

ФНПП

Иновации
Екипност
Творчество
Академичност
Мобилност
Интегралност
Образование
Изкуство

**Електронно
списание
за наука,
култура
и образование**



БРОЙ
3
ГОДИНА
2015

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

проф. Буян Филчев

0887 822 001

filchev@vip.bg

Членове:

Проф. дпн Клавдия Сапунджиева / 0888 874 154 / sapundjievak@abv.bg

Проф. д-р Катерина Караджова / 0878 247 211 / kspk@abv.bg

Проф. д-р Томислав Дяков / 0886 739 195 / tomlslav_dyakov@mail.bg

Доц. д-р Любен Витанов / 0888 200 967 / l.vitanov@mail.bg

Доц. д-р Радослав Пенев / 0888 710 565 / penev_radoslav@abv.bg

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по начална и предучилищна педагогика, 2015

© Буян Филчев, художник, 2015

© Буян Филчев, Явор Грънчаров, *графичен дизайн*, 2015

ISSN 2367-6396

Електронно списание за наука, култура и образование



ФНПП

Иновации
Екипност
Творчество
Академичност
Мобилност
Интегралност
Образование
Изкуство

(3)

Списанието е финансирано от ФНИ на СУ „Св. Климент Охридски“ по проект
„КОНЦЕПТУАЛЕН ЕЛЕКТРОНЕН МОДЕЛ ЗА НАУКА, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОВА-
ЦИИ – ПРОДЪЛЖЕНИЕ“

Договор N 126 от 17.04.2015 г.

Ръководител на проекта: Проф. Буян Филчев



СЪДЪРЖАНИЕ

ИГРАТА – НЕОБЯТНА НАУЧНА ТЕРИТОРИЯ Лучия Малинова, Божидар Ангелов	6 6
РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ, СЪДЪРЖАЩИ КОСВЕНИ ОТНОШЕНИЯ В IV КЛАС Габриела Кирова, Стефан Георгиев	30 30
ВАРИАНТНИ ДИДАКТИЧЕСКИ СРЕДСТВА ПО МАТЕМАТИКА ЗА ТРЕТИ КЛАС Габриела Кирова, Виктория Русева	38 38
ПОДВИЖНИТЕ ИГРИ В ПОМОЩ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ Елка Маринова, Владислав Янев	50 50
СПЕЦИФИКИ И ПРАКТИКИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕ НА ИКТ В БЪЛГАРСКОТО НАЧАЛНО УЧИ- ЛИЩЕ Любка Алексиева, Ели Дамянова, Росислава Янчева, Яница Малчева	58 58
ИКТ В ОБРАЗОВАНИЕТО – ЕВРОПЕЙСКИ И НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ Любка Алексиева, Милена Бонева, Неда Грамадска	70 70
УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО В МОДЕЛ С ПРАКТИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ Бойка Софийска	80 80
ПРОУЧВАНЕ НА ПРЕДПОЧИТАНИТЕ КАЧЕСТВА У УЧИТЕЛЯ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТА- НИЕ И СПОРТ ОТ УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ Елена Джамбазова, Евелина Пенкова	92 92
ОБЩ ПРЕГЛЕД НА ЗНАКОВО-СИМВОЛНОТО ЗНАЧЕНИЕ НА ЦВЕТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНИТЕ ИЗКУСТВА Красимира Дренска	100 100
КОМПЮТЪРЪТ КАТО ИНСТРУМЕНТ НА ХУДОЖНИКА – ГРАФИК Цвета Петрова	106 106
ОЦЕНЯВАНЕ НА СТЕПЕНТА НА ГЛАСОВИ НАРУШЕНИЯ ЧРЕЗ PRAAT Виктория Цацова	112 112
КОЛОРИТЪТ И КОНТУРЪТ В ПОРТРЕТНОТО ТВОРЧЕСТВО НА СЪВРЕМЕННИ БЪЛГАРСКИ ХУДОЖНИЦИ Мариета Конова	118 118
ПО-СИЛНИ ОТ ДИСЛЕКСИЯТА проф. дпн Цветанка Ценова Емануела Маринова Стефани Овчарова Симона Билдирева	144 144 144 144 144

ИГРАТА – НЕОБЯТНА НАУЧНА ТЕРИТОРИЯ

Лучия Малинова, Божидар Ангелов

GAME – A VAST SCIENTIFIC TERRITORY

Luchia Malinova, Bojidar Angelov

Резюме:

Този материал, който е посветен на 30-годишнината на Факултета по начална и предучилищна педагогика при Софийския Университет е част от голям труд анализиращ творчеството на видния български педагог и учен в областта на предучилищната педагогика проф.дпн Елка Петрова.Разгледани са съществени моменти от бурната полемика разгоряла се в средата на 70-те години относно същността на понятието „водеща дейност”, ролята и мястото на играта в системата на предучилищното образование и нейните съвременни проекции.

Summary:

This article is dedicated to the 30th anniversary of the Faculty of Preschool and Primary School Education. It is part of a larger survey on the works of Prof. Elka Petrova, one of the most distinguished Bulgarian pedagogues and scientists in the field of preschool education. The article focuses on some issues brought up in the numerous arguments and vivid discussions in the 70ties such as the term “lead activity”, the role and place of games and play in preschool education, etc.

Keywords: preschool education, games, play, interaction, socializing, communication, social norms

Обособеното и актуализирано влияние на редица елементи от микро- и макросредата върху детското развитие е в основата на съответна възпитателна и образователна стратегия, които ще съдействат за постигането на най-благоприятен социализиращ ефект.

Доскоро предучилищното образование се приемаше като незадължителна част от образователната система, след която предстои основната училищна степен, със задължително начално образование. И двата етапа, независимо от степента на задължителност, не са самостоятелни звена в рамките на образованието. С въвеждането на задължителната предучилищна подготовка от 2003 г. законодателно се призна необходимостта от **„единна социално-педагогическа система – детска градина – начално училище”**. Така двата най-сензитивни периода в живота на детето се утвърждават като взаимосвързани етапи в рамките на основното образование. С приемането на образователните стандарти за начално и предучилищно образование, макар и с известна разлика във времето на публикуването им, се признава значимостта на детството като образователен приоритет на обществото на 21 век. За това има, разбира се, основания от социално-икономически характер, обуславящи необходимостта от нововъведението в образователната политика (Гюров,2006). В този контекст би трябвало да покажем и определени методологически основания, макар и по фрагментарно, въпреки, че са в резултат на дългогодишни теоретични проучвания. Всичко това е свързано с изясняването на редица въпроси, съпътстващи подобни процеси на образователната система и пряко рефлектиращи върху педагогическите стратегии.

От социално-психологична гледна точка по отношение на дейността, в която се реализира и формира детската личност, анализът ни би трябвало да се насочи към основната дейност в предучилищна възраст, към системата от връзки, които присъстват във всеки вид дейност и между различните видове дейност.

В предучилищна възраст са налице всички основни видове дейност, според Е.Петрова, но **една от тях е водеща и играе решаваща роля в по-нататъшното развитие на**

детската личност. Но дали това е така и защо смятаме, че тъкмо играта е тази водеща дейност?

Лудвиг Витгенщайн, един от най-известните и влиятелни представители на съвременната лингвистично-аналитична философия, пише в своите „Философски изследвания“: **“Може да се каже, че понятието игра е с неясни очертания. Дали обаче неясното понятие е изобщо понятие. Някой ми казва: “Покажи на децата една игра”. Аз започвам да ги уча да играят на зарове и той ми възразява: “Нямах предвид точно такава игра”. Дали, когато той ми е давал заповедта, е изключвал в ума си играта със зарове?”**

Нашият интерес към творчеството на австрийския философ бе продиктуван не само от факта, че през 1989 г. под егидата на ЮНЕСКО и в България, тържествено бе отбелязана 100-годишнината от рождението му, но и от неговите разсъждения, в които се казва: **“Ако в правилата на играта има неяснота, то това не е никаква игра. Тя не е чиста игра и аз сега се интересувам от това, какво я прави такава. Но аз искам да кажа: “Ние разбираме погрешно ролята, която играе идеалът в нашия начин на изразяване, т. е. ние пак бихме нарекли това игра, само че сме заслепени от идеала и затова не виждаме ясно действителното приложение на думата игра”.**

За съжаление анализът ни е продиктуван главно от съотношението между „идеала“ или бихме казали стереотипите при възприемането проблемите на играта и научната традиция в тази област — разграничаването на специфичните свойства на стереотипа като познание.

При изграждане на представата за даден обект в съзнанието на човека се деференцират два вида свойства — **интенционални и екстенционални**. Първите са такива, които дадената личност смята със специфично, личностно значение, което може да се различава коренно от мнението на другите. Вторите имат всеобщо значение и, макар относително, мнението за тях не се различава при отделните субекти. Тук е мястото да поясним, че стереотипът се формира предимно на базата на първите, интенционалните свойства, за разлика от научните понятия, които се изграждат единствено на основата на екстенционалните свойства.

И още нещо! Преди години в рамките на дискусия по проблемите на научното познание в Института по социология при БАН, секция „Социология на изкуството и масовите комуникации“, проф. дин Кр. Горанов сподели следната мисъл: „Когато в една наука, или научна област, в понятийния й апарат започнат да навлизат понятия или термини характерни за други науки или научни области, то тази наука е в криза“. Струва ми се, че коментарът е излишен, но от тази гледна точка темата на настоящата студия може да се възприеме и като научна провокация. Размиването на смисловите полета между различни научни области за съжаление води до липсата на възможност за нормално функциониране на тази, която безкритично е приела чуждата понятийна система. В конкретния случай тази възможност свързваме с тезата, която известният специалист по теория и история на науката Т. Кун издига в книгата си „Структура на научните революции“ — ролята на т. нар. „парадигми“ в процеса и историческото развитие на научно-то знание.

Какво представлява парадигмата за научното изследване?

Това е теория, призната за образцова в дадена научна общност за дадено време заедно с присъщите й методи за задаване и решаване на научните проблеми, както и начините за разбиране на емпиричните факти. Парадигмата е, която обединява членове на научната общност, и обратно, научната общност се състои от хора, признаващи парадигмата. Именно тя определя генезиса на дадена теория или система от теории при изучаването на определени обекти от действителността, като дава насоките и оформя целостта на научното изследване. Но тези насоки не се определят като строги правила, а се включват в съдържателната структура на самата парадигма, образувайки определен смислов контекст. Следователно различните етапи в развитието на науката водят до различни начини на смислово организиране на системите на знанието, въплътени в различни парадигми. Оказва се, че за Т. Кун принципно важно е парадигмата да се

схваща като конкретно научно постижение, въплътено дори само в един или друг труд (Кун, Т.1975). Т. е. това предполага приемането на пара-дигмата да води до прилагане на творческа дейност по уподобяване на новите задачи, които се съдържат в класическия труд – в парадигмата. Ако сме изправени пред факта на **възникването на нова парадигма, трябва да е ясно каква е промяната в смисловата интерпретация на редица основни понятия. Тук не трябва да се забравя, че една нова парадигма може да бъде приета само в случай, че разяснява наред с всичко останало и това, защо заменената е функционирала нормално в общата предметна област. А едно такова обяснение е възможно само тогава, когато има съдържателно разбиране на тази, на старата парадигма.**

Разнообразните виждания на взаимовръзката „деца – игра“ много пъти се дължат на липсата на посоченото разграничаване, което закономерно води до игнориране на на-учните завоевания и заместването им с раз-лични мнения относно естеството ѝ. Това става изключително актуално поради връзката на тези проблеми с европейските ключови компетентности и по-точно – връзката на играта с дигиталните компетентности. В желанието си да отговорят на засиления „интерес“ към използването на т.н. игрови методи и интерактивността в образованието някои учени минават границата на конкретни научни области и така се стига от „**цифровизация**“ до „**игровизация**“!

Цитираните мисли на Л. Витгенщайн потвърждават това, но и ни насочват и към нещо друго – необходимостта от съответни теоретични рамки, които да отразяват най-точно проблемите на играта.

Откъде тогава идват затрудненията?

Ще се спрем на някои интересни мисли на М. Аргайл **за някои аспекти на социалните правила и правилата на взаимодействие между хората**. Зад тях се крият своеобразни миниатюрни социални системи. Социалните отношения за М. Аргайл в голямата си част приличат на игрите. Те съдържат определени правила, осигуряват съвместно поведение, което води до постигането на определена цел. Аналогията между **игрите и социалните отношения**, както се вижда, може да бъде обърната и обратно – игрите на децата в по-голямата си част приличат на социалните отношения. Кой обаче са общите и сходните отличителни черти. Според М. Аргайл те са следните:

1. **Целите**, които са източници на удовлетвореност. Децата няма да участват в игра или да поддържат дадено отношение, ако не получават достатъчно удовлетворение от тях.

2. **Репертоарът**. Това са позволените и общоприети за значими в една игра “ходове” или формите на активност, които са типични за даден тип отношение или контакт. Тези “ходове” са стъпки за постигането на целите.

3. **Ролите**. Във всяка игра участват играчи с определени функции. По подобен начин са разпределени както ролите в обществения живот, така и орлите в семейството.

4. **Обкръжаващата обстановка**. Повечето игри изискват характерна обстановка. По същия начин и отношенията протичат в характерна обстановка – например отношенията с приятелите или с членовете в семейството.

5. **Правилата**. Преди всичко игрите се определят чрез техните правила, иначе те биха били невъзможни. Детските игри са добър пример за това, как се създават правилата в самата игра. Те се развиват и усложняват с времето. По подобен начин се изграждат и правилата в социалните отношения. Голяма част от човешкото поведение се ръководи от правила, нещо повече в действителност то става възможно благодарение на тези правила.

Според нас **аналогията между социалните правила, правилата в отношенията**, от една страна, и **правилата и отношенията в играта**, от друга, ни **дават ключа към осмислянето на детските отношения** и успешното поддържане на тези отношения от педагога в играта. Тази аналогия е полезна и с това, че показва условната простота във взаимоотношенията между децата в играта и присъствието на педагога в този процес, както и правилността на избора от него социално-психологичен подход към тези явления.

Съвременните изследователи недооценяват **ролята на играта в културата или ролята на играта като системообразуващ компонент на културата**. Мнозина отбелязват, че в значителна степен тя е основа на цялата култура, че дори е по-стара от културата, която в по-ранните ѝ фази се играе. За Й. Хьойзинха културата не се ражда от играта като жив плод, който се отделя от тялото на майката, а се развива в играта и като игра. Връзката **“игра – култура”** може да се проследи и в трудовете на Имануел Кант, Йохан Шилер, донякъде Фридрих Ницше. За Борис Анананиев и М. Каган игровите форми за съставна част от културата, като игровата дейност на възрастните е важна страна в живота им, свързана е със свободното им време. В тези условия съществуват тънки преходи от труда към играта и ученето, които затрудняват каквато и да е еднозначна характеристика на човешката дейност.

Макар че, в **теорията на културата**, проблемът за играта винаги да е бил актуален, сериозно изследване, което всеотчетливо да го осветлява, все още няма. След известната книга **“Хомо луденс”** на Й. Хьойзинха, написана още през 30-те години, единственото фундаментално изследване за играта е книгата на Даниел Елконин – **“Психология на играта”**, където акцентът според голяма част от педагозите пада другаде – върху развитието на детето чрез водещата за първите седем години дейност, а именно – игровата.

Дали в действителност е само така?

Според Д. Елконин **играта** е дейност, в която се пресъздават социалните взаимоотношения между хората, и то извън условията на непосредствено утилитарната дейност. Играта при човека е такова пресъздаване на човешката дейност, при което от нея се отделя социалната, човешката същност – задачите и нормите на отношенията между хората. В началото на своята книга Д. Елконин твърди, че при такова разглеждане на разгърнатата форма на играта се появява възможност да се види родството ѝ с изкуството, което има за съдържание също нормите на човешкия живот и дейност, но освен това и... техния смисъл и мотиви. Като се опира на разсъжденията на Георги Плеханов, изложени в прекрасните му **“Писма без адрес”**, той не игнорира функционалната връзка на **играта с културата**. Именно с тази връзка и родство между **играта и изкуството** се обяснява постепенното стесняване и изчезване на разгърнатите форми на игровата дейност в живота на възрастните благодарение на разнообразните форми на изкуството. За Д. Елконин изкуството и играта като различни видове дейност имат обща генетична основа, а тя предопределя анализа главно по посока на външната страна във взаимовръзката между тях.

Изкуството също като **играта** интерпретира, но със специфичните средства на художествената форма, различни страни от човешкия живот и дейност. Тук разсъжденията относно съотношението между изкуството и играта имат и друго тълкуване, което е от изключително значение за разбирането на същността на играта, на мястото ѝ във възпитателната работа на детската градина и особено на отношението на педагога към нея и нейното протичане.

Играта и изкуството постепенно се превръщат в социална потребност, но на които вътрешно присъща е **дискретната възпитателна функция**. Благодарение на нея връзката между играта и културата, както и педагогическите аспекти на тази връзка придобиват други измерения, които най-добре могат да се проследят в предучилищна възраст.

Механизмите на **игровата дейност**, стимулирани от културата, спомагат за социализирането на детето. Тя е много важна за социализацията, тъй като при нея шаблоните на поведението, както твърди Т. Шибутани, започват да се оформят в добре организирани **значения и роли**. Нека дапомним това съотношение между организирани значения и роли, което е твърде съществено за възпитателната работа. Понеже стигнахме до социализиращите възможности, неслучайно и Б. Ананиев отбелязва, че както играта, така и учението са резултат от взаимовръзката **общуване – познание**, а заедно с това и важни средства в по-нататъшната еволюция на всяка от тези основни форми, които съответстват на фундаменталните процеси в общественото развитие. Следователно казаното

дотук за ролята на играта като елемент на културата разкрива закономерностите, които насочват към нейните специфични социализиращи възможности.

При анализа на проблемите на играта в предучилищна възраст е изключително важно да се види и как се гледа на развитието на детската личност. Концепциите за детското развитие на учените, занимаващи се с игровата дейност, оказват съществено значение както върху изследванията им, така и върху педагогическите им изводи за възпитателната работа по отношение на игровия процес. На преден план обикновено излизат въпросите, свързани главно със спортните модификации на подходите, решаващи диалектичното взаимодействие на индивида с обществото и оттук мястото на играта в този процес, съотношението между различните взаимодействия, оказващи влияние върху детето и конкретното му място в играта. Акцентът обикновено пада върху два главни момента: първо – има ли в предучилищна възраст механична смяна на трите вида дейност: игра, учене, труд; и второ – кои са принципите за възрастовата периодизация и за смяната на основните видове водеща дейност.

При определянето на научните основи на периодизациите в психичното развитие възниква въпросът за **формалните признаци**, които позволяват точно да се обособят и съответните критерии в това развитие. За повечето от авторите е ясно, че в момента не е възможно да се създаде единна периодизация, която да се опира само на един-единствен критерий. Неслучайно Алексей Леонтиев отбелязва, че известната периодичност в развитието на психиката на детето не е в пряка зависимост от съдържанието на периодите и конкретните исторически условия, в които протича неговото развитие. Той е категоричен, че не възрастта на детето определя съдържанието на периода на развитие, а възрастовите граници на периода зависят от неговото съдържание и се изменят заедно с измененията в обществените условия. Тези условия определят коя дейност на детето става водеща в определен период от развитие. Но нека не забравяме, че създаденото от А. Леонтиев самостоятелно направление – теория на дейността, е самостоятелно, но в рамките на културно-историческата концепция на Лев Виготски за развитието на психиката. От тази гледна точка трудно можем да се убедим в несъвместимостта на концепцията за водещата дейност с предложената, например от Артур Петровски, и алтернативна на нея социално-психологическа концепция за развитието на личността. Последната се гради в основни линии върху закономерности, които се отнасят до вътрешно-груповите и междугруповите отношения, както и върху обстоятелствата по изменение на социалната позиция на личността, която е включена в определена социална група, т. е. насочване към специфичните социализиращи възможности на отделните фактори и институти на социализацията.

Играта е важен фактор на социализацията, но тогава несъвместими ли са дадените за пример концепции, или взаимно се преплитат. Без да встъпваме в по-подробни анализи, ще отбележим само факта, че от различни гледни точки се стига два пъти до една и съща ситуация. С други думи, можем ли да твърдим, че чрез концепцията за водещата дейност могат и най-добре да се разкриват интегративните функции на играта в педагогическия процес и, което е по-важно, позволяват да се изгради **педагогическа система** за цялостното развитие на детската личност. Именно тази трайна научна парадима и получените резултати предопределят изграждането на системата. Ето защо определено смятаме, че „възможностите за откривателство, **иновации и за творческо пресъздаване** се свързват особено през настоящата 2009 г. с културните компетенции във всички етапи на образованието на подрастващите. Предучилищното образование се подчинява на новата програмна стратегия от 2008 г. като проект за европейска интеркултурна практика на възпитание на детето до шест-седемгодишна възраст. Ето защо педагогическите технологии се усъвършенстват при търсене на нови възможности за реализация на концепциите в педагогическото ежедневие особено при задължителния, организиран от детската градина преход за началното училище. При това основополагаща опорна точка за техния анализ и оценка е възможността им за развитие и постигането на ново качеств-

во на обучителни системи, подчинени на европейските ключови компетенции ” (Гюрова, 2009).

След като наблягаме и не пренебрегваме социално-психологичния подход, трябва да заявим, че ние отнасяме **социализацията към типичните проблеми на социалната психология** с ясна проблемна област за изследване – **взаимоотношенията на личността в групата, междуличностните отношения, нейното формиране**. Определяйки я като процес на разширяване и увеличаване на социалните връзки на личността със света, се вижда, че **играта не трябва да се откъсва или да се противопоставя на другите въздействия и влияния в процеса на възпитание**. Напротив – като социализиращ фактор тя влияе върху другите социализиращи институции, които с развитието на детето се проявяват относително самостоятелно. **Връзката на играта с различните социализиращи фактори в предучилищна възраст чрез социално-психологическите механизми на социализацията разкрива нови възможности за ефективното формиране на детската личност**. Това е така, защото характерът на детските взаимоотношения в играта са основа за общественото поведение и в същото време условие за осъществяването на социализацията.

