M. (1952). *On Observing the Behaviour of Young Infants*, In *Envy and Gratitude and Other Works 1946-1963*. London: Hogarth Press, 1975
- Laewen, H. J., B. Andres, É. Hédervári (2003). *Die ersten Tage - Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Main, M., J. Solomon (1986). *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern*. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*, Norwood, NJ: Ablex, 95-124.
- Matanova V. (2008). *Privarzanost – razvitie i narusheniya*. S. [Матанова В. Привързаност – развитие и нарушения. С., 2008] <https://bjop.files.wordpress.com/2008/10/vania-matanova-doklad.pdf> [accessed 1 November, 2019]
- Petkov G. (2015) *Emotsii, smotsionalna regulatsiya i control varhu emotsiite*, Lektsiya. [Петков, Г., (2015) Емоции, емоционална регулация и контрол върху емоциите, Лекция.] <http://iniod.unibit.bg/wp-content/uploads/2015/11/%D0%95%D0%B%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B81.ppt>. [accessed 25 October 2019]
- Petrov D. (2011). *Stil na privarzanost i udovletvorenje ot blizkite vzaimootnosheniya*. Annual of Sofia University, Faculty of Philosophy, Psychology, Vol. 101, 2011. [Петров, Д., (2011). *Стил на привързаност и удовлетвореност от близките взаимоотношения*. Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, ФФ, Книга Психология, Том 101]
- Pietromonaco, P. R., L. F. Barrett (1997). *Working models of attachment and daily social interactions*. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 73, No 6, 1409-1423. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.73.6.1409> [accessed 21 October 2019]
- Rholes, W. S., J. A. Simpson, J. G. Stevens (1998). *Attachment orientations, social support, and conflict resolution in close relationships*. In J. A. Simpson, W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships*, New York: Guilford Press, 166-188.

- Robertson J., J. Bowlby (1952). *Responses of young children to separation from their mothers*. Courier of the International Children's Centre, Paris, №2, 131–140. Google Scholar
- Robertson J. (1953). *Some responses of young children to loss of maternal care*. Nursing Care, No 49, 382–386. Google Scholar
- Tomkins S. (1970). *Affects as the Primary Motivational System*. In M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and Emotions* (pp. 101–110). New York Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780125587051500117> [accessed 31 October 2019]
- Van Ijzendoorn, M. H., P. M. Kroonenberg (1988). *Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation*. Child Development, 147–156. <https://doi.org/10.2307/1130396> [accessed 30 October 2019]
- Vaughn, B. E., G. B. Lefever, R. Seifer and P. Barglow (1989). *Attachment behavior, attachment security, and temperament during infancy*. Child Development, Vol. 60, No 3, 728–737. <http://dx.doi.org/10.2307/1130738> [accessed 30 October 2019]
- Waters E. (1997). *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0), Advisor, Unpublished manuscript*. SUNY, Department of Psychology, Stony Brook
- Waters E., E.M. Cummings (2000) *A Secure Base from Which to Explore Close Relationships*. Child Development, Vol. 71, No. 1, 164–172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130> [accessed 30 October 2019]
- Winnicott D. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press

Източници

- Natsionalna programa "Uspyavame zaedno", Reshenie № 172, March 29, 2019, na Ministerski savet. [Национална програма „Успяваме заедно“, Решение № 172 от 29 март 2019 г., на Министерския съвет] <https://www.mon.bg/bg/100741> [accessed 30 October, 2019]

За автора:

Диана Андонова е доктор по Прегучилищна педагогика и хоноруван преподавател към катедрата по Прегучилищна и медийна педагогика на ФНОИ, Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Изследователските ѝ на интереси са в областта на влиянието на националните и културни особености върху възпитателните модели в семейството и детската градина и адаптацията при преход от семейна среда в прегучилищните заведения (детска градина и ясла).
Email: diana.andonova@gmail.com

About the Author:

Diana Andonova holds a PhD in Preschool Education and is non-tenured instructor at the Preschool and Media Education department of the Faculty of Educational Studies and the Arts (FESA) at Sofia University "St. Kliment Ohridski". Her research interests include the impact of national and cultural specifics over child upbringing models in the family and at kindergarten as well as the adaption during the transition from a family environment to preschool facilities (nursery and kindergarten).
Email: diana.andonova@gmail.com

СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ В ОБЩНОСТТА В УСЛОВИЯТА НА ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ

ДОКЛАД ОТ ПРОУЧВАНЕ

Нели Петрова, Даринка Янкова, Звездица Пенева-Ковачева

Резюме: Ограниченията във връзка с пандемията от COVID 19 засегна в много голяма степен работата на социалните услуги, които предлагат почасова подкрепа, тъй като основният модел на реализирането им е чрез индивидуални и групови срещи с хората, основно в сградите на услугите или в определени случаи в домовете на потребителите, над 50 % от работното време е именно в непосредствен контакт чрез провеждането на срещи лице в лице. Това са центрове, които предлагат главно информиране, застъпничество, консултиране, психологическа подкрепа, психо-социално придружаване, училищна подкрепа, терапевтични дейности, съобразно нуждите на децата или на техните родители. В тези центрове се въведе забрана за посещение от потребителите чрез писма от централната и местната власт. Не е достатъчно ясно как са реорганизирали работата си и представлява интерес да бъде проучено, още повече, че както стана ясно, тези практики ще трябва да се продължават и в бъдеще.

Докладът представя резултатите от проучване на предизвикателствата пред социалната работа с деца и семейства в риск в ситуацията на извънредно положение, което е проведено чрез онлайн въпросник и дълбочинни интервюта с ръководители на социални услуги за деца и семейства в риск. Методологията е разработена от екип от експерти от Катедра “Социална педагогика и социално дело” на СУ “Св.Кл.Охридски” и от Институт по социални дейности и практики. Целта на изследването е да проучи актуалните практики в социалните услуги и да очертае възможни препоръки за адаптиране на социалната работа към една бъдеща продължаваща ситуация на социална дистанция. Проучени са отношението на специалистите към кризата и нейното влияние върху тяхната работа; узнамерените начини на справяне, въведените нови практики; предложенията за промяна в работата им, с оглед осмисляне на бъдещата социална работа в тези условия.

Ключови думи: пандемията COVID 19, социални услуги за почасова подкрепа, социална работа с деца и семейства в риск в извънредно положение, нови практики в социалната работа

SOCIAL SERVICES IN THE COMMUNITY IN A STATE OF EMERGENCY

RESEARCH REPORT

Nelly Petrova, Darinka Yankova, Zvezditsa Peneva-Kovacheva

Abstract: The restrictive measures introduced in the context of the COVID-19 pandemic situation affected greatly the functioning of social services which offer hourly support as their main mode of provision is via individual and group meetings with people – mostly in the social care centers or, in particular cases, at the homes of the clients. The immediate contact via vis-à-vis meetings accounts for more the 50 % of the working time. These social care centers offer, in accordance with the needs of children or their parents, information services, advocacy, consultancy, psychological support, psycho-social assistance, school support, therapeutic activities. Visits to these centers were banned, following the relevant letters sent out by central and local authorities. It was somewhat unclear how they re-organized their functioning – thus, this issue was worthy of research, especially having in mind the fact that this particular mode of service provision will have to stay in place in the future as well.

The current report presents the findings of a research on the challenges to social care for children and families at risk during state of emergency, conducted by means of an online questionnaire and in-depth interviews with the managers of social services for children and families at risk. The methodology was developed by a team of experts from the Social Pedagogy and Social Work Department at Sofia University “St. Kliment Ohridski” and the Social Activities and Practice Institute. The objective of the research is to study the current social care practice and to outline possible recommendations for the adaptation of social care to a continuing future situation of social distancing. The study examines the attitude of the experts to the pandemic crisis and its impact over their work; the ways of coping with the restrictive situation; the introduced new practices; the suggested modifications in the functioning mode with a view to taking into consideration the future social care work under pandemic conditions.

Key words: COVID 19 pandemic situation, social services for hourly support, social services for children and families at risk in a pandemic situation, new practices in social work

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ЕКИП:

Проф. д-р Нели Петрова, научен ръководител на изследването,
СУ „Св. Климент Охридски“, катедра „Социална педагогика и социално дело“

Даринка Янкова, експерт изследовател,
изпълнителен директор
на Институт по социални дейности и практики

Звездица Пенева-Ковачева, експерт изследовател,
директор програма „Обучения и методическа подкрепа“ в Институт по
социални дейности и практики

Април / 2020

1. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОБЛЕМАТИКА

В продължение на близо два месеца работата на социалните услуги в общността беше поставена в ситуация на сериозна реконструкция, чиято сериозност беше свързана и с начина на възприемане на новата ситуация на забрана на контакти, на директна работа, освен в изключителни случаи. Първоначално, както и при повечето хора, се предполагаше, че става дума за обозрим и кратък срок на извънредност, след който отново ще се върнем към обичайния начин на работа. И в този период социалната работа в ЦОП (Център за обществена подкрепа), ЦСРИ (Център за социална рехабилитация и интеграция), ДЦ (Дневни центрове) и други услуги вероятно промени някои свои приоритети, обогати се с някои различни практики, основно индиректни, остави настрана някои обичайни, но общо взето в условията на очакване за скоро връщане към директната работа с хора. В последните дни става все по-ясно, че този период нито е кратък, нито е достатъчно обозрим. Вероятно пред професионалната общност стои предизвикателство за една по-системна промяна. Социалната работа се основава главно на човешките отношения, на връзката с клиентите, поради което ситуацията на извънредно положение я засяга по един твърде радикален начин.

В много голяма степен ситуацията засегна именно социалните услуги, които предлагат почасова подкрепа, тъй като основният модел на реализирането им е чрез индивидуални и групови срещи с хората, основно в сградите на услугите или в определени случаи в домовете на потребителите. Над 50% от работното време е именно в непосредствен контакт чрез провеждането на срещи лице в лице. Останалото време се разпределя за работа по професионалната документация, екипни срещи с други институции или вътре в услугите, обучения, супервизии, разработване на нови програми и дейности и пр.

Може да се каже, че инструкциите от страна на компетентните органи на този етап са основно забранителни и ориентирани към спазване на строги мерки за хигиена и дистанция. Формулирането на нови изисквания, идеи, протоколи на работа стои на дневен ред и изисква професионално осмисляне. Основната причина за провеждане на изследването е въвличането на по-голяма част от специалистите, работещи на терен, в търсенето на отговори на предизвикателството. Представата на изследователския екип за това въвличане на професионалистите е основно през два подхода:

- споделяне от социалните работници, психолозите, ръководителите на социални услуги на изобретеното от тях самите в периода на извънредно положение;
- споделяне от социалните работници, психолозите, ръководителите на социални услуги на възникналите идеи за бъдещата работа, осмислени през необходимите ресурси.

2. МЕТОДОЛОГИЯ НА ПРОУЧВАНЕТО

Проучването на предизвикателствата пред социалната работа с деца и семейства в риск в ситуацията на извънредно положение е проведено чрез онлайн въпросник и дълбочинни интервюта с ръководители на социални услуги за деца и семейства в риск. Методологията е разработена от екип от експерти от Катедра „Социална педагогика и социално дело“ на СУ „Св. Кл. Охридски“ и от Институт по социални дейности и практики.

Работата на изследователския екип е доброволна, изследването не е финансирано.

Целта на изследването е да проучи актуалните практики в социалните услуги и да очертае възможни препоръки за адаптиране на социалната работа към една бъдеща продължаваща ситуация на социална дистанция.

Задачи на изследването са проучване на:

- отношението на специалистите към кризата и нейното влияние върху тяхната работа;
- изнамерените начини на справяне, въведени нови практики;
- предложенията за промяна в работата им с оглед осмисляне на бъдещата социална работа в тези условия.

Въпросникът е за всички помагащи специалисти, работещи в социални услуги за деца и семейства в риск в общността в ситуацията на криза, основно Център за обществена подкрепа, Център за социална рехабилитация и интеграция. Това са центрове, които предлагат почасови услуги: главно информирание, застъпничество, консултиране, психологическа подкрепа, психо-социално придружаване, училищна подкрепа, терапевтични дейности, съобразно нуждите на децата или на техните родители. В тези центрове се въведе забрана за посещение

от потребителите чрез писма от централната и местната власт. Не е достатъчно ясно как са реорганизирали работата си и представлява интерес това да бъде проучено, още повече че както стана ясно, тези практики ще трябва да се продължават и в бъдеще.

Въпросникът съдържа 5 блока въпроси, като 9 от тях са затворени и 12 са отворени въпроси. Има въпроси, които се попълват по желание, какъвто е въпросът за това, дали услугата, в която работи специалистът, е управлявана от община, или от НПО. Зададохме този въпрос с идеята да се проучи хипотезата за по-голяма подкрепа на екипите в услугите, управлявани от НПО, тъй като именно това се твърди най-често, но няма данни за него. В контекста на обществената дискусия за предоставянето на социални услуги от НПО ни се стори важно да използваме това проучване и за възможен отговор на тези въпроси.

Въпросникът с придружително писмо е изпратен до 113 социални услуги в цялата страна.

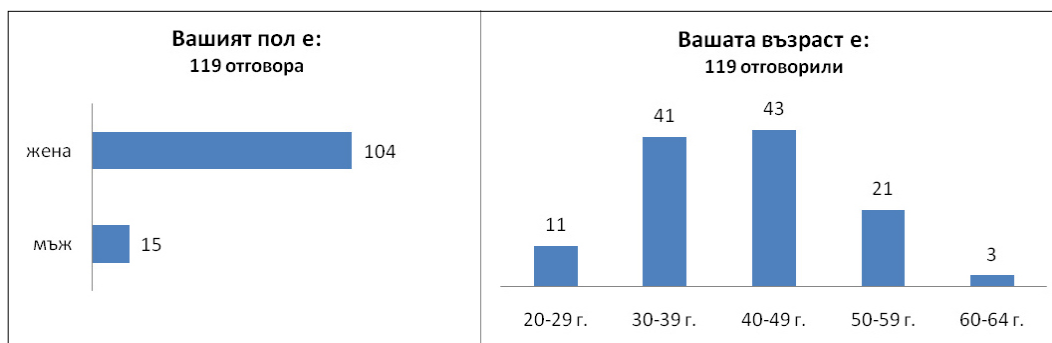
Дълбочинните интервюта са пет: четири с ръководители на ЦОП и едно на ЦСРИ, управлявани от НПО.

Изследването е проведено в периода 26 април – 6 май.

3. АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ ЗА УЧАСТНИЦИТЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

Въпросникът е попълнен от 119 участници, от които очаквано близо 90% са жени, като възрастовият диапазон е също в рамките на очакваната работна възраст, като най-много са специалистите на възраст между 30 и 49 години (Таблица №1).

Таблица № 1 Разпределение по пол и възраст на участниците в изследването



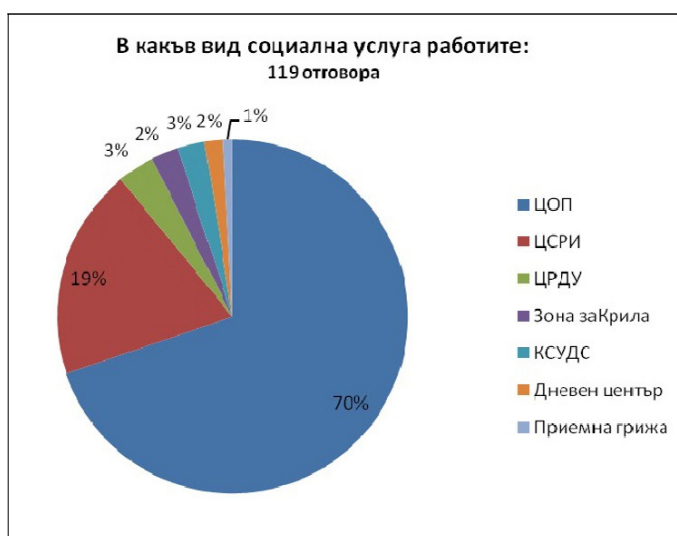
Професионалният опит се движи в рамките на 10 – 15 години преимуществено, което предполага, че повечето специалисти имат опит, който е на „възрастта“ на новите социални услуги в общността, развивани основно след 2004 – 2005 г., каквито са Център за обществена подкрепа, Център за социална рехабилитация и интеграция, Дневните центрове и пр. (Таблица № 2).

Таблица № 2 Професионален опит на участниците



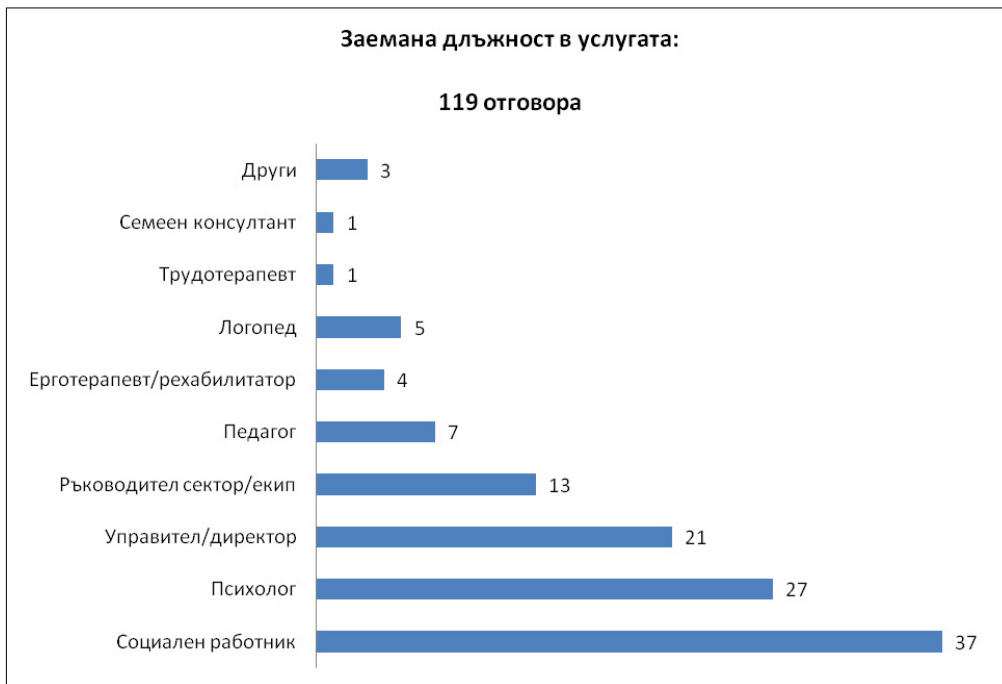
Според данните от проучването участници в изследването са основно работещи в ЦОП, които са около 70% от всички участници (Таблица №3). На следващо място по представителност в проучването са работещи в ЦСРИ, които съставляват около една пета от всички участници. Тази услуга се предоставя както за възрастни, така и за деца, като участващите в изследването са основно от ЦСРИ, работещи с деца.

Таблица № 3 Разпределение според вид социална услуга, в която работят участниците



Близо 40% от участващите в изследването са социални работници, заемащи тази длъжност в социалната услуга, където работят. С около 10% по-малко са психолозите, които съставляват малко над една четвърт от състава на изследваните услуги (Таблица №4).