От структурата на социализацията се вижда, че в основни линии играта действа като фактор през целия човешки живот, макар и с различна интензивност. Но това, което е изключително важно по отношение на възпитателната работа с децата от предучилищна възраст, е, че тя влияе съвместно с другите социализиращи фактори и по този начин това съвместно влияние придобива особено значение за осъществяването на взаимодействието между общественото съзнание и съзнанието на личността. **Специфичната връзка между играта и другите социализиращи фактори** ще доведе до съответен социализиращ ефект благодарение на разнообразието от социални роли, които детето, стимулирано от тази връзка, изпълнява в игровата дейност. Това подсилва нейните характеристики като водеща дейност по посока на: зараждането и диференцирането на другите нови видове дейност; формирането и преустройването на частните психични процеси; откриването на основните психични изменения в развитието на детската личност според А. Леонтиев и което искаме особено да подчертаем - повишаването на **социалната култура** на детето.

Разкриването на социализиращата роля на играта по посока и в единство с другите социализиращи фактори – връстници, семейство, възпитатели, масови комуникации и т. н. в предучилищна възраст, трябва да се търси и да се осигурява педагогически в особеностите на играта като дейност – продължителност и начин на изява на децата, определени от конкретните условия.

Педагогическите насоки би трябвало да акцентуват главно върху непрекъснатото възникващите противоречия между желанията за взаимодействие на детето с околната среда и неговите възможности. Ако играта, разбирана като социализиращ фактор, по специфичен път подпомага децата в социалните им контакти, то по този начин ролята на педагога се изменя коренно по посока на удовлетворяването на социалните потребности, възникнали от взаимодействието между различните социализиращи институции. Колкото и парадоксално да звучи, но педагогът в детската градина е **призован да изпълнява главно регулираща функция** в многообразието от въздействащи фактори и **да осигурява специфичната връзка между тях**. Това предполага ясно да се разкрие къде се корени връзката между играта и останалите съществени социализиращи фактори в предучилищна възраст.

Безспорно информацията, която се разпространява в обществото при различните обществени процеси, е **социална информация**, като тя се отнася преди всичко до отношенията между хората, тяхното взаимодействие, потребности, интереси и т. н. В същото време недвусмислено е доказана социалната същност на играта, както и социалната потребност на общуването, което най-пряко се развива в творческата игра – формата на дейността, удовлетворяваща социалните потребности. Ако споменем, че социалната

функция на играта е свързана и с потребността от нови впечатления, ни става ясно, че за да се развива играта като дейност, детето преди всичко трябва да ползва социална информация.

Главното в играта на децата според Д. Елконин е ролята, която детето изпълнява, тя е централен момент, обединяващ всички останали. При осъществяването на ролята се преобразуват действията на детето и неговото отношение към действителността, като тя става основна неразложима единица на играта. Но какво точно от действителността има определящо влияние по отношение на характера и на основното съдържание на ролите, които претворяват децата и които те реализират чрез игровите действия. Действителността, в която живее и с която се среща детето, според редица педагози може условно да се раздели на две взаимосвързани, но различни сфери. Първата – това е **сферата на предметите**, а втората – **сферата на дейността** и отношението между хората, в които те встъпват и в които се намират в процеса на дейността. Оттук Д. Елконин стига до извода, че съдържанието на ролевата игра е не предметът и неговото използване или изменение от човека, а отношенията между хората, осъществявани чрез действия с предмети; не човек – предмет, а човек – човек.

Това проучване ни предоставя възможност да покажем и възможните връзки между различните социализиращи фактори и играта.

От характера на информацията зависи и съдържанието на поетата роля от детето.

За да възникне творческата игра, на детето му е необходима **социална информация**. То извлича информация за своя опит от много източници, както социални, така и несоциални. Непосредственият контакт с действителността осигурява на детето главно **познавателна информация** по отношение на предметите и в същото време то **търси социална информация**, която му подсказва съдържанието на ролите, претворявания в играта.

Творческата игра възниква тогава, когато детето е получило социална информация, в която се включват и предметите, които са обект на тази информация дотолкова, доколкото са въввлечени в сферата на обществения живот, преобразуват се и се използват от човека. Ето защо може да се приеме схемата **човек – предмет – човек** като най-подходяща за усвояването от децата на социалните отношения в обществото чрез **ролите в играта** и чрез **органически свързаните с тях действия**. Следователно от педагогическа гледна точка трябва да се насочим към всеки предмет или процес, който отразява в себе си някакви признаци на **обект от обществената действителност и от оная част от природата**, която обществото е включило **в своята практическа дейност**. Следователно педагогът трябва да стимулира детето за възприемането на социалната информация, както и за нейното използване в игровия процес **главно по посока на организацията му и неговото развитие**. Просто трябва да се разбере, че играта е социална по съдържание, тъй като се опира на социалната информация, която детето търси и пресъздава в ролите. Действията на педагога трябва да се насочат конкретно към влиянието на социалната информация върху структурата на играта чрез ролята като основна нейна единица и динамиката на взаимоотношенията между децата, като проследява разнообразните и различни контакти между тях и отделните звена в групите, и то в рамките на определени етапи от нейното развитие. Той трябва да разполага с информация за значението на всяка отделна роля в играта, за интереса на децата към сюжета на същата като предмет на цялостното наблюдение следва да бъдат словесните и несловесните контакти между децата, които са реален израз на поведението и взаимоотношенията между тях. Педагогът трябва да получи отговор на въпросите, които са свързани с появата на нова игра, нова роля, ново звено в играта и т. н., т. е. с всичко онова, което е свързано с положението на децата в играта.

Следователно той трябва да обърне внимание върху следното:

1. Да проследява в творческата игра влиянието на социалната информация, която притежават децата, както и нейните източници.

2. Да анализира вътрешногруповите процеси в момент на относителна изолация на

групата за определен период от време.

3. Да проследява интереса на децата, тяхната насоченост към определен сюжет на творческата игра и съответно ролята на социалната информация за това.

4. Да анализира промените в структурата на играта и промените по отношение на ролите при въздействието на различни социализиращи фактори.

5. Да следи периодично дали има конфликт между социалната информация, получена от социализиращите институции и сензорната информация на децата.

Следването на тези методически идеи и насоки дават възможност на педагога да осъществи основната цел на предприетата възпитателна работа по отношение на играта като дейност: разкриването за всяко дете от играещата група на най-важните аспекти на играта като водеща дейност и като следствие – съсредоточаването върху същностните ѝ характеристики чрез съподчиняването на всички останали видове дейност. Всяко това ще доведе до коренни преобразувания както в самите деца, така и в системата на дейността. По този начин той ще постигне, а това според нас е и основната му задача, условия за разширяване на възможностите на детето именно като субект на дейността.

След анализа върху разсъжденията на Д. Елконин във връзка с ролята в играта като основна нейна структурна единица могат да се направят следните уточнения, които пряко зависят от изтъкнатото вече значение на социалната информация за развитието на играта.

Дадена роля, поета от детето в творческата игра, се поддържа от него дотогава, докогато тя все още не му е напълно изяснена, т. е. в нея има **липсващо звено**, което би я допълнило в цялостната ѝ характеристика.

Под **липсващото звено** се разбира най-общо казано действия или някои типични, характерни черти на поведение, които биха позволили на детето да опознае дадена социална роля. Това е така, защото изпълнението на ролята се свежда до реализацията на действията, свързани с нея, а логиката на тези действия се определя от живота, т. е. от тяхната последователност в реалната действителност. По този начин би се получил социализиращ ефект въз основа на получаваната и използваната социална информация от детето от различни източници в играта. Ако педагогът съумее да балансира това съотношение, нараства значението на вътрешната същност на играта – да се пресъздават отношения, скрити в действията, в типичните черти на поведение, става съподчинение по отношение на значението на връзките между отделните звена в играещата група. Детето чрез ролята се насочва към установяването на взаимоотношения, характерни за областта от действителността, която пресъздава, а те се реализират чрез отношенията между отделните звена, обособени от съвместната игра.

Когато някои деца, които пресъздават определени роли, не разполагат с необходимата им за нормалното протичане на играта социална информация или в ролите няма липсващо звено, тя не може да се развива и обогатява. Ето защо ограничаването на източниците за социална информация на децата закономерно води до промени в груповата динамика. Интересно е това, че и тук могат да се диференцират съответните етапи, които са в пряка връзка с контактите между отделните деца и между отделните звена в играта. Ако при нормалното ѝ протичане контактите между отделните звена са в порядъка на 50-70, то при ограничения достъп до необходимата информация са 15-30, за да се достигне до очевиден застои, когато контактите между отделните звена са прекъснати. Децата в тях общуват единствено и изключително помежду си, като контактите им се насочват главно към онова дете, което има по-голяма информационна ценност в съответното звено. С времето обаче те бързо изчерпват тази информационна ценност на всеки отделен член от групата, а това вече води до индивидуална изолация. Груповите връзки са окончателно прекъснати. Децата играят вече едно до друго. Словесните и несловесните контакти намаляват до минимум. Ясно е, че педагогът е длъжен да се ориентира правилно в подобна ситуация и да вземе най-подходящото педагогическо решение.

По-долу ви представяме един твърде интересен пример за влиянието на **социалната информация** върху творческата игра на децата от предучилищна възраст в контекста на разглежданите социализиращи фактори.

Насочвайки се към изследване на интереса на децата по отношение на сюжета на творческата игра, проведохме анкета с основен въпрос “На какво искаш да играеш?” Анкетата се проведе на етап, когато педагогическото взаимодействие в групата (III група), осъществено с помощта на педагога и с разнообразните форми, методи и средства, закономерно ни доведе до игра на тема “Кораб” със съответните звена и роли. Децата с желание започнаха да играят. След седмица, както бяхме предвидили, по телевизията започна повторно да се излъчва сериал с лекарска тематика. Така имаме възможност да проследим влиянието на телевизията върху развитието на сюжета и темата на творческата игра, а също така и върху интереса на децата към структурните елементи на играта – по-точно казано, съзнателното отношение към игровия замисъл, игровото действие, игровото съдържание и роли, правилата. Разширяването на опита им по отношение на някои точно определени и фиксирани действия и поведение доведе до обогатяване на съдържанието на играта и до усложняване на нейния ход. Някои деца пожелаха в рамките на общия игров замисъл да се включи и обогати съдържанието със звената “лекарски кабинет”, “аптека” и колкото и странно да звучи – “бърза помощ”, която децата модифицираха съобразно с обстановката на “кораба”, използвайки “вертолет”.

Те бяха в пряка връзка с новополучената социална информация от телевизията, като направиха и съответни корекции в правилата по отношение на връзките, осъществявани между отделните звена. Ролите, които са свързани със звената, получили се от въздействието на телевизията, станаха най-желани от децата поради наличието на съвсем нови информации за тях. Дори изключително престижните роли капитан и боцман загубиха своя предишен ореол.

Обобщавайки, бихме могли да кажем, че телевизията в конкретния случай създаде чудесни възможности да се развият уменията у децата да обогатяват съдържанието на играта и да усложняват нейното действие. Съответно на това усложняване се и диференцират ролите, а взаимоотношенията между децата, изпълняващи тези роли се обогатяват и развиват чрез техните контакти.

Причината за казаното се крие в изтъкнатото вече наличие на липсващото звено в ролите, което стимулира активността на децата. По този начин се изменя структурата на игровото действие и чрез повишената им активност се стига до съвместни взаимоотношения. Трябва да се отбележи също така, че се уточняват и прецизират по своеобразен начин и правилата в творческата игра. Прецизирането се извършва в самата игра, поддържана от активността на децата. Спазвайки правилата на играта, а всъщност пресъздавайки точно реалната действителност, те взаимно се контролират. По-богатата социална информация създава възможност децата да имат по-пълна представа за взаимоотношенията между хората, а съответно и желание да ги претворяват правилно.

Връщайки се на описаната ситуация с излъчването на филма, трябва да споменем, че след две седмици децата предложиха да играят на “болница”, нещо, което преди не беше се случвало за толкова кратко време. Достатъчни бяха едва три епизода от филма, за да настъпи коренна промяна в развитието на играта. Децата, които вече бяха ангажирани с новата игра, на въпроса “Защо искаш да гледаш този филм?”, отговаряха обикновено: “За да бъда главен лекар”; “За да бъда медицинска сестра”; “За да правя операции” и т. н.

Обикновено се изтъкват някои характерни за играта противоречия, които спомагат и за нейното развитие, и за взаимоотношенията между децата в нея. Без да се отрича тяхното съществуване, искаме да покажем, че избраният от нас подход, акцентиращ върху социалната информация, би ни позволил да погледнем на тези противоречия от друг ъгъл, което само ще улесни педагозите. Например:

1. Изтъква се, че децата имат свобода да претворяват по свое желание впечатле-

нията си от околната действителност, но в същото време е налице регламентиране на действителността от игровия замисъл, от поетата роля. В нашия случай социалната информация, която педагогът осигурява, а децата съответно използват, показва характерните особености на всяка социална ситуация, която от своя страна улеснява участниците в конкретната игрова ситуация.

2. Твърди се, че децата имат стремеж да отразяват по-точно събитията от заобикалящия ги живот, да подражават на свои любими образи, но и стремеж за обобщено, творческо отношение към претворяването и за поява на инициативност. Вярно е, че това обстоятелство прави играта привлекателна, богата на приятни преживявания и съдейства за развитието на детската личност, но социалната информация се характеризира именно със способността си да отразява точно събитията, което на практика игнорира определеното противоречие. Ако има такова, то ще бъде главно по посока на информацията, която не отразява адекватно определени социални процеси.

3. Обикновено играта се определя като свободна, самостоятелна практика на децата, която обаче е предопределена от пресъздаването при предварителната подготовка. Тази предварителна подготовка според нас би трябвало да се сведе изключително и само до осигуряването на достъп до възможните източници на социална информация, което ще предопредели темите и съдържанието на творческата игра. При това положение е ясно, че трудно би могло да се изтъква такова противоречие.

4. Твърди се, че за играта са необходими знания за взаимоотношенията между хората, за предметите, с които те си служат, но при усвояването на тези знания в играта интересът към нея отпада и се заменя с нов. Всичко това бе анализирано вече по-горе, като се разкри значението на т. нар. липсващо звено в ролите с бързо променящия се интерес към играта, стимулиран чрез определена социална информация. Последното ясно показва, че не може еднозначно и механично да се свързват определени знания и техният обем със социалната информация, която е обект на пресъздаване в играта.

5. Обикновено се смята, че игровата ситуация се осъзнава като измислена и въпреки това децата истински се радват от реализирането на игровия замисъл. Последното е вярно, но социалната ситуация при извършването на определени операции от децата, характерни за дейността на околните, е съвсем реална. Това е така, тъй като социалната информация не е в противоречие с възможностите на детето. То претворява човешките действия в конкретните си взаимоотношения с другите деца и именно благодарение на богатството от социална информация, която притежава.

Децата пресъздават своите впечатления, своя опит от околната действителност или от социалната информация и затова съдържанието, образите и операциите в игровите действия са реални и педагогът трябва да го има предвид.

Независимо от това в играта има нещо въображаемо, без което, разбира се, не би могло и да има игра. Въображението се поражда от условията на игровото действие, а социалната информация независимо от своя източник улеснява реалното отразяване и претворяване на действителността. Тя има съществено значение за преодоляването на имитацията и дава възможност за обобщения характер на претворяването, което е съществена особеност на творческата игра.

Въображаемият план в творческата игра е в пряка връзка с един въпрос, който се постави в началото – връзката между сензорната и социалната информация в предучилищната възраст в контекста на разглеждания проблем.

Целта на сензорното познание в детската градина е формирането на активен сетивен опит и обобщени представи у детето, които отразяват напълно околната среда в неговото съзнание, а също така и го ориентират в многообразието на свойствата и отношенията между предметите и явленията, пространството, времето. Основно съдържание на сензорното познание са свойствата на предметите и явленията като: величина, форма, пространствено разположение, цвят, различни звукове и т. н. Тези свойства се овладяват обаче в разнообразната дейност, като самата предметна дейност на детето се

определя от сензориката. Последното твърдение е особено важно, защото развитието на сензориката не може да се постигне само с формална тренировка. То е ефективно в рамките на определена дейност на детето.

Педагогът се стреми да представи на децата **разнообразна социална и сензорна информация**, която да използват в дейността си и по този начин да я актуализират. Именно възможността да се използва информацията пряко в дейността я прави изключително важна за тях. Трудно бихме могли да говорим за противоречие между социалната и сензорната информация, получавана и използвана от децата в съвместната дейност, в играта. Основание за това ни дава специфичността на играта, която възниква само при информация, отразяваща живота на хората, или пък при тази, която е свързана с него. От многобройните наблюдения се установява, а и в общи линии е така, че децата възприемат сензорната информация изключително в единство със социалната. Тук обаче е необходимо да направим и друго уточнение, тъй като често пъти в действителност се проявява едно доста сериозно противоречие. Децата понякога пренебрегват сензорната информация, като по своеобразен начин засилват социалния компонент в нея. Напред излиза т. нар. субективен аспект на възприятието, от една страна, и ролята на въображението – от друга.

Ще приведем пример за възприемането на сензорната информация във взаимодействие със социалния компонент на същата, реализиран в дейността.

При осъществяването на комплексно изследване на влиянието на телевизията с деца от предучилищна възраст се оказва, че от две групи по 50 деца (различаващи се само по това, че на едните бе предоставено да гледат черно-бяла телевизия, а на другите – цветна) получихме различни резултати по отношение на разпознаването на цветовете. Колкото и странно да звучи, децата, които гледат черно-бяла телевизия, познават основните и допълнителните цветове по-добре, отколкото тези, които гледат цветна телевизия. При възприемането на социалните ситуации от телевизията в стремежа си да ги разберат по-добре децата от първата група ги допълват чрез въображението си по отношение на цветовете, а по този начин се развива и техният интелект. Представният образ в случая подпомага по-нататъшното развитие на сензориката им в областта на цветовете. Децата, които гледат черно-бяла телевизия, определят цвета на посочения предмет на телевизионния екран. Забелязва се обаче тенденция да се определят цветовете на обекти, пряко свързани със социалната ситуация, наблюдавана и пресъздавана от детето в момента, като то активно се опитва да използва своя минал опит, колкото и беден да е той.

Социалната информация определено подпомага (и педагогът трябва да го има предвид) промяната във взаимоотношенията между отделните деца, което води до изменения **в игровите и реалните отношения**. Тук се забелязва интересна тенденция, която е твърде съществена именно в ликвидирането на противоречието между т. нар. игрово и реално поведение. Смята се, че игровите отношения са свързани с ролите, съдържанието и правилата на играта, докато реалните отношения са свързани с желанията на децата, с мотивите на поведение. Тъй като тези отношения не винаги се покриват, това според редица педагози е пречка играта да се използва като активно средство и форма на възпитание и самовъзпитание. Наблюденията и експерименталните проверки на влиянието на социалната информация върху играта показват нещо твърде важно – оказва се, че тя влияе главно по посока на повишаването на организацията в групата. При липса на информация се повишава внушаемостта, като детето безрезервно приема мненията на останалите членове на групата. Обратното, когато детето разполага с необходимата му социална информация, то реагира избирателно на мненията на останалите членове от групата и, което е по-важно, главно по посока на съдържанието и ценностите на съвместната дейност. Оказва се, че тогава няма противоречие между реално и игрово поведение и се преодолява дилемата **самостоятелност – подчиненост**. Детето има възможност за самоопределение в рамките на групата, което вече е резултат от самите

цели и задачи на дейността от играта.

Точно тук е и едно от качествените различия на подхода ни в сравнение със символния интеракционизъм на Дж. Мийд. При него взаимодействието на членовете на групата в съвместната им дейност се свежда до размяна на мнения. Символичното взаимодействие води до общуването само до междуличностните отношения, без да се има предвид опосредстващата роля на съдържанието на дейността. Много важно е педагогът да знае, че не трябва да се пренебрегват споменатите вече аспекти на съвместната дейност и съподчиняването, което се изразява и в различното значение за детето на изпълняваните от него роли. Това, последното, е изключително важно.

Търсенето на социализиращия ефект от взаимодействието и съотношението между получаваната и използваната от детето социална информация в играта си има своята логика. Тя не противоречи на вътрешната същност на играта – да се пресъздават отношения, скрити в действията, в типичните черти на поведение, не противоречи и на следните два аспекта на възможната връзка с определен социализиращ фактор или институция: детето ще използва неговите услуги само когато изпитва необходимост от това и ще възприема само тази информация, към която проявява по-особен интерес, и му е необходима.

От социално-психологична гледна точка социалната информация влияе върху формирането на “Аз-а” главно по посока на включването на детето в различни социални групи. Така тя встъпва във взаимодействие с феномен, който често пъти е както средство, така и продукт от социализацията, а именно – **междоличностното възприятие**. То е следствие от съвместната дейност на децата, особено в играта. Следователно пред педагога стоят за изясняване следните проблеми, свързани с въздействието на социалната информация – наличие в предучилищна възраст на **лидери на мнението; изменение в ценностните ориентации на децата; роля на идентификацията и рефлексията при изграждането на образа за себе си у детето**.

Повечето автори, които изследват социализирани влияние, обръщат внимание върху **идентификацията** или отъждествяването на индивида с избор на хора, чието поведение и ценностни ориентации стават модели за индивида (З. Фройд, Е. Ериксон). Обикновено това се извършва в рамките на теорията за социалното научаване с най-ярък представител Алберт Бандура, за която вече споменахме.

Освен А. Бандура още Р. Уолтърс, Л. Берковиц, У. Бронфенбренер, Ф. Фешбах и други твърдят, че наблюдаването на социални модели подсказва пътищата, по които социалната информация достига до детето. По този начин има голям брой модели и поведения, от които децата могат да се учат, а под научаване чрез наблюдение се разбира най-вече идентификацията. Тук могат да се диференцират две основни фази, през които задължително се преминава в този процес: усвояване и изпълнение.

У. Бронфенбренер смята, че детето може да усвои определен тип поведение или реакция, т. е. да го съхрани в паметта си, но да няма случай, способност или желание да изпълни това, което е наблюдавало. По такъв начин условията за усвояването на реакцията могат да се окажат недостатъчни за нейното изпълнение. Педагозите трябва да имат предвид и описаните от А. Бандура четири основни механизми, които улесняват научаването чрез наблюдение, а именно:

- процеси на вниманието;
- процеси на задържането;
- моторни възпроизвеждащи процеси;
- стимулиращи или мотивационни процеси.

Ясно е, че в такъв случай моделиращото поведение излиза извън рамките на простата имитация, защото, усвоявайки мотивацията на постъпките, децата възприемат такива типове поведение, които са символичен еквивалент на този процес на наблюдаването поведение.

Препоръчваме също така да се вземат под внимание, и то главно по отношение на

ефективността на този процес, и следните три фактора:

- характерните особености на детето;**
- характерните особености на въздействието;**
- характерните особености на модела.**

За модела обикновено трябва да се търсят и съответните му индивидуални качества, като:

- ефективността на модела нараства, ако притежава висока компетентност и висок социален статус;
- ролята на модела нараства в зависимост от умението му да поощрява и да предостави определени знания;
- децата се влияят от личностите, които се възприемат като основни източници за поддръжка и контрол;
- ефективността на модела нараства, ако той се идентифицира с част от ролите на децата;
- няколко модела, извършвайки еднакви действия, оказват по-голямо влияние, отколкото един;
- примерът на модела нараства, ако демонстрираното действие е характерен елемент от поведението на групата, към която детето се стреми;
- въздействието нараства, ако децата виждат резултатите от поведението на модела (по У. Бронфенбренер).

Като се има предвид, че подражанието е една от основните форми за отразяване на въздействията от действителността и е средство за приобщаване на индивида към дадена система от групови ценности и морални норми, ясно е, че то заема съответно място във формирането на характера на детето от предучилищна възраст. Тук задачата на педагога е да види ролята му в различните видове дейност и особено в играта.

Според някои автори подражанието е свързано със слабостта на интелекта на детето, а според други автори то е жизнена необходимост за конкретния етап на развитие и има подчертано значение за играта. Л. Виготски също отбелязва, че подражанието е твърде важно за играта, и то главно по отношение на връзката му с т. нар. мнима ситуация. Надежда Витанова разглежда подражанието между децата по време на играта, по време на общуването им. Забелязва се, че едни или други социални идеи получават по-бързо разпространение, ако не са изложени абстрактно, като теоретични положения, а са закрепени за конкретна личност, т. е. децата са склонни да се отъждествяват с любимите си герои, да им подражават. Според нас трябва да се знае, че детето никога не претворява отделно конкретно действие на лица, чиято дейност пресъздава. То претворява някои характерни действия, като не подражава, а предава **типичното**, общото (**Е. Петрова**). Или в творческата игра е налице не имитация, а възпроизвеждане на типично поведение. Ясно се вижда, че **подражанието има значение главно за овладяването на знанията, а не толкова за играта и нейния ход.**

Ако от всичко казано дотук отново се върнем към **научаването чрез наблюдение**, съответната теория, която го представя, следва да споменем, че то страда от една сериозна слабост.

Идентификацията е социално-психологичен механизъм, който пряко се свързва с лидерството. Подчертаваме това, защото **идентификацията възниква в процеса на междуличностното възприятие, в общуването.** Това очевидно е противоположно на субективизма в онези изследвания, където децата реагират на модели, които не могат да се отнесат към техните потребности, ценности и т. н.

От тази гледна точка идентификацията в процеса на взаимоотношенията между социалната информация и децата благодарение на педагога не бива да се ограничава само до пасивното възприемане на поведението на определен модел. Идентификацията в случая чрез съдействието на педагога трябва да се превърне в опосредствано звено между социалната информация и детето, защото е насочена към лидера в групата. Като

социално-психологичен механизъм, свързан пряко с лидерството, ролята ѝ при социализацията на децата чрез социалната информация ще се реализира от педагога единствено на равнището на социалната група.

Разглеждайки социално-перцептивните аспекти на социализацията чрез социалната информация, педагогът трябва да отчита етапа на развитие в съвместната дейност на децата. Това се налага, защото на началния етап от развитието на групата при междуличностното възприятие има сходство в оценяването на качествено различни обекти.

Както вече отбелязахме, за развитието на съвместната дейност на децата е необходима социална информация, но ако тя липсва, връзките в групата се прекъсват. Децата изчерпват помежду си информационната ценност на всеки отделен човек в групата, а това води до индивидуална изолация. В този момент детето е най-податливо към информационна зависимост. То не е в състояние да провери своето мнение и започва да се съобразява с онези деца, с които се е съобразявало и преди. В резултат на взаимовлиянието се изгражда устойчив оценъчен стереотип, който е критерий за междуличностна оценка, но няма обективна основа.

Тук пред педагога стои за разрешаване един изключително интересен проблем, който има съвсем точни измерения и се свежда до това, дали в съвместната дейност на децата съществуват “лидери на мнение” и доколко лидерът в играта е носител на някаква социална новост благодарение на по-голямата си възможност да черпи социална информация от определени източници. Това е проблем, пряко свързан с възможните взаимовлияния между децата благодарение на личностните контакти и ролята на информацията в тях (Е. Катц, П. Лазарсфелд).

За решаването на тези задачи педагогът трябва често да разяснява функциите на лидера в групата, да характеризира неговите проявления в качествено аспект, и то на различни етапи от развитието на съвместната дейност между децата. В това отношение много са ценни изследвания на Н. Витанова, които се основават на резултатите от социометричните тестове, въз основа на които педагогът може да вземе съответно решение. Бихме допълнили и възможността да се прави и цялостна характеристика на играещата група с изследването на груповата сплотеност, което е разновидност на социометричния тест.

Социометричната методика в предучилищна възраст обикновено е сеанс “желани избори”, където децата се разделят на четири групи – “звезди”, “предпочитани”, “приети”, “неприети”, в зависимост от различното им положение сред връстниците.

Към първата група се отнасят децата, получили най-много избори. Към втората и третата – децата, получили определено количество избори. Те се разпределят така, че между тях има известно съотношение. Към четвъртата група се отнасят децата, които не са получили никакви избори. **Важно е да се поясни, че педагогът прави желан избор заедно с детето в индивидуална беседа, без да предприема никакви реални практически действия.** При установяването на желаните избори на децата се предлага да отговорят на един въпрос, свързан с водещата дейност в предучилищна възраст – “С кого искаш да играеш?” (Н. Витанова, Г. Енева).

Наред със социометричната методика педагогът може да проведе разговор с децата, при който да се потърси отговор на въпроса, на кое дете от тяхната група искат да приличат. Според събраните качества той може да диференцира и отделните равнища на идентификация относно етапите в развитието на съвместната дейност.

От събраните данни педагогът може да отдели и нещо друго, което е не по-малко важно – съответните функции на лидерите. Тук се има предвид, че лидерството в една или друга степен е механизъм за разрешаването на социалните потребности на децата чрез организиране на дейността им с цел оптимално да се решат груповите задачи. Тук биха могли да се отделят следните по-обща функции:

организационна функция;
информационна функция;

контактна функция.

Отделянето на тези функции на лидера е обосновано в по-голяма или по-малка степен от ориентацията към целите, задачите на дейността и тяхното съдържание. Педагогът трябва да има предвид, че при организаторската функция ще се включи умението на детето да поставя цел и да организира останалите деца за нейното решаване, като посочи пътищата, средствата и начините за това. Детето лидер, носител на тази функция, осигурява координацията между отделните звена, обособени в съвместната дейност при различни ситуации.

Децата лидери, носители на информационна функция, създават възможности да се получи нова допълнителна информация за развитието на груповите процеси. Основното тук е, че лидерът ръководи в зависимост от информацията, която притежава в даден момент, а не според ситуацията, изискваща определена информация.

Децата лидери, характеризиращи се с контактната функция, са тези, които заемат средно място между изброените по-горе, като превес имат главно някои емоционални компоненти, съдействащи преди всичко за благоприятен психичен климат в групата.

Трябва да подчертаем, че тази класификация е условна, което я превръща предимно в работна за педагога. Същото се отнася и за различните етапи от развитието в съвместната дейност на децата относно влиянието на социалната информация и нейната социализираща стойност:

етап на изолация;

етап на първоначални контакти;

етап на нормално развитие на дейността.

Така според казаното бихме могли да обобщим следното: при етап на изолация е твърде възможно да има лидер, който осъществява главно информационна функция; при етап на първоначални контакти – лидер, който осъществява контактна функция; при етап на нормално протичане на дейността – лидер, който осъществява организаторска функция.

Вече описахме ситуацията, която педагогът трябва да познава, когато в групата липсва социална информация, необходима за развитието на съвместната дейност – **индивидуалната изолация и информационната зависимост.**

Информационната зависимост на детето от другите се изразява в отъждествяването му с другия, лидера, който в случая само притежава повече информация. Идентификацията е закономерно следствие от изолацията, а детето лидер реализира само информационната функция. Възприемащото дете подвежда наблюдаваното поведение към своеобразни еталони, без да разбира неговия смисъл и без да има възможност за адекватно сравнение. На този етап групата е на най-ниското равнище в своето развитие, отношенията в нея са дифузни, а за съвместна дейност не може и да се говори, което, както се вижда, невинаги зависи от възрастовата група.

Когато децата имат възможност нормално да ползват социална информация благодарение на педагога, застоят в групата се преодолява и равнището на груповото развитие се повишава. Ето защо споменахме и за груповата сплотеност.

Съвместната дейност на децата в новата ситуация също търпи развитие, а това води и до диференциране на критериите за оценка. Междупersonностното възприятие преодолява стереотипността си от предходния етап. Детето лидер вече се определя не въз основа на получената социална информация от него (на информационната му ценност), а въз основа на организаторските му функции (на отношението му към съвместната дейност). Става така, че социалната информация е помогнала на децата да преодолеят стереотипизацията при оценяването на другите участници в дейността, в играта. Следователно педагогът трябва да знае, че “лидери на мнение” в съвместната дейност има в началния етап от развитието ѝ, когато оценката не зависи от характера на дейността, в която е включено детето.

Разбирането на идентификацията като следване на поведенческите или лич-

ностните характеристики на друго дете, като реално възпроизвеждане в сходни поведенчески актове или в символични еквиваленти на поведението показва, че е изключително важно като неин обект да се разглеждат предимно членовете на групата от връстници. В този аспект педагогът трябва да следи как се отнасят лидерите към останалите членове от групата и какво е мнението им за тях.

Прави впечатление, че на **етапа на индивидуална изолация** детето лидер обикновено търси и контактува с членовете на групата, които в момента не притежават необходимата информация, т. е. той сам си подбира последователи.

Съвсем друго е положението на **етапа на нормално протичане на дейността**. Тук детето лидер се отнася еднакво към всички членове на групата, което му позволява да реализира своите организаторски функции.

Така социалната информация за педагога трябва да бъде външен фактор, който влиза във взаимоотношение с вътрешните фактори, възникващи от съдържанието и от формите на съвместната дейност – игра, учене. Той трябва обаче във всяка съвместна дейност да отделя двете главни страни:

1. собствената предметна дейност на децата;
2. съвкупността от процеси, установяващи различни връзки и зависимости между децата в дейността или в общуването. Освен това и на двете обратни връзки:
 - в процеса на индивидуалната дейност, т. е. по отношение на всяко отделно дете;
 - социалната обратна връзка, която е пряко зависима от взаимодействието между децата.

От особена важност е педагогът да е наясно с насочеността на детската личност, която е една от най-важните страни от комплекса ценностни ориентации. Като има предвид, че тази насоченост е система от доминиращи мотиви на поведение (Л. Божович), пряко зависеща от социалната информация и влияеща върху мотивите и характера на точността на възприятията на децата, той трябва да се стреми в работата си да се съобразява с три основни групи деца:

- с насоченост към себе си;**
- с насоченост към взаимни действия;**
- с липса на предпочитания.**

Ясно е, че тази негова характеристика ще произтича от преценката му за ролята на социалната информация по отношение на възникващото детско общество в играта.

Казахме, че междуличностното възприятие в условията на индивидуалната изолация на децата в групата се изразява главно в емоционалните контакти между тях, които не са опосредствани от съдържанието на съвместната дейност. Нейното развитие става предпоставка за ценностно-ориентационното единство на групата. Причината е в активното общуване и в обмяната на информация между отделните деца в резултат на развитието на съвместната дейност, което активизира рефлексията в междуличностното възприятие нараства с усложняването на съотношението между ценностите в обществото или в определени социални групи, предоставени чрез социалната информация и ценностните ориентации на самите деца.

Въз основа на всичко казано дотук ще изтъкнем някои свои по-общии мисли, свързани с положението на детето в играта или въобще за положението му в дейността.

Според А. Леонтиев динамичното състояние на съзнанието се характеризира с противоречието между значението, т. е. обществено-историческия опит, предметен в заобикалящия ни свят, и това, което той нарича “значение за мен” – личностния смисъл на явлението. Именно във взаимовръзката между значението и личностния смисъл се състои динамиката на човешкото съзнание. Отстраняването на личното отношение, отстраняването на личностния смисъл води в действителност до отстраняването на съзнанието. А научното разбиране на познавателното отношение предполага последователно движение и единство на отражение и дейност. Това обаче е възможно едва, когато детето и неговата дейност се схващат в тяхната социокултурна обусловеност и

когато неговата предметно-практическа и познавателна дейност е в пряка зависимост от отношението му към другите деца. **По този начин отношението му към себе си като към "Аз" се опосредства по необходимост от отношението му към другите.** Рефлексията се ражда в резултат на вътрешните потребности на детето и по този начин принципните характеристики на знанието са в скрит вид.

А това не е ли най-същественото за играта?

Трудно някой може да ни отговори защо играта е познание, защо наблягаме толкова много на ролята на социалната информация, на съотношението „**значение – смисъл**”.

Играта е познание, защото формира именно рефлексията. Възникването на “Аз-а” на неговото самосъзнание и рефлексия трябва да се схваща като резултат от формирането на познавателния опит, като следствие от развитието на отношенията на детето към света и материалните обекти, както и към другите. Рационалното в играта се съдържа в скрит вид – като познание, и се реализира чрез такива механизми като **рефлексията, идентификацията** и т. н. благодарение на често пъти забравяното единство от отразителна, предметно-практическа и комуникативна дейност на децата от предучилищна възраст. Както вече стана ясно от теоретичния анализ в придвижването в тези аспекти се реализират стратегии за проектиране и реализиране на педагогически перспективи, а и същевременно диагностика за определяне на първоначалните възможности на децата, за управляване на образователните средства в система при субективизиране на личния опит (Гюров, 2007).

Това в общи линии са принципните ни разбирания по отношение на развитието на играта като основна дейност в предучилищна възраст, която трябва пряко да рефлектира и върху нейните разновидности – игра-драматизация и конструктивна игра, в живота на децата. Последното зависи и се определя главно от интереса на децата, от педагогическото умение на педагозите да осигурят необходимата за целта социална информация.

Необходимо е да се направят някои уточнения относно разглеждането на проблемите, които са свързани с личността на детето. Тези уточнения са важни, защото те рефлектират върху възможностите на педагога да оказва влияние както върху педагогическия процес в детската градина като цяло, така и върху игровия процес.

Възможни са различни гледни точки, но основните, върху които ще се спрем, са три:

На първо място – това е социологическата гледна точка, при която личността на детето се разглежда от позицията на нейната деиндивидуализация и деперсонификация. Това означава, че се губят присъщите ѝ качества и се акцентира върху някои от основните ѝ черти, които са детерминирани от определеното място в социалната структура. Педагогическият подход, продиктуван от тази позиция, се характеризира с фронтални форми за работа на педагога.

На второ място – това е общопсихологичната гледна точка, която предполага акцент и педагогическа намеса изключително по посока на съвкупността от психични свойства и качества на личността на детето или на определени форми на дейността и поведението. За съжаление и тук педагогическият подход е предимно фронтален, без да се търсят възможности да се разкрият наклонностите, интересите и способностите на децата към различни сфери от живота.

На трето място – това е социално-психологичната гледна точка, при която се акцентира върху разкриването и използването на закономерностите, на които се подчинява поведението и дейността на детето, включено в определени, но различни социални групи. Тук педагогическата намеса вече може да се съобразява с динамичното състояние на детското съзнание, характеризиращо се с противоречието или несъвпадението между значението, т. е. със социалните норми, ценностите, обществения опит и личностния смисъл на явленията. Това противоречие е най-ярко изразено по отношение на поведението на децата в играта, което пък от своя страна поставя доста интересни

задачи пред педагозите за решаване.

Какво се има предвид и защо се разглежда тъкмо ролята на педагога в игровия процес?

Защото детето възприема деперсонализирано социалните роли в обществото. За него те са абстрактни и типични. Ако те не са такива, тогава ще има конкретно подражание. И колкото парадоксално да звучи, откъсването на реалното поведение от игровото поведение е невъзможно от социално-психологическа гледна точка. Това е така, защото с възрастта детето (личността) се стреми да овладява определени, нови роли, но винаги от и чрез позицията на друга роля.

Детето изпълнява дадена роля, след като вложи в нея личностен смисъл, но чрез другата роля. Ето защо ние винаги сме изправени пред непрекъснато игрово поведение – реалното е скрито. То сякаш изчезва, защото в тази поредица от роли дори за самото дете, за самата личност, е трудно да определи реалното си поведение. То винаги е опосредствано от игровото. Парадоксът се състои в това, че педагогът трябва да осигури такива условия, при които в детската игра да се въздейства чрез игровото поведение, **за да може именно то да се превърне в игрово, ролево**. Това противоречие показва диалектичката взаимовръзка и единство между тези два феномена.

От тази гледна е съвсем закономерен въпросът: “Кога човек представя своето реално поведение в живота си?” – Може би **в неочаквани и спонтанно възникнали ситуации**.

Но това твърде много променя нещата.

Явно е необходимо детето, а и възрастният да играят ролите си, но не по-малко важно е и да се види кога започва **автоматизмът**, който вече лишава взаимоотношенията на детето от личностна окраска и смисъл. Всяко дете държи изключително много на своя статус или статут, бил той личен или групов. Точно поради тази причина педагогът трябва да е наясно с различията между отделните членове в групата, които много пъти създават впечатление за кооперативност, сътрудничество. Обикновено зад това впечатление се прикрива определен конфликт, различия или реалност, която е останала скрита зад видимото. Ето защо неочакваните и спонтанните ситуации включват в действие онези социални механизми, чрез които се преодолява възникналият инцидент и се възстановява нормалното протичане на дейността. Педагогът, за да осигури определена намеса, трябва да **разкрие за себе си**: индивидуално-типичните особености при възприемането на социалния контекст от детето; неговата зависимост от когнитивната сложност на личността и влиянието върху него на фактори, като: възраст, емоционално отношение, интереси.

Установяването на индивидуално-типичните различия ще представи възможност на педагога да следи във възрастовата динамика:

- социокултурната идентификация, т. е. възможността на детето да осъзнае себе си
- като личност в рамките на своеобразното детско общество;
- схващането на детето за различието между себе си и другите при запазването на целостта на собственото му “Аз”;
- интензивното общуване между децата благодарение на измененията и на усложняването на структурата на социалните връзки в играта;
- осъзнаването от детето на принадлежността му към различни групи;
- осъзнаването на собствената му възраст;
- психичните състояния и несъвпадението на интересите;
- изграждането на оценка и самооценка на собственото “Аз” в сравнение с другите.

Това е още едно потвърждение на родството между играта и културата, между играта и изкуството, изтъкнато по-преди. И играта, и изкуството съдържат в себе си и въздействат върху личността на детето, както и върху регулацията на дейността му главно чрез влаганя в тях **смисъл**. А той се реализира чрез ролята в играта, защото има за-

висимост на междуличностното възприятие от съдържанието на оценъчните критерии, присъщи на всяка роля и опосредствани от т. нар. липсващо звено. Следователно, за да “ръководи” и за да “участва” в играта, педагогът трябва да е наясно и да се съобразява с **очакванията** на децата. Те, както вече пояснихме, се съдържат като смисъл в т. нар. липсващо звено, а като механизми в рефлексията и идентификацията. Благодарение на това педагогът **е длъжен** не само да се съобразява, но и да анализира **вътрешното диференциране на ролята**, което ще върви именно по посока на липсващото звено.

От тази гледна точка са налице:

Предписани роли – това са ролите, чието изиграване зависи от точно определени изисквания. Тези изисквания се налагат от обществения престиж на ролята, както и от съответния социален статус, който тя формира в обществото.

Субективни роли – това са ролите, които се изграждат върху основата на личните субективни оценки на дадена ситуация и взаимодействието между отделните членове в конкретната общност – групата. Очакванията на децата минават през призмата на собственото “Аз”, като се подлагат на модификация и интерпретация от страна на детето, което има определен статус.

Играни роли – това са ролите, от позициите на които светът за детето е съвкупност от вече взаимосвързани линии на поведение.