Таблица № 4 Заемана длъжност в услугите на участниците в изследването



Участниците в изследването сравнително равномерно представляват услуги, чиито доставчик са общини (около 53%), и такива, чиито доставчик е НПО (около 47%). Това е въпрос по желание, на който са отговорили 98 от всички участници в изследването (Таблица № 5).

Таблица № 5 Услугата, в която работя, се предоставя от община или от НПО



4. ПРАКТИКАТА НА СОЦИАЛНА РАБОТА В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ В ЦОП И ЦСРИ ПРЕЗ ПЕРИОДА НА ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ

4.1. ПРОБЛЕМАТИКА, ПО КОЯТО СЕ РАБОТИ В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ

Според работещите в услугите в ситуацията на извънредно положение проблемите, по които най-често се е налагало да работят, са отразена в Таблица № 6.

Таблица № 6 Проблеми, по които най-често се търси помощ



Клиентите на социалните услуги в периода на извънредното положение заявяват няколко основни типа проблеми, като най-често това са *трудности в справянето с ученето онлайн*. Прави впечатление, че този тип проблематика е представена основно от тези специалисти, които работят с деца с увреждания, както и специалисти, работещи в ЦСРИ, където това е основната целева група клиенти. Вероятно това е водещ проблем за голяма част от клиентите на услугите, имайки предвид, че онлайн обучението изисква и технически ресурси, за които повечето от тях нямат възможност. В отговорите на отворените въпроси респондентите поясняват, че заявените проблеми от този тип са по-скоро свързани с преживяванията на децата от липсата на контакта с връстници, с реконструиране на ежедневните дейности по нов начин, което е в известна степен и криза, изпитание и за самите родители. На следващо място те заявяват *трудности във взаимоотношенията родители – деца* (53%) и в поведението на децата (44,5%). Почти половината от специалистите определят, че клиентите на услугите споделят проблеми като *бедност, недостиг на храна и средства за справяне* (43%). Вероятно тези проблеми са били актуални за клиентите и преди настъпване

на извънредното положение, но в момента на социална дистанция и ограничени контакти те ескалират и заемат водещо място в търсенето на подкрепа от специалистите.

Внимание заслужават и проблеми, касаещи трудности в контакта с родител при раздяла (21%), особено когато този контакт е възпрепятстван допълнително от забраната за директни контакти между хората, когато не живеят заедно.

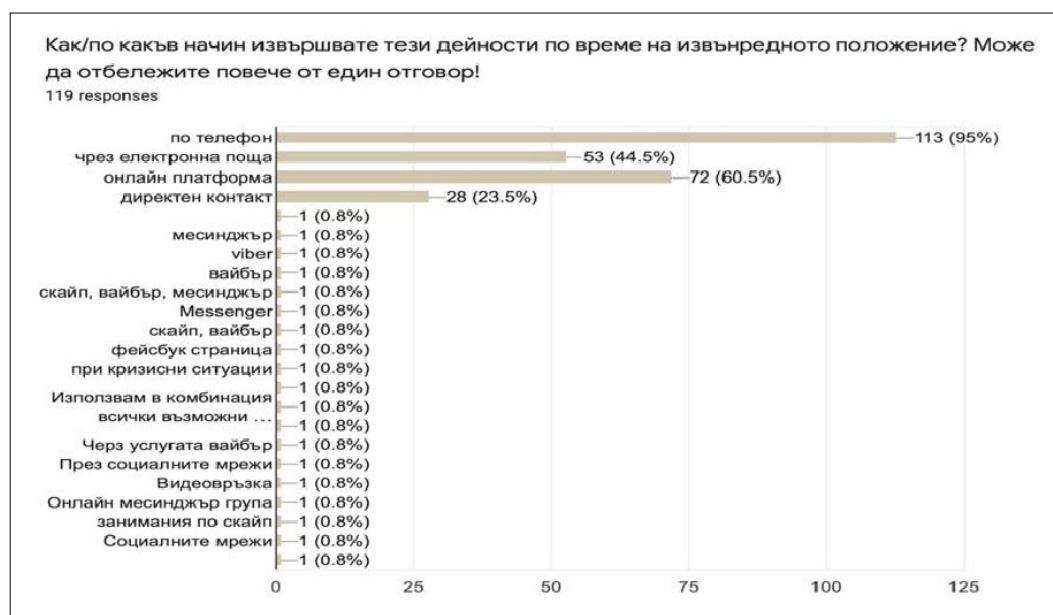
Бихме могли да обобщим, че водещите проблеми, които заявяват клиентите на социалните услуги, са свързани с извънредната ситуация и променени условия на живот и взаимодействие между хората.

4.2. НАЧИНИ ЗА КОНТАКТ С КЛИЕНТИТЕ

Голямата част от специалистите са работили *индиректно* със своите клиенти по време на извънредното положение, като са обхванали повече от две трети от тях. Само 13 определят, че успяват да работят със 100% от потребителите по време на извънредното положение.

За своята индиректна работа специалистите са използвали различни средства – телефон (100%), онлайн платформа – над две трети, като те основно са от услугите, управлявани от НПО, над половината от всички изследвани използват електронна поща и според данните малко под 30% споделят за директен контакт, като това се отнася в по-голяма степен за услугите, управлявани от общините (Таблица № 7). Половината от специалистите, осъществяващи директен контакт с клиентите, са на ръководни позиции – управители на услуги или ръководители сектори/екипи.

Таблица № 7 Начин на работа



През анализа на отворените въпроси става ясно, че директната работа е по-скоро изключение, изпълнява се при всички мерки за предпазване, включва *предоставяне на материална помощ, подписване на договори, оценка на риска, кризисна интервенция, придружаване при правни процедури*, които не търпят отлагане.

„Клиентите влизат по един, с маски, измиват си ръцете със сапун и се дезинфекцират с дезинфектант. Спазва се дистанция от 1,5 – 1,8 м. След клиентите се дезинфекцират гръжките на вратата и повърхности ползвани от тях. Аз също съм с маска и след всяка среща си измивам ръцете и се дезинфекцирам. Всяка вечер основно се почиства и дезинфекцира кабинета. Цял ден прозорецът е отворен.“

„Срещите се осъществяват на открито с минимум два метра разстояние, като социалният работник и клиентът са задължително с маска.“

„Тези срещи са единични, само при наистина неотложни правни процедури, кризи или при констатиран риск за живота и здравето за децата. Носене на маски; разстояние поне два метра; избягване на всякакви струпвания или затворени пространства с наличието на повече хора; използване на по-големи стаи за консултиране; дезинфекциране на стаи и ръце.“

„Директният контакт се осъществява на открито пространство. Специалистът е снабден със защитна маска, ръкавици и дезинфектанти. Спазва се препоръчителната дистанция. Предварително, чрез телефонен разговор, е проучен здравният статус на потребителите и същите са инструктирани да предприемат необходимите противоепидемични мерки. Продължителността на срещата е кратка.“

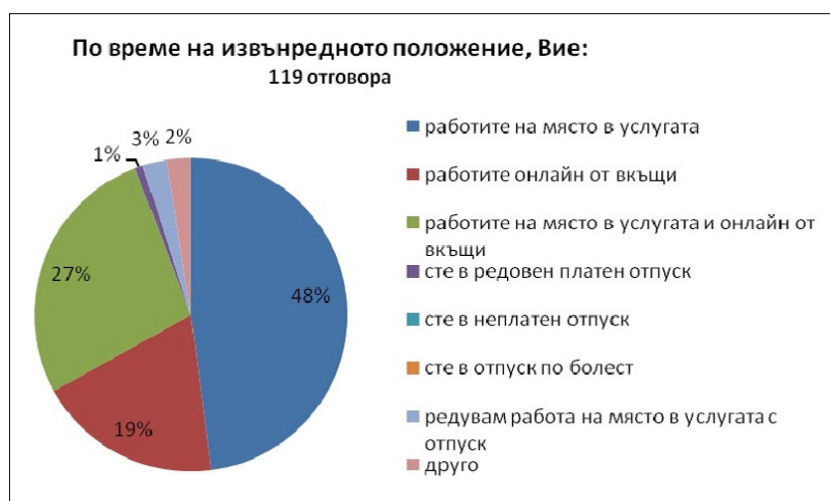
„При спешна нужда от прием на клиент в услугата има предварително определен протокол. На входа на услугата има поставен дезинфектант за обувките, през който преминават всички. Приемът се осъществява при задължително носене на лични предпазни средства от служителя на услугата и клиентите. На влизане се предоставя дезинфектант за ръце. Използва се фоайето на услугата, което е пригодно за чакалня. Спазва се физическа дистанция. В случай че клиентите нямат маски и няма как да си ги осигурят, центърът разполага с няколко резервни, които им се предоставят. Повърхностите се дезинфекцират веднага след напускане на клиента. Всеки от служителите е преминал специален инструктаж за спазване на мерки относно личната безопасност и безопасността на клиентите.“

4.3. ВЪВЕЖДАНЕ НА НОВИ ПРАКТИКИ НА РАБОТНО МЯСТО

Извънредната ситуация доведе, макар и плахо, до въвеждане на практики на работа от вкъщи, практики, които отдавна съществуват при други професии. Причините за това са както необходимостта от спазване на социална дистанция и грижа за човешкия ресурс, така

и от преобладаващия тип индиректен контакт с хората. Все пак почти половината от специалистите (49%) посочват, че по време на извънредното положение работят на място в услугата, като около 70% от тях са в услугите, управлявани от общините, и около 30% от НПО. Двете форми на изпълнение на работните задачи – работа в услугата и онлайн от вкъщи, съчетават 27%. Малка част редуват работа онлайн или в услугата с ползване на платен годишен отпуск (3% от участниците) от ЦОП (Таблица № 8). Презледът на данните през професиите показва, че психолозите и ръководителите на услугите по-често работят онлайн, съчетавайки работа от вкъщи и в услугата. Изглежда, че по-често социалните работници са имали директен контакт с хората, най-вероятно чрез дейности, насочени към изцяло социална подкрепа като помощ за храна, дезинфекционни материали и пр.

Таблица № 8 Работно място по време на извънредното положение



4.4. ПОДДЪРЖАНЕ НА КОНТАКТ, МАТЕРИАЛНА ПОМОЩ И КОНСУЛТАТИВНИ ДЕЙНОСТИ СА ПРЕДОСТАВЯНИ НА ХОРАТА ПО ВРЕМЕ НА ИЗВЪНРЕДНОТО ПОЛОЖЕНИЕ

Като най-важна задача по време на извънредното положение е била *поддържането на контакт* (89,9%) и предоставянето на различни по съдържание и времетраене *консултативни дейности* като провеждане на разговори, информирание, даване на идеи, насоки за справяне и *кризисна интервенция*, осъществявана в директен и индиректен контакт. (Таблица № 9). Въпреки че подкрепата се осъществява по-скоро опосредствано, специалистите осъществяват и дейности по *оценка на нуждите* (62 отговора) и *оценка на риска* (51 отговора). Този тип дейности извършват 61% от работещите в услугите, управлявани от НПО, и 38% от работещите в услугите, управлявани от общините.

Сравнително висок е относителният дял на дейности по обучения (31%), които се съобщават основно от психолозите и директорите/управителите на услугите, извършвани онлайн чрез електронни платформи и по-малко чрез директен контакт. Това са основно обучения на кандидати за осиновители и на родители.

Таблица № 9 Дейности за подкрепа



„Обгрижваме ги дори и извън рамките на работното ни време. На линия сме за въпроси и подкрепа.“

„Съветваме родителите с нисък родителски капацитет как да съставят дневен режим на детето. Социалната изолация на децата с проблемно поведение задълбочава проблема им и родителите получават съвети как да се справят.“

„Поддържане на връзка между потребител и здравна грижа, мост потребител – личен лекар.“

„Всяка седмица се провеждат телефонни разговори, телефонно консултиране, скайп сесии с деца и родители, поддържа се страница на услугата във Фейсбук, в която всеки специалист прави и споделя материали на различни тематки. Осигуряват се продукти (хранителни или дезинфекционни) на семейства, които към този момент не могат да си позволят да си ги закупят.“

„Опитвам се да работя по случаите, така че да отговоря, доколкото мога, на потребностите на потребителите.“

„Осигурили сме всякакви канали и възможности за комуникация, като задължително търсим най-удачния начин за комуникация с клиента. Проявяваме гъвкавост както в средствата за комуникация, така и в работното време.”

„Осигурена е възможност на някои от клиентите за контакт със специалист и чрез личните профили в социални мрежи и платформи.”

„При сигнал за хуманитарна нужда търсим дарители и организации, които да подкрепят семейството.”

„Консултиране относно същността на извънредното положение и снемане на напрежението от създалата се ситуация. Разясняване на текущата ситуация и подпомагане на справянето чрез предлагане на алтернативни решения.”

„Поддържам постоянна връзка с клиентите си. Следя здравословното и психическото им здраве и ги мотивирам за справяне с ежедневни и нови проблеми в семейството.”

„Предоставяне на информация за лекар специалист и други, доколкото ми позволяват компетенциите.”

„Отваря се пространство за вентилиране на преживявания, свързани със социалната изолация и последиците от нея.”

„Старам се да подкрепяме семействата според възможностите ни в тази извънредна ситуация.”

„Подпомагаме ги с храна и технически средства за онлайн обучението – нещо, което не е част от услугите ни.”

„Изслушване и консултиране.”

„Организираме и провеждаме инициативи като онлайн конкурси, състезания и предизвикателства, които се реализират в домашна среда. Забавни игри.”

„Според потребностите на потребителя той бива насочван към съответната служба за получаване на материална помощ.”

„Провеждат се и разговори с лекари специалисти с цел записване на час във връзка с възникнали здравословни проблеми на потребителя.”

„Подкрепа на родителите в лични проблеми.”

„Свързваме се с класните им ръководители и сътрудничим на родителите за връзка с институции.”

„Чрез дарения и с ресурса на НПО осигуряваме хранителни продукти, памперси, адаптирани млека, облекло, перилни препарати, предпазни средства (маски), както и закупуване на лекарства. Съдействаме за погълване и подаване на документи за получаване на полагащи се помощи, придружаване до институции и лични лекари, разсрочване на задължения. Разговаряме с наемодатели, докато търсим варианти за заплащане на дължими наеми и битови сметки.”

„Старая се контактите да са по-чести, но видео връзка с клиента от неговия собствен дом го поставя в друга среда.”

„Екипът полага усилия за продължаване на работата с всеки един потребител, използвайки различни методи и варианти; продължават дистанционно да се обсъждат случаи на конкретни потребители с други партньори във връзка с

покриване на заложените в плановете за подкрепа цели; координират се и се медиират дейности между потребители и други услуги/институции; набират се гаранции за нуждите на клиентите.”

„Вътрешкупни срещи по случаите; база данни за работа в условията на пандемия – теоретични материали, информационни такива, които специалистите могат да ползват в работа с клиентите; Карта на ресурсите за София – конкретни координати на институции, организации, нормативни възможности за подкрепа на семейството – права по закон. Картата се поддържа в актуалност и по темата работи отделен служител, който може да консултира по-задълбочено по темата.”

„Оказваме допълнителна подкрепа на родителите в условията на извънредно положение повече, отколкото в нормален ритъм на работа.”

„Старая се да отговарям на потребностите на клиента, без да преминавам в спасителна позиция и се старая да не му предавам моята тревожност по отношение на изолацията.”

„Осъществяваме посредничеството между институциите (предимно с личните лекари на децата); информирани за актуалната ситуация. Акцент поставяме върху мерките за предотванване от заразяване с Ковид-19, какво означава „карантина“, „социална дистанция“ и мн. други.”

„Опитваме се да помагаме във всяка възникнала ситуация -- оставане без работа, трудности във взаимоотношенията у дома, водене на учебен процес в тези условия и др.”

„По-чести контакти с цел снемане на напрежението от така създалата се ситуация.”

„Използване на повече лични ресурси от страна на работещите в услугите – разговори чрез личните телефони на специалистите, вайбър и месинджър.”

„Осигуряваме дистанционна връзка между тях за обменяне на информация, мисли, съвети и опит за справяне с актуалната ситуация. Имат на разположение разнообразни ресурси. Разкрихме виртуални ателиета по интереси. Включваме децата в дискусии по методите на груповата работа. Информираме и договаряме всички процеси с родителите. Бих казала, че имаме доста по-интензивна връзка, предвид ситуацията.”

„Снижаване на напрежението чрез телефонни разговори, подпомагане чрез сесии с децата онлайн, изпращане на учебни материали и такива за осмисляне на свободното време чрез Български пощи, подкрепа чрез доставка на храни. Проследяване на електронните учебни платформи на децата, с които работим, с оглед осъществяване на навременна подкрепа при тестове, контрол над срокове.”

„Посредничеството и придружаването на клиенти в периода на извънредно положение не може да бъде осъществено на 100% и няма нужния ефект.”

Високият относителен дял на изготвянето на оценки по случаи през данните от дълбочинните интервюта изглежда се дължи на провеждането

на актуални оценки на всички клиенти на услугите; оценки, насочени не толкова към отговор на заявките в направленията, колкото към нови потребности, към риска от бедност, социална изолация, маргинализиране.

Едновременно с това ръководителите на услуги посочиха и трудностите за изготвяне на оценка според заявката на направлението, която да се основава само на онлайн контакт, особено в случаите, в които единственият контакт с хората е по телефон. Очертава се необходимост от преосмисляне на стъпките и техниките за изготвяне на такава оценка.

Някои специалисти изразяват мнение, че с по-малките деца е трудно да се работи онлайн или по телефона, защото, от една страна, техническите устройства отвлечат вниманието на детето и концентрацията му е много ниска. В този случай подкрепата е през родителите, които от своя страна са доволни от това, че има с кой да разговарят и да бъдат изслушани.

От друга страна, в някои услуги естеството на специализираната подкрепа изисква демонстрация и физическа помощ, което няма същия ефект, както в пряката работа. Това важи особено за специалисти като кинезитерапевти, рехабилитатори и други терапевти.

Интересни са данните за предоставянето на кризисна интервенция, което според проучването е посочено от почти от една трета от участниците. В интервюта беше споделено и за предоставяне на кризисна психологическа интервенция за колеги от социалната сфера, извън социалните услуги.

Дейностите се извършват от всички специалисти, независимо от вида на услугата, включително и тези специалисти, които са на ръководни позиции.

Специалистите от услугите споделят, че подкрепят в по-голяма степен клиентите на услугите в отговор на техните потребности по отношение на:

- учебния процес в онлайн среда като подкрепа за изготвяне на презентации, изпълнение на индивидуални задачи, предоставяне на допълнителни учебни материали, подготовка на тестове, контакти с учители и класни ръководители;
- посредничество в контактите с личен лекар, здравни и социални служби, агенции по заетост, банкови и други институции, наемодатели. Подкрепа за попълване на документи;
- набирание на дарения и помощи в материали, храни, санитарни средства, лекарства и предоставяне на клиентите;
- организиране на ежедневието на децата и ролята на възрастните чрез насоки към родителите, организиране на онлайн конкурси и състезания в домашна среда, насоки за справяне с проблемното

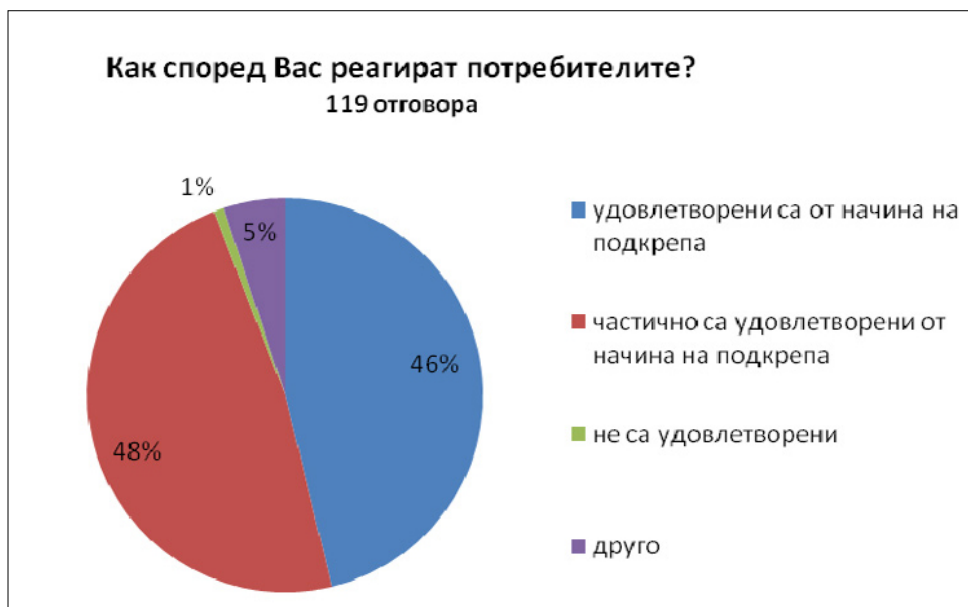
поведение на децата, консултации на родителите как да говорят с децата за променената ситуация;

- консултиране относно същността на извънредното положение и снемане на напрежението от създалата се ситуация. Разясняване на текущата ситуация и подпомагане справянето чрез предлагане на алтернативни решения. Отваряне на пространство за вентилиране на преживявания, свързани със социалната изолация и последиците от нея.

4.5. УДОВЛЕТВОРЕНОСТ И ОБРАТНА ВРЪЗКА ОТ ПОТРЕБИТЕЛИТЕ НА УСЛУГИ

Според участвалите в изследването специалисти 46,2% от потребителите на услугите са удовлетворени от начина на подкрепа, а 47,9% от потребителите са частично удовлетворени. Прави впечатление, че според тези данни хората, с които основно е поддържан контакт чрез разговори, получавали са информация и пр., са били по-скоро удовлетворени в подкрепата (Таблица № 10).

Таблица № 10 Удовлетвореност на потребителите



Според специалистите клиентите им оценяват ползата от директния контакт на специалиста с детето най-вече по повод помощта за справяне с онлайн обучението; директните разговори и онлайн игри, които правят с децата им; помощта с материали и изпълнение на задачи в онлайн обучението. Положителната оценка и удовлетвореност от подкрепата в тази насока е тясно свързана и с това,

че за клиентите справянето на децата в онлайн обучението е водещ проблем в настоящата ситуация, вероятно и за самите родители. Можем да предположим, че оказваната помощ от специалистите в услугите е и ценна насока за родителите в преконструиране на техните ежедневни отношения с децата в домашна среда.

От друга страна, клиентите на услугите са удовлетворени и благодарни за оказаната материална помощ, подкрепата в консултирането, позитивното отношение и готовността на специалистите да отговорят на техните нужди по всяко време.

„Чувствам се по-спокойна и сигурна“; „Доволни сме, че по всяко време можем да ви се обадим и да получим подкрепа – материална и емоционална.“

Неудовлетвореността или частичната удовлетвореност на клиентите, според изследваните специалисти, идва от факта, че им липсват директният контакт и консултативните сесии със специалистите. Самите те очакват излизане от извънредното положение и възстановяване на предишните форми на контакт със специалиста.

„Посещенията в ЦОП са по-въздействащи и достигащи по-бързо до крайната цел.“

Специалист от услуга споделя мнение, че на клиентите им липсва защитеното пространство в ЦОП, което за някои от тях е по-безопасно за споделяне и осмисляне на проблемите. В голяма степен заявката на услугата убягва и фокусът е по-скоро върху това да чуят как са клиентите, да бъдат на тяхно разположение и да се намесят и в решаване на проблеми, които обичайно имат всички хора в ситуация на извънредно положение.

При онлайн работата има големи притеснения за децата и характера на подкрепата, особено за по-малките деца. Изглежда, че част от притесненията са по-скоро у специалистите, но това е тема, по която е необходимо по-задълбочено проучване.

„- Как се чувстваш на тези срещи, как е за тебе сега? - Харесва ми и сега, и преди.“ (дете на 11 г. по време онлайн среща с психолог)

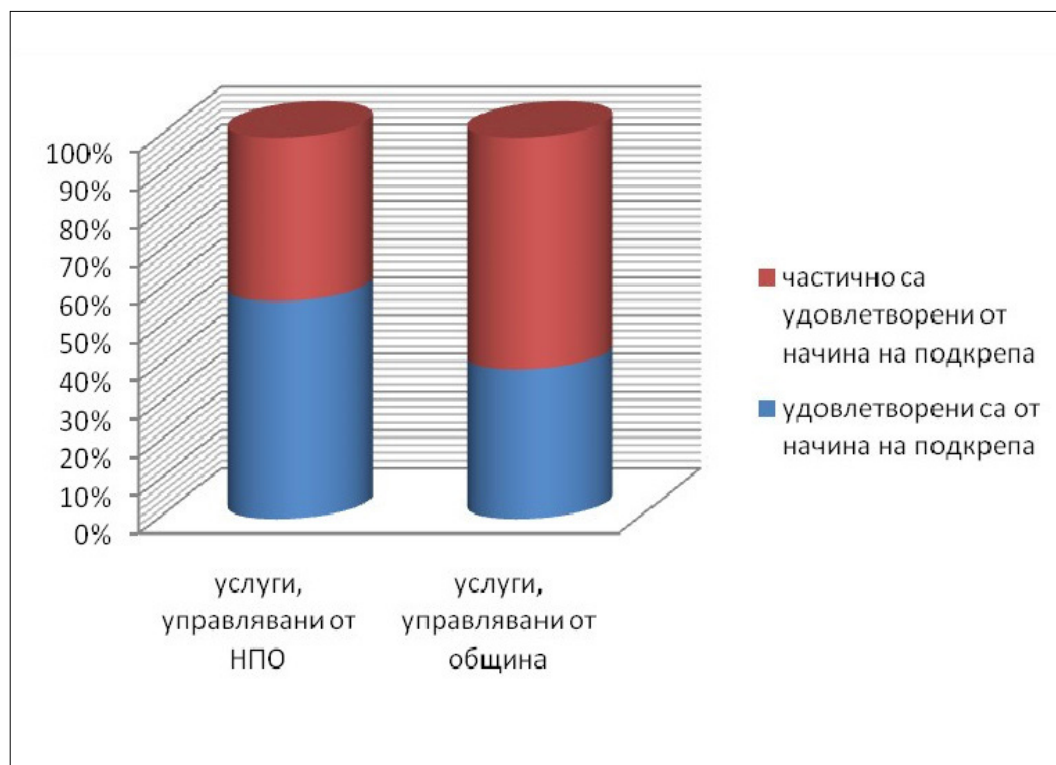
От интервютата с директори на услуги имаше споделяния за обаждане на телефоните на услугите от хора, които не са потребители за да получат информация за вируса, разпространението му, начините за предпазване.

„Обади се една баба от едно село, видяла телефонит,е ни да ни пита какво става, какво да правят... беше доста притеснена. Поговорихме... обяснихме...“

Резултатите показват, че по-често специалистите, работещи в услуги, управлявани от НПО, споделят за по-голяма удовлетвореност на своите клиенти, което може да се дължи както обективно на такъв резултат, така и на субективната им преценка, както и на по-често търсене на обратна връзка в тези услуги. Също така изглежда, че

удовлетвореността е по-голяма според психолозите, което може би се дължи на типа подкрепа и възможностите да се оказва онлайн (Таблица №11).

Таблица № 11 Удовлетвореност на потребителите, според вида управление на услугата



5. ПОДКРЕПАТА, КОЯТО ПОЛУЧАВАТ И ОТ КОЯТО СЕ НУЖДАЯТ СПЕЦИАЛИСТИТЕ В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ

5.1. КАКВА ПОДКРЕПА СА ПОЛУЧИЛИ РАБОТЕЩИТЕ В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА И СЕМЕЙСТВА В РИСК ПО ВРЕМЕ НА ИЗВЪНРЕДНОТО ПОЛОЖЕНИЕ

Специалистите в услугите получават различен тип подкрепа за работата си в условията на извънредно положение, като данните са по-скоро обвързани с тяхното разбиране за подкрепа. (Таблица №12) Специалистите споделят, че в най-голяма степен са подкрепени чрез предоставяне на предпазни и дезинфекционни средства, а също така като подкрепа те считат регламентиране на новата организация на работа чрез заповеди, указания и инструкции от страна на ръководствата и доставчиците на услугата, включително и от общинските и държавните администрации.

Таблица № 12 Получена подкрепа



На следващо място специалистите виждат подкрепа чрез екипното взаимодействие: онлайн екипни срещи с колеги и ръководители, телефонни разговори с ръководителите за вземане на оперативни решения и обсъждане на организацията на работния процес. 1/5 от всички, участвали в изследването, отчитат като подкрепа и техническото оборудване, което вероятно им е предоставено за преминаване към работа онлайн.

Професионалната подкрепа в необичайна и променена ситуация изисква също така специалистите да имат възможност да говорят за своите преживявания и емоции по отношение на работата по случай и взаимоотношенията си с клиентите. За това помага супервизията, която са получили само 22,7% от специалистите. От анализа на отговорите се вижда, че подкрепа чрез супервизия са получили 40% от специалистите от ЦОП и ЦСРИ, управлявани от НПО. Това са основно психолози и социални работници, за които се предполага, че директно работят с клиенти по случай. В услугите, чиито доставчик са общини, подкрепа чрез супервизия са получили само 9% или 5 специалисти, като 4 от тях са ръководители на услуги и 1 е социален работник.

Идентични са изводите, които правим и по отношение на обучението като форма на професионална подкрепа. Вероятно голяма част от работещите в услугите имат необходимост от допълнителни знания и умения за работа в онлайн среда, ползване на онлайн платформа и други, съотнесими към сегашната ситуация. Същият относителен дял (както при супервизията) са обхванатите специалисти в обученията за работа в онлайн среда – 22,7%. Разрезът по видове услуги показва посрещането на тези потребности от подкрепа по различен начин в услугите. Само 3-ма

специалисти (2-ма социални работници от ЦСРИ и 1 психолог от ЦОП), което е 5,7%, са подкрепени чрез този тип обучение от услуги, управлявани от общини. 23-ма специалисти (50%) работещи в ЦОП и ЦСРИ, чиито доставчик са НПО, отчитат, че са подкрепени чрез обучение за работа в новите условия.

Интерес представлява и разрезът по специалисти и видове услуги относно получената психологическа подкрепа в условията на извънредно положение. Едва 10% са получили такъв вид подкрепа, като почти всички от тях (7 социални работници и 2 директори на услуги) са от услуги, управлявани от НПО, и двама директори на услуги към общини също заявяват, че им е оказана такъв тип подкрепа.

5.2. НУЖДИ ОТ ПОДКРЕПА СПОРЕД РАБОТЕЩИТЕ В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА И СЕМЕЙСТВА В РИСК

Освен получената подкрепа специалистите заявяват допълнителни нужди от подкрепа, които могат да бъдат обобщени в следното:

- *Нужди от подкрепа за професионално развитие и превенция на бърнаут:* по-чести екипни обсъждания на ситуацията и справяне с нея, индивидуална и групова супервизия, форми за споделяне на добри практики, форуми с партньори за обмен на идеи и опит, методическа подкрепа, супервизия по теми, свързани с управление на екипа в условията на промяна. Обучения: за работа в онлайн среда, за консултативна и групова работа онлайн, инструменти/методи за дистанционна подкрепа на децата и семействата им, за кризисна интервенция.

„Нуждая се от основно разбиране, от усещането за грижа за персонала, чуване на страховете.”

„...от повече разбиране и подкрепа, тъй като ситуацията е кризисна и за специалистите.”

„...психологическа подкрепа, а не заплахи за орязване на заплати и съкращения.”

Нужди от организационна подкрепа на междуинституционално ниво: по-конкретни указания от страна на АСП относно структурирането на работния процес, относно срокове за изготвяне на задължителната документация по случаите на клиентите в ЦОП; стиковане в изискванията между социалните услуги и Дирекции „Социално подпомагане“.

„Нужна е платформа, в която може да се работи единно и да се предава информация, документи и чрез която може да се осъществява координация между звена и институции, както и да се осъществяват контакти с клиенти.”

- *Нужда от техническа подкрепа:* по-добра интернет връзка, добра техника, предназначени средства и материали, продукти и

материали, с които да се подкрепят клиенти с финансови и битови затруднения.

„Работата ще бъде улеснена, ако бъдат осигурени смарт устройства с добри параметри и актуален софтуер. Екипът е създал нужната организация, за да се поддържа ритъм на работа, който се доближава максимално до обичайния.“

Очертава се ситуация, в която някои услуги са много по-гъвкави и способни да отговорят на нуждите на работещите в тях специалисти, така че те от своя страна да могат да удовлетворят по най-добър начин и потребностите на своите клиенти, а други – не.

6. ОСНОВНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД РАБОТЕЩИТЕ В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ ЗА ДЕЦА И СЕМЕЙСТВА В РИСК

Таблица № 13 Предизвикателства пред работещите в социални услуги в общността



Предизвикателствата, които стоят пред работещите в социалните услуги в условията на извънредно положение и социална дистанция, са представени в Таблица №.13 и чрез отговори на открит въпрос, където е дадена възможността всеки да сподели своето мнение.

6.1. ТЕХНИЧЕСКИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Както се вижда, на първо място се поставят предизвикателствата, свързани с технически проблеми. Става дума преди всичко за трудностите

при използване на техническите средства за контакт с потребителите, най-вече за работата с онлайн платформи, с наличието и използване на технологии както при служителите на социалните услуги, така и при клиентите, за което те бяха неподготвени. Продължителността на пандемията наложи хората да се учат, подготвят и адаптират за работа в новата онлайн среда в движение.

За ръководителите на услугите предизвикателствата се свързват със създаване на организация на работа и комуникация онлайн с екипите, което изисква усвояване и прилагане на новите технологии за комуникация с клиентите.

„За мен като директор е предизвикателство да организирам екипа и да усвояваме новите технологични начини за комуникация с екипа и директна подкрепа на клиентите.“

„Да организирам работния процес и предоставям правилно документите за дистанционното обучение“.

„...липсата на подходяща техника и надеждна форма за онлайн общуване“, „Лоша интернет връзка, липсата на високоскоростен интернет“, „недостиг на уменията за използването на технологиите и техните различни възможности“.

„Има случаи, в които с потребителят не може да бъде осъществен контакт по телефона. Това налага да се потърси посредничеството на кметския наместник – най-вече това важи за маргинализирани общности. Кметският наместник невинаги е готов да прояви съпричастност и ангажираност към проблемите на потребител на услугата или пък да направи проучване с цел да ни бъде предоставена достоверна информация.“

6.2. ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА СЪДЪРЖАТЕЛНО И ПРОЦЕСНО НИВО НА ПОМАГАЩАТА ПРАКТИКА

Според преобладаващата част от респондентите трудностите на съдържателно и процесно ниво на помагащата практика са в резултат на променения начин на комуникация с клиентите, рефлектиращ върху качеството и ефективността на предлаганите услуги.

Най-често срещаните думи са:

„липса на пряк контакт с клиентите“;

„липса на директен контакт“;

„липса на физически контакт“;

„липса на реален контакт“;

„липса на жива комуникация“;

„липсата на лична среща“.

Внимание заслужават коментарите, които правят специалистите, до какво води липсата на директния контакт в помагащата им роля и какъв е ефектът от това върху клиентите. Най-обобщено може да се определи

като непълна и субективна преценка за ситуацията при хората, трудност за пълноценно участие и професионално помагане в консултативния процес, затруднено междуинституционално партньорство.

„Липсата на директен контакт и ограничената възможност за анализ на невербалните връзки при общуването и директно наблюдение, които засилват субективизма при оценяване на ситуацията.“

„Трудност, свързана с ограниченията на онлайн консултирането, трудност при задълбочаване във връзката с нови клиенти.“

„По качество онлайн работата не може да замени директната работа.“

„Липсата на пряк контакт с клиенти, трудни междуинституционални директни срещи, затишиие в работата по Координационния механизъм.“

„Динамиката на консултативния процес се променя, остава на повърхността; липсата на пряк физически контакт и невербалната комуникация пречи на доверителната връзка, на интерпретирането и създаването на доверително пространство.“

„...поставя под въпрос поддържане на връзка, мотивация на клиента, особено при недоброволните клиенти.“

„Най-голямото предизвикателство за мен се състои в това да успея да усетя и разбере нуждите на клиента, да бъда обективна в работата си и да се стремя към това в разговор с колеги, предавайки информация. Предизвикателството е в това да подбереш правилно своите въпроси, за да извлечеш максимално информация, която е нужна в процеса на работа. При живия контакт слушаш, но и виждаш, влагаш всичките си сетива и методи на работа. За да бъдеш максимално полезен и обективен в работния процес по телефо,н е въпрос на много повече труд и добра организация.“

Изследването показва, че не малка част от специалистите посочват като предизвикателство необходимостта да се прецени индивидуално доколко онлайн работата е подходяща за отделния клиент.

„Разбира се, съществуват и сериозни промени в преноса с всички клиенти. Оценката на това трябва да бъде индивидуална, като се вземе предвид, че в настоящата ситуация някои от клиентите се чувстват по-добре и при тях тя не изиграва негативна роля. Имат технически възможности и на база функционирането си може да се продължи работа с тях. Докато при други вкарването на технологията, ограничаването на невербалната комуникация и други различни субективни и обективни причини изиграват роля по-скоро работата да се промени към придружаване, информиране и проследяване на случаите.“

„Всъщност онлайн работата не е подходяща за всички клиенти и ако в ситуация, в която не сме в извънредно положение, имаме възможност да работим и директно с хората, сега нямаме възможност да предлагаме алтернативи. Работата трябва задължително да бъде онлайн. Кое то поставя въпроса

за клиентите, при които поради една или други причина тази работа не е препоръчителна. Като в случая тук говорим както за обективни (технически, пространствени и други възможности), така и за субективни причини (оценяване, че включването на подобен елемент в процеса на пренос по-скоро би било негативно).”

Споделят се също и като предизвикателство работата с деца, особено под 10-годишна възраст, децата в резидентна грижа, децата с някои видове проблеми и увреждания.