Тези три вида роли са в единство и в даден момент една от тях преобладава. Това обаче пряко зависи от редица фактори, като в предучилищна възраст един от най-важните е педагогът. За другите вече бе споменато по-горе, и то доста подробно. Ето защо толкова много наблягаме на уменията на педагога да осигурява на децата необходимата социална информация и нещо, което също е важно – да осигурява и организира конкретната обстановка в детската градина, като например кътовете за различни видове дейност. Само по този начин според подготвените ситуации и обстановка детето, опознавайки целостта на дадена социална роля, ще се запознае и с другите разновидности на играта – играта драматизация и конструктивната игра.

През 1964 г., излезе книгата на Е. Петрова „Проблеми на сюжетната игра в детската градина“, която трасира пътя на едно задълбочено психолого-педагогическо проучване на игровата дейност в България. Тръгвайки от ролята на играта за връзка-та и взаимната обусловеност на основните дейности в предучилищна възраст като сложна динамична система, закономерно бе по-казано и значението ѝ за социалното формиране на детската личност. Своеобразен връх в тези дългогодишни изследвания, им-плицитно съдържащи и социалнопсихологически аспекти, е безспорно разкриването на **интегративните функции** на играта в педагогическия процес. Те позволяват да се изгради педагогическа система за цялостно развитие на детската личност, която не игнорира социалнопсихологическия подход. Единството на играта с другите дейности създава възможност във всяко звено на педагогическия процес да се развива мотивационно-потребностната и емоционално-волевата сфера, както и сферата на самовъзпитанието. В този смисъл игровото взаимодействие гарантира възможностите за проектиране и креативно изразяване в много по-голяма степен, отколкото в предишните програмни документи. Това е съвременната проекция дадена в наши дни от В. Гюрова. Като обществени очаквания обособеното образователно направление за “Игрова култура и пресъздаване”, еманципира играенето като наблюдавана и подпомагана стратегия за самостоятелно реализирани цели, осигуряващи основата за ненаблюдаваните и дистанцираните от възрастните игрови прояви не само в образователните институции (Гюрова, 2009). Нещо повече, тази конкретна форма на взаимодействие отваря пред децата широко вратите на културата, представена чрез различни езици. **Така в контекста на този анализ, става ясно, че е необходимо да отчитаме и наличието на художествения език, стоящ в основата на художествената информация в условията на художествената комуникация.** Този анализ води и до потвърждение на споменатото вече родство между играта и културата, между играта и изкуството, между играта и комуникационните про-

цеси. До 6 годишна възраст игровото взаимодействие също както и в Програмата за подготвителна група/клас (2003) се подготвя като комплекс от игрови дейности комплексни прояви, игрово поведение, комуникация и общуване. То предвижда трансформирането на игровите предмети и обиграването им чрез новото игрово предназначение, съобразно замисъла на играещите. Чрез него педагогът заедно с децата цели използването на подготвено игрово пространство – игрови средства и партньори, споделени с помощта на възрастния като желан съиграч. Постава началото на въвеждането в начини да се играе – чрез наблюдения на игровите действия на педагога и връстниците с по-богат игров опит и чрез непосредствено включване в играенето. Предпоставка за това са вариантите на игрово взаимодействие, които са представени по-долу в обособените образователни ядра като представи, умения и отношение. Трансформирането на игровите материали в приложно-продуктивен и практически план се преживява в играенето като чудесно откритие, но и като спонтанно подражание, а повторения игров опит е усъвършенстване на способността да се демонстрира креативност и откривателство. Игровото пресъздаване е непринудено и самодейно предаден и споделен емоционално ценен опит (Гюрова,2009). За да се отговори на този въпрос се прецизират и основните параметри на взаимоотношението “дете – култура”. Затова е необходимо „усъвършенстването на игровия опит чрез игрово взаимодействие, отразяващо комуникацията и общуването в играта в определен процес на възпитаване на игрова култура, която е степен на самостоятелно изразяване на игровия опит в определени от средата аспекти. Тук е необходима и педагогическа технология на взаимодействието, по отношение на начините на игра – многостранността на игровите умения и практическото функциониране на субекта в индивидуален и общностен план (Гюрова,2009). Структурирани се основните параметри, които изграждат педагогическата стратегия насочена към стимулиране активността на децата, комуникативното им поведение и когнитивното им развитие. Установяват се типичните индивидуални различия на децата във възрастов план при общуването им в игровото пространство. Затова се осъществява анализ и оценка на социокултурната идентификация; осмислянето от страна на детето на различието между себе си и другите при запазването на целостта на собственото му “Аз”. Специфичността на образователното направление “Игрова култура и пресъздаване” е свързано с комплексния характер на игровата дейност. Това определя разнообразието от задачи по отношение на ядрата “Игрова среда и игрова култура”, “Драматизации, етюди и артистично игрово пространство”, “Фолклорно-обредно игрово пространство и изразителност”. Синтезът между тях предполага обособяване и актуализиране на влиянието и въздействието на редица компоненти от българския език и литература, изобразително изкуство, конструктивно-технически и битови дейности. От едната страна са Държавните образователни изисквания, които се реализират чрез учебното съдържание, а от другата – доброто познаване от учителя на това учебно съдържание и системата на работа по отделните направления интегрирани чрез “игровата култура и пресъздаване”. Проблемът за овладяването на художествения език и овладяването на художествената информация в условията на художествената комуникация става и в условията на пълноценно творческо обкръжение. Преходът между детската градина и началното училище може да стане по-плавен, ако в подготвителната група възпитателно-образователният процес бъде интегриран около дейностите от естетическия цикъл. Естетическото приобщаване, благодарение на неговата специфика, се основава на различните видове изкуства, на художествено-творческите дейности, които въплъщават в себе си впечатленията от обкръжаващия живот в образи и позволяват на децата с достъпни средства да създават красота. В този смисъл то е неотделима част от възпитанието и образованието на детето (Легкоступ,2006). Този анализ води, както казахме, и до потвърждение на споменатото вече родство между играта и изкуството, играта и културата, между играта и комуникационните процеси, но обогатени с обективното присъствие на естетическите дейности в нарочно създадената естетико-художествена среда. **Комуникацията, играта,**

изкуството, интерпретират, но със специфични средства различни страни от заобикалящата детето действителност. Те постепенно се превръщат в социална потребност, на които е вътрешно присъща дискретната възпитателна функция. Благодарение на нея могат да се обективират интегративните връзки между анализирания феномен и което е по важно, да се диференцират педагогическите им аспекти. А това се реализира в конкретна социокултурна среда, в семейството. Тя също е изключително важна, защото именно в нея шаблоните на поведението, започват да се оформят в добре организирани значения и роли (Ангелов, Б., Л. Ангелова, 2006).

Ние отнасяме социализацията към типичните проблеми на социалната психология с ясна проблемна област за изследване – взаимоотношенията на личността с групата, меж-дуличностните отношения, формирането на личността. Определяйки я като процес на разширяване и увеличаване на социалните връзки на личността със света, се вижда, че играта не трябва да се откъсва или против-поставя на другите въздействия в процеса на възпитанието и обучението. Напротив, тя като социализиращ фактор влияе върху другите социализиращи институции, които с развитието на детето се проявяват като относително автономни. Връзката ѝ с различните социализиращи фактори в предучилищна възраст чрез социалнопсихологическите механизми на социализацията разкрива нови възможности за ефективно формиране на детската личност. Следователно и от социалнопсихологическа гледна точка играта е водеща дейност в предучилищната възраст, и то благодарение именно на интегративните си функции. И нещо твърде важно – обявените за несъвместими парадигми явно се преплитат. Не случайно Е. Петрова твърди, че играта е социална практика на детето и обуславя неговото развитие, но поради някои теоретични празноти се вплита механически в отделни моменти на педагогическия процес. Прилагането на интегративните функции на играта в техния сложен и многопланов спектър ще съдейства за преодоляване на тези слабости. Но това на свой ред е възможно само тогава, когато субектът и неговата дейност се схващат в тяхната социокултурна и историческа обусловеност, когато се признава според В. Лекторски, че предметно-практическата и познавателната дейност на субекта са опосредствувани от отношението на субекта към другите субекти. Така синтезирани, идеите на А. Н. Леонтиев доведоха до създаването на научна школа у нас, поставила си като основна цел отделянето и обосноваването на принципи, осигуряващи цялостно и единно разглеждане на личността на детето от предучилищна възраст като субект на социалните взаимоотношения и обект на социални въздействия в условията на водещата игрова дейност. Всичко това е свързано с изясняването на редица въпроси, съпътстващи подобни процеси на образователната система и пряко рефлектиращи върху педагогическите стратегии. Така, както изтъкнахме, съвременния информационен свят и структурните изменения, и промените, в системата на образование като образователни изисквания, програми, програмни системи и т. н. наистина нараства необходимостта от комплексно и балансирано отношение към теоретичната и прагматичната страна на предучилищното образование.

Причината за казаното се крие в изтъкнатото вече наличие на **липсващото звено** в ролите, което стимулира активността на децата. По този начин се изменя структурата на игровото действие и чрез повишената им активност се стига до съвместни взаимоотношения. Трябва да се отбележи също така, че се уточняват и прецизират по своеобразен начин и правилата в творческата игра. Прецизирането се извършва в самата игра, поддържана от активността на децата. Спазвайки правилата на играта, а всъщност пресъздавайки точно реалната действителност, те взаимно се контролират. По-богатата социална информация създава възможност децата да имат по-пълна представа за взаимоотношенията между хората, а съответно и желание да ги претворяват правилно.

Постепенно чисто информационните функции на медията от търсене на съдържание, което да допълни **липсващо знание или звено**, съобразно анализа, се отива повече към социалните знания или търсене на съдържание, което ще помогне на детето в со-

циалните му взаимоотношения с другите хора. Възможността за съвместни занимания с компютърни игри в мрежа, за съвместно използване на мултимедийни продукти и разглеждане на интересни веб-сайтове в Интернет стимулира емоционалната и познавателната сфера на децата и същевременно играят мощен социализиращ и творчески механизъм. Споделянето на актуална информация за нови компютърни игри, програми, страници в Интернет, които биха били от полза при разработването на учебни задачи или просто за развлечение, вече е част от процеса на детската социализация.

Благодарение на привличащите вниманието качества новите цифрови медии имат сякаш по-дълбоко влияние от традиционните вече – телевизия, видео, компютърни игри. Влиянието върху детското развитие не може само да се сведе върху това какво децата вземат от медиите, но и върху това, какво те ценят, какви могат да станат.

Всичко това неизбежно ни превраща към анализ на резултатите от редица изследвания, свързани с мястото на медиите в живота на децата. Сравнителният анализ между подобни изследвания и критичното осмисляне на получените резултати дават възможност да се направят конкретни изводи по посока комуникационното поведение на децата и отношението им към социалната информация, получена чрез тези средства. Този анализ, който обхваща последните 30 години показва определени тенденции, които трябва да имаме предвид при срещата ни с новите предизвикателства от технологично естество. Налице е определена тенденция, проявена през отделните етапи на проучването, а именно, че интересът към видеоигрите намалява, особено в домашна обстановка. В същото време имаме изключително нарастване на заниманията на децата и учениците с компютри, което ни даде основание вече да отбележим своеобразната промяна в моделите на семейна социализация свързани с масовите комуникации.

Изместването по този начин на интереса от гледането на телевизията към компютърните игри и занимания показва, че отношението към телевизията е достигнало може би най-високото си ниво и сега настъпва ерата на Интернет обществото, за което тя е изиграла своята съществена роля. А то, Интернет обществото влияе и създава своеобразно детско общество, което обаче до известна степен предопределя модела на семейната социализация. Ето защо става изключително важно да се потърсят критерии и показатели, по които да се направи конкретна оценка при изграждането на онези медийни умения и „творчески“ навици, включващи в социализацията не само телевизията, киното, видеото, но преди всичко Интернет и компютърните медии – мултимедиите (Данов, Д., 2011).

Става ясно, че броят на часовете, прекарани пред телевизора или монитора за една година вече превишава времето, прекарано в училище. Тези стойности са средни, но е ясно, че новите медии сега вече са завладели децата. Формирането на тази нова култура, както изтъкнахме досега, е свързано с влиянието на технологични, демографски и, разбира се, икономически сили. Налице е един невероятен бум от дигитални продукти и услуги за деца, разпространявани чрез глобалната мрежа. Съвременното дете има достъп до редица електронни обучаващи системи, съобразени с възрастовите и психологическите му особености. Пример за това е разработената от „Be Smart Kids“ Inc. Мултисезорна и интерактивна система за деца от 18 месеца до 5 години. Предвиждайки взаимното влияние между дигиталната телевизия и он-лайн медиите, големите телевизионни мрежи разработват специализирани детски програми, успоредно с веб-сайтовете, CD-Rom и компютърни игри. Интерактивните характеристики на тези продукти разкриват пред децата именно онези възможности за самоизразяване, комуникация и образование, които телевизията в този чист вид не можеше да предложи. Децата трябва да са подготвени за промените на новата информационна революция, защото физическите обекти - книги, вестници, телевизия, видеокасети, компактдискове - след около десет години ще отстъпят място на дигиталните форми, които се разпространяват безпрепятствено. Посочените два аспекта на дигитализацията показват как информацията губи структурата си и се трансформира. Остава открит въпросът: да се определи онази грани-

ца, зад която знанието благодарение на социокултурната среда, играта и комуникациите започва да се превръща в стереотип на отношение. Подчертаваме още веднъж, че стереотипизацията, в случая, е онази представа за всяко събитие, което всеки индивид носи в себе си, като своеобразен филтър по отношение на непрекъснато растящия поток от информация.

По този начин анализът на посочените феномени придобива определено културно-прогностически характер. Социалната отговорност при определена педагогическа намеса е главно по отношение влиянието, което се оказва върху потребностите на децата и ролята на играта и мултимедийте в масовото общуване.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев, Б. Избранные психологические труды, т. 1, М., 1980.
- Ангелов, Б. Андерсен в условията на масовата комуникация – езикът и фантазията на децата. – В: Приказките на Андерсен и съвременното възпитание. С., 2000.
- Ангелов, Б., В. Гюрова и др. Проблеми на ранното чуждоезиково обучение, част 1. В. Т., 2002.
- Ангелов, Б., В. Вълканова и др. Проблеми на ранното чуждоезиково обучение, част 2. В. Т., 2004.
- Ангелов, Б., В. Вълканова и др. Проблеми на ранното чуждоезиково обучение, част 3. В. Т., 2006.
- Ангелов, Б. Педагогически аспекти на масовата комуникация, С., 2005.
- Ангелов, Б., Л. Ангелова, В. Стойчев, Пл. Легкоступ. Културни и педагогически аспекти на съвременните информационни технологии. – В: Обучение и възпитание в началните училища, детските градини и специалните училищни заведения. С. 2004.
- Ангелов, Б., Л. Ангелова, Т. Дяков, Р. Захариев. Качеството на образование – практическа реализация на идеите. – В: Осигуряване и оценяване качеството на обучение. С., 2005.
- Ангелов, Б., Л. Ангелова. Основи на педагогическата компетентност, С., 2006.
- Ангелов, Б. Медийна и комуникативна компетентност. С., 2008.
- Ангелова, Л. Педагогически иновации в естетико-художественото развитие на децата. – В: Образованието днес – образование за утре. С., 1999.
- Ангелова, Л., Пл. Легкоступ. Децата и изкуството. С., 2005.
- Бронфенбренер, У. Два мира детства. М., 1976.
- Виготски, Л. С. Въображение и творчество на детето. С., 1982.
- Виготски, Л. Мислене и реч. С., 1983.
- Виготски, Л. Психология на изкуството. С., 1978. Витанова, Н. Играта – социална система. С., 1976. 14.
- Витгенщайн, Л. Избрани съчинения. С., 1988.
- Вълканова, В. и др., Интерактивността в учебния процес. УИ “Св. Климент Охридски”. С., 2006.
- Гюров, Д. Педагогическото взаимодействие. УИ “Св. Климент Охридски”. С., 2006.
- Гюрова, В. Педагогически технологии на игрово взаимодействие и културни компетенции в детството”, В. С., С. 2009.
- Леонтьев, А. Избранные психологические произведения. Т. II, М., 1983.
- Петрова, Ел. Проблеми на сюжетната игра в детската градина. С., 1964.
- Петрова, Ел. Единство на основните дейности, С., 1967.
- Петрова, Ел. Играта и нравственото формиране на детската личност. С., 1975.
- Петрова, Ел. Предучилищна педагогика. С., 1977.
- Петрова, Ел. Интегративни функции на играта. С., 1986.
- Петрова, Ел. и кол. Предучилищна педагогика. В. Търново, 1995.
- Bandura, A., R. Walters. Social Learning and Personality Development. N.Y., 1963.
- The Role of the TV as a Factor of Socialisation in Sex Differences. Ed. by P. S. Akhtar, C. V. Durkin, unpublished paper – EAESD, Varna, 1983.

Prof. Luchia Malinova, PhD

Prof. Bojidar Angelov, PhD

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education,

Sofia 1574,

Shipchenski prohod blvd. 69A

0888 728 048

bmangelov@abv.bg

РАБОТА С ТЕКСТОВИ ЗАДАЧИ, СЪДЪРЖАЩИ КОСВЕНИ ОТНОШЕНИЯ В IV КЛАС

Габриела Кирова, Стефан Георгиев

WORKING WITH INVERSE PROBLEMS IN THE 4TH GRADE

Gabriela Kirova, Stefan Georgiev

Резюме: В тази статия се разглежда проблемът за работата с текстови задачи в косвена форма в началните класове. Направен е контент-анализ на този вид учебно съдържание в учебниците по математика. Представено е проведено опитно изследване с ученици от четвърти клас от град София. Представени са резултатите от това изследване. Формулирани са изводи за практиката по математика.

Summary: This article examines the problem of working with word problems in an indirect form in the primary grades. Here is made an content analysis of this type of educational content in the textbooks of mathematics. Presented experimental study was conducted with students from fourth grade from Sofia. The results of this study are presented. Formulated conclusions are important about the practice of teaching mathematics.

Keywords: primary school, mathematics, word problems, invers problems, difficulties

В учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната образователна степен има един тип задачи, които традиционно затрудняват учениците и при решаването им се допускат най-голям брой грешки. Това са задачите в косвена форма. Трудността, която представляват елементарните текстови задачи в косвена форма, както и съставните текстови задачи, които съдържат отношения в косвена форма идва от погрешната практика на така наречения „поелементен анализ“. Още от първи и втори клас децата погрешно са приучавани от учителя или оставени да си изградят сами вредния навик да асоциират винаги определени изрази със съответно аритметично действие. Например: „с...повече“ - с действие събиране; „с...по-малко...“ - с действие изваждане; „...пъти повече“ - с действие умножение и „...пъти по-малко“ с действие деление. Това води до гарантирани грешки, когато задачата е (или съдържа отношения) в косвена форма.

В учебниците по математика от 2002 – 2005 година, текстовите задачи в косвена форма (или съставни, които съдържат и отношения в косвена форма) са много повече на брой, в сравнение с предходните учебници от 90-те години на XX век. Те са включени в учебното съдържание от трети клас и в самото начало са предложени за решаване в комбинация със съответната задача, но формулирана в права форма. Това методическо решение, да се показват на учениците двойките задачи (в права и в косвена форма) се оказва много ефективно. Това предполага учениците по-малко да се затрудняват и да се ориентират отлично в особеностите на този вид задачи.

Здравка Новакова отбелязва, че „простите текстови задачи в косвена форма по настоящата учебна програма се въвеждат в трети клас. Те представляват определена трудност за учениците. За да ги решат учениците трябва да ги обърнат в права форма.“ (Новакова, 2004). В своята най-нова монография Ангелина Манова посочва, че в края на четвърти клас „учениците трябва да могат да решават текстови задачи по различен начин,...да могат да решават текстови задачи в права и в косвена форма...“ (Манова, 2011). Косвените задачи са определени като обратни задачи от Маргарита Върбанова. Според нея, те са задачи от вида „множество – релация – множество“ (Върбанова, 2013).

Интерес представляват простите текстови задачи в косвена форма. Те присъстват

в учебниците за трети и за четвърти клас и на трите колектива. Броят им е както следва: 10 (Богданова и др., 2004), 9 (Манова и др., 2004), 10 (Новакова и др., 2004), 6 (Богданова и др., 2005), 3 (Манова и др., 2005) и 2 (Новакова и др., 2005). Процентното им отношение спрямо всички прости текстови задачи за съответния учебник варира от 5 % (Новакова и др., 2005) до 26% (Манова и др., 2004). Наличието на почти една трета задачи в косвена форма, в сравнение с всички елементарни текстови задачи в учебника, дава основание за коментар. Косвено формулираните (представени) взаимоотношения между дадените и търсената величини (данните) в текстова задача би следвало да са изключение. Добре е учениците да се ориентират в тях, такива задачи да са достатъчно на брой и да се работи с подходяща методика, така че решаването им да не е проблем за малките ученици. Превишаването на този необходим и достатъчен относителен дял на задачите в косвена форма минава в крайност.

Броят на съставните текстови задачи, съдържащи и косвени отношения е доста различен в различните учебници – от 9 (Богданова и др., 2004) до 33 (Новакова и др., 2005). Относителният дял на съставните текстови задачи, съдържащи косвени отношения в отделните учебници по математика за трети и за четвърти клас варира силно: от 10 % (Манова и др., 2004) до 39 % (Новакова и др., 2005). И тук е валиден същият коментар, относно преекспонирането на текстови задачи в косвена форма в някои от настоящите учебници по математика за трети и четвърти клас.

Общият брой на текстовите задачи в косвена форма в шестте анализирани учебници е следният: 19 (Богданова и др., 2004), 20 (Манова и др., 2004), 26 (Новакова и др., 2004), 37 (Богданова и др., 2005), 15 (Манова и др., 2005) и 35 (Новакова и др., 2005).