„Най-трудна е работата с малки деца. Тъй като дейността е използвана при консултиране с тези деца, са свързани предимно с изрови методи и създаване на контакт.“

„Предвид ниската възраст на децата, с които работим, ми е трудно да задържа вниманието им по време на консултациите, които се провеждат по телефон. Децата започват да си играят с него, да натискат копчета, не слушат какво им се говори. Искат да си играят навън, а не да говорят по телефона.“

„Част от консултациите с проблемни деца се осъществяват трудно през онлайн платформите. Изисква им време да се концентрират в психологичния процес, но въпреки всичко срещите се осъществяват.“

„Не мога да постигна контакт с децата от ЦНСТ, те са напълно затворени, разбирам за тях чрез разговори с персонала.“

„Не мога да се примиря с факта, че не мога да съдействам на семействата, отглеждащи хиперактивни деца и деца аутисти, които не могат да се справят с поведението и емоционалното състояние на децата си, които стоят по цял ден затворени вкъщи, спазвайки карантината.“

Част от консултациите с проблемни деца се осъществяват трудно през онлайн платформите. Изисква им време да се концентрират в психологичния процес, но въпреки всичко срещите се осъществяват. Поради забраната за събиране на групи, според някои участници напълно са преустановени груповите програми, ателиета и др. форми за децата. Според други има опити да се работи онлайн групово с деца, което обаче изисква повече познания и умения за ползване на онлайн платформи.

6.3. ЕТИЧНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Като такива в изследването се открояват въпросите на постигане и запазване на доверие, връзката/преносът/резонансът между личното и професионалното, конфиденциалността, сигурността, професионалните граници и роли и други.

„... преодоляването на психичната бариера между страха за здравето и нуждата да помагам на клиентите.“

„Дали успявам да „се вслушам“ в клиента и адекватно да му помогна.“

„Осъществяване на контакти и консултиране на не доброволни клиенти, насочени от ОЗД.”

„Не винаги с телефонен разговор може да се предразположи човек да споделя, а има теми, които не са подходящи за консултации по телефон, вайбър, скайп и др. средства за комуникация.”

„Когато работя дистанционно, трябва едновременно с работата с клиента да обгрижвам и детето си, за да не се почувства пренебрегнато. Липсата на спокойна работна среда е важен фактор.”

6.4. ТРУДНОСТ ПРИ ЗАДЪЛБОЧАВАНЕ ВЪВ ВРЪЗКАТА С НОВИ КЛИЕНТИ

Някои споделяния поставят темата за границите при помагането и доколко с това, да сме от на разположение 24 часа за разговор по телефона, да предоставим всичките си контакти в социалните мрежи и пр., наистина бихме могли да бъдем максимално полезни за своите клиенти, да бъдем по-гъвкави в подкрепата и да излезем от обичайните граници, включително и това, да се чувстваме готови да помогнем за решаване на лични проблеми в семействата. Единични специалисти заявяват пред клиентите готовност да се срещнат с тях, ако е необходимо, въпреки ограниченията на извънредното положение.

Едновременно с това има и специалисти, които се разграничават от ролята на „спасители” и споделят противоположно мнение, като въпреки създамата се ситуация на взаимоотношения с клиентите се опитват да запазят професионалните граници.

„Старая се да отговарям на потребностите на клиента, без да преминавам в спасителна позиция, и се старая да не му предавам моята тревожност по отношение на изолацията.”

Същевременно се проявяват и темите за овластяването на клиентите и доколко помагането е контрол.

„Предизвикателство е да подкрепяш, насочваш и консултираш, без да можеш реално да проследиш дали се спазват насоките и трябва да се довериш на твърденията на клиента най-вече при несъдействащите клиенти, при клиенти, които нямат доверие на социалните институции и др.”

6.5. ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА В УПРАВЛЕНИЕТО И МЕЖДУ ИНСТИТУЦИОНАЛНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО И КОМУНИКАЦИЯ

При отговорите на различни въпроси по различен начин сравнително често се поставя въпросът за *трудности в онлайн комуникацията по случаи с ангажираните институции*. Тези трудности се обясняват с недостиг на технически средства, на достъп до добра интернет връзка за ползване на онлайн платформи при ключови партньори в работата по конкретен случай. Този извод се налага едновременно с изведения

категоричен извод за съществената полза на онлайн комуникацията за провеждане на екипни срещи вътре в услугите.

„Ползване на онлайн платформи, електронен подпис, снабдяване на служителите с технически способни устройства за всеки – смартфон. Договаряне за услугите също онлайн, при наличие на технически средства на ДСП.“

Изследването маркира и предизвикателства от административен и нормативен порядък, макар заг тях да стоят единични гласове. Някои специалисти определят като проблем работата онлайн или по телефон с новопостъпили клиенти, спазването на сроковете за ОЗД, договаряне на заключителните доклади.

Налага се и адаптирането на задължителната документация по случаите съгласно извънредното положение и преформулиране на основните цели за работа, което се предшества от навременното запознаване с издадените указания и заповеди.

„Необходими са по-ясни указания относно работния процес, касаещ срокове за изготвяне на задължителната документация по случаите на потребителите в ЦОП. Необходимо е стиковане в изискванията между социалните услуги и Дирекция „Социално подпомагане“.

„... методическа подкрепа относно документалното оформление на процеса на предоставяне на услуги и разясняване/тълкуване и унифициране на понятията по отношение на въведените мерки.“

„По- конкретни указания, свързани с работа по случаи, с оформянето на задължителната документация – сключването на договор за ползване на социална услуга и др.“

„...методически материали, споделени добри практики, прогнозни и дезинфекционни средства, супервизия.“

7. НАГЛАСИ НА СПЕЦИАЛИСТИТЕ КЪМ СИТУАЦИЯТА НА ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ И СОЦИАЛНА ДИСТАНЦИЯ

Изследването показва, че преживяванията и емоциите, които споделят специалистите от услугите, са полярни и изразяват както напрежение и неудовлетвореност, така и спокойствие, усещане за полезност и удовлетвореност. Има и специалисти, които изразяват колебания и противоречивост в отношението спрямо създалата се ситуация, но с налични стратегии за бърза адаптация и справяне.

7.1. СТРАХОВЕ ОТ НЕИЗВЕСТНОСТТА, ОТ СИТУАЦИЯТА КАТО ГРАЖДАНИ

Не малка част от респондентите определят като предизвикателство емоционалното състояние, страховете на специалистите, свързани с това как да предпазят себе си и близките си хора от вируса. Хората

са тревожни поради липса на яснота за продължителността на тази ситуация. Трудно си представят как ще се върнат към предишния начин на работа, как ще продължи животът им.

„За мен най-тревожно е страховете на персонала от вируса. Би било добре да се осигури достъп до тестване на персонала от социалните услуги.”

„Мен ме вълнува как ще преодоля безпокойството, тревожността, ирационалния страх от неизвестното. Не мога да си представя кога и как ще се върна към предишния си начин на работа.”

„Преодоляването на психичната бариера между страха за здравето и нуждата да помагам на клиентите.”

7.2. ПРОФЕСИОНАЛЕН ПЕСИМИЗЪМ

Група отговори се концентрира около професионалната неудовлетвореност на специалистите, най-вече в резултат на преценката им, че подкрепата е неефективна, поради липсата и възможността за директен контакт с клиентите. Някои от респондентите открито споделят, че са психически натоварени и напрегнати най-вече от неяснотата около продължаване на ситуацията. Прави впечатление, че много малка част (не повече от 5%) изразяват неудовлетвореност и безпокойство поради технически причини в комуникацията, което означава, че липсата или наличието на технически средства и умения за боравене с тях не са повод за притеснение.

„професионално ограничена и непълноценна”

„неефективно, некомфортно, безполезно”

„объркана и напрегната”

„уморена, изтощена”

„в състояние на безпокойство”

„затруднена, безсилна”

„непълноценна, несигурна в това, което правя”

„странно и различно от обичайното”

„Чувствам се като ограбена от възможности за общуване с нуждаещи се деца (потребители на услугата). Притеснена съм от неяснотата, докога ще продължи това положение.”

Тази група специалисти смятат също, че социалната работа ще се промени в негативен смисъл след излизане от извънредното положение.

7.3. АДАПТАЦИЯ КЪМ СИТУАЦИЯТА И УЧЕНЕ НА НОВИ ПРОФЕСИОНАЛНИ ДЕЙНОСТИ

Очертава се група на специалисти, които споделят, че притесненията

им са били в началото, но бързо са се адаптирали към новите ситуации в работния процес. Колебанията им са по-скоро свързани със съмнения в адекватността на мерките, заповедите и инструкциите. Притеснени са от факта, че им се налага да консултират клиенти за действия, в които самите те не са убедени. Именно тази група изразява негативни чувства по отношение на вменияването на страх и вина в обществото, а безпокойството им идва от това как да подкрепят клиентите именно в справяне с тези чувства. Усещането им за безполезност в този аспект е много силно, както и притеснението относно негативните дълготрайни последици върху функциониране на клиентите.

Не бихме могли да анализираме негативните преживявания по видове специалисти, но в отговорите кристализира и един друг вид безпокойство, което споделят директорите/управителите на услугите. Притесненията им са от организационен характер, но и в ролята си на лидери те са напрегнати в „балансиране“ между страховете на работещите в услугата и мотивацията им да продължат работата си пълноценно.

Все пак доста голяма е групата на *специалистите, които изразяват позитивни чувства и удовлетвореност от работата си*. Много от тях бързо се адаптират и споделят, че дават пълния си капацитет, за да бъдат полезни на клиентите. Позитивните им нагласи се отразяват и на удовлетвореността у клиентите от оказваната подкрепа. Има мнения, според които дистанционният начин на работа създава връзка с клиентите на друго ниво, повишава доверието между клиент и социален работник/психолог.

„полезна и ефективна“

„чувствам се много добре, защото давам на клиентите възможност да се справят сами в ситуацията, без да взимам контрола“

„още по-мотивирана и отговорна към задълженията си“

„спокойна и нужна“

„с чувство за нормалност“

„отговорна“

„предизвикана да съм мобилизирана, креативна и емпатийна“

„В момента се учим, създаваме нови модели на работа. За това е нормално да изпитваме чувство на несигурност и неувереност, да се консултираме с колеги.“

„Дистанционната връзка дава възможност за опознаване на нови аспекти от личността, на възможностите и реакциите на всички участници в процеса.“

„В своята професионална роля се чувствам на място, стремя се да гарантирам правото на избор и автономността на клиентите си, да се ръководя от техните нужди и потребности.“

Анализът на отговорите илюстрира *пряка зависимост между подкрепата, която са получили специалистите, и позитивната им нагласа към ситуацията и начина на работа*. Специалистите, които се чувстват подкрепени чрез супервизия, обучения, екипни срещи с колеги, са по-адаптивни и се чувстват по-спокойни и удовлетворени от помощта, която оказват на клиентите.

На въпроса „Имате ли страхове за бъдещето?“, категорично отговор „Не, нямам“ дават 52 (44%) от участниците в изследването.

Останалите участници споделят известни страхове, които можем да обобщим в следните аспекти:

- *страхове, свързани с перспективата*: от неизвестността, несигурността, неяснотата кога и как ще приключи извънредната ситуация, от липсата на перспективи за възвръщане към предишния начин на живот, появата на „колективна травма“ от ситуацията, развитие на обществото като цяло;
- *страхове по отношение на клиентите*: повишаване на бедността, бездомността и безработицата, задълбочаване на кризите, увеличаване на риска за децата от negliжиране, липса на образование, насилие, намаляване на капацитета за справяне с проблеми, включително и на постигнатия чрез подкрепата в услугата;
- *страхове в личен план*: заразяване с вируса, здравето на семейството, собственото емоционално и психическо състояние, собственото финансово и материално обезпечаване, икономически последици;
- *страхове по отношение на организацията и качеството на работа в услугата*: бъдещето на социалната услуга, ефективността на работата, изгубването на връзката с клиентите, демотивацията на екипа, нуждата от реорганизация в екипа.

„Нямам страхове по отношение на работата. По-скоро ме притеснява това, че не знам колко дълго ще продължи извънредното положение. Положителното е, че встъпихме в един нов начин на работа за нас, социалните работници. Учим се в движение. Докато учим потребителите на услугите как да се справят в тази ситуация, учим и себе си. Смятам, че е добре да познаваме и тази страна на работния процес и в случай на евентуални подобни ситуации в бъдеще, ще бъдем по-подготвени.“

Чувството на страх у работещите в социалните услуги изразява тяхното както професионално, така и лично отношение към настъпилата промяна и в начина на работа, и в начина на живот. Анализът показва, че в по-голяма степен липсата на страхове изразяват тези специалисти,

които се чувстват по-спокойни и уверени, по-удовлетворени и пълноценни в своята професионална роля, тези, които приемат без вътрешни съпротиви начините на взаимодействие с клиентите на услугата.

8. ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИДЕИ ЗА ПРОМЯНА И ОБОГАТЯВАНЕ НА ПРАКТИКАТА НА СОЦИАЛНА РАБОТА

8.1. ЩЕ ИМА ПРОМЕНИ И ТЕ ТРЯБВА ДА СЕ КОНСУЛТИРАТ С ПРОФЕСИОНАЛИСТИТЕ, КОИТО СА НА ТЕРЕН

Изследването показва, че голямата част от участниците смятат, че ще има промени в работата на услугите и тези промени трябва да бъдат консултирани с тях, тези, които са на терен. Този извод може да се направи както от самите предложения, така и от факта, че почти всички са отговорили на отворените въпроси относно предложения, с които основно се проучва тази част от изследването. Единични са отговори като „нямам“, или „да го мислят тези, с големите заплати“.

„За всички нас това е нова ситуация. Всички действия се прилагат в движение. Мисля, че изолацията трябва да приключи и да се направи анализ от самите социални услуги, а не от ръководните институции (МТСП); да се обобщят резултатите и да се изготвят планове за работа в извънредно положение.“

Таблица № 14 *Ще се промени ли и как социалната работа ?*



8.2. ИЗПОЛЗВАНЕ НА НАУЧЕНОТО И ПРИЛОЖЕНОТО ПО ВРЕМЕ НА ИЗВЪНРЕДНОТО ПОЛОЖЕНИЕ ЗА ОБОГАТЯВАНЕ НА БЪДЕЩАТА СОЦИАЛНА РАБОТА В УСЛУГИТЕ. ВЪВЕЖДАНЕ НА ОНЛАЙН ПРАКТИКИ В РАБОТАТА С КЛИЕНТИ

Данните от изследването показват, че преживяната криза се възприема по-скоро като възможност по отношение на социалната работа, възможност, която ще отвори поле за нови практики, ще се обогати с нови дейности и подходи.

В този смисъл не е неочаквано, че най-голяма група са предложенията, свързани с въвеждане на онлайн практиките като постоянни, разбира се, в зависимост от потребителите и техните потребности. Голяма част от изследваните посочват, че онлайн практиките са се оказали доста успешни и ефективни и е добре да се запазят и в бъдеще, в рамките на общия модел на работа.

„За нашата услуга се оказва, че онлайн консултирането (при определени случаи) е доста ефективно. Също така и поддържането на активна страница, на която клиентите да могат да виждат в клипове специалистите от Центъра.”

„Повече психологическа подкрепа онлайн е добре да има.”

„Смятам, че въведеният смесен режим на работа е добре да продължи да функционира и след отмяна на извънредното положение. Това ще даде възможност за постепенна адаптация на клиентите, запазване на тяхното здраве и това на служителите на услугата.”

„Повече контакти онлайн, предварителни запитвания относно конкретни теми, по които искат да коментираме (особено за приемните родители, които поддържаме като група), обучения онлайн.”

„Ако има необходимото техническо обезпечаване, видео връзките са сравнително добра практика в сегашното положение. Също така добра практика е споделянето на работни материали и др. между специалистите в онлайн платформите.”

„Имаме добри практики с родители с нисък капацитет, на които им е оказана психо-педагогическа помощ и подкрепа. Предоставени са им занимателни книжки, игри и други обучителни материали. Родител на дете със СОП във втори клас получава материали онлайн. Включване на разнородни специалисти и служебни лица в директната работа чрез осъществяване на конферентни разговори и връзки.”

„Предоставяне на възможности за потребителите за себеизразяване в тяхното пространство, мотивиране към прояви на творчество, поставяне на лични предизвикателства, подкрепа към потребителите за субективното им личностно изследване на възможности за справяне в конкретни ситуации от ежедневието у дома; работа с краткосрочни цели; ползване на помощен Аз; ползване на демо версии в игри с дигитален формат за целите на консултирането и др.”

8.3. НОВ МОДЕЛ/ПРОТОКОЛ НА ДИРЕКТНАТА РАБОТА С КЛИЕНТИТЕ

Втората голяма група предложения са свързани с търсене на оптимални варианти за възстановяване на директния контакт с клиентите при спазване на всички мерки за предпазване.

„Трябва по-задълбочено да се помисли по въпроса. Може би трябва да се изясни какво значи директна работа в условията на социална изолация; условията на поверителност и спазване на правата на човека. Смятам, че социалната услуга трябва да съдейства най-вече за гарантиране на правата на човека, които неведнъж са нарушавани с претекст извънредност.”

Предложенията на повечето участници са за *постепенно възстановяване* на директната работа с хора, които определено се нуждаят от това. Това предполага необходимост от осмисляне на критерии за това, кои клиенти действително се ползват с приоритет.

„Да се възобновят поне донякъде посещенията в услугите и директната работа. Потребителите да могат да идват на индивидуални консултации, като се спазват противоепидемичните мерки.”

„Да се въведат срещи на живо с въвеждане на съответните мерки.”

„Да се предвидят лични предпазни средства както за специалистта, така и за клиента, и по-големи помещения за индивидуална работа с клиенти и при посещения на адрес.”

Според данните от качествено проучване приоритетно от подкрепа се нуждаят тези хора, с които не може да се прави онлайн връзка, а само по телефона.

„Тъй като не всяко семейство има възможност да ползва интернет, а дори някои нямат и телефони, може да се направи график за тях относно посещение на място в ЦСРИ за провеждане на занятията със специалистите и вземане на необходимите предпазни мерки и средства. За тези, които не могат дори да посетят услугата, тъй като живеят извън града и нямат превоз, може да се помисли за мобилна услуга.”

Възстановяването на директния контакт следва да се случи при ясни мерки за сигурност, постепенно. Предложенията са многообразни, свързани с приема, организацията на работа, методиката на работа.

„Струва ми се, че би било добре клиентите да имат избор – дали да стартират услуга, или не; натъквам се на случаи, в които нуждите и потребностите на даден клиент във времена на криза са различни от заявката, дадена от отдела за закрила на детето.”

„По-често ползване на онлайн консултации, а там където възрастта или социалния статус и капацитет на потребителите не отговаря, по-редки срещи при стриктно спазване на санитарно-хигиенните предписания и периодично местване с цел бързо отреагиране.”

„Осигуряване на достъп на семейството до комплексни услуги в различни институции, които да го подкрепят в посока базова сигурност и усещане на психо-социална подкрепа.”

8.4. ВЪВЕЖДАНЕ НА ОНЛАЙН ПРАКТИКИ В МЕЖДУИНСТИТУЦИОНАЛНАТА И ВЪТРЕЕКИПНА РАБОТА

Като особено успешни онлайн практики се определят тези от тях за екипните срещи и супервизията, както индивидуална, така и групова, и се предлага по-широкото им използване за въвеждане на един по-професионален клиничен подход.

„Видео връзката предполага добри възможности както за дискусия, така и за работа по конкретни материали, използване на различни средства като фотоси или други материали, върху които да се работи и коментира с оглед разнообразяване на техниките.”