Таблица 1: Брой и относителен дял на текстовите задачи в косвена форма в българските учебници по математика за трети и четвърти клас

Текстови задачи в косвена форма	Б 3	М 3	Н 3	Б 4	М 4	Н 4
Елементарни (прости) текстови задачи брой	10	9	10	6	3	2
Елементарни (прости) текстови задачи %	15	26	17	7	10	5
Съставни текстови задачи брой	9	11	16	31	12	33
Съставни текстови задачи %	16	10	26	33	11	39
Общо брой	19	20	26	37	15	35

При по-задълбочен контент-анализ на сюжетните текстови задачи в косвена форма в различните учебници се очертават някои изводи. В учебниците на колектива под ръководството на Здравка Новакова (Новакова и др., 2004; Новакова и др., 2005) е възприет „количествен“ подход - да се включат като цяло много на брой задачи в косве-

на форма. Идеята е чрез решаване на повече такива задачи у учениците да се изгради успешно метод на работа с тези задачи и умение да ги „разпознават“ сред останалите текстови задачи. Освен това, при първите задачи в косвена форма е приложено доказателствено онагледяване с конкретни изображения или схематично моделиране.

При колектива под ръководството на Ангелина Манова (Манова и др., 2004; Манова и др., 2005) в съдържанието на отделните разработки на уроци в учебниците текстовите задачи в косвена форма са включени „на серии“ – по 2-3 задачи в косвена форма последователно. Идеята е, у учениците да се създадат умения за правилно решаване на задачи в косвена форма чрез затвърждаване на прилагания подход (двукратно или трикратно повторение при различни по съдържание задачи от един и същ вид). Въвеждат се „двойки“ задачи – в права и в косвена форма. Използва се схематично онагледяване за илюстриране на текстовите задачи в косвена форма.

При колектива под ръководството на Мариана Богданова (Богданова и др., 2004; Богданова и др., 2005) е избран също подход – задачите в косвена форма да се въведат като се представят „в двойка“ с аналогичната текстова задача, но формулирана в права форма.

Запознаването с текстови задачи в косвена форма в учебника по математика за трети клас на Мариана Богданова става като се дава първо задачата в права форма и успоредно до нея – задачата в косвена форма.

В учебника за трети клас на колектив под ръководството на Ангелина Манова (Манова и др., 2004) откриваме въвеждане на двойки задачи – в права и в косвена форма.

В учебника по математика за трети клас на Здравка Новакова и колектив (Новакова и др., 2004) в съдържанието на две поредни разработки за уроци има по една текстова задача в косвена форма. Това говори за опит да се добие и затвърди от учениците умение за работа при решаване на текстови задачи в косвена форма.

Прави впечатление, че в учебника на Здравка Новакова и колектив текстовите задачи в косвена форма са с по-елементарно математическо съдържание, като се цели усилията на учениците да са съсредоточени върху осмислянето и ориентирането в косвено зададените отношения, а не толкова в математическите изчисления. Такава е например задача 5 на страница 30 в учебника (Новакова и др., 2004), която е от събиране в кръга на числата до 20.

От анализа по-горе стана ясно, че в различните учебници по математика за трети и за четвърти клас има значими различия в броя (и в относителния дял) на косвените текстови задачи. Добре е учителят да познава тези особености, за да може аргументирано да избере учебен комплект, по който да работи със своите ученици.

Същевременно е важно да се работи правилно методически при запознаването на учениците с косвена текстова задача и при формиране на умения за решаване на такива задачи. Както при усвояването на всяко учебно съдържание и тук мотивацията на учениците е от голямо значение. На пръв поглед текстовите задачи в косвена форма са неоправдано усложнени, „обърнати“, нетрадиционни (в сравнение с познатите на учениците от първи и от втори клас текстови задачи в права форма). Но дали в ежедневието не срещаме и не решаваме често косвени текстови задачи? Когато минаваме пред витрина на магазин или пред щанд със стоки, почти ежедневно на нас ни се случва да сравняваме с цени на същите стоки, но видяни в друг магазин или на друг щанд. Ние си казваме: „Тези ботуши са 120 лева и са с 30 лева повече, отколкото ги видях вчера в магазина в моя квартал. Колко са стрували ботушите в кварталния магазин?“, И така – с почти всички цени, почти непрекъснато ние „решаваме“ текстови задачи в косвена форма. Затова тяхното място в съдържанието на обучението по математика е оправдано. Единственият проблем е опасността учениците да асоциират отделни думи и изрази от текста с едно единствено аритметично действие (както беше споменато по-горе) – така нареченият „поелементен анализ“ на задачата и прибързано да изберат това аритметично действие, докато текстовата задача в косвена форма се решава с точно противоположното арит-

метично действие.

При работата си учителят е добре да използва конкретна, илюстративна нагледност (с изобразени предмети, за които се говори в задачата – например колички) или схематична, символна нагледност (с кубчета, с отсечки и пр.).

Ако задачата е следната:

Петър има 8 колички Ферари. Те са с 2 по-малко от количките Ферари на Ники. Колко колички Ферари има Ники?

Дори е добре да показваме пред учениците с ръце: с лявата ръка, сгъната в лакътя, изпънати прибрани пръсти, дланта обърната към земята посочваме едно ниво (броят на количките на Петър е шест) – до нивото на очите си, другата ръка започваме да издигаме успоредно пред тялото си отдолу нагоре бавно и питаме учениците къде да спрем – по-долу от лявата ръка или по-нагоре. Същевременно питаме учениците:

„Щом количките на Петър са с 2 по-малко от количките на Ники, то какво може да кажем за количките на Ники?“ Учениците отговарят, че те са с 2 повече.

Придвижваме дясната си ръка по-високо от лявата, която е неподвижна на нивото на очите. Това действие илюстрира отношението, че количките на Ники са повече от тези на Петър. За да намерят техния брой учениците трябва да намерят число, с 2 по-голямо от броя на количките на Петър, то ест да използват действие събиране.

По този начин от косвена форма задачата се трансформира в права форма и учениците са достигнали до идеята за адекватното аритметично действие – събиране, с което ще намерят броя на количките на Ники. Някои ученици започват бързо и в умствен план да правят този анализ на косвените задачи, а други и до края ще имат нужда първо на ум да си преформулират задачата в права форма и тогава ще я решат правилно. Важно е, че по този начин по-голям дял от учениците от трети и четвърти клас решават правилно текстови задачи в косвена форма.

Моделирането на решението на задачата чрез дидактични материали – кубчета, квадратчета, пръчици също е добър похват в помощ на децата, които се затрудняват при избора на правилно аритметично действие при решаване на текстови задачи в косвена форма.

През месец април на учебната 2014/2015 година беше направено проучване с 32 ученика от 2 паралелки от IV клас в 119-то СОУ „Академик Михаил Арнаудов“. Съставен бе тест от 5 текстови задачи, съдържащи косвени отношения. Първите 3 задачи са елементарни – решаващи се с едно пресмятане, а последните 2 са съставни – решаващи се с повече от едно пресмятане.

1. Дължината на река Амазонка е 6 640 км, която е с 255 км по-малка от дължината на река Нил. Колко км е дължината на река Нил?

2. Две от най-скъпите играчки в света са кукла „Барби“ и фигурка на войник. Куклата „Барби“ струвала 26 500 долара и била с 20 750 долара по-скъпа от най-скъпата фигурка – войник. Колко долара е струвала фигурката - войник?

3. Разстоянието от Марс до Слънцето е 227 900 000 км и е със 78 300 000 км по-голямо от разстоянието от Земята до Слънцето. На колко км е Земята от Слънцето?

4. Диаметърът на Марс е 6 779 км. Диаметърът на Венера е с 5 325 км повече от този на Марс и с 638 км по-малко от диаметъра на Земята. Колко км е диаметърът на Земята?

5. През 2014 г. най-посещаван музей в света е бил Лувърът в Париж (Франция). Посетили са го 9 300 000 души. Посетителите на Музея на Космонавтиката във Вашингтон (САЩ) са били с 1 000 000 по-малко. Те са с 1 500 000 повече от посетителите на

Националният природонаучен музей във Вашингтон (САЩ). Колко са били посетителите на Националният природонаучен музей във Вашингтон през 2014 година?

Задача първа е елементарна текстова задача. Отговорът се получава като към дължината на река Амазонка прибавим 255 км. Така получаваме:

$$6\ 640 + 255 = 6\ 895 \text{ (км е дълга река Нил).}$$

Задача втора също е елементарна текстова задача. Отговорът се получава като извадим от стойността на куклата Барби 20 750 долара и се получава:

$$26\ 500 - 20\ 750 = 5\ 750 \text{ (долара струва играчката войник)}$$

И третата задача се решава с едно пресмятане. Отговорът се получава като извадим от разстоянието от Марс до Слънцето 78 300 000 км. Получаваме:

$$227\ 900\ 000 - 78\ 300\ 000 = 149\ 600\ 000 \text{ (км е разстоянието между Земята и Слънцето)}$$

Задача четвърта се решава с две пресмятания. Трябва първо към диаметъра на Марс да се добавят 5 325 км, за да се намери диаметъра на Венера. След това към диаметъра на Венера трябва да се добавят 638 км, за да се намери диаметъра на Земята. Получава се:

$$6\ 779 + 5\ 325 = 12\ 104 \text{ (км е диаметърът на Венера)}$$

$$12\ 104 + 638 = 12\ 742 \text{ (км е диаметърът на Земята)}$$

Задача пета също като задача четвърта се решава с две пресмятания. Първо се изважда 1 000 000 от броя на посетителите на Лувъра, за да се намери броя на посетителите на Музея на Космонавтиката. След което от полученото число се изважда 1 500 000, за да се намери броя на посетителите на Националният природонаучен музей във Вашингтон през 2014 година.

$$9\ 300\ 000 - 1\ 000\ 000 = 8\ 300\ 000 \text{ (души са посетили Музея на Космонавтиката)}$$

$$8\ 300\ 000 - 1\ 500\ 000 = 6\ 800\ 000 \text{ (души са посетили Националният природонаучен музей)}$$

След обработка на резултатите, получени от проведеното частично изследване с четвъртокласници, можем да обобщим.

Таблица 2. Брой допуснати грешки по видове

	Съществена грешка	Изчислителна грешка
Задача 1	9	2
Задача 2	6	7
Задача 3	9	5
Задача 4	20	2
Задача 5	11	1

Под съществени грешки се има предвид, че ученикът не е осмислили косвеното отношение и е избрал погрешното аритметично действие за решаването на задачата. Фактически, ученикът допуснал съществена грешка не осмисля косвено изразените количествени отношения и следователно не умее да решава текстови задачи в косвена форма. Най-голям брой са допуснатите грешки при текстова задача № 4. В същото време и допуснатите съществени грешки при останалите задачи (№ 5, № 1 и № 3) са значително количество. Ще представим допусканите грешки като относителни дялове.

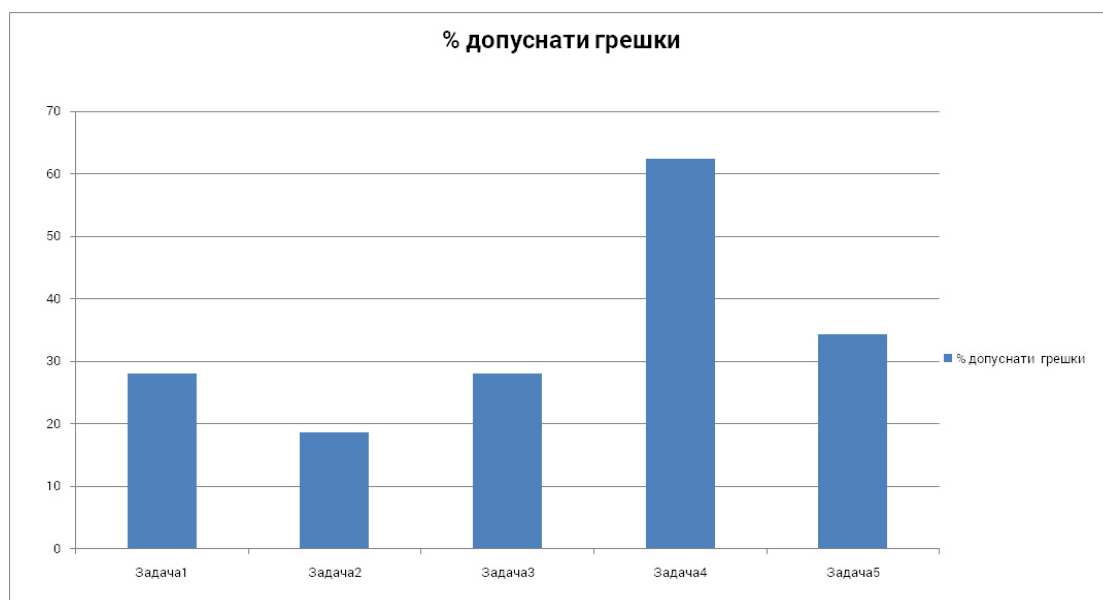
Таблица 3. Грешки при решаване (в проценти)

	Задача1	Задача2	Задача3	Задача4	Задача5
Съществена грешка	28,1%	18,7%	28,1%	62,5%	34,3%
Изчислителна грешка	6,2%	21,8%	15,6%	6,2%	3,1%

Около една трета от обследваните ученици не умеят да решават текстови задачи с косвени отношения. При съставната текстова задача, съдържаща косвени отношения № 4 две трети от изследваните ученици допускат съществени грешки и не решават тази задача.

Относителния дял на допусканите грешки може да се представи графично по следния начин:

Фигура 1. Допуснати съществени грешки при решаване на задачите (в %)



Нека обърнем внимание на учениците, които решават успешно тези текстови задачи:

Таблица 4. Брой и относителен дял на вярно решилите задачите ученици

	Вярно решили (бр.)	Вярно решили (%)
Задача 1	20	62,5 %
Задача 2	18	56,2 %
Задача 3	19	59,3 %
Задача 4	10	31,2 %
Задача 5	20	62,5 %
Без грешки при всички задачи	6	18,7%

Както се вижда от таблица 4, най-добри резултати учениците са показали при решаването на зад. 1 и зад. 4. От изследването може да се направи извод и относно краткостта на условието на текстовите задачи в косвена форма. Този фактор влияе на успешното решаване на текстовите задачи, наред с трудността на представените количествени отношения. Прави впечатление и малкият относителен дял на ученици, решили напълно вярно и петте текстови задачи от изследването.

От получените резултати стигаме до извода че, учениците изпитват по-големи трудности при решаване на задачи в косвена форма съдържащи повече от едно пресмятане.

Допускат се много съществени грешки при решаване, причинени от недостатъчна работа с подобни задачи.

Препоръчва се отделяне на повече време в учебните часове по математика за обяснение на задачите в косвена форма. Също така се препоръчва решаване на повече задачи от този вид в учебния процес по математика в трети и в четвърти клас.

Получените резултати от това частично изследване не претендират за общовалидност, поради малкия брой обследвани ученици. За да се направят по-категорични изводи е необходимо изследването да се повтори с по-голям обхват и в повече училища. Резултатите, обаче дават достатъчно основания за поставяне на проблема за недостатъчните умения на завършващите четвърти клас ученици да решават успешно текстови задачи в косвена форма или съдържащи косвени отношения.

В заключение може да се каже, че за безпроблемното усвояване на методика за решаване на текстови задачи в косвена форма са необходими няколко предпоставки:

- Достатъчен относителен дял на текстовите задачи в косвена форма в учебниците по математика (според нас 20 - 25 % средно) – респективно – в урочната работа по математика в трети и в четвърти клас;
- Решаване на текстови задачи в косвена форма „в двойки“ с аналогичната задача, но формулирана в права форма;
- Онагледяване на текстовата задача – доказателствено онагледяване чрез конкретна предметна нагледност, изобразена конкретна нагледност или символична нагледност;
- Фронтална работа (беседа с учениците) върху отношенията, зададени в косвена форма – до преформулиране на задачата в права форма и избор на адекватно аритметично действие;
- Решаване на текстовите задачи в косвена форма „на серии“ – по 2 или 3 последователно, с цел затвърждаване начина на работа при анализ на този тип задачи.

ЛИТЕРАТУРА

- Богданова, М., К. Никова, Н. Димитрова. (2004): Математика за 3. клас, БУЛВЕСТ 2000, София
- Богданова, М., К. Никова, Н. Димитрова. (2005): Математика за 4. клас, БУЛВЕСТ 2000, София
- Върбанова, М. (2013): Методика на обучението по математика в началните класове. Издателство Астарта, Пловдив
- Манова, А., Р. Рангелова, Ю. Гарчева. (2004): Математика за трети клас, Просвета, София
- Манова, А., Р. Рангелова, Ю. Гарчева. (2005): Математика за четвърти клас, Просвета, София
- Манова, А. (2011): Методика на обучението в решаване на текстови задачи. Издателство Просвета, София
- Новакова, З., Т. Вълкова, С. Иванов. (2004): Математика за трети клас, Просвета, София
- Новакова, З., Т. Вълкова, С. Иванов. (2005): Математика за четвърти клас, Просвета, София
- Новакова, З. (2004): Методика на обучението по математика в началните класове. Издателство Хермес, Пловдив

Gabriela Kirova, PhD, Assistant Professor

*Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education,
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
+35929706211
gaby_kirova@abv.bg*

Stefan Georgiev

*Bachelor student of Primary Education,
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
stefankgeorgiev@abv.bg*

Габриела Кирова, Виктория Русева

DIDACTIC RESOURCES OF MATHEMATICS FOR THIRD GRADE

Gabriela Kirova, Viktoriq Ruseva

Резюме: В тази статия се разглежда проблемът за нагледните средства и материали за обучението по математика в трети клас. Описани са нови идеи за дидактични нагледни средства. Показани са възможностите за тяхното приложение в учебния процес по математика във връзка с конкретно учебно съдържание за трети клас.

Summary: This article examines the problem of visual resources and materials for teaching mathematics in third grade. Described are new ideas for didactic visual aids. Below are the possibilities for their application in the teaching process in mathematics in connection with specific educational content for third grade.

Keywords: primary school, mathematics, three-digit numbers, didactic resources

В учебно-възпитателната практика по математика за началния етап на основната обра През м. април 2015 година бе проведено анкетно изследване с 10 учители от две столични училища, преподаващи на трети клас. В анкетата бяха включени два въпроса от отворен тип – със свободни отговори.

На първия въпрос, относно общокласните дидактични материали, които ползват действащите учители се получиха следните отговори:

- 80 % ползват таблата, които са издадени към учебните колплекти на съответните издателства – Просвета или БУЛВЕСТ 2000;
- 80 % посочват в отговорите си, че използват интерактивен софтуер / мултимедийни презентации, без да обясняват съдържанието на тези презентации;

Може да се направи извод, че анкетираните начални учители са насочени към използването на ограничения брой готови табла към учебниците (2) и към приложението на информационни и комуникационни технологии в процеса на обучение по математика. Това поставя сериозния въпрос за качеството на мултимедийните презентации и мултимедийните „уроци“, които се ползват.

На втория въпрос, относно индивидуалните дидактични нагледни средства, с които си служат учениците по математика в трети клас бяха получени следните отговори:

- 50 % от обследваните учители посочват за отговор „Сборник“;
- 10 % твърдят, че няма такива материали за учениците;
- 40 % изброяват чертожни инструменти и чертежи като отговор на този въпрос;

Може да се каже, че 100 % от анкетираните учители не посочват никакви индивидуални дидактични средства и материали, които учениците им ползват в урочната работа по математика.

Резултатите от анкетата потвърждават факта, че за разлика от световната практика, в практиката на българското начално образование няма традиция за оборудване на учебните стаи с комплекти дидактични материали, подходящи за онагледяване на учебното съдържание по математика. Всичко, което при финансова възможност родител на ученик в начална училищна възраст може да закупи в книжарниците, това са сметало, пластмасови модели на цифри и комплект пластмасови пръчици. Ако началният учител иска да използва дидактически средства и материали, то той следва да ги набави и/или изработи сам или да се обърне със съответно искане до родителите на своите ученици.

Ето защо може да се твърди, че у нас проблемът за нагледните материали и онагледяването по математика в начална училищна възраст е сериозен и все още чака своето адекватно решение (Кирова, 2013). Според Л. Я. Зорина, под средства за обучение се разбират всички обекти, които служат като източник на учебна информация и като инструменти (собствени средства) за усвояване съдържанието на учебния материал и решаване на възпитателни задачи (по Петров, 2001).

В настоящия доклад вниманието ни е насочено към представяне на някои възможности за онагледяване по математика в трети клас.

Онагледяването в началния етап от образованието е от съществено значение за по-лесното възприемане на новите знания от страна на учениците. С помощта на онагледяването и манипулирането с предметни нагледни средства се преодолява съществено противоречие между пределно абстрактния характер на изучаваните математически понятия и преобладаващото все още конкретно образно (нагледно-образно) мислене на 8-9 годишните деца от трети клас.

Основна задача в обучението по математика в III клас е осмислянето на абстрактните понятия единица, десетица и стотица. Това става далеч по-лесно, когато на учениците се предоставят различни нагледни средства и дидактични материали. Първият раздел, застъпен за изучаване в трети клас е „Естествените числа до 1000“. Той е от съдържателната област на ядро „Числа“ от учебната програма за трети клас.

Ще разгледаме последователно възможностите за използване на познати, вариантни и нови дидактични нагледни средства за индивидуално ползване, както и за група и общокласна форма на работа.

- Сметало

Добре познатото ни сметало, може да бъде използвано освен за онагледяване на числата до 100, за действие събиране и изваждане в I клас и за онагледяване на ред на единици, десетици, стотици. За целта сметалото се завърта във вертикално положение на шишовете с топчета. Така се получава модел на така нареченото „бодливо сметало“, с редове на единици, десетици, стотици и т.н.

Фигура 1: Сметало, обърнато на 90 градуса



На сметалото на фиг. 1 е „наредено“ числото 365, неговият състав.

Следва да се отбележи, че ползвано по този начин, обикновеното индивидуално сметало може да се използва и от учениците в четвърти клас, за онагледяване на многоцифрени числа (до стотици милиони).