„Както и клинични обсъждания за случаите, като се има предвид психологичното им функциониране.”

„Супервизия и методическа подкрепа през интернет платформи.”

„Супервизии за работещите в сферата и адаптирани програми за по-лесен и безопасен обмен на лични данни с потребителите.”

„Гъвкавост от страна на специалистите при изготвяне на графици за работа, за да има възможност за консултации/разговори както с децата, така и с техните родители/близки.“

Директори в интервюта споделиха, че през целия период на извънредно положение провеждат общи екипни и екипни срещи по случаи онлайн, първоначално по messenger, а след това са закупили план на онлайн платформа, тъй като са получили и обучение за ползването ѝ в консултативен процес (zoom.us).

„Ние провеждаме както методически, така и екипни и работни срещи. Това време е много ценно, тъй като ни позволява да споделим и да открием професионална подкрепа помежду си.”

В друго интервю с друг директор на социална услуга беше споделено за онлайн провеждане на обучение на екипа по кризисна интервенция от обучени по тази тема и с опит техни колеги. Споделени бяха също практики на провеждане на т.нар. методическа учебна година онлайн чрез предварително четене на текстове и тяхното обсъждане в директна онлайн връзка (zoom.us).

Онлайн работата би могла изключително да подобри междуинституционалните контакти и срещи по случаи, тъй като пести време и средства.

„Повече възможности за осъществяване на междуинституционални срещи онлайн и по-добра координация. Добра практика е създаване на групи от специалисти от различни институции, напр. ОЗД, ЦОП, ОЕПГ и гр., за обсъждане на случаи, вземане на решения и протоколиране на междуинституционалните срещи. Навреме се обменя информация и не се губи излишно време за организиране и осъществяване на тези срещи.”

В интервю с директор на услуга е споделено за провеждане на екипна онлайн среща между социален работник от ОЗД/ДСП, социален работник и психолог от социална услуга, психотерапевт на детето и родителите на дето и супервайзър на случая, като е ползвана комуникация по Skype. Коментарът беше за полезността на тази среща и за това, че тя едва ли би могла да бъде осъществена така бързо лице в лице, тъй като двамата от участниците са в различни населени места.

„Предаването на някои документи (напр. доклади до ОЗД) да става чрез изпращане по електронна поща.“

„Подобряване на комуникацията с други институции, най-вече органите за закрила.”

„Дистанционни междуинституционални срещи чрез видео връзка през различни канали, скайп или зуум. Това предполага предварително договаряне по телефон или ел. поща, за да може едновременно да се включат всички. Това е и основното предизвикателство, особено ако става въпрос за повече хора от различни институции, но не трябва да се пренебрегва.”

„Подобряване на логистиката, сътрудничество със сектора на НПО, онлайн екипни срещи, онлайн сесии между колеги с цел предотвратяване на напрежението и на прегарянето.”

„Синхронизиране на методите на работа с ОЗД, за да се изпълняват всички дейности по случаите – провеждане на мултидисциплинарни срещи за приемане или прегледи на планове, обсъждане работата по случаите и т.н.”

8.5. ОСМИСЛЯНЕ НА РЕСУРСИТЕ, НЕОБХОДИМИ ЗА ТАЗИ ПРОМЯНА, И ОСИГУРЯВАНЕТО ИМ

Предложенията обхващат технически ресурси, оборудване, обезпечаване с предпазни средства. За да се случи това, има много голям набор от предложения, свързани с техническото обезпечаване на тези практики, като достъп до платени платформи, които дават по-голяма сигурност за връзката с потребителите, за връзката между специалистите и от техническа, и от етична гледна точка.

„Закупуване на съвременни компютри и лаптопи биха улеснили много служителите, тъй като губим много време в документация поради бавното

зареждане (отваряне на word, excel над 10 мин.; не е нормално).”

„Заплащане и ползване на лицензирани акаунти.”

„Осигуряване на интернет връзки в населените места извън градските центрове. Нужда от осигуряване на повече мобилни устройства и обучение за работещите с тях потребители на социални услуги.”

„Необходима е по-добра и бърза техника.”

„... подобряване на техническата обезпеченост на клиентите”

„Подсигуряване на подходяща онлайн платформа, техника; софтуерна единна програма за административната част. Възможност за конферентно осигуряване на всеки потребител на достъп до онлайн платформи; възможност за провеждане на телефонни разговори с всички потребители – предимно от малцинствата.”

„Необходимо е провеждане на супервизия и обучение по онлайн консултиране и подкрепа на специалистите.”

„Включване на разнородни специалисти и служебни лица в директната работа чрез осъществяване на конферентни разговори и връзки. Повече онлайн обучения за родители.”

„Узряване у клиента на идеята за по-активно участие – телефонни разговори/онлайн консултация.”

„... повече техническа подкрепа – работя от личен телефон и компютър; повече структура в работата и повече разбиране – в извънредното положение сме поставени пред ежедневно променящи се условия на труд, изискванията към нас се променят и времето за адаптация.”

„... необходима е силна интернет връзка”

„... техниката и съобразяване на натоварването”

8.6. ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЕ НА ГРИЖАТА И ПОДКРЕПАТА НА ПЕРСОНАЛА В СОЦИАЛНИТЕ УСЛУГИ

Определено може да се твърди, че повечето работещи в социалните услуги имат нужда от зачитане на техния професионален статус по време на кризата и след това, както и от неговото развитие към повече професионализъм. Голяма част от предложенията са свързани с нуждите на самите социални работници от зачитане, но и от обучения, подкрепа, супервизия, професионални стандарти за работа.

„Основен проблем е, че работата на социалните работници в социални услуги остава невидима за всички, които не са пряко ангажирани като работещи и потребители. Професията няма необходимото обществено признание, както и не е обезпечена с адекватно заплащане. Именно заплащането на труда и гарантирането на образователен ценз, и повишаване престижа на професията са темите, за които трябва да се лобира от всички организации, които искат да свършат нещо смислено, а не само да демонстрират дейност и да пишат едни добре звучащи и пожелателни думи.”

„Време за подготовка на програми за излизането от извънредното положение в насока психо-социалната подкрепа на хората.”

„Нужда от супервизия и допълнително заплащане.”

„Супервизия.”

„Спокойствие, супервизия за рискови случаи, психологическа подкрепа, а не заплахи за оряване на заплати и съкращения.”

„Стандарти за социална работа, учител и програми по специализирани теми за студенти и работещи, финансово стимулиране на работещите. Признание на ролята и значимостта на социален работник. В момента никой не ги вижда, защото те продължават невидимо да си вършат работата и да поддържат социалния мир. Медиците и лекарите са важни, но ако не са социалните работници, те няма да се справят. Защото истинската работа е свършена преди това. За да стигнат до образование и медицинска грижа, много често преди това е била намесата на социален работник.”

„Работното време да не бъде фиксирано. Наблюдавам по-интензивен интерес за връзка с мен предимно в часовете между 17 и 20 ч. Предполагам, че е свързано с онлайн обучението и нуждата от отгих след това.”

„Да се предостави възможност на специалистите с изготвен график да работят от дома, като координацията между институциите да се подобри и при необходимост да се създаде еднна система за връзка помежду им.”

„... инвестиране в екипите”

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работата в ситуация на извънредно положение поставя проблеми, които не са нови нито по отношение на заявките от страна на потребителите, нито по отношение на отговорите, които социалните услуги са дали. Може да се каже, че проблемите, с които хората се обръщат към консултативните услуги, изцяло покриват техния профил на дейност и в условията на изолация, тези трудности и произтичащите от тях нужди в известна степен са се открили по-ясно.

Прави впечатление, че водещите проблеми на родителите са били повишаване на трудностите в поведението и трудности в ученето на техните деца, свързани основно с отношенията с родителите, с недостига на ресурси за онлайн обучение, както технически, така и като компетенции. Тези данни съвпадат и с данни от МОН, където се казва, че тези деца, които са имали и преди трудности, и сега продължават да имат. С други думи, рискът за децата от отпадане от училище е бил сред водещите проблеми, по които са работили социалните услуги.

Може да се каже, че работещите в социалните услуги са действали проактивно, в ход са развивали и обогатявали своята работа в съответствие с потребностите на клиентите. Повечето от тях са въвели нови практики на онлайн работа, които могат успешно да се интегрират и в бъдеще.

Тези практики се очертават като много подходящи за подкрепа на екипите чрез обучения и супервизия, за екипни срещи, работни срещи и пр., както и за работа с клиенти, при преценка на специалиста и по желание на клиента.

Има натрупан достатъчно опит и идеи за директната работа в условия на социална дистанция, които могат да бъдат ползвани при създаване на нов тип организация на работа/на протокол, при който би трябвало:

- определяне на клиентите при съобразяване с нуждите и в условия на възможност за избор, на потребителите – дали да работят директно, или онлайн, или и двете форми;
- разработване и приемане на ясни инструкции за предпазване и употреба на дезинфектанти при прием и при напускане на услугата, отнасящи се до всеки специалист и всеки клиент;
- използване на маски и/или шлемове, особено с деца, с които при работа трудно може да се пази дистанция;
- гъвкави графици за работа, които да предпазват струпването на хора в сградите на услугите;
- продължаване/въвеждане на смесен тип работно място (в офис и в домашни условия);
- провеждане на директна работа на открито извън кабинетите при домашни посещения или в двора на услугата при условия на спазване на дистанция и предпазни мерки.

Очертава се необходимост от обезпечаване с технически и методически ресурси на тази организация на работата в социалните услуги чрез:

- достъп до качествен интернет;
- подобряване на наличната техника, за да може да се провежда онлайн работа;
- преустройство на пространствата и кабинетите в услугите за осигуряване на дистанция при директната работа.

Темата за професионализацията на социалната работа се очертава през споделените добри практики, трудности, предизвикателства и

предложения за промяна и те касаят социалния статус, стандартите за компетенции, професионалното развитие и подкрепа.

В контекста на проучването се поставят основно нуждите от:

- зачитане, уважение, грижа за професионалистите, не заплахи, натиск, дебнене и пр.;
- осигуряване на обучения за работа онлайн на всички услуги;
- преимуществено провеждане онлайн на клинични срещи, срещи по случаи, методически обсъждания;
- преимуществено осигуряване на онлайн супервизия и подкрепа на екипите на социалните услуги в общността;
- онлайн обмен на добри практики на национално ниво за работа в условия на социална дистанция.

Междуинституционалното взаимодействие се определя от социалните услуги като важно условие за качеството на тяхната работа. Онлайн практиките дават възможност за подобряване на междуинституционалното сътрудничество, за което е необходимо както техническо оборудване на всички страни в него, така и обучение и промяна на нагласите към междуинституционалната работа.

За авторите:

Проф. д-р Нели Петрова, научен ръководител на изследването, СУ „Св.Кл.Охридски“, Катедра „Социална педагогика и социално дело“

E-mail: nelinp@uni-sofia.bg

Даринка Янкова, експерт изследовател, изпълнителен директор на Институт по социални дейности и практики

E-mail: d.yankova@sapibg.org

Звездица Пенева-Ковачева, експерт изследовател, Директор програма “Обучения и методическа подкрепа” в Институт по социални дейности и практики.

E-mail: z.kovacheva@sapibg.org

About the Authors:

Prof. Nelly Petrova, PhD, academic head of research, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Social Pedagogy and Social Work Department

E-mail: nelinp@uni-sofia.bg

Darinka Yankova, research expert, Executive Director of the Social Activities and Practice Institute

E-mail: d.yankova@sapibg.org

Zvezditsa Peneva-Kovacheva, research expert, Director of Trainings and Methodological Support Programme of the Social Activities and Practice Institute

E-mail: z.kovacheva@sapibg.org

ФОРМИРАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ УМЕНИЯ И СТИМУЛИРАНЕ НА ТВОРЧЕСКИТЕ ЗАЛОЖБИ У УЧЕНИЦИТЕ ОТ III КЛАС ПРИ ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ И ИЗПОЛЗВАНЕ НА ВИРТУАЛНА УЧЕБНА СРЕДА

Вероника Рачева

Резюме: В настоящата статия са представени възможностите за формиране на литературни умения и за стимулиране на творческите заложби на третокласниците във виртуална учебна среда, комбинираща асинхронна и синхронна форма на преподаване и учене. Представено е кратко теоретично проучване за спецификите на виртуалните учебни среди и основните аспекти на формирането на литературни умения в начална училищна възраст. За да се анализира поставеният въпрос, през втория срок на учебната 2019/2020 година е проведено изследване с 26 ученици от III клас, които участват в клуб по извънкласно четене, реализиран в дистанционна форма на обучение чрез използването на Google Classroom. Основните изводи от изследването показват, че комбинацията от синхронна и асинхронна виртуална учебна среда има потенциала да подобри литературните умения на третокласниците, да стимулира самостоятелната им работа и творческа изява, да развие дигиталните им компетентности.

Ключови думи: Ключови думи: литературни умения, виртуална класна стая, синхронно виртуално преподаване, начална училищна възраст

DEVELOPING LITERARY SKILLS AND ENHANCING CREATIVE POTENTIAL IN THIRD-GRADE SCHOOLCHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING VIA A VIRTUAL SCHOOL ENVIRONMENT

Veronica Racheva

Abstract: The current article presents the available options for the development of literary skills and the enhancement of creative potential of third-grade schoolchildren in a virtual school environment which combines asynchronous and synchronous modes of teaching and learning. It presents a short theoretical research on the specific features of online learning platforms and the main aspects of literary skill development at primary school age.

With a view to the analysis of the research question a survey was conducted during the second term of 2019/2020 school year among 26 third-graders, taking part in an extracurricular reading club that functioned in a distance learning mode via Google Classroom. The main research conclusions show that the combination of a synchronous and an asynchronous virtual learning environment has the capacity to improve third-grade schoolchildren's literary skills, to enhance their independent learning and creative potential as well as to boost their digital competences.

Keywords: literary skills, virtual classroom, synchronous online teaching, primary school age

Формирането на литературните умения на учениците е една от основните цели на обучението по български език и литература, чиито основи се полагат още в началното училище и надхвърлят процеса на озряване. Литературните умения са свързани не само с усъвършенстването на четивната техника, но и с развиването на читателски интереси, самостоятелност и активност у учениците. Постигането на тези цели изправя българското училище пред предизвикателството да отговори на спецификите и потребностите на съвременните деца, които растат в силно динамична, технологична среда. Практиките на четене днес се различават съществено от тези преди 25 години. Използването на технологии променя източниците, от които четем; уменията ни да се адаптираме към бързо променящата се среда; да търсим, разбираме, осмисляме и преценяваме информацията в изобилния ни достъп до нея. Всичко това оказва влияние на начина, по който четем, отношението ни към четенето и времето, което отделяме на книгите. За съвременните деца четенето не е пасивен, а интерактивен процес. За да разберат текста, те трябва да взаимодействат с него и да го „преведат“ през собствения си опит и преживявания.

В настоящата статия се представя потенциалът на виртуалните учебни среди за формиране на литературните умения и стимулиране на творческите заложби на учениците от III клас. За целта в първата част от разработката е предложено кратко теоретично проучване за спецификите на виртуалните учебни среди и основните аспекти на формирането на литературни умения в начална училищна възраст. За да се анализира поставеният въпрос, във втората част на статията са представени методите, етапите, резултатите и изводите от проведено педагогическо изследване, при което дейностите в клуб по извънкласно четене с ученици от III клас са реализирани в дистанционна форма на обучение, чрез използването на асинхронна и синхронна виртуална учебна среда.

ТЕОРЕТИЧНА ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНИЯ ПРОБЛЕМ

Виртуалните учебни среди имат определени специфики и характеристики, които следва да се вземат предвид при реализиране на дистанционно обучение. За да се гарантира качествено преподаване, което отчита уникалните способности, интереси и потребности на учениците, използването на технологиите в образованието следва да бъде в унисон със съвременните педагогически теории (Сап, 2009). Доминираща в световен мащаб теоретико-методологическа платформа на електронното обучение и учене е конструктивизмът с неговите многообразни теоретични разновидности и техните практически въплъщения (Пейчева-Форсайт, 2010).

Конструктивизмът се разглежда в две основни направления – когнитивно и социално. Според когнитивното направление обучаемите активно изследват света около себе си, получавайки обратна връзка за действията си, на база на която правят заключения. Наученото се прилага в нов контекст и се демонстрира по нови начини. Характерна за направлението на социалния конструктивизъм дейност е колаборативната работа. Преподавателят и останалите участници изграят ключова роля в обучението на учащия, като учебните дейности акцентират върху споделянето на опит, екипното решаване на задачи и получаването на обратна връзка за представянето му (Fosnot, 2013). И двете направления на конструктивизма намират широко приложение във виртуалните учебни среди, чиито инструменти са пригодени за представянето на дейностите в разнообразен образователен контекст чрез многообразие от средства (когнитивен конструктивизъм), като са предвидени много възможности за колаборативно учене и работа в групи (социален конструктивизъм).

Виртуалното обучение предполага различно местоположение на обучаемите и обучаващите. По отношение на времето на провеждане обаче виртуалното обучение съществува в две основни форми: синхронна и асинхронна.

При асинхронното виртуално обучение ученикът обогатява своите знания със свой собствен темп, в удобно за него време. Обучителният процес не е обвързан с необходимост от фиксирани времеви интервали, които да регулират последователността на дейностите. Всички налични материали са на разположение в онлайн платформата през целия период на обучението.

Синхронното виртуално обучение се реализира в реално време, във виртуална учебна среда, която позволява учениците и учителят да вземат участие в интерактивни индивидуални или групови обучителни дейности. Обучението се провежда от учител, който преподава в реално време, използвайки средствата на съответната виртуална учебна среда, едно от които е видео и/или аудио конферентна връзка.

Децата в начална училищна възраст следва първо да се адаптират към виртуалните форми на преподаване (което обикновено се случва бързо), да бъдат ръководени при участието им в съвместни дейности онлайн, да използват учебни материали, които отговарят на уменията, възможностите и интересите им (Milton & Garbi, 2000). Асинхронните виртуални учебни среди предполагат самостоятелно учене и висока степен на саморегулация. Основният фокус при тях пада върху когнитивните процеси за сметка на отчитането на потребностите на учащите от подкрепа, принадлежност и взаимодействие (K. Kreijnsa, 2003). Това прави самостоятелното прилагане на асинхронните учебни среди неподходящо за обучение на ученици в начална училищна възраст. От друга страна, синхронните виртуални класни стаи, които предполагат жива видеоконферентна връзка между учителя и учениците, дават възможност за споделяне на различен тип учебно съдържание, реализиране на изгрови подходи и съвместна работа. Тяхното използване в съчетание с асинхронни платформи води до значително подобряване на интерактивността и социализацията като основни белези на конструктивисткия подход, тъй като предлагат редица предимства като сътрудничество, лесно ръководене на взаимодействието, индивидуализация, навременна и конструктивна обратна връзка (Strohmeier, 2011). В синхронните виртуални учебни среди учителят има особено важна роля – да насочва и подкрепя взаимодействието, да подпомогне учениците си да станат независими учащи и да продължат самостоятелно работата по дадена тема в асинхронен формат.