- Бодливо сметало

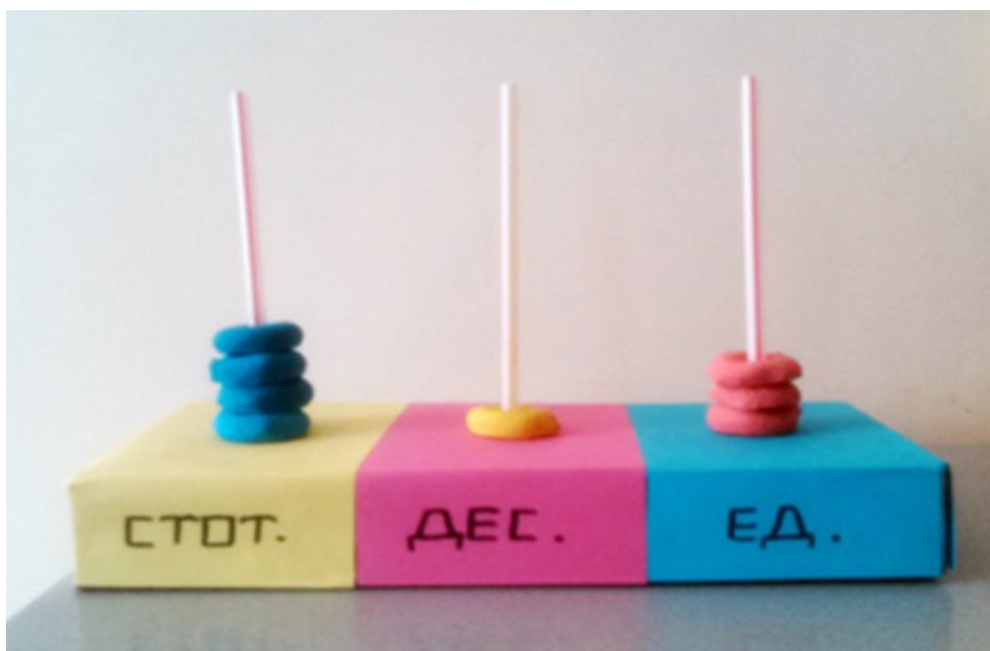
Бодливото сметало е още едно нагледно средство. То може да бъде изработено от самите ученици с помощта на подръчни материали. За тази цел са необходими:

- празна кутия от бисквити
- лепило
- ножица
- флумастер
- сламки
- цветна хартия
- солено тесто /за рингчетата/ - сол, вода и брашно

След като учениците изработят сами бодливото сметало, то ще стане едно много приложимо индивидуално дидактично средство. С негова помощ могат да се моделират различни числа. Първо празната кутия от бисквити се облепва напречно с три различни цвята хартия (от гланцово блокче) – това са полетата за единици, десетици и стотици. С флумастер, върху предната стена на правоъгълния паралелепипед се надписват съответните съкращения (ед. ; дес.; стот.). В средата на трите правоъгълника, отгоре на кутията се пробиват внимателно отвори и се изрязват кръгли дупки с диаметър, колкото сечението на една сламка за сок. В тези отвори се напъхват вертикално три (разноцветни) сламки за сок, които ще играят ролята на „шишове“. Върху тях ще се нанизват пулчетата (рингове от изпечено тесто), оцветени в три различни цвята. Такива рингове е необходимо да се изработят по 9 броя от всеки цвят. Добре е да се помисли и за резервни такива.

Дидактичното средство вече е готово и на него могат да се демонстрират всякакви трицифрени числа.

Фигура 2. Бодливо сметало от подръчни материали, изработено от учениците



На бодливото (руско) сметало е нареден модел на състава на числото 413.

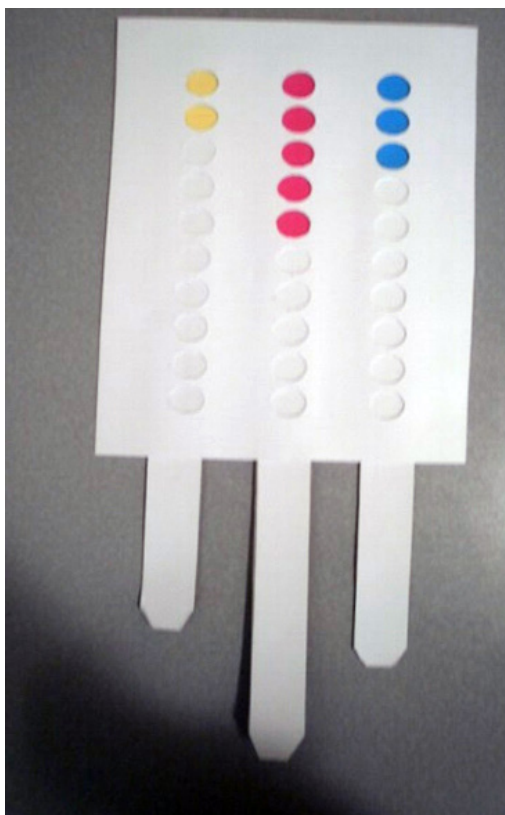
- Абак

Много преди изобретяването на компютъра и калкулатора, хората броели и смятали на приспособление, наподобяващо сметало. Това бил абакът. Той може да бъде изработен от учениците съвсем лесно и да се използва в часовете по математика. За изработването му е необходимо:

- кадастрон
- цветна хартия
- бланка /снимка/ с три реда по 9 кръгли отвора с диаметър 2 см.

Книжният (хартиеният) абак се изработва от два картонени листа формат А4, които служат за горна и долна част на абака. На горната част на абака се разчертават три равни полоси и се очертават и изрязват по 9 кръгли отвора за всеки ред. Това ще са редовете за единиците, десетиците и стотиците. По средата, върху долния картон се залепват три цветни полоси от гланцова хартия. Горната и долната основи на абака трябва да се прикрепят една към друга по двете дължини и в горната широчина, както и (с помощта на двойно залепващо тиксо) по двете дължини, разграничаващи трите цветни полоси. Отделно се изработват от плътен картон три ленти, които се мушкат в абак и с приплъзване откриват (или скриват) съответния брой кръгчета от всеки ред. Трицифрените числа са нареждат на хартиения абак като с всяка подвижна лента се откриват (чрез придърпване към тялото на ученика) съответен брой цветни кръгчета.

Фигура 3. Книжен абак



На фиг. 3 се вижда онагледяването с помощта на книжен абак на числото 253.

- Сламки

С изброените до тук дидактични средства се онагледява само съставът на трицифрените числа. Учениците от трети клас имат нужда да добият и възможно най-точна представа за количественото значение на трицифрените числа. Ясно е, че за разлика от числата до 10 и до 20, числата от 101 до 1000 трудно могат да бъдат онагледени с конкретна предметна нагледност. Не може да предоставим на учениците в класната стая 578 неща. Тук на помощ ни идва още един евтин, достъпен и безопасен за децата на 9-годишна възраст материал – сламките за сок (или коктейлни сламки), които се продават в комплекти по 100 броя на достъпна цена.

С помощта на снопчета сламки, могат са бъдат онагледени множество трицифрени числа. Всяко снопче е съставено от завързани единични сламки:

- десетица – 10 единични сламки, завързани с ластик
- стотица – 10 снопчета от десетици, завързани заедно с ластик
- хиляда – 10 снопчета стотици, завързани с голям ластик

Фигура 4. Снопчета от сламки – числото 742



Фигура 5. Сноп от 10 стотици – числото 1000

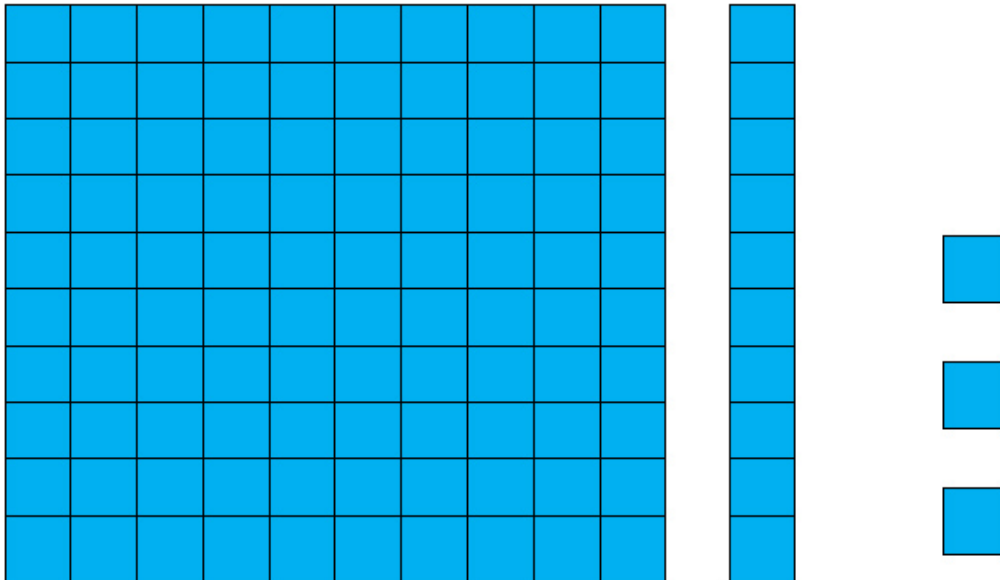


Тук са използвани сламки за коктейл, които са по-тънки и по-къси от стандартните сламки за сок. Така учениците могат лесно да завържат 10 стотици сламки в една хиляда. Тя може да бъде поставена вертикално или хоризонтално върху чина. Тези модели са удобни за манипулиране.

- Блокчета (Пластмасови модели на единици, десетици и стотици; десетични блокчета)

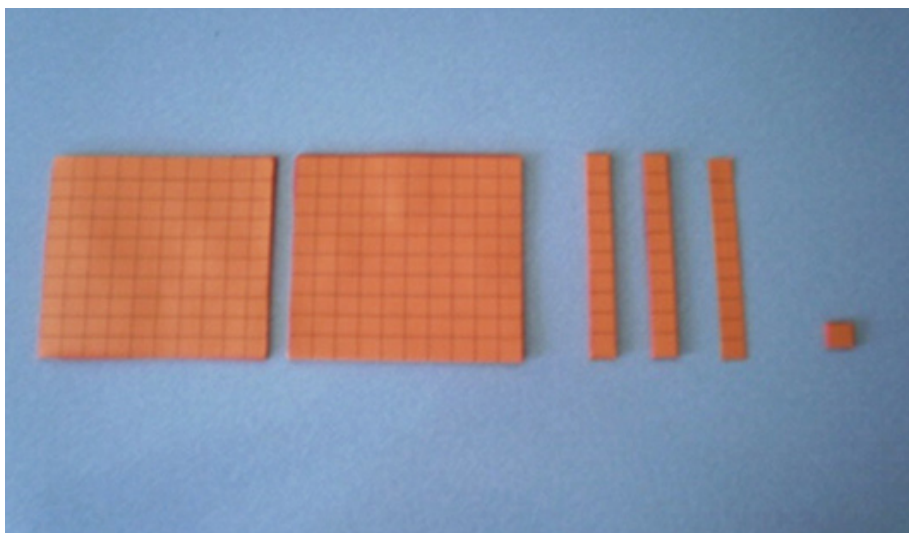
Този дидактичен материал е познат и използван в европейските страни и САЩ. У нас тези дидактични средства могат да бъдат закупени чрез фирмите за доставка и разпространение на учебни пособия и материали. Директорите на училища следва да бъдат убедени в необходимостта стаите за учениците от началните класове поетапно и перманентно да бъдат снабдявани с индивидуални дидактични материали за работа в часовете по математика. Ако такива средства не биват отпуснати от бюджета на учебното заведение, тук ще предложим един алтернативен вариантен модел, изработен от картон и/или листа от тетрадка по математика за първи клас (с големи квадратчета). Става въпрос за картонена алтернатива на пластмасовите десетични блокчета. Едно квадратче е модел на единица; редица от 10 квадратчета е модел на десетица, квадрат 10 на 10 квадратчета е модел на стотица (Кирова, 2012).

Фигура 6. Модели на стотица, десетица и единици от квадратчета със страна 1 см



За изработването на модела от тетрадка по математика за първи клас, с големи квадратчета се изрязват два квадрата, със страна по 10 квадратчета. Помежду им се залепва плътен картон. Така се получава модел на блокче – стотица. Необходими са 10 такива модела. За изработване на десетица от тетрадката се изрязват 9 двойки колонки от по 10 квадратчета – десетици. Де също се слепват две по две като по средата се залепва плътен картон, за да са по-устойчиви при манипулиране от учениците и да могат да се ползват по-дълго време. Единичните модели се правят от две квадратчета, слепени едно за друго с картон по средата. За по-удобно, може да се направи модел на десетица, който после да се разреже напречно на отделни единични квадратчета.

Фигура 7. Десетични блокчета – модел на числото 231



Изработените и демонстрирани тук десетични блокчета са направени с помощта на компютърен набор на квадратни мрежи със страна 1 см. Така изображението лесно се принтира върху цветни картони, които се слепват по два и се получава устойчиво изделие за индивидуално ползване от учениците от трети клас.

- Картони с цифрите от 0 до 9

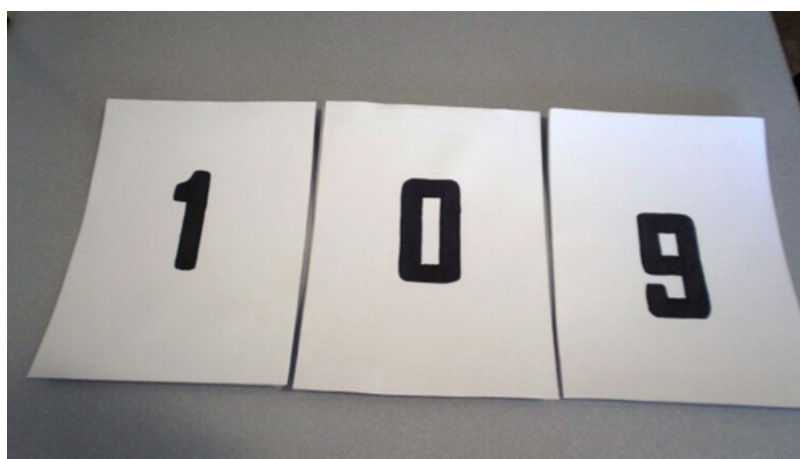
Върху плътен картон с размери примерно 9 см на 13 см се очертават пластмасовите модели на цифри, които се продават в търговската мрежа или се изписват модели на цифрите. После моделите се оцветяват в контрастен цвят. С тяхна помощ могат да се играят множество дидактични игри. Учениците могат да моделират например:

- всички възможни числа с по три определени от учителя картони с цифри;
- най-голямото трицифрено число с цифра на десетиците 6 ;
- най-малкото трицифрено число с цифра на единиците 9;
- най-голямото трицифрено четно число с цифра на стотиците 7.

Фигура 8 а. Игра с картони с цифрите на числата.



Фигура 8 б. Игра с картони с цифрите на числата.



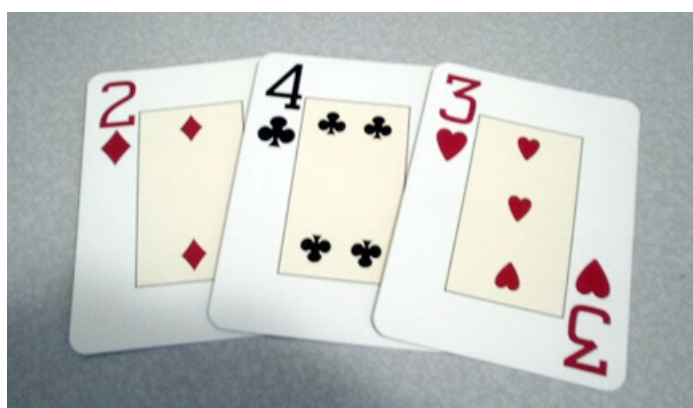
Фигура 8 в. Игра с картони с цифрите на числата.



- Карти за игра – като картони с цифри на числата от 1 до 9

Същото приложение, като картоните с цифрите имат и картите за игра. Комплекти карти за игра могат да се купят на много достъпна цена. От комплектите се използват картите със стойности от А (1) до 9.

Фигура 9. Карти за игра

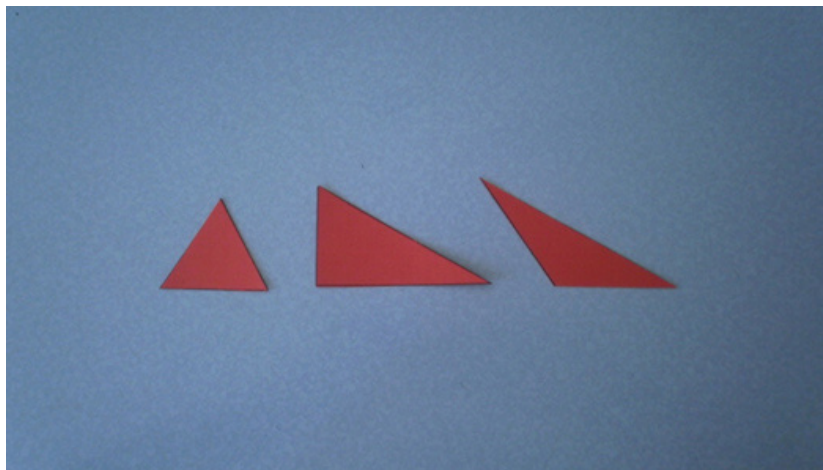


- Модели на видовете триъгълници според ъглите

Един важен елемент от геометричното учебно съдържание за трети клас е темата за видовете триъгълници според ъглите. Учениците се запознават с тъпоъгълен, правоъгълен и остроъгълен триъгълник. За учебния процес по математика, учителят се нуждае от модели на различните видове триъгълници. Такива няма в българската практика в началното училище. Те не могат да бъдат закупени. Картонените модели на триъгълници, служат за онагледяване на видовете триъгълници според ъглите им. Остава единствено вариантът такива модели да се изработят (от учителя, от родителите или от самите ученици). Учениците могат да ги изработят сами евентуално в учебните часове по домашен бит и техника. Материалите, които са им нужни са:

- шаблони на трите вида триъгълници според ъглите им
- цветен картон
- ножица

Фигура 10. Картонени модели на триъгълници



С помощта на различни модели на картонени геометрични фигури /кръг, квадрат, триъгълник, правоъгълник/, учениците могат да моделират множество от фигури. Тази дейност цели развитието на детското въображение. Може да се осъществи дори в часовете по домашен бит и техника и изобразително изкуство. Децата могат с помощта на цветните геометрични фигури да изработят апликация от различни композиции.

• Интересни факти

Рубриката „Интересни факти“ може да служи за генериране на множество задачи по математика (от учителя). Чрез нея учениците не само ще затвърдят знанията си за извършването на аритметичните действия с трицифрените числа, но и ще научат много интересни факти от областта на Човека и обществото и Човека и природата.

Данните от таблиците, могат да се използват и за творческа работа на учениците върху текстови задачи, за съставяне и решаване на текстови задачи с тези данни. Числово изразените факти могат да се ползват по три различни подхода:

- Като презентация (да се прожектират);
- Като голямо табло, окачено на видно място в класната стая;
- Като папка с ламинирани или поставени в джобчета листа формат А4.

В таблици №№ 4 – 8 са посочени някои числово изразени факти, които могат да се представят на учениците от трети клас.

Таблица 1. Максимално тегло на някои животни

Животно	Максимално тегло в кг
Кафява мечка	750 кг
Благороден елен	475 кг
Елен лопатар	200 кг
Дива свиня (глиган)	290 кг
Вълк	52 кг
Лисица	6 кг
Дива коза	50 кг

Таблица 2. Скорост

Велосипед	20 км в час
Камион (разрешена)	100 км в час
Лека кола (разрешена)	140 км в час
Високоскоростен влак	300 км в час
Формула 1 (на прав участък)	340 км в час
Формула 1 (в завоите)	180 км в час

Състезателен мотор	370 км в час
Пътнически самолет	1 000 км в час

Таблица 3. Данни за реките в България

река	обща дължина в км	дължина в България в км
Марица	472	322
Струма	415	290
Тунджа	390	350
Искър	368	368
Осъм	314	314
Янтра	286	286
Арда	272	241

Таблица 4. Дължини на пещери

Име на пещерата	Дълбочина в метри
Дяволско гърло	548
Леденика	320
Голяма яма	740

Таблица 5. Дълбочини на пещери

Име на пещерата	Дълбочина в метри
Дяволско гърло	89
Райчова дупка	387
Яворец	147
Голяма яма	344
Барките	356

Заклучение: Предлаганата в настоящата статия система от вариантни дидактични средства и материали е само примерна. Тя може да бъде обогатявана с нови идеи. При пълното отсъствие на индивидуални дидактични материали и при наложилото се в България академичен тип обучение по математика в трети клас, тази система от нагледни средства е необходима и приложима в масовата практика. Самите дидактични материали могат да бъдат изработвани от учениците и да се използват впоследствие като индивидуални нагледни средства.

Всяко едно от описаните по-горе средства е евтино, достъпно, безопасно и в много от случаите за него се ползват подръчни материали.

Съвременните деца не бива да бъдат лишени от възможността да манипулират с индивидуални нагледни средства, да онагледяват доказателствено или да конкретизират своите представи и понятия с тези средства. В условията на включващо обучение при наличието на деца със специални образователни потребности в масовите паралелки, наличието на индивидуални дидактични материали е още по-наложително за учебния процес по математика за трети клас.

ЛИТЕРАТУРА

- Богданова, М., К. Никова, Н. Димитрова. (2004): Математика за 3. клас, БУЛВЕСТ 2000, София
- Кирова, Г. (2012): Дидактически средства по математика за началните класове МАТ +. Авангард Прима, София
- Кирова, Г. (2013): Методика на работа с дидактически средства по математика за началните класове МАТ +. В електронното списание: Образователни технологии, Бургас, бр. 4, <http://www.itlearning-bg.com/index>.

php?section=ADST&aud=4&pic=4

Манова, А., Р. Рангелова, Ю. Гарчева. (2004): Математика за трети клас, Просвета, София

Новакова, З., Т. Вълкова, С. Иванов. (2004): Математика за трети клас, Просвета, София

Петров, П. (2001): Дидактика, ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ, София

Gabriela Kirova, PhD, Assistant Professor

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education,

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

+35929706211

gaby_kirova@abv.bg

Viktoriq Ruseva

Bachelor student of Primary Education,

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education,

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

viktoriqruseva@gmail.com

ПОДВИЖНИТЕ ИГРИ В ПОМОЩ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Елка Маринова, Владислав Янев

MOVEMENT GAMES IN SUPPORT TO ENGLISH LANGUAGE EDUCATION FOR CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Elka Marinova, Vladislav Yanev

Резюме: Учебно-възпитателната работа в началното училище дава различни възможности за изграждане на междупредметни връзки. Физическото възпитание и спорт, като всеки един учебен предмет, има специфична структура и особености, които благоприятстват осъществяването на междупредметни връзки. Съвремените тенденции при разработване на учебни програми са за задълбочаване ролята на интерактивните методи и междупредметните връзки. Подвижните игри се явяват ключов компонент при осъществяване на междупредметни връзки, с други учебни предмети. В настоящата разработка са предложени варианти на подвижни игри, които подпомагат обучението по английски език.

Summary: Educational work in Primary School provides various opportunities for building interdisciplinary relations. Physical education as a subject has its specific structure and peculiarities, which help for the implementation of interdisciplinary relations. The modern trends for developing an educational programme are for an increased importance of interactive teaching methods and interdisciplinary relations. Movement games are a key component when building an interdisciplinary relation with every other subject. In the present article are provided variations of movement games which support the English language education.

Keywords: movement games, cross-curricular, physical education, primary school

Цялостната организация на учебно-възпитателната работа в началния етап на основна училищна степен предоставя големи възможности за осъществяването и изграждането на интергративни функции на обучението по отделните предмети. Доброто взаимодействие между отделните учебни предмети води до повишаване на ефективността на обучението. Въпросът за междупредметните връзки не е нов и е разглеждан в редица публикации на различни автори.

Всеки един от изучаваните предмети има своите специфични особености, свързани със съдържанието, структурата и методиката на преподаване и затова всеки от тях предоставя различни възможности за осъществяване на междупредметни връзки. Физическото възпитание и спорт е предмет, който се откроява значително със своите специфични особености от останалите не само с целите и задачите, които си поставя, но и по отношение на методиката на преподаване и на самата организация на провеждане на учебните часове. Това не означава обаче, че няма възможност или предоставя по-малки възможности за осъществяване на междупредметни връзки с останалите учебни предмети.

Такива възможности са разгледани в публикация на Кирил Костов и Кирил Петров „Обучението по физическа култура и междупредметните връзки” още през 1988 година. В нея те аргументирани и подробно разкриват възможности за осъществяване на междупредметна връзка с математиката и музиката, както и за въздействие върху нравственото, естетическото и трудовото възпитание в заниманията по физическа култура.

Този въпрос се поставя и в учебните програми. „В указанията на МОН, специално място е отделено на интегративните тенденции и междупредметни връзки, които са една от най-съществените части на новите учебни програми” (Костов, Русев, Иванов, 2001). „Реализацията на интегративните тенденции и междупредметни връзки е търсена це-

ленасочено на две нива: 1. Интегративни тенденции и междупредметни връзки на ниво учебно съдържание 2. Интегративни тенденции и междупредметни връзки на ниво преподаване“ (Костов, Русев, Иванов, 2001).

В тях са посочени някои възможности за реализиране на междупредметни връзки с български език и литература, роден край, изобразително изкуство, домашен бит и техника.

В този смисъл като основен способ за изграждане на междупредметни връзки следва да бъдат разгледани подвижните игри в часовете по физическо възпитание и спорт. Те са „средство, чрез което може да се работи за осъществяването на всички съвременни функции на физическото възпитание“ (Джамбазова, 2009). Освен това с игрите, ако те са добре подбрани и проведени, съобразно поставените задачи и възможностите на учениците, се постигат високи резултати, защото игровата дейност е присъща за децата. От най-ранна детска възраст те опознават света около тях играейки като пресъздават различни ситуации. Умелото използване на игрите крие голям потенциал, защото те са много силен и естествен мотиватор за обучаващите се. За децата играта е свързана с прятни емоции, те са винаги готови за игра. Една от причините физическото възпитание и спорт да се посочва като един от любимите учебни предмети в началното училище е, че според учениците в тези часове те играят, а заедно с това те задоволяват нуждата си от двигателна дейност.

Характерни за подвижните игри в началното училище са естествено-приложните движения. Чрез тях учениците развиват и усъвършенстват физическите си качества и формират различни двигателни навици и умения.

Това, че игрите се „прилагат във форми на физическо възпитание и водещото е движението или движенията не означава, че познавателния и възпитателен ефект е на втори план. Напротив, в играта много естествено могат да се комбинират двигателни, познавателни и възпитателни задачи и да се постигне добър резултат.“ (Джамбазова, 2009).

За успешното използване на подвижните игри като средство както за развиване на физически качества и формиране на двигателни навици, така и като познавателно и възпитателно средство от решаващо значение е правилния подбор на игрите и умелото им ръководене от страна на учителя. Дори положителният емоционален заряд у учениците може да се превърне в отрицателен, ако учителят не съумее добре да подбере, подготви и проведе съответните игри.

„За постигане на добър краен резултат от обучението е необходимо при подбора на подвижните игри да се имат предвид не само основните движения в тях, но и наименованието, съдържанието, героите, правилата и другите елементи на игрите“ (Джамбазова, 1997). „За решаването на познавателните задачи по-големи възможности дава съдържанието на игрите“ (Джамбазова, 1997).

В своята публикация „За подбора на подвижните игри с оглед познавателното им въздействие“, Елена Джамбазова разкрива възможности за междупредметни връзки конкретно на подвижните игри с други области от изучаваните учебни предмети. Това са животни, растения, природни явления, географски понятия, професии, дейности и инструменти, превозни средства и пътното движение, математически понятия, фигури и операции.

Езиковото обучение също би могло да бъде подпомогнато. „Гатанки, броилки, стихотворения, римушки, трудни звуци и звукосъчетания, скоропоговорки, подражателни изпълнения се използват в подвижните игри от малки и големи деца. Активизират се вниманието, паметта, наблюдателността, съобразителността.“ (Ангелова, 1999).

Възможностите, които предоставят подвижните игри са много и разнообразни, затова ще насочим вниманието си към случаите, в които биха могли да подпомогнат чуждоезиковото обучение в началното училище и по-специално това по английски език, наложил се като по-масово изучаван.

В своята статия „Изучаването на чужд език в детската градина” доц. кпн Любомир Дукадинов посочва, че за успешното езиково обучение в детската градина могат да се използват различни учебни форми и средства. Едно от тях, посочено като пето поредно, е изучаване на игри (подвижни, тихи, тематични и др.)“ (Шошкова, 1995).

„Несъмнено играта е един приятен и успешен начин за усвояване на чужд език. Ето защо, тя е твърде популярна дейност не само в детската градина и началното училище, но също така е добре приета и сред обучаемите в по-горните класове, а дори и сред възрастните” (Русева, 2003).

Игрите използвани в обучението по английски език също са многобройни. Те са различни видове. Една и съща игра може да бъде определена по различен начин в зависимост от нейните характеристики. „Например, тя може да бъде двигателна, но в същото време е граматична.” (Русева, 2003). Различните автори предлагат различни класификации на игрите. Люис и неговите съавтори разглеждат следните видове игри: игри с движения, игри с карти, игри с табла, игри със зарове, игри с рисунки, игри с отгатване, игри с разиграване на роли, игри с песни и скандиране, игри с отбори, игри с думи (Lewis, 2000). Според друга класификация игрите се разделят на тихи, спокойни или живи, които раздвижват учениците (Русева, 2003).

Всичко това идва да покаже, че съществуват сходства в методиката на преподаване на двата учебни предмета по отношение на използването на игри. Разбира се акцентът, който се поставя на задачите е различен – усвояване на чуждия език в часовете по английски език и двигателното развитие в часовете по физическо възпитание и спорт.

Трябва да се има предвид, че „Междупредметната интеграция не трябва да е самоцелна и не трябва да пречи за реализирането на основните цели и задачи на обучението по дадения учебен предмет. ...Във физическото възпитание тя не трябва да е за сметка на двигателната активност на учениците и на моторната плътност на заниманията” (Костов, Русев, Иванов, 2001).

Ето защо не би било правилно да се интегрират езиковите и граматичните игри в чист вид от часовете по английски език в часовете по физическо възпитание и спорт, заради различията в целите и задачите. Подпомагането на обучението по английски език би могло да стане чрез съставяне на вариант на дадена подвижна игра като се включи елемент от чуждоезиковото обучение.

Ще предложим такива варианти на игри, които са подходящи за обучението на ученици във втори, трети и четвърти клас, съобразно учебните програми на двата предмета. Тези варианти дават възможност на учениците да използват чуждия език в една непринудена обстановка, в ситуации, в които вниманието им е насочено към извършване на двигателни задачи и спечелване на играта.

Подвижни игри за втори клас

Вариант на добре позната игра на всички „Великани и джуджета” (Джамбазова, 2009).

Предназначение на играта: Основно с тази игра се работи за внимание и концентрация, в същото време тя е благоприятна за укрепване на правилната телесна стойка. Използва се в подготвителната част на урока, както и за извънурочни форми и по принцип е подходяща за ученици от първи клас, но в предложените от нас варианти се използва и за затвърждаване на знанията на определени думи по английски език. В този смисъл се усложнява нейното изпълнение и би могло да се използва с ученици от втори клас.

Описание и правила: Участниците се подреждат в кръг (или в разпръснат строй, така че учителят да вижда всеки един от тях). Когато учениците чуят на английски език думата „big” (голям) трябва да се повдигнат върху пръстите на краката си и да протегнат ръце нагоре, а когато чуят „small” (малък) трябва да клекнат и поставят ръцете си върху земята отстрани на коленете. Аналогично същото се изпълнява с думите „up” (горе) и

“down”(долу). Децата, които не изпълнят правилно получават лоша точка.

Предварителна подготовка: Учителят припомня значението на думите, които предстоят да се използват.

Методически указания: Децата, които не изпълнят правилно движенията получават лоша точка и преминават две крачки назад от кръга. По този начин лесно се проследява кой от учениците се справя без грешка и кой ще бъде победител. Думите при единия или другия вариант да се произнасят в различна последователност, така че да има момент на изненада. Би могло да се използват и четирите думи заедно. Играта може да се направи и в движение. Децата се движат в колона един зад друг и при подадена команда “up”/“big” ходят на пръсти и вдигат високо ръце нагоре, при команда „down”/“small” те клякат ниско долу.

Вариант на играта „Бягане по номера” (Джамбазова, 2009).

Предназначение на играта: С тази игра се работи за развиване на бързината на реакцията и честотата на движенията, в същото време активизира вниманието на учениците. Може да се използва в подготвителната или началото на основната част на урока, както и за извънурочни форми с ученици от втори клас. В предложените варианти на играта се затвърждават знанията на учениците за лексикалното значение на определени думи, изучавани в съответния клас.

Първи вариант: числата на английски от едно до пет или шест.

Втори вариант: семейство (family), баба (grandmother), дядо (grandfather), мама (mother), татко (father), брат (brother), сестра (sister).

Трети вариант: цветовете (colours), бял (white), черен (black), червен (red), син (blue), зелен (green), жълт (yellow)

Четвърти вариант: животни (animals), куче (dog), котка (cat), мишка (mouse), крава (cow), овца (sheep), кон (horse)

Описание и правила: Учениците се разпределят в четири или пет равни по брой отбори. Отборите се строят в редици на обща стартова линия, на 3-4 метра разстояние един от друг. Всеки един участник в отбора, в зависимост от посочените варианти, е число, член от семейството, цвят или животно. Ако се използва варианта с цветовете, учителят дава команда като казва един цвят например „green” (зелено), всеки един от участниците отговарящи на този цвят, започват да бягат в права посока до предварително определена линия, обща и на еднакво разстояние за всички отбори. Застава на линията. Следва команда с друг цвят и други участници, докато целите отбори се наредят на срещната линия. Победител е отборът с най-много първи места.

Предварителна подготовка: Добре е учителят да подготви, в зависимост от избрания вариант, отличителни белези за всеки един участник в отборите. Ако е избрал цветовете по една цветна лента на ластик, която да се поставя лявата ръка на учениците или съответно даденото животно, цифра или член от семейството.

Методически указания: Използването на отличителен елемент на всеки участник благоприятства както по-прецизното ръководене на играта, така и по-успешното затвърждаване на знанията на учениците, свързани със значението на използваните думи. Така всеки участник освен да внимава да тръгне при команда, съответстваща на думата, която представлява има възможност и чисто визуално да възприема значението на думите, които не са знак за неговото участие.

Необходимо е да има момент на изненада и учителят да дава сигнал за тръгване на учениците в ред различен от поредността в редицата на всеки отбор.

Вариант на играта „Сезони”, вариант на играта „Бързо строй се!” (Джамбазова, 2009).

Предназначение на играта: Формира умения за строяване. Развива бързината, пространствената ориентация и вниманието на учениците. Може да се използва в подготвителната и основната част на урока във втори клас. Затвърждават се знанията на

учениците за наименованията на сезоните на английски език.

Предварителна подготовка и организация: Педагогът поставя на четири различни места в салона или двора на училището различни предмети. Те са характерни за всеки сезон, например: зима – ръкавици, шал; пролет – цветя; есен – букет от есенни листа и клони; лято – слънчеви очила и джапанки. Може да се поставят четири рисунки (нарисувани от децата), изобразяващи жарактерните особености на сезоните.

Описание и правила: При подаване на команда наименованието на сезон (на английски език „spring“, „summer“, „autumn“, „winter“) учениците бягат до картината или предметите на съответния сезон и се строят в колона един зад друг.

Методически указания: За да се засили състезателният характер и в същото време да се избегнат големи сблъсквания, учениците могат да се разпределят в четири отбора и целта за всеки отбор да бъде да се строи първи. Необходимо е обаче предварително да се посочи и обозначи по някакъв начин точното място до предметите на всеки сезон, на което трябва да се строи съответния отбор.

Подвижни игри за трети клас

„Държави или националности“, вариант на играта „Столици“ (Джамбазова, 2009).

Предназначение на играта: С играта се развива бързина на реакцията, честота на движенията и активизира вниманието. С нея се формират умения за организирани колективни действия. Подходяща е за подготвителна и основна част на урока в трети клас. Упражняват се знанията за държавите на националностите на английски език, предвидени по програма за този клас.

Предварителна подготовка и организация: Участниците се разпределят в поне четири отбора, може и повече, ако броят на учениците го позволява. Първите от всеки отбор се строят в кръг на достатъчно голямо разстояние един от друг, а останалите от отбора в колконка зад тях, за да не се получават сблъсквания. На лист А4 се написват на английски език държавите и съответните националности, които учениците са изучили до този момент.

Описание и правила: Всеки отбор представлява една държава и съответната националност. Учителят казва високо и ясно на английски език две от държавите или две от националностите. Отборите, представляващи ги с бягане си разменят местата. Целта за всеки отбор е да се строи на мястото на другия назован отбор и да бъде по-бърз. Написаните държави и националности се носят от капитана на отбора, който стои първи в колонката.

Методически указания: За да се усложни играта, в момент когато е необходимо, може листовите, на които са написани отборите да се поставят на земята пред всеки отбор и когато отборите си разменят местата, учениците трябва да запомнят името на другата държава и да реагират, когато го чуят, защото вече това е името на техния отбор.

При назоваване на отборите, трябва да има изненада, а не да се редуват участията.

Вариант на играта „Иване, къде си?“ (Севев, М.,А. Гешев, 1965).

Предназначение на играта: Играта е подходяща за заключителната част на урока и за извънурочни форми. По отношение знанията по английски език с нея се затвърждават уменията на учениците свободно да задават въпрос и да отговарят на поставен такъв, като спазват граматичните правила. Би могла да се използва в трети и четвърти клас.

Предварителна подготовка и организация: Учениците се строят в кръг. Учителят с помощта на учениците припомнят, чрез кратка беседа какви въпроси могат да задават на английски език и какъв е примерния им отговор.

Описание и правила: Вътре в обазуваният кръг от ученици застават две деца със

завързани очи. Единият от учениците, предварително определен от учителя, задава въпрос на английски език „Иване, къде си?“ („Ivane, where are you?“), другият отговаря („Here, I am!“). Първият ученик се стреми да докосне „Иван“ и щом успее, двамата ученици си разменят ролите или се сменят от други двама, по преценка на учителя.

Методически указания: Децата от кръга се държат през цялото време хванати за ръце, като не позволяват на двете деца вътре да излизат от кръга. Когато те достигнат границите на кръга, нямат право да противодействат, се връщат обратно вътре.

Учениците могат да задават и други въпроси на английски език: Кой е любимият ти цвят? (What's your favourite colour?), Обичаш ли сладолед? (Do you like ice-cream?), Говориш ли испански? (Do you speak Spanish?) и други. Учителят следи въпросите и отговорите да бъдат граматически правилно построени. По този начин се постига един непринуден и свободен разговор, а играта става подходяща и за четвърти клас.

Вариант на играта „Ден и нощ“ (“Черни и бели”) „Day, night“ (“Black, white”).

Предназначение на играта: С играта се усъвършенстват уменията за бягане в права посока и с максимална скорост. Подходяща е за ученици от втори, трети и четвърти клас.

Предварителна подготовка и организация: Учениците се разпределят в два равностойни отбора и се подреждат по линии (успоредни една на друга) в две срещуположни редици, на разстояние 2 м. На 10 (15) м от всяка една от линиите се определя (начертава) по още една линия, успоредна на останалите. Играчите от единия отбор се определят за „day“, а от другия – за „night“. Изходното положение за игра на всички играчи е напречна разкрячка, като срещу всеки играч от единия отбор е застанал играч от другия.

Описание и правила: Учителят произнася командата на английски език “day” или “night”. Играчите, които са чули думата, съответстваща на техния отбор, бягат бързо напред и се стремят до крайната линия да докоснат играча от другия отбор, който е бил срещу тях. Те от своя страна при сигнала се обръщат кръгом и се стремят бързо да преминават зад линията, без да бъдат догонени и докоснати. След преминаване и на последния играч от отбора на гонените зад линията, всички играчи се връщат на изходното положение с ходене. За всеки докоснат играч се зачита по една точка за гонещия отбор. Не се разрешава докосване на играч след линията, както и блъскане. Бягането е само в права посока. След отчитането всички заемат същото изходно положение и играта продължава, като учителят казва някое от имената на отборите. Победител е отборът, събрал повече точки от еднакъв брой изигравания.

Методически указания: При подреждането на играчите на стартовата линия срещу всеки ученик от единия отбор да се построи равностоеен от другия. За да има изненада, не трябва да се редуват командите за двата отбора. Важно е в края на играта да са гонили еднакъв брой пъти. (Дозировка: 3–4 пъти за един отбор.). Може да се използват различни думи (антоними) от английският език, в зависимост от подготовката на децата.

Подвижни игри за четвърти клас

Щафетна игра

Предназначение на играта: С играта се затвърдяват знания по английски език за думите и правописа им в игрови и състезателни условия. Развива се бързината, сръчността, тактическото мислене.

Предварителна подготовка и организация: Участниците се разпределят в няколко равностойни отбора и се подреждат в колони зад обща стартова линия. На 8-10 м. пред линията и успоредно на нея се опъва въже на височина 70-80 см. В съд (кошче, кутия или др.) под въжето срещу всяка колона се поставят щипки (на брой колкото са играчите в отбора) и изписани на хартия букви от английската азбука. По брой и вид те трябва да

бъдат еднакви за всички отбори. Учителят казва коя дума при съответното изиграване всички отбори трябва да „изпишат“.

Описание и правила: При сигнал първите ученици от всеки отбор бягат до кутията, намират първата буква на думата и с помощта на щипката я закачва за въжето. Връщат се с бягане и докосват по дланта следващия играч. Той и останалите ученици правят същото. Победител е отборът, който пръв е завършил участието си и е „изписал“ правилно думата на английски.

Методически указания: Броят на буквите в кутията трябва да бъде по-голям от този, необходим за съответната дума. Думата да се казва на български, а не на английски. Дава се възможност на отборите сами да се подредят за участие, с оглед на преценката на трудността.

Вариант на играта „Подвижна азбука“ (Попов, 1986).

Предназначение на играта: С тази игра е подходящо да се работи за качеството бързина. Подходяща е за началото на основната част. С нея се упражнява и правописа на определени думи по английски език. В този смисъл играта е подходяща за четвърти клас.

Предварителна подготовка и организация: Необходими са картончета с размери 10x5 см, на които са написани буквите от английската азбука. Подготвя се такъв комплект картончета за всеки отбор. Преди започването на играта ръководителят подбира думи, в които буквите са налични на картончетата. Отборите се нареждат в редици, които са една срещу друга на разстояние 15-20м. и пред краката на всяко дете се поставят по 2 или 3 букви в зависимост от броя на децата в клас. В средата между редиците се начертават 2 успоредни линии, отстоящи на 3-4 м една от друга (по една за всеки отбор).