Учениците в III клас имат потребност от непосредствено взаимодействие с учителя и съучениците си, както и от насоки и регулярна обратна връзка. Едновременно с това те вече имат и изградени навици за самостоятелна подготовка. Поради това при реализиране на дистанционно обучение комбинацията от асинхронно и синхронно виртуално преподаване е най-подходяща при 9-10-годишни ученици. Асинхронната учебна среда с адекватни за възрастта електронни ресурси и дейности предоставя на учениците възможност да работят със собствен темп и благоприятства усъвършенстването на уменията им за самостоятелна работа. Синхронната виртуална учебна среда може да им осигури взаимодействие, близко до това в традиционната класна стая, в което да имат непосредствен контакт със своя учител и връстници.

Този формат на дистанционно обучение е особено подходящ за реализирането на извънкласни занимания, които целят да развият литературните умения и творческите заложби на учениците. При тези занимания урочните форми се допълват взаимно с неурочните и предварителната подготовка е неизбежна както за учителите, така

и за учениците (Герджикова, 2018). Учителят следва да организира предварителната самостоятелна работа на учениците, като не само помага в намирането на материали и следи за нейното регулярно изпълнение, но и ги ангажира с мотивираци и интересни задачи – нещо, което успешно може да се реализира дистанционно чрез използването на асинхронна платформа. Неурочните форми имат съществена роля при формирането на литературните умения на учениците и при тях от особено значение е контактът на учителя със семейството. Дистанционната форма на обучение, при която учениците учат от вкъщи, улеснява този процес. При провеждане на извънкласните занятия за развиване на литературните умения и творческите заложби на учениците работата се организира върху поставените за изпълнение самостоятелни задачи, като например учениците да прочетат текстове по дадена тема, да представят преразказ, драматизация, характеристика на литературен герой, илюстрация и пр. Този тип дейности могат да се проведат в синхронната виртуална учебна среда.

Един от основните аспекти на обучението по български език и литература (БЕЛ) е развиването на литературни умения, които са необходимо условие за пълноценната работа с литературен текст. Те включват набор от умения и стратегии, чието формиране започва още от начална училищна възраст. В първи и втори клас усилията на учителите са насочени към ограмотяването на учениците и развиването на тяхната четивна грамотност. Способността за четене е важна предпоставка за ученето по принцип. Липсата или нарушенията в това умение имат значителни последици за придобиването на други необходими знания от учениците в дългосрочен план (Franziska Stutz, 2016).

Четивната грамотност в тесен смисъл се свързва с умениято на индивида да чете и пише в резултат от целенасочено обучение. (Изследване на четивната и математическата готовност на учениците в 6 клас, 2012, стр. 12) Във функционален план четивната грамотност се свързва с уменията на ученика да идентифицира, разбира, тълкува, създава и обменя информация, представена в графичен вид, което е особен фокус в работата по БЕЛ в трети и четвърти клас. Това изисква системна работа, която излиза отвъд тесните рамки на целта учениците да бъдат научени да четат и пишат и да владеят графичните правила на кодиране. Свързано е както със знания, умения и отношения, придобити в резултат на системно формално обучение, така и с практики на неформално учене, които позволяват на ученика да формира собствено мнение и да развива креативността си в личен и обществен план.

В този смисъл можем да обобщим, че формирането на литературните умения в начална училищна възраст се свързва с (Бунева, 2011):

- формирането на грамотността като умение да се извлече информацията от текста;
- разбирането на посланията на текста и формиране на нравствено-естетически норми на поведение и оценка на събития и герои;
- способността да се предаде съдържанието в устна и в писмена форма, като се покаже разбиране за последователността и причинно-следствените връзки на събитията;
- оценяването на спецификата на езика в художествения текст;
- работата по групи, като се формира основата на социалните качества на личността.

Всичко това показва, че съвременното образование следва да се фокусира не толкова върху усвояването на конкретна информация, а върху формирането на умения за мислене: проблемно, критично, аналитично, креативно и др.

Разбирането на текста е динамичен и интерактивен процес, при който читателят трябва да включи едновременно няколко различни умения, за да разбере даден писмен текст. Докато някои от мисловните процеси, които се активизират по време на и след четенето, са напълно автоматизирани, то други изискват прилагането на стратегии за четене, когнитивно усилие и метакогнитивно планиране, наблюдение и регулиране (Pfof, 2011). Сред стратегиите за четене с разбиране са проверка на разбирането, кооперативно учене, използване на графични и семантични организатори като карти на истории, отговаряне на въпроси за прочетеното, съставяне на собствени въпроси за прочетеното, свързване на прочетеното с предходни знания и опит, резюмиране на прочетеното (Kırmızı, 2011). Всички тези стратегии не само могат да се реализират успешно в онлайн формат, но и да бъдат допълнително подкрепени от възможностите, които предлагат инструментите на виртуалните учебни среди.

Проучванията в областта на четивната грамотност, показват позитивната зависимост между вътрешната мотивация и четенето с разбиране (Franziska Stutz E. S., 2016). Важно е учениците да не бъдат принуждавани да четат. Ролята на учителите е да превърнат четенето в привлекателна дейност, като прилагат различни мотивационни похвати и предоставят на учениците дейности, които ще им помагат да се наслаждават на четенето (Kırmızı, 2011). В тази връзка виртуалните учебни среди до голяма степен имат потенциала да осигурят на обучаемите интерактивност и разнообразие от учебни средства и ресурси, като по този начин повишат мотивацията им и съдействат за усъвършенстването на уменията за четене с разбиране в дигитална среда.

Според Държавните образователни изисквания изучаването на български език и литература (БЕЛ) в средното училище цели постигане на

определено равнище на комуникативна компетентност чрез овладяване на знания, умения и отношения, формиращи езиковата, литературната и социокултурната компетентност на учениците (Държавни образователни изисквания за учебно съдържание по Български език и литература). Специфичното образование по литература започва в трети клас. В резултат на обучението по литература в края на началната образователна степен ученикът следва да има изградени умения за общуване с литературна творба и за създаване на изказвания и писмени текстове, както и формирани социокултурни и литературни компетентности.

Според учебната програма по БЕЛ в III клас се допълват и усъвършенстват началните езикови, литературни, комуникативноречеви и социокултурни умения, формирани в предходните две години (Учебна програма по БЕЛ за III клас, 2018–2019). Основните цели на обучението по БЕЛ са свързани с:

- усъвършенстването на уменията за възприемане и осмисляне на кратки по обем и достъпни като съдържание значими произведения;
- обогатяване на знания, умения и отношения, свързани с общочовешки ценности, национална идентичност и общуване в мултикултурна среда;
- усъвършенстване на комуникативноречевите умения за създаване на собствен текст;
- развитие на личностните качества и творческите способности на третокласниците.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата статия представя педагогическо изследване, чиято цел е да проучи до каква степен осъществяването на извънкласни дейности, насочени към формирането на литературните умения на ученици от III клас и стимулирането на творческите им заложби, може да бъде пълноценно реализирано в дистанционна форма на обучение чрез използването на комбинация от синхронна и асинхронна виртуална учебна среда.

За постигането на поставената цел са реализирани на следните задачи:

- Теоретично проучване за спецификите на виртуалните учебни среди и основните аспекти на формирането на литературни умения в начална училищна възраст.
- Разработване и прилагане в педагогическата практика на цикъл от 4 авторски урока, насочени към формирането на литературни умения и развиването на творческите заложби на ученици от III клас, под формата на извънкласна дейност чрез използването на асинхронна и синхронна виртуална учебна среда.
- Оценка на приложението на цикъла от уроци и влиянието му върху изграждането на компетентностите и уменията на

учениците от III клас.

- Формулиране на изводи от приложението на цикъла уроци в педагогическата практика.

Обект на изследването са ученици от III клас, които участват в клуб по извънкласно четене в дистанционна форма на обучение – общо 26 ученици от III клас на столичното 138 СУЗИЕ „Проф. Васил Златарски“, с класен ръководител Рахили Василаду.

Предмет на изследването е реализирането на включените в програмата на клуба уроци чрез използване на асинхронна и синхронна виртуална учебна среда.

Изследването беше проведено в три последователни етапа – теоретично проучване и разработване на темите, включени в програмата на клуба в онлайн формат; провеждане на дейностите по четирите теми, включени в програмата на клуба, в периода февруари – май 2020 г. чрез използване на асинхронна и синхронна виртуална учебна среда; оценка на резултатите от реализирането на дейностите в клуба.

Оценяването на знанията и уменията на учениците се осъществи чрез различни писмени и устни творчески задачи за самостоятелна индивидуална или групова работа, както и чрез наблюдение от страна на учителя за активното им участие по време на урока. Проследяването на резултатите на всеки ученик се основава на предварително обсъдени с учениците критерии и се извършва чрез словесна оценка.

Цикълът от авторски уроци, разработени от класния ръководител на изследвания клас, включва комбинация от традиционни и интерактивни методи на обучение, урочни и неурочни форми, които подпомагат изграждането на литературните умения на учениците. Уроците се апробираха в дистанционна форма на обучение чрез използването на виртуална среда, комбинираща асинхронна (Google Classroom) и синхронна (Google Meet) форма на преподаване.

Дейностите, включени в него, целят да подпомогнат и допълнят задължителната подготовка по БЕЛ. Техните цели и съдържание кореспондират с тема „Читателска култура“ от Учебната програма по БЕЛ за III клас и по-специално с очакваните резултати учениците да познават произведения, посветени на България, българския народ и българския език (в теми „Литературен вестник“ и „Създаване на учебен ресурс за четене с разбиране в LearningApps), и да дават примери за културното многообразие от самостоятелно прочетени текстове от детски списания, кратки енциклопедии, интернет (във всичките 4 урока). От дейностите за придобиване на ключовите компетентности и междупредметни връзки са заложили учениците да озаглавяват епизодите в развитието на действието в изучавано литературно и фолклорно произведение; да редактират текст чрез замяна с лични

местоимения при гразнеци повторения; да подбират и подреждат информация (компетентности в областта на българския език), както и да илюстрират епизоди от изучавано литературно произведение със средства на различни изкуства; да правят устен и писмен разказ за прочетена книга (културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество).

Цикълът уроци, включени в клуба по извънкласно четене, се състои от общо 4 теми, които имат следните общи цели:

- да се пробуди читателският интерес; да се стимулират самостоятелността и творческата дейност на учениците;
- да се развие критическото мислене у третокласниците чрез придобиването на знания, умения и качества да комуникират и творят;
- да се изградят умения за формулиране и задаване на въпроси;
- учениците да се вълечат в изследователска работа чрез наблюдение, проучване, подбор;
- да се развият уменията за графично оформление на текст и подбор и логическа подредба на изображенията спрямо текста;
- да се развият дигиталните умения на третокласниците и уменията им за четене с разбиране в дигитална среда чрез запознаването и използването на различни електронни ресурси и приложения.

Работата по всяка тема беше с продължителност 3 седмици, по време на които учениците участваха в синхронни виртуални уроци и реализираха самостоятелно дейности на асинхронната платформа. В края на третата седмица от работата по всяка от темите участниците трябваше да предадат създадените от тях творчески продукти, като ги качат в асинхронната платформа, а след това обсъдят резултатите от своята работа по време на синхронна виртуална сесия със своя класен ръководител.

Основните дейности и очаквани резултати за оценка в цикъла от уроци могат да бъдат систематизирани в следната таблица 1:

Таблица 1. Основни дейности в цикъла авторски уроци, включени в клуба по извънкласно четене за формиране на литературни умения и развиване на творческите заложби на учениците от III клас

Тема на урока	Основни дейности	Очаквани резултати
„Литературен вестник на класа“	<ul style="list-style-type: none"> • Създаване на концепция за съдържанието на вестника, озаглавяване на рубриците и разпределение на материалите, включени в тях – синхронна виртуална учебна среда. • Събиране на информация за материалите, включени в рубриците – самостоятелна работа. • Съставяне и обработване на материали (снимки, текст) и качване на същите в асинхронната платформа. • Представяне и обсъждане на събраните материали; определяне на отделните части на вестника в синхронна виртуална учебна среда. • Сглобяване на общото съдържание, оформление и редактиране на финалния вариант на вестника – самостоятелно работа в асинхронната платформа с обратна връзка от страна на класния ръководител. • Финално обсъждане на окончателния вариант на вестника в синхронна виртуална учебна среда. • Споделяне на електронен формат на вестника от класния ръководител на сайта на класа и в социалните мрежи на училището. 	<p>Учениците умеят да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • предават чужд текст последователно със свои думи; • съставят собствен текст по предварително зададени критерии; • оформят графически правилно началото и края на изречение, абзац, текст; • проверяват правописа на думите; • подбират и подреждат логически изобразенията в съответствие с темата на рубриците.
„Млади журналисти“	<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на онлайн урок в синхронна виртуална учебна среда за разясняване целта, критериите и очакваните резултати от занятието – от учениците се очаква да направят видео интервю със своите родители по предложен набор от въпроси, които могат да допълнят и с въпроси, измислени от тях. 	<p>Учениците умеят да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • създадат предварителна организация за заснемане на видеоклип с телефон или видеокамера като съобразят подходящата среда на провеждането му; • обяснят на родителите си целта на интервюто и вземат тяхното съгласие за участие;

„Млади журналисти“	<ul style="list-style-type: none"> • Качване на насоки за заснемането на интервюто в асинхронната платформа и определяне на краен срок. • Заснемане на самите интервюта и качването им в асинхронната платформа под формата на видео файлове. • Сглобяване на видеофилм с кадри от интервютата и споделянето му на сайта на класа и в социалните мрежи на училището. • Обсъждане на видеофилма и интересните моменти в него с учениците в синхронна виртуална учебна среда. 	<ul style="list-style-type: none"> • формулират и задават разнообразни и адекватни въпроси по предварително обсъдената тема; • изслушват отговора на родителите си и при нужда да задават уточняващ въпрос.
„Среща с писател и създаване на електронна озвучена книжка	<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на онлайн среща в синхронна виртуална учебна среда с детската писателка Зорница Христова – заедно с нея учениците създават приказка на класа и се запознават с елементите на вълшебната приказка. Задачата им е да преразкажат приказката или да създадат своя под формата на озвучена книжка с текст и илюстрации. • Запознаване със стъпките при създаване на озвучена книжка в Bookcreator чрез видео урок, качен в асинхронната платформа. • Създаване на озвучена книжка с приказката на класа или собствена приказка в Bookcreator и споделяне на резултата в асинхронната платформа. • Споделяне на всички книжки на сайта на класа. • Онлайн занятие в синхронната виртуална учебна среда за обсъждане на резултатите. 	<p>Учениците умеят да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • съчиняват устно история по зададена структура; • изграждат последователно епизодите в текста; • използват опорни думи при съставяне на текст; • отделят частите на съчинението – увод, изложение, заключение; • участват активно в дейностите за изграждане на умения за разрешаване на конфликтна ситуация в приказка; • записват създадената приказка или да съчиняват свой собствен текст, следвайки изучената структура; • използват правописен речник за проверка на правописа на думи със съмнителна гласна или съгласна; • набират и оформят графично текста, който ще представят в програмата Bookcreator; • създават или подбират подходящи илюстрации в електронен формат към отделните моменти в текста, който ще представят; • правят аудио запис, в който четат изразително представения от тях текст, за да озвучат приказката си в програмата Bookcreator.

<p>Създаване на учебен ресурс за четене с разбиране в LearningApps</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Провеждане на онлайн занятие в синхронна виртуална учебна среда за разясняване на заданието и критериите към него – учениците трябва да създадат учебен ресурс за четене с разбиране в LearningApps, като изберат вид задание (текст с пропуски, тест с избираем отговор, мрежа от приложения); изберат откъс от текст от читанката и зададат поне 8 адекватни въпроса към подобрения текст. • Самостоятелна работа за създаване на учебен ресурс за четене с разбиране в LearningApps – на всички ученици е предоставен достъп с потребителско име и парола в профила на класа. • Споделяне на създадените от учениците учебни ресурси в асинхронната платформа. Тези от ресурсите, които отговаряха на изискванията, бяха възложени като задачи за изпълнение от целия клас. 	<p>Учениците умеят да:</p> <ul style="list-style-type: none"> • изписват правилно граматически и пунктуационно подобрения от тях текст, както и да го оформят графично в програмата LearningApps; • задават адекватно въпроси към текста, които се отнасят до главния герой, развитието на случката, изучаваните граматически единици, поуката от текста и др.; • отбелязват верните отговори в програмата; • предвиждат обратна връзка в края на заданието; • споделят създадения от тях учебен ресурс в профила на класа в LearningApps.
--	--	---

В резултат от участието на учениците в клуба по извънкласно четене бяха създадени общо 6 броя на вестника на класа, 23 видео интервюта, 21 озвучени книжки в Bookcreator и общо 25 учебни ресурса в LearningApps.

За участието си във всяка от темите учениците получиха оценка с качествен показател. За целта бяха използвани критерии и точкова скала за оценка (0-20 точки, които се преобразуват в оценка отличен, много добър, добър, среден, незадоволителен), формулирани спрямо предварително заложените очаквани резултати. Резултатите могат да бъдат обобщени в следната таблица:

Таблица 2. Резултати на учениците от III клас от участието им в дейностите в клуба по извънкласно четене

Тема на урока	Оценки на учениците от реализирането на дейностите, включени в темата	Средно-аритметична оценка по темата
„Литературен вестник на класа“	Отличен – 81% Много добър – 19%	5,81/6,00
„Млади журналисти“	Отличен – 85% Много добър – 8% Добър – 8%	5,77/6,00
„Среща с писател и създаване на електронна озвучена книжка“	Отличен – 65% Много добър – 23% Добър – 12%	5,54/6,00
„Създаване на учебен ресурс за четене с разбиране в LearningApps“	Отличен – 69% Много добър – 19% Добър – 12%	5,58/6,00

От постигнатите резултати при провеждането на дейностите в клуба по извънкласно четене, насочени към формирането на литературните умения и развиването на творческите заложби на учениците от III клас във виртуална учебна среда, могат да бъдат направени следните общи изводи:

Най-висока средноаритметична оценка учениците имат за постигнатите резултати по тема „Литературен вестник на класа“. Участието им в разработването на вестник на класа предложи различни възможности третокласниците да бъдат стимулирани да формулират адекватно и да изразяват свободно своето мнение по теми, които ги вълнуват. Това им помогна да преодолеят неудобството да споделят своите идеи, да подкрепят мнението си с текстове, които са проучили, което развива критическото им мислене и уменията им за четене с разбиране.

ПЕСЕНТА НА ПТИЧЕТО

Брой 3 | електронен брой | клас „Литературен мислене“, III в клас | март, 2020 г.

В ТОЗИ БРОЙ:

- Живо и извандредно положение
- COVID-19
- Президието на книга
- Как да носим цветя


Живот в извандредно положение

Здравейте,
Днес е ден от извандредното положение. Много ми е интересно, че не мога да изляза навън, не мога да си играя с приятелите, да отида на спорт, да отида на училище и излязва други неща, които не бива забравяни.

НО НИ СЕ ОТЧАИВАЙТЕ!!
Вие интересни деца, с които може да се забавляваме. Възрастните ни предлагат да прочетем няколко книги, да си научим уроците дистанционно, да изгледим някои филми. Аз бих ви препоръчала да си изгледате кино вечер или събота вечер - кинотика, гледане на живо или живо живо. Да четете гледате филми, да следите паттайска филма или да си говорите за Китай! Може да любите и най-новото издание вечер е ретро вечерта, в която гледате някои филми и дуприем, запяваме песни, играем на игри и правим театър на сцените по сцените.