Описание и правила: Ръководителят на играта съобщава високо една дума (от изучен материал по английски език). Играчите от двата отбора, у които се намират съответните букви, образуващи произнесената дума, трябва да се наредят с най-голяма бързина на своята линия и да повдигнат картончетата над главите си, така че да се прочете думата, съобщена от ръководителя. Отборът, успял да подреди думата вярно и по-бързо, получава победна точка. При установена неточност при подреждането точка не се присъжда.

Методически указания: Крайното класиране се извършва по броя на спечелените точки. Играта се повтаря няколко пъти с различни думи, които могат да бъдат тематично свързани помежду си. Хубаво е да има думи с по-труден или особен правопис.

В заключение може да се каже, че междупредметните връзки са лесно осъществими в началното училище и поради факта, че началният учител преподава по всички или по повечето предмети. Познава учениците и е наясно с преподадения учебен материал, както и нивото на усвояването му от учениците.

Предложените варианти на подвижни игри биха могли да се използват както от начални учители, преподаващи по физическо възпитание и спорт, така и от специалисти, които водят само този учебен предмет, ако имат необходимите езикови познания.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелова, Т. (1999): Любими подвижни игри. Методическо помагало за предучилищно възпитание. Образование ООД. София, с.12.

Джамбазова, Е. (2009): Игрите в обучението по физическо възпитание и спорт. Изд. „Веда Словена“-ЖГ, София

Джамбазова, Е. (1997): За подбора на подвижните игри с оглед познавателното им въздействие. Начално образование кн. 9-10

Костов, К., Р. Русев, Ст. Иванов (2001): Интегративни тенденции и междупредметни връзки в новите учебни програми по физическо възпитание и спорт. Педагогика, кн. 5

Костов, К., К. Петров (1988): Обучението по физическа култура и междупредметните връзки. Начално обра-

зование, кн. 4

Попов, Г. (1986): Забавни игри. Медицина и физкултура

Русева. П (2003): Игрите в часовете по английски език в обучението на колеганите от специалност НУПЧЕ.

Сб. Съвременни предизвикателства към началната училищна училищна педагогика, Китен, С, изд . Веда Словена–ЖГ, София

Севев, М., А. Гешев (1965): Подвижни игри. София: издателство„Медицина и физкултура”.

Шошкова, Сн.1995): Дидактични игри при обучението на децата по английски език в детската градина.

Дом, дете, детска градина, кн. 3

Elka Yonkova Marinova, Assistant

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education,

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

+359887245054

marinovafnpp@gmail.com

Vladislav Yankov Yanev, Phisycal Education teacher

Pernik, Iztok, Lugansk street №90

141st School “Narodni Buditeli”

+359885881849

qnikov1@abv.bg

СПЕЦИФИКИ И ПРАКТИКИ ПРИ ИНТЕГРИРАНЕ НА ИКТ В БЪЛГАРСКОТО НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ

Любка Алексиева, Ели Дамянова, Росислава Янчева, Яница Малчева

INTEGRATING ICT IN BULGARIAN PRIMARY SCHOOL – SPECIFICS AND PRACTICES

Lyubka Aleksieva, Eli Damyanova, Rosislava Yancheva, Yanitsa Malcheva

Резюме: Статията цели представянето на спецификите и популярните практики при интегрирането на ИКТ в българското начално училище. Разгледани са нормативните документи и специфичните особености, определени от националните политики и материалната база в българското училище. Особено внимание е обърнато на практиките, които съвременните учители прилагат в опита си да интегрират технологиите в обучението на малките ученици. Дадени са конкретни практически примери, като търсените резултати са свързани не толкова с откриването на добри практики, а с представянето на разнообразни такива, с цел да се дадат насоки за бъдещи по-сериозни изследвания.

Summary: This article aims to present the specifics and practices in integrating ICT in Bulgarian primary school. Legal acts and specific features of national policies as well as the limitations of ICT equipment in the Bulgarian school are considered. The focus of the article is mainly on practices that teachers apply attempting to integrate ICT in teaching of primary school students. Examples of practices are given, whereas it is not attempted to discover the best practice, but to present and share various practices in order to give guidance for future research, and in-depth studies.

Keywords: Bulgarian primary education, integrating ICT, ICT practices

Интересът на учениците към компютъра и информационните технологии определя използването им в учебния процес като мотивиращ фактор за изпълнение на учебните дейности и задачи, което води до постигане на дидактическите цели. Работата на учениците в среда, в която се използват информационни и комуникационни технологии (ИКТ) ги провокира да наблюдават целенасочено, развива въображението им, засилва познавателната дейност, активизира мисловните процеси, и като цяло съдейства за формиране на дигиталната компетенция – една от ключовите компетенции за учене през целия живот. Дигиталната компетенция представлява критичното използване на технологиите на информационното общество за работа, забавление и общуване, а в нея се включват основните умения в областта на ИКТ – да се използват компютри за намиране, оценяване, съхраняване, произвеждане, представяне и обмен на информация, и да се общува и участва в мрежи със сходни интереси чрез интернет (European Union, 2006).

Приспособяването на образованието към информационния век не се изразява с едно просто действие за осъвременяване на учебното пространство, а налага пълна промяна на съдържанието, методите и целите на образователната система. То се изразява в цялостна образователна реформа, включително и в промяна на човешкото мислене. В отговор на необходимостта от модернизиране и хармонизиране на образователната ни система със световните и европейските стандарти са приетите с ПМС № 81 Национална стратегия и План за действие за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в българските училища (МТС, МОМН, 2005; Министерски съвет на Република България, 2011), а в последствие и Националната програма „ИКТ в училище“ (МОМН, 2012). Практическото им реализиране е насочено към формирането на личности, които да са уверени, творчески и продуктивни потребители „на новите технологии“, в частност на ИКТ. Началната училищна възраст е период на функционално ограмотяване на личността и е от изключителна важност за осъществяване на началната компютърната

грамотност като предпоставка за мотивацията ѝ за усвояване на знания и умения през целия живот. Не е случаен фактът, че в стратегията се отделя внимание на оборудването с компютри на началните училища, на квалификацията на началните учители и разработване на софтуер, предназначен за най-малките ученици.

Информационните и комуникационните технологии са част от ежедневието ни. Голяма част от учениците сърфират безцелно в мрежата, като предимно използват социални приложения от типа на Facebook, Viber, Skype и др. Същевременно, подготовката на уроците най-често се осъществява с помощта на хартиен носител. Учениците трябва да бъдат добре информирани за начина, по който могат да използват съвременните информационни комуникативни технологии в обучението си, за да направят своята самостоятелна познавателна дейност по-ефективна. В основата на промяната на използването на интернет и ИКТ отново трябва да застане учителят. Необходимо е той правилно да подбира задачите за изпълнение от учениците. Те трябва да са на тема, свързана с учебния процес и интересна за учениците. Това ще даде цел при сърфирането в мрежата и използването на технологиите. Учителят трябва да дава информация за местата в интернет, на които учениците могат да намерят информация по дадената тема, защото повечето от тях не знаят къде да търсят (Стефанов, 2012).

Обучението по ИКТ в началния етап

Според Държавните образователни изисквания (МОМН, 2000), обучението по информационни технологии в началния етап, което има характер на задължително избираема подготовка, цели приобщаване на децата към компютърната култура, която се явява съществена част от съвременната техническа култура на човека в информационното общество. Работата с компютри в началния етап трябва да осигури безопасно, безпроблемно и смислено навлизане на децата в света на модерните технологии. Тя е първи етап в цялостния процес на обучение по информационни технологии в българското училище. Като такава, тя трябва да даде първоначална представа на детето за функционалната специфика и възможности на съвременните компютърни системи. Работата с компютъра трябва да бъде разглеждана в контекста на обичайни и специфични, характерни за възрастта, дейности. Трябва да формира положително емоционално отношение и желание за работа с компютъра. Като цяло обучението по информационни технологии в начален курс е насочено към подпомагане цялостното развитие на детската личност, а не към придобиването на конкретни "професионални" умения.

Основна цел на обучението по информационни технологии в началния етап е учениците да придобият първоначални познания и умения за работа с компютърни системи. В тази възрастова група, компютърът се разглежда не просто като инструмент, нито само като средство, а като интелектуално предизвикателство. Обучението по информационни технологии предлага една нова, нетрадиционна среда, която провокира знанията, уменията и въображението на учениците с богатите възможности за разнообразни дейности, за реализиране на разнообразни проекти, за изпробване на варианти, за търсене на нови подходи, стратегии и решения. То благоприятства развитието на познавателни умения: планиране и структуриране на дейността; търсене и използване на информация; вземане на решения чрез различни дейности, подходи и инструменти за решаване на проблеми от различни области.

Интегриране на ИКТ в обучението на учениците от началния етап

Създаването на възможности за приложение на ИКТ в началния етап на основната образователна степен може да се открие в следните направления: ИКТ да се прилагат в мениджмънта на началните училища; ИКТ да се въведат в курса на обучение, като специален предмет от задължителната, задължително избираемата и свободноизбираемата

подготовка, където компютрите се използват да обучат учениците на начална компютърна грамотност; ИКТ да се използват като инструменти за подобряване и разширяване на процеса на обучение във връзка с другите учебни предмети (МТС, МОМН, 2005; Министерски съвет на Република България, 2011; МОМН, 2012). Фокусът в настоящата разработка се поставя върху последното направление, а именно – интегрирането на ИКТ в обучението на учениците от началния етап. Такава е и образователната политика на повечето развити европейски държани – ИКТ да не се изучават като отделен учебен предмет, а като интегрална част от обучението по останалите учебни предмети. Така те се явяват инструмент за повишаване на ефективността на образователния процес. Като средство за подобряване качеството на обучението те следва да съдействат за повишаване на мотивацията на учениците за участие в учебния процес. Целта за интегрирането на ИКТ в обучението на учениците от I - IV клас е свързана с разширяване и обогатяване средата на обучение, подобряване на обучението чрез ефективно приложение на ИКТ, прилагане на интерактивни методи и стратегии на преподаване и учене с помощта на ИКТ, подобряване на съществуващите статични форми на учебни материали и включване на динамични мултимедийни разработки, използване на електронни и мултимедийни учебни материали в процеса на преподаване в клас, използване на тестове и материали, които да са алтернатива на конвенционалната форма на обучение.

Използването на ИКТ в обучението по учебните предмети от задължителната подготовка в I - IV клас е насочено към подпомагане усвояването на учебното съдържание от учениците. Основните образователни задачи за часа може да бъдат изведени от очакваните резултати от обучението по учебния предмет, определени в учебната програма. Като допълнителна задача може да бъде дефинирана такава, свързана с активното използване на ИКТ в обучението по съответния учебен предмет. Тук под активно използване на ИКТ разбираме учебна дейност, при която учениците от началния етап на основната образователна степен имат пряк достъп до компютърната система и извършват определени дейности с нея. В този смисъл компютърът не трябва да се използва само като нагледно средство за работа в час, а като инструмент, с чиято помощ обучаемите решават една или няколко задачи. Усвояването на една или друга дейност, пряко свързана с ИКТ, е допълнителен резултат от работата в часовете, а не основна задача за постигане. Учениците трябва да бъдат поставени в ролята на активни потребители, а не на пасивни наблюдатели на това, което е представено на екрана. Тук трябва да се обърне внимание на подбора на софтуерното средство за работа в часа – то е от изключителна важност. От една страна то трябва да позволява реализирането на образователната задача по учебния предмет, а от друга - да бъде достатъчно лесно за усвояване от обучаемите, за да не се губи време от часа в тази дейност. Включването на различни софтуерни решения е оправдано, ако те позволяват реализирането на дейностите заложи в учебната програма.

Предвид тежките материални условия в много училища в страната, осигуряването на компютър за всеки ученик в компютърната зала (ако изобщо в училището има такава) е почти невъзможно. За да се осигури ефективното провеждане на обучение с ИКТ, следва да се спазват някои основни изисквания. Едно от тях е броят на учениците да не надвишава два пъти броя на работните места в залата, защото използването на една компютърна система от повече от двама ученици едновременно не е ефективно. Обикновено единият ученик работи с компютъра, а на другия се предоставя работен лист, като за следващата учебна дейност ролите се сменят. Ролята на учителя е да подпомага дейността на учениците, като оказва индивидуална помощ при нужда. Основно изискване е работата с компютър в началния етап да не е повече 20 минути в рамките на един учебен час, съобразно Наредба №9 за здравно-хигиенните изисквания при използването на персонални компютри в обучението и извън учебните дейности на учениците (МЗ, 1994).

При осъществяването на учебния процес чрез интегриране на ИКТ е необходимо

предварително да бъдат осмислени похватите, методите, средствата и формите на обучение, тъй като интегрирането на знанията предполага детайлно открояване и систематизация на информационните части, които ще бъдат разгледани по време на заниманието. Подготовката на отделните уроци от позицията на интегриране на ИКТ в обучението по учебните предмети е свързана с много старателно преосмисляне на всеки отделен детайл и гъвкаво ориентиране на съвместната дейност с учениците и поставянето на индивидуални задачи. Тя трябва да е съобразена с общото ниво на компютърната грамотност на учениците.

В тази връзка подготовката за интегриране на ИКТ в учебния процес включва следните дейности:

- ткриване на опорните моменти в стандартите за учебното съдържание;
- определяне на областите и темите, които позволяват интегриране на знанията и уменията от различните направления;
- определяне на близък до житейския опит на децата контекст, който да им позволява да прилагат новополучените знания и умения;
- уточняване на представите и понятията, които ще бъдат актуализирани и тези, които ще се формират;
- откриване на специфичните сфери на влияние и проникване на учебното съдържание с цел обогатяване на представите и уменията на децата за използване на ИКТ;
- очертаване и аргументиране на дидактическите технологии на работа;
- определяне на рутинните и творческите познавателни действия на децата (Бонева и др., 2008).

Началният етап на основната образователна степен като функционална система се изгражда на принципа на природосъобразността, който изисква интегрирането на ИКТ в обучението да отчита потребностите на децата от познание, общуване и разнообразната продуктивна дейност, индивидуалността на всеки ученик и равнището му на социализация. Продуктивната дейност в учебния процес, в това число и работа с компютъра, дава възможност за лична изява на детето и за повишаване на неговото самочувствие. За да допринесат за повишаване на активността на ученика уроците, включващи работа с компютър, е необходимо да бъдат внимателно структурирани от учителя. За успешното преподаване е важно не само създаването на смислени и ангажиращи дейности за учениците, но също така задаване на последователен ред и време за извършването им и представяне на съпътстващите ги ресурси. Децата работят с компютъра на едно по-високо ниво, когато учителят играе централна и постоянна роля в процеса на обучение. От друга страна, използването на ИКТ имат потенциала да насърчават груповото учене. При реализиране на дейностите, свързани с използване на компютрите от учениците, учителят изпълнява посреднически функции, като улеснява процеса на усвояване на информацията и формирането на умения и компетентности. Той подпомага и насочва дейността на децата към усвояване на похвати и техники за самостоятелна умствена и практическа дейност. Когато възможностите на компютърните технологии не създават предпоставки учениците да научават нови начини на учене, се създават условия за разширяване на онези начини на преподаване, които отричат възможността за изграждане на знание.

Интегрирането на ИКТ е предпоставка за осъвременяване на образователния процес в два аспекта. Първият е свързан с това, че ученето се реализира в и чрез опита, акцентира върху възможностите на овладяване на общи способности за умствена дейност и творческа изява и създава условия за интегриране на ИКТ със вече съществуващите структури от знания. Вторият аспект е свързан с педагогическите взаимодействия, които са насочени към създаване на интерактивна среда, която позволява свобода на избора и на изявата на всеки ученик; развиване на умения за работа с компютърни системи и софтуер и на комуникационни умения в среда на активно екипно сътрудничество; разширяване на възможностите за социално взаимодействие и работа в сътрудничество; ува-

жение към индивидуалните различия, потребности и интереси на децата. Компютърните технологии имат потенциал за повишаване на качеството и ефективността на учебния процес в началния етап на основната образователна степен, но използването им може да възпрепятства ефективното обучение, ако се използват само защото са достъпни или модерни. Технологиите сами по себе си няма да допринесат за положителна промяна в процеса на обучение, докато те не се употребят по подходящ начин от учителите.

Въпрос на творческо търсене и адекватно решение от страна на обучаващия е използването на ИКТ в началното училище. Обучаващият е този, който преценява дали да използва материали за преподаване и учене разработени в един от приложните софтуери Word, Paint, Excel, Power Point или специализираните образователни софтуерни продукти. Според Ю. Тодоров прилагането и създаването на мултимедия в училище са нараснали значително през последните години. Така например, предлагането на Интернет в училище, на средства за създаване на електронни документи и презентации и други занимания с цифрови медии в учебни условия са се увеличили значително след 1990 г. Презентациите с Powerpoint се използват с успех в съвременното обучение за създаване на мултимедийни материали. Те са предназначени непосредствено за уроци за нови знания, преговор и обобщение, както и за самоподготовка и самостоятелна работа на учениците. Чрез презентациите се цели обучаемият да възприеме дадена тема и да обобщи нейното съдържание чрез включване на по-голяма част от своите сетива. Човек запомня 20% при четене, 40% при наблюдение и 80-90 % при мултимедийно представяне. Получените в клас знания се преговарят непринудено и по нестандартен начин, чрез разнообразни средства – текстове, рисунки, анимация, звук. Така се излиза от областта на един отделен учебен предмет и се осъществяват по-резултатни междупредметни връзки. В заключение могат да се направят следните изводи, относно незаменимостта на компютъра в конкретни моменти, като помощник на учителя в процеса на обучение, опосредстван от изискванията на заобикалящата ни реалност (Тодоров, 2009).

Появата и развитието на Интернет създава възможности за натрупване, съхранение и достъп до непрекъснато разширяваща се по обем информационна база, съчетана с теоретически неограничена комуникация. В рамките на класноурочната система той се прилага обикновено в единични случаи и относително ограничено. Обикновено се осигурява свободен достъп на обучаемите до Интернет, при което те се запознават с възможностите на глобалната мрежа самостоятелно. Това затруднява търсенето на необходимата информация и често поражда неправилни представи за същността и възможностите на Интернет. Д. Павлов разглежда Интернет не само като средство за обучение, той посочва, че „ по своята дълбока същност това е една нова информационна реалност, една „нова учебна среда“. Според него съществуват две основни стратегии за приложението на Интернет в обучението:

- първа, като насочена към „вкарването /адаптирането/“ на новата информационна среда в класическата образователна система;
- втора, която е свързана с принципно нови идеи за значението на образованието в живота на човека;

На основа разсъжденията относно използването на Интернет в обучението могат да се направят следните изводи:

- да бъде поставено на научни основи, да притежава положителните черти на класноурочната система, като елиминира до голяма степен нейните недостатъци;
- да възприеме ефективните форми на контрол като например тестовете от програмираното обучение;
- да развива ума и интелекта на обучаемите;
- да се изгражда на основата на теориите за ученето като когнитивизма и предимно конструктивизма;
- да се прилагат както фронтална и индивидуална, така и групова форма на обучение /екипна организация на обучението/ (Павлов, 2000).

Пред учителите, преподаващи ИКТ в начална училищна степен е поставена нелеката задача за въвеждане и систематизиране на знанията и уменията на учениците за използване на ИКТ не само за развлечение, но и за решаване на задачи от различни области. Информационните технологии имат мощен интегративен характер, който може да бъде успешно използван за осъществяване на междупредметни връзки в обучението по ИКТ в началното училище, още повече, че междупредметните връзки са средство за реализиране на основни дидактически принципи като системност, съзнателност, трайност на знанията. ИКТ могат да се използват в помощ на преподаването на всеки предмет от началното образование. Използването на ИКТ е мотивиращ фактор за изпълнение на поставените задачи и постигане на дидактическите цели. Работата на учениците в среда, където се използват ИКТ ги провокира да наблюдават целенасочено, развива въображението им и формиране на интелектуални умения.

В изследване на М. Трифонова сред 120 начални учители се открояват някои от следните аспекти, където те виждат безспорната помощ на компютъра в учебно-възпитателния процес:

- По-голям интерес от страна на учениците и проява на по-голяма самостоятелност;
- По-добро мотивиране за учебна дейност;
- Повишаване интереса към учебния процес, постигане на по-голямо участие и по-лесно разкриване на вътрешната същност на изучаваните явления и практическото им приложение;
- Улесняване на преподавателската дейност, като дава възможности за презентация и онагледяване на новото учебно съдържание;
- За кратко време учениците ще получат и осмислят повече информация
- Работата с компютър създава положителна емоционална нагласа у учениците.

Разнообразието от образователно-възпитателни аспекти, в които компютърът се явява задължително необходим партньор на преподавателя могат да се обобщят до следните:

- подпомага усвояването, разбирането и затвърдяването на новата учебна информация;
- позволява използването на информацията в нови условия;
- подпомага намирането на подходящи средства за индивидуална и диференцирана работа;
- облекчава труда на учителя и учениците по отношение намирането на актуална информация (Трифонова, 2006).

Обучението по ИКТ в началните класове има пропедевтичен характер и е насочено към овладяване на основни знания, умения и отношения. То се осъществява на основата на съвременни компютърни системи и подходящо за възрастта на учениците програмно осигуряване, които създават условия за положителна емоционална нагласа и цялостно развитие на детската личност.

Според Д. Дурева изискванията на времето и обществените нужди, изключително бързото развитие на информационните и комуникационни технологии поставят на дневен ред пред българските образователна система и училище абсолютната необходимост от нов тип обучение, промяна на учебни програми, учебници, учебни помагала, способности и средства, прилагането на нови и различни стратегии на преподаване. Нещо повече пред съвременното обучение стоят за решаване редица сериозни въпроси като застъпването все повече на проблемното и развиващо обучение, интегративност на знанията, поставянето на ученика в активна и творческа позиция, за сметка на механичното възпроизвеждане на запомненото. Един от пътищата за решаването на тези актуални проблеми е широкото използване на компютрите