Следете си вкъщи и се забавлявайте! ☺

Екатерина Каландиринова



Историята на доктор Дулитъл


Книгата „Историята на доктор Дулитъл“ е много забавна и интересна. Автор е Хю Лофлинг. Разказва се за един доктор на име доктор Дулитъл Той е добър лекар, който много обича на животните и винаги им помага в нужда. Един маймуначе в Африка боледува от непозната болест. Докторът решава, че ще им помогне и се отправя към джунглата континент, където го чака много приключение.

Антония Николава

Паттайско царство

В този брой ви препоръчвам да прочетете книгата „Паттайско царство“! Набавя автор е писател Рая Босилек. Той е един от най-известните български автори, но за него не бива мисля друг път. Книгата е забавна и интересна. Разказва се за баба Цителана и нейния внуц Паттайа. Като и да отидат, Паттайа винаги намерял дружина. Но тази дружина била само за паттайата и който искал да се приселени, трябвало да се арестува пред неговия „прокурор“. Разбира се, има създадени филми и аудиозаписи по тази история, но според мен книгата „Паттайско царство“ най-много ще ви дообави по Паттайа и неговата дружина. А може и да ви научи на някои номера! Като се случва при мен! (От седмича се връщам след петдесет ☺ 17)


Стефани Иванова



Как да носим цветя?

(Имаме много цветя!) Това е едно много интересно видео.

1. Необходимо е да подготвите семената, съда за засяването или почвата.
2. Семената са покрити с малки плъхчета, на които има инструкции за засяване. Съда за засяване може да бъде едно или повече съдове в зависимост от количеството и вида на семената. Винаги съветваме засяването с почва подготвена за тази цел.
3. Леко овлажняваме почвата и внимателно я прегръщаме.
4. Разпределяме семената, като се стремим равномерно да ги положим върху почвата.
5. Покриваме ги внимателно с тънка слой почва, леко напръскаме с вода и ги оставяме на топло и светло място.



Галина Цолова

Фигура 1. Брой 3 от електронния вестник по тема „Литературен вестник на класа“

На второ място по успех е представянето на третокласниците по тема „Млади журналисти“. Създаването на видео съдържание е дейност, близка до опита и интересите на учениците. Ролята на журналисти, която им беше отредена, допълнително стимулира желанието им за изява. В качените на платформата материали впечатление прави креативността, с която по-голямата част от третокласниците са подхождали към задачата – в повечето интервюта учениците влизат в актьорска роля, улавят родителите си в нестандартна за традиционното интервю ситуация.

Средноаритметичната оценка на създадените от учениците учебни ресурси за четене с разбиране е на трето място. Технологичното създаване на учебни ресурси в LearningApps се оказа лесна и интуитивна задача за третокласниците вероятно поради факта, че имат натрупан опит в решаването на такъв тип интерактивни задания. Това, в което изпитаха трудност, беше да подберат откъс от текст и да зададат подходящи въпроси към него – задача, която би ги затруднила и в традиционна учебна среда. Въпреки това фактът, че създадените от третокласниците учебни ресурси бяха възложени за решаване от техните съученици, от една страна, стимулира колаборативното учене в класа, а от друга – мотивира повече учениците да се включат и да пробват да създадат своя собствена интерактивна задача, отговаряща на предварително заложените критерии. Някои от учениците създадоха повече от един учебен ресурс, използвайки всички предложени им варианти за задания в LearningApps и включвайки различни откъси от текстове. Този тип дейност благоприятства развиването на уменията за четене с разбиране и формулиране на въпроси към съдържанието на даден текст.

Най-ниска средноаритметична оценка участниците в клуба по извънкласно четене са получили по темата „Среща с писател и създаване на електронна озвучена книжка“. Голяма част от озвучените книжки в Bookcreator бяха с авторски текстове и илюстрации на учениците. Повечето от третокласниците бяха решили да използват формулата за създаване на приказка, представена им от детската писателка, за да съчинят собствено съдържание, а не да претворят създадената приказка по време на синхронния виртуален урок. Това, което затрудни най-много учениците, беше графичното оформление на текста, открояването на епизодите в него и подборът на подходящи илюстрации, които да онагледят ключовите моменти в историята. В своята озвучена книжка те могат да наберат съчинения от тях текст, както и да запишат в аудиофайл собствения си прочит на глас на този текст. Самото озвучаване на книжките от учениците даде възможност за подобряване на уменията им за изразително четене. Използваното приложение позволява озвучаването

на страниците да се направи неограничен брой пъти. Чувайки собствения си глас и начина, по който четат текста от страниците, учениците имаха опцията да направят толкова записи, колкото е необходимо, докато се почувстват удовлетворени от крайния резултат.



Фигура 2. Страница от озвучена книжка, създадена от една от участничките в клуба по извънкласно четене

Във всяка една от темите бяха включени и различни средства на информационните и комуникационни технологии, които от, една страна, имат потенциала да подобряват литературните умения на учениците и да ги мотивират за самостоятелна работа и творческа изява, а от друга – да развият дигиталните им компетентности.

Всяка една от включените теми в програмата на клуба предполага реализирането на „краен продукт“ в електронен вариант – онлайн ученически вестник, видео филм, озвучена електронна книжка, учебен ресурс. Споделянето на реализираните от учениците материали в различни социални мрежи и отзвукът от тях допълнително стимулират част от учениците да се включат в дейността, да представят собствени материали, които след това да видят на сайта на класа или на социалните мрежи на училището.

Благодарение на използваните синхронни и асинхронни форми на дистанционно обучение класният ръководител на третокласниците имаше повече възможности да осигури разнообразни дейности и материали, близки до интересите на учениците. Това от своя страна осигури благоприятна среда за подобряване на литературните умения, за стимулиране на самостоятелната работа и творческата изява и за развиване на дигиталните компетентности на участниците в клуба по извънкласно четене.

Основните недостатъци от реализирането на дейностите, включени в програмата на клуба по извънкласно четене, във виртуална учебна среда бяха свързани с необходимостта учителят да отделя повече време за подготовка и структуриране на темите в онлайн формат, за даване на обратна връзка и оценяване на постиженията на учениците. Това поставя въпроса за нуждата от повишаване квалификацията на началните учители за създаване и структуриране на съдържание и дейности в асинхронни платформи, както и за преподаване в синхронна виртуална учебна среда. От друга страна, когато учениците участват дистанционно в такъв тип дейности, от тях се изисква по-голяма самостоятелност, те имат нужда от повече подкрепа от страна на родителите си и по-малко възможности за съвместни дейности и неформално общуване със своите съученици.

В обобщение може да се каже, че комбинацията от асинхронни и синхронни форми на виртуално обучение, включването на електронни учебни ресурси и интерактивни образователни приложения има потенциала не само да пробуди читателския интерес на учениците, но и да съдейства за развиването на техните дигитални компетентности и уменията им за четене с разбиране в дигитална среда.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бунева, М. (2011). Книга за учителя по извънкласно четене. Ключови компетентности. 4 клас. София: Просвета. [Buneva, M. (2011). Kniga za uchitelya po izvanklasno chetene. Klyuchovi kompetentnosti. 4 klas. Sofia: Prosveta.]
- Георгиева-Тенева, О. (2011). Възможности за компенсирание на гражданския дефицит в литературното образование. Филология, 49 (Г). [Georgieva-Teneva, O. (2011). Vazmozhnosti za kompensirane na grazhdanskia defitsit v literaturnoto obrazovanie. Filologia, 49(G)]
- Герджикова, М. В.-С. (2018). Книга за учителя по български език и литература за 3. клас. София: Булвест - 2000. [Gerdzhikova, M. V.-S. (2018). Kniga za uchitelya po balgarski ezik i literatura za 3. klas. Bulvest - 2000.]
- (2012). Изследване на четивната и математическата готовност на учениците в 6. клас. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование и фондация „Заедно в час“. [Izsledvane na chetivnata i matematicheskata gotovnost na uchenitsite v 6 klas. Sofia: Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie i fondatsia „Zaedno v chas“.]
- Пейчева-Форсайт, Р. (2010). Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн. Списание на Софийския Университет за електронно обучение, 1. [Peychева-Forsayt, R. (2010). Elektronnoto obuchenie – teoria, praktika, aspekti na pedagogicheski dizayn. Spisanie na Sofiyskia Universitet za elektronno obuchenie, 1.]

- Държавни образователни изисквания за учебно съдържание по български език и литература. [Darzhavni obrazovatelni iziskvania za uchebno sadarzhanie po Balgarski ezik i literatura.] Измеглено на 4.07.2020 om https://www.mon.bg/upload/2344/nrdb_2_00_uch_sadarjanie_pril1.pdf
- Учебна програма по БЕЛ за III клас. (2018-2019). [Uchebna programa po BEL za III klas. (2018-2019)] Измеглено на 4.07.2020 om https://www.mon.bg/upload/12197/UP_BEL_3kl.pdf
- Can, T. (2009). Learning and Teaching Languages Online: a Constructivist Approach. Novitas-ROYAL, 3(1), 60-74.
- Fosnot, C. (2013). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice, Second Edition. Teachers College Press.
- Franziska Stutz, E. S. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. Learning and Individual Differences, 45, 101-113.
- K. Kreijnsa, P. A. (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of the Research. Computers in Human Behavior, 19, 335-353.
- Kırmızı, F. S. (2011, June). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. Education , 39(3-13), 289-303.
- Milton, J., & Garbi , A. (2000). VIRLAN: Collaborative Foreign Language Learning on the Internet for Primary Age Children: Problems and a Solution. Educational Technology & Society, 3(3), 286-292.
- Pfost, M. D. (2011). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: an empirical examination of the Matthew effect model. Journal of Research in Reading, 35(4), 411-426.
- Strohmeier, D. M. (2011). Design Characteristics of Virtual Learning Environments: State of Research. Computers & Education, 57, 2505-2516.

За автора:

Вероника Рачева е доктор по „Теория на възпитанието и дидактика“, защитила своята дисертация във Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ) на СУ „Св. Климент Охридски“. Научните ѝ интереси са в областта на прилагането на ИКТ в образованието, разработването на методики за синхронно виртуално преподаване и смесен тип обучение.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-2682>

E-mail: vracheva@proznanie.bg

About the Author:

Veronica Racheva holds a PhD in ‘Theory of Education and Didactics’. She defended her doctoral thesis at the Faculty of Educational Studies and the Arts (FESA) at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. Her scientific interests lie in the sphere of the application of ICT in education, development of methodologies for synchronous virtual teaching and blended learning.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-2682>

E-mail: vracheva@proznanie.bg

БАВАРСКИЯТ ПЛАН ЗА ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ ДО ТРЪГВАНЕТО ИМ НА УЧИЛИЩЕ

Михаела Ернстбергер

Резюме: Статията представя преглед на актуалния Баварски план за образование и възпитание на деца предучилищните институции до тръгването им на училище като проследява неговото възникване, прилагане и структура. Акцентува се на вниманието и грижата към деца с мигрантски корени и тяхното приобщаване.

Ключови думи: Баварски план за образование и възпитание, предучилищни образователни институции, образователни планове, предучилищно образование, деца мигранти, приобщаване, интеграция.

THE BAVARIAN EDUCATION AND TRAINING PLAN FOR CHILDREN IN DAY-CARE FACILITIES UP TO SCHOOL ENROLMENT

Michaela Ernstberger

Abstract: The article offers a review of the Bavarian Education and Training Plan for children in day-care facilities up to school enrolment and outlines its evolution, implementation and structure. In particular, the article highlights the attention and care provided for children from migrant families and their inclusion.

Keywords: The Bavarian Education and Training Plan for children in day-care facilities up to school enrolment, educational plans, preschool education, migrant children, inclusion, integration

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Темата за образователната мисия във Федералната република е много комплексна, тъй като образователното дело в Германия е задължение на федералните провинции. Федералната република се състои освен от федерацията и от 16 частично суверенни полугържави, т.нар.

федерални провинции, които от своя страна изпълняват собствени гържавни мисии. Така образователната политика се изпълнява в общи линии на ниво провинция (StMAS, 2020). Федералните провинции приемат съвместна рамка на Конференцията на министрите на младежта от 13./14.05.2004 г. и Конференцията на министрите на културата от 03./04.06.2004 г., представляваща общо споразумение за принципите на образователната дейност в детските заведения. Тази рамка е конкретизирана, попълнена и разширена с образователни планове на ниво провинции. В границите на съвместната рамка всички федерални провинции вървят по собствени пътища на диференциране и изпълнение, съобразени със съответните ситуации. Дава се общо описание на целите по отношение на предучилищното образование, диференцирано описание на образователната работа в предучилищните образователни институции и установяване на условията за осъществяване на образователните цели (Deutscher Bildungsserver, 2020).

В периода от 2003 до 2007 г. германските федерални провинции представят, отчасти за първи път, образователни планове за предучилищното обучение. Те се разбират като конкретизиране на образователната задача, както тя е формулирана в Осми том на Социалния кодекс (СК) (Scholtenberg, 2008). Процесите на съставяне на образователните планове са различни. Някои федерални провинции ги възлагат на научни институти, като проектите се обсъждат с политици и представители на професионалната и обществената практика. Освен това някои учени отговарят за няколко провинции, така че при тях обширни части са много подобни или идентични.

Ядрото на образователните планове са тематичните образователни сфери, наричани също сфери на възпитание или на развитие. Образователните сфери се различават по наименование и брой в отделните федерални провинции. Все пак при всички образователни планове могат да се установят общи полета. Висок приоритет се придава на езика и комуникацията, обосновани с ключовата позиция, която в съпоставителните студии за образованието се приписва на уменията за четене, и обосновани с нуждата от насърчаване на децата с мигрантски корени, която също е установена в резултат на изследванията на Програмата за международно оценяване на учениците (PISA). Тук спадаат освен това образователни сфери, които съответстват на училищни предмети: математика, природни науки, музика, изобразително изкуство, двигателни упражнения, религия/ценностно възпитание. Конференцията на министрите на младежта и културата през 2004 г. договори обща рамка за предучилищното образование, в която са посочени следните „образователни сфери“ (Scholtenberg, 2008):

- Език, писмена реч, комуникация
- Личностно и социално развитие, ценностно възпитание/религиозно обучение
- Математика, природни науки, (информационна) техника
- Музикално обучение / боравене с медиуми
- Тяло, движение, здраве
- Природа и културни среди

Образователните сфери са ориентир за провинциите. По отношение на основното им разбиране и оформлението им обаче сферите значително се различават в някои части.

В тази публикация по-подробно се разясняват образователната мисия и релевантният за нея образователен план във федерална провинция Бавария.

2. ВЪЗНИКВАНЕ И ПРИЛАГАНЕ

Баварският план за образование и възпитание (БавПОВ) от 2005 г. формира ориентираната рамка и дава указания за действие по прилагането на Баварския закон за образование и грижа за децата (БЗОГД), както и на правилниците за прилагането му, и де факто е задължителен за всички предучилищни образователни институции. В Бавария тези институции се ръководят от обществени, църковни или частни ръководства (Träger) и според концепцията си имат съответно различни направления като църковни/религиозни (в Бавария предимно католически), многоезични, музикални или спортни.

Предучилищните образователни институции трябва да формират концепциите си в съзвучие с БЗОГД и да ги преработват на всеки две години. Всяко ръководство на детско заведение има личен специализиран консултант в отговорния „Отдел за образование и спорт“ (Referat für Bildung und Sport – компетентната служба в Мюнхен за всички образователни учреждения) към баварското Министерство за образование и култура (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus), който помага за прилагане на Баварския план за образование и възпитание. Тази помощ се изразява първоначално с посещение на място и оглед на предучилищната образователна институция. Тази проверка установява дали тя отговаря на всички директиви като наличие на подходящо за деца обзавеждане и първично осигуряване на педагогическия материал за игра и обучение, вкл. проекти, годишно планиране и дневни графици. При необходимост се оказва помощ и от специализираните консултанти. По-късно се извършва постоянен обмен на информация по телефона и електронна поща. Редовните бюлетини и предложения за повишаване на квалификацията се изпращат регулярно до предучилищните образователни заведения (електронно или по пощата), а на няколко години се извършва инспекция.

Бившият баварски министър на труда и социалното дело, семейството и интеграцията, г-жа Емилия Мюлер, изказва следното становище за Баварския ПОВ в предговора към актуалното издание на Баварския закон за образование и грижа за децата: „Въведеният през есента на 2005 г. план за образование и възпитание (БавПОВ) е история на успеха“ (StMAS, 2016). По-нататък изтъква, че БавПОВ дава ориентири на педагогическия персонал на целодневните детски заведения професионално обосновано и оптимално да осъществят образователната си мисия. БавПОВ съзнателно оставя голяма педагогическа свобода. Той поставя детето в центъра и цели индивидуална, всеобхватна образователна практика. На децата се предоставя правото да участват при вземане на решения и при организацията. Това трябва да подсили основните им умения и да запази и да подпомогне тяхната спонтанна радост от ученето. За едно успешно образование и възпитание на децата семейството е от решаващо значение. Съобразно с това образованието и възпитанието в предучилищните образователни институции активно включва семейството под формата на партньорство (StMAS, 2016).

От момента на публикуването му, БавПОВ е допълван с редица публикации. С *Указанието за образование, възпитание и грижа за деца през първите три години от живота* или от 2010 г. се дава адекватен и навременен отговор на бързото увеличаване на местата в детските ясли и съответните места в заведенията за дневна грижа. С Баварските директиви за образованието и възпитанието на деца до завършване на началното образование, накратко *Баварски образователни директиви* (БОД), от 2012 г. е налична всеобща задължителна ориентираща рамка за предучилищните образователни институции, училищата и всички останали извънсемейни центрове за обучение в Бавария, които носят отговорност за децата от тази възрастова група. БОД изграждат основата за конструктивно сътрудничество между детската градина и началното училище и спомагат за създаването на свързващи образователни процеси в хода на обучението. БОД в краткия им вариант стават част от Баварския план за образование и възпитание и от новия Баварски учебен план за началните училища и участват в подготовката, усъвършенстването и повишаването на квалификацията на педагогическия персонал.

Професионалните изисквания към предучилищното обучение съществено се повишават след появата на Баварския план за образование и възпитание. С разбирането му за многообразието и хетерогенността като обогатяване и образователен шанс, БавПОВ взема под внимание и съвременното социокултурно развитие. За ефективното прилагане на БавПОВ в целодневните детски заведения е важно практиката да се подкрепя професионално и постоянно да се съпътства от подходящи

мерки. Качеството на образованието в баварските детски заведения се гарантира от Държавния институт за предучилищна педагогика. Многостранното предлагане на курсове за повишаване на квалификацията от различни организации засяга актуалните тематични фокуси и се насочва все повече едновременно към специалистите и педагозите в предучилищното и началното образование. Прилагат се задълбочените указания, както и научно обосновани инструменти за наблюдение и оценка (StMAS, 2016).

3. ЦЕЛИ

Баварският план за образование и възпитание приема образованието като индивидуален и социален процес. Ученето във взаимодействие, сътрудничество и комуникация е ключът за високо качество на образованието. Иновативните образователни концепции се основават на форми на обучение, базираци се на разбиранията за социален конструктивизъм и поставящи в центъра ученето един от друг и един с друг (съконструиране) (StMAS, 2016). Най-висшата образователна и възпитателна цел е лично отговорният, способен за поддържане на връзки и живот в обществото, ценностно ориентиран, открит и креативен човек. Той е способен и е готов да поеме отговорност в семейството, държавата и обществото и е отворен към религиозни и идеологически въпроси.

Централната задача във всички образователни центрове е да подпомагат децата в техните умения през целия ход на обучението. Акцентът се променя в зависимост от индивидуалното протичане на развитието, както и от потребностите и ресурсите на детето. Още от раждането личните, когнитивните, емоционалните и социалните основни умения създават базата за по-нататъшния процес на учене и развитие. Те подготвят децата да сътрудничат и да комуникират с другите и да се справят в реалната среда. Те са предпоставка за компетентно преодоляване на промени и натоварвания и за придобиване на учебно-методически умения (StMAS, 2016).

Развитието на уменията и усвояването на знания вървят ръка за ръка. Децата учат, мислят, преживяват и опознават света не само от учебните предмети или учебните програми. Техните умения не се развиват изолирано, а винаги при заниманието с конкретни ситуации и значими теми и при социален обмен. Ориентираните към уменията и интердисциплинарно структурираните процеси на обучението, в които децата участват активно, ги насърчават и подкрепят във всички техни компетентности (StMAS, 2016).

В едно все по-бързо променящо се общество е необходимо да се вземат предпазни мерки, така че да се осигури и да продължи да се развива качеството на педагогическата работа в целодневните детски заведения.

Това е целта на плана за образование и възпитание. Той се позовава на познати целеви задания, поставя познатото в нов контекст и разкрива нови кръгове от задачи и перспективи, възприема научни познания и зачита международните разработки. По този начин обобщава това, което трябва да се разбира под съвременна педагогическа работа, и представя това, което добрите предучилищни образователни институции постигат още днес (IFP, 2020).

4. СТРУКТУРА

4.1. ЧАСТ 1: ОСНОВИ И ВЪВЕДЕНИЕ

Част 1 е фундаментът и съдържа образователно-философската основа на плана. Тук са представени значението и характеристиките му и са описани представата за човека и принципите, на които се позовава. Смесът на този план и особено на част 2 се разкрива в своята цялост не без четенето на част 1 (StMAS, 2016).

4.2. Част 2: Образование и възпитание на деца до тръгването им на училище

Част 2 е фундаментална и включва пет раздела, които възприемат и продължават представата за човека и принципите на част 1. Раздел 1 дава указания за прилагане на плана. Раздели от 2 до 4 отразяват широкото разбиране за общо знание, т.е. базисни умения, ценностна система и съдържателно базисно.

Раздел 5 е посветен на основните умения на децата. Усвояването и укрепването на базисни умения са основната цел и висшата ръководна линия на всяка образователна и възпитателна работа в предучилищното обучение. Описаните 10 сфери на умения на детето, които съдържат развитие на умения за ориентиране и формиране на ценностна система, са опит да се формулират по-конкретно често използваните понятия „лични умения“, „социални умения“ и „специални умения“. Уменията не се усвояват изолирано, а винаги в контекста на актуални ситуации, социален обмен и третираны теми, т.е. с помощта на представените сфери на образование и възпитание. Към отделните области на умения съответно се посочват онези сфери на образование и възпитание, които се намират в особено тясна връзка една с друга (StMAS, 2016). Десетте основни умения са разпределени тематично по следния начин:

- **Лични умения**
 - Самовъзприятие
 - Мотивационни умения
 - Когнитивни умения
 - Физически умения
- **Умения за действие в социален контекст**
 - Социални умения

- Развиване на ценности и умение за ориентация
- Умение и готовност за поемане на отговорност
- Умение и готовност за демократично участие

- **Учебно-методически умения**

- Учебно-методически умения – учене, как се учи

- **Компетентно преодоляване на промени и натоварвания**

- **Устойчивост (резилентност)**

В раздели 6 и 7 подробно се представят перспективите и сферите на образование и възпитание. В тях се поставят допълнителни образователни и възпитателни цели. Те се разбират като специфична за сферата диференциация на основните умения. Така например езиковите умения имат своята изходна точка в базисното умение „комуникативност“. Специфичните за сферата образователни и възпитателни цели поясняват тясната връзка и проникването на сферите на образование и възпитание. Разностранният интерес на децата към множество тематични и житейски области е добра основа за развиване и усъвършенстване на учебно-методически, както и на всякакви други умения в рамките на многообразни образователни процеси. При планирането на проекти и предложения за обучение винаги трябва да се изяснява какви образователни и възпитателни цели, респективно сфери на умения, трябва да бъдат постигнати. Това целево ориентиране е централен критерий за планиране на педагогическите предложения. Съдържанията или тематичните предложения, които са в началото и следващите от тях отделни дейности, трябва да бъдат ориентирани към поставяните цели (StMAS, 2016). Транстематичните перспективи на образование и възпитание са обобщени по следния начин:

- **Преходи на детето и постоянство в хода на обучението**

- Преход от семейството към детското заведение
- Преход към следващото детско заведение
- Преход към началното училище

- **Контакт с индивидуални различия и социокултурно многообразие**

- Деца от различна възраст
- Момичета и момчета – възпитание, свързано с половете
- Деца с различни културни корени – интеркултурно възпитание
- Деца с повишен риск за развитието и (грозящо) увреждане
- Деца с висока надареност

Транстематичните перспективи на образование и възпитание са пресечни задачи. Те трябва да се вземат под внимание при всички тематично свързани образователни и възпитателни процеси и тяхното модернизиране. Образователните процеси съблюдават не само цялостното личностно развитие на детето, а и подпомагането и подготовката на детето при преходите му в образователната система. Отчитането на индивидуалните различия на децата е представено

в раздели от 6.2.1 до 6.2.6; тези различия постоянно се третираат и доизясняват в тематично свързаните образователни сфери (StMAS, 2016).

Тематично свързаните образователни и възпитателни сфери се пресичат и проникват, т.е. всяка сфера се намира в тясна взаимовръзка с други сфери. В рамките на проекти и други предложения за обучение постоянно могат да се третират и визират едновременно много образователни и възпитателни сфери (StMAS, 2016). Тематично свързаните образователни и възпитателни сфери са следните:

- **Ценностно ориентирани и отговорно действащи деца**
 - Ценостна ориентация и религиозност
 - Емоционалност, социални отношения и конфликти
- **Деца с езикови и медийни умения**
 - Език и грамотност
 - Информационна и комуникационна техника, медии
- **Питащи и изследващи деца**
 - Математика
 - Природни науки и техника
 - Околен свят
- **Артистично активни деца**
 - Естетика, изкуство и култура
 - Музика
- **Силни деца**
 - Движение, ритмика, танци и спорт
 - Здраве

Раздел 5 се концентрира върху представата за умеещото дете като участник в собственото си образование и развитие и върху разбирането за образованието като социален процес, в който децата и възрастните вземат активно участие. Той демонстрира ключовите процеси за качество на образованието и възпитанието, които са свързани с прилагането на тези принципи (StMAS, 2016):

- **Участие на децата в обучението и в ежедневието на предучилищните образователни институции (Partizipation)**
- **Модериране на образователни и възпитателни процеси**
 - Съвместно организиране на образователни процеси с децата (Ko-Konstruktion)
 - Формиране на учеща общност
 - Философстване с децата
 - Изслушване на децата – задаване на въпроси на децата
 - Подкрепа на децата в тяхното поведение (Verstärkung)
 - Оказване на помощ на децата (Scaffolding)
 - Подкрепяне на децата при поведението им за разрешаване на проблеми

- Анализ на проекти и задачи с децата
- Други методи и техники за модериране
- **Участие и сътрудничество**
 - Партньорство с родителите при образованието и възпитанието на децата
 - Колективна ориентираност – сътрудничество и свързване с други институции
 - Работа със социалната мрежа при застрашаване на детското здраве и благополучие
- **Наблюдение, оценка и усъвършенстване**
 - Наблюдение на процесите на учене и развитие
 - Иновативност и качество на образованието – развитие и гарантиране на качеството на равнището на детското заведение

Във всички глави на този раздел централно място заема демократичният принцип, който създава връзка на партньорство между всички участници в процеса на обучение. Този демократичен принцип и днешното разбиране за образование насочват вниманието върху процесите. На първо място е участието на децата в обучението и в ежедневието в детското заведение. Участието на децата се оказва централен елемент на прогресивната образователна практика. Тя визира умеещото дете като участник в процеса на собственото му обучение. Участието и сътрудничеството продължават в образователното и възпитателно партньорство с родителите, в сътрудничеството с други институции и в колегиалната екипна работа. При модерирането на процесите на обучение и възпитание се проявява отговорността при планиране и регулиране на педагогическия персонал в образователното партньорство с децата и с това – високият му професионализъм. Разбирането на образованието като социален процес кореспондира с подкрепяща система за деца, която се отличава с обмислено и адекватно използване на различни методи за модериране. Тя намира допълнението си в наблюдението на процесите на учене и развитие на децата, както и в развитието и гарантирането на качеството на равнището на предучилищната образователна институция. За успешното прилагане на този план ръководствата на детските заведения и педагогическият екип носят солидарна отговорност (StMAS, 2016).

4.3. ЧАСТ 3: ПРИЛОЖЕНИЕ

Част 3 изброява всички педагози и предучилищни образователни институции, участващи в съставянето и изпробването на плана, като описва примери от практиката, проведени в горепосочените детски заведения (StMAS, 2016).

5. ВНИМАНИЕ И ГРИЖА КЪМ ДЕЦАТА С МИГРАНТСКИ КОРЕНИ

Количественият развой на миграцията обуславя по-обстойното разглеждане на тази тематика (Dachberger, 2009). Това проличава ясно в член 12, ал. 1 от Баварския закон за образование и грижа за децата (БЗОГД): „Предучилищните образователни институции трябва да насърчават готовността за интеграция и да подготвят децата от семейства с мигрантски корени.“ Следователно на децата с мигрантски корени и на децата без мигрантско минало се дават еднакви шансове за развитие и образование. Именно децата от други културни кръгове твърде често са с намален шанс заради езиковите си умения. Затова те трябва да се насърчават по-интензивно в детската градина (вж. чл.12 от БЗОГД). С това се подобряват не само шансовете за децата с мигрантски корени, а и същевременно се стимулира потенциалът на двуезичността (Deutscher Bildungsserver, 2020).

В предучилищните образователни институции и централите за дневна детска грижа трябва да се насърчи развитието на детето като отговорна и солидарна личност. Това в *Закона за децата и младежта* (СК VIII, § 22) включва възпитание, образование и грижа за детето. Насърчаването трябва да е съобразено с възрастта и нивото на развитие, езиковите и другите умения, житейската ситуация, интересите и нуждите на отделното дете, като се взема под внимание неговият етнически произход (Deutscher Bildungsserver, 2020).

Наред с базисна информация за образователните планове са и темите качество, инклузия и поощряване на талантите, както и научни изследвания и инициативи към образователната мисия в предучилищното образование (Deutscher Bildungsserver, 2020).

Не само БЗОГД подчертава огромната важност на ранната интеграция на мигрантите. Баварският план за образование и възпитание в предучилищна възраст също поема тази задача. Той се позовава на чл. 28 от *Конвенцията за правата на детето* на ООН и признава на всички деца правото на образование и равен шанс, независимо от техния произход.

Баварският план за образование и възпитание е валиден за всички редовни и интегративни предучилищни образователни институции. По-долу са представени няколко дефинирани в плана за образование базисни умения, които са разгледани примерно в светлината на темата за интеграцията (StMAS, 2016):

- Чувствителност и зачитане на различността и различните: „Всяко дете е неповторим индивид. То има право да бъде възприемано като такова – независимо от това дали е черно, или бяло; момче или момиче. В предучилищните образователни институции, в които може да се открие целият диапазон на населението, децата трябва да се учат да претендират за себе си това право и да го предоставят на другите“.

- **Ценностна система:** Баварският план за образование и възпитание изхожда от това, че децата възприемат морални ценности и норми още в ранно детство. Затова обучаването в ценностна система по смисъла на нашите християнски и конституционни ценности представлява базисно умение, което детското заведение трябва да постигне. Децата трябва да научат по този начин не само основните теоретични форми, а и да ги прехвърлят в ежедневния си живот. Тъкмо при децата с мигрантски корени това се явява особено важно. В зависимост от страната на произход е възможно в семейната среда да се изживява съвсем различна система на ценности и норми от тази, която се преподава в предучилищната образователна институция. Важно е самите преподаватели да проявяват толерантност към многозначността, но и да могат да я предадат на децата. Тук се прибъгва до помощта на родителите, защото само при сътрудничество с тях на детето може да се предаде система от ценности, а ценностите от страната на произход да се съхранят.

Отговорност спрямо други хора:

Предучилищните образователни институции трябва да научат децата, че човек трябва да се застъпва за слабите и потиснатите. При това не трябва да е от значение, дали се касае за деца, които са познати или непознати. И тук оказва влияние представата за други култури. Когато децата с мигрантски корени дойдат в детското заведение, те често нямат същите езикови умения като други на тяхната възраст. Към това се добавя неувереността от новата обстановка и чуждата култура. Би трябвало всички деца да се приучат да подкрепят „новите“ в интеграционния процес. Същевременно децата на мигранти също трябва да поемат отговорност спрямо новото си обкръжение.

- **Резилиентност:** Резилиентността не е личностно качество, а такова, което може да се усвои. Затова предучилищната образователна институция трябва да насочи усилията си към това, децата да се научат да развиват психическа устойчивост. Резилиентните деца могат по-добре да преодоляват стреса и да се справят по-добре с натоварвания напр. в семейната среда. Те се отличават с оптимистичното си позитивно мислене, способността за разрешаване на проблеми и социалното умение. Специализираният педагогически персонал може да подпомогне развиването на резилиентност чрез ясни правила, по възможност безстресова обстановка и емоционално свързване. Развиването на резилиентност в работата с деца с мигрантски корени трябва да е съществен елемент. Тъкмо тези деца чрез недостатъчните езикови умения представляват голям риск за стрес и с това

по-скоро се въвличат в конфликти. Натоварванията в семейството са разнообразни. Недостатъчното познаване на езика от родителите често води до финансови/бюрокралични проблеми и до ограничени социални контакти. Ориентирането в новата култура и несигурността в собственото бъдеще води до възникването на допълнителни проблемни ситуации, на които тези семейства могат да бъдат изложени. Важно е децата от такива семейства да се обучат в психическа устойчивост, за да може развитието им да протече положително въпреки тези дадености.

Разглеждането на тези четири примерно избрани базисни умения показва, че интеграцията на мигранти включва много повече неща от едно чисто езиково подпомагане, както често се приема или прилага в ежедневието. Този диапазон от възможности за насърчаване, но и на нуждата от насърчаване, се отразява разбира се и върху педагогическото ежедневие и предложенията за подпомагане (Dachberger, 2009).

Баварският план за образование и възпитание има специална глава за отношение при наличието на индивидуални различия и социокултурно многообразие. Трябва да се признаят различията между децата, напр. пол, произход, култура, религия, темпо на развитие. Те се нуждаят от особено внимание и уважение. Различията могат да предложат обогатяваща ситуация за учене и да доведат до повече съвместна полза от ученето.

Горепосочените различия следва да се вземат под внимание в организационно и педагогическо отношение по следния начин (StMAS, 2016):

- Социална интеграция: Отговорност на предучилищните образователни институции е да реагират адекватно на социалната изолация и да предложат на всички деца справедливи, еднакви и общи шансове за обучение и развитие. Концепцията на интегративното обучение и възпитание се утвърждава в международен мащаб. Тя предвижда всички деца, т.е. германски деца, деца с мигрантски корени, деца с увреждания, деца с изоставащо развитие и деца с особена надареност, по възможност да посещават едно и също детско учебно заведение и да се научат на съвместен живот и учене.
- Индивидуална грижа: Да се опознаят индивидуалните различия на децата и всяко дете да се обгрижва по най-добрия възможен начин, като се прилага принципът на вътрешното диференциране. Той означава диференцирано предлагане на обучение и индивидуална грижа при ученето и при общите учебни дейности. Всяко дете има различен потенциал, различна необходимост при учене, има своите собствени пътища и собствено темпо на учене. Тези специфики могат да се забележат и отчетат само чрез систематично наблюдение на процесите, при които то учи и се развива.

- Културна откритост: Двуетичността и многоезичността, както и межкултурните умения помагат на децата да се развият като личности, открити към света. Съвместните учебни дейности, при които децата се срещат с различна културна среда, са подходящи за упражняване на интеркултурното умение. Децата стават любопитни към други култури и се научават да уважават различността, дори и да не я разбират напълно.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Баварският план за образование и възпитание се фокусира върху детето с неговите силни страни. Той изоставя утвърдената досега основно институционална перспектива и се интересува преди всичко от индивидуалната детска биография на развитие и образование и от нейната оптимизация. Когато детето взема участие в конструирането на собствената му образователна биография, то участва активно в процеса на обучение. На индивидуалността на детето най-добре може да се отговори по пътя на диференцирането и индивидуализирането на образователните процеси. За постигането на индивидуална справедливост разнообразието на всички нива следва да се разглежда като нормална ситуация, която трябва да се приветства и системно да се използва, за да се постигне повече индивидуален напредък и обща полза (StMAS, 2016).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS). (Hrsg.) (2016). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München: Cornelson Verlag GmbH. 7. Auflage.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS). Kinder und Jugend. Kindertagesbetreuung. Einrichtungen/Tagespflege. Rahmenbedingungen. <https://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/einrichtungen/rahmenbedingungen.php>, (abgerufen am 17. April 2020)
- Dachberger, K. (2009). Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Fachkräften. In: Perspektiven zur kommunalen Jugendhilfe. Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Hrsg. Stadt Regensburg – Amt für Jugend und Familie. Hausdruckerei Regensburg
- Deutscher Bildungsserver. Ihr Wegweiser zur Bildung. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. https://www.bildungsserver.de/onlinereource.html?onlinereourcen_id=25908, (abgerufen am 17. April 2020)

- Scholtenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine Untersuchung im Auftrag der AG Elementarpädagogik des Deutschen Nationalkomitees für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. Hamburg/Lüneburg. https://www.oekostation.de/docs/Orientierungsplaene_BNE_2008.pdf, (abgerufen am 20.04.2020)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). (2020). Projekte. (Weiter-)Entwicklung von Curricula. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. <https://www.ifp.bayern.de/projekte/curricula/BayBEP.php>, (abgerufen am 23. April 2020)

За автора:

Михаела Борисова Ернстбергер
СУ „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, докторант
E-mail: michaela.ernstberger@yahoo.com

About the Author:

Michaela Borisova Ernstberger
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Educational Studies and the Arts, PhD student
E-mail: michaela.ernstberger@yahoo.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

Шестмесечно списание за образование, педагогика и социални науки

Книжка № 1, 2020

Година I, том I

EDUCATIONAL STUDIES

Biannual journal for Education, Pedagogy and Social Sciences

Issue No 1, 2020

Volume 1 Year I

ISSN 2683-1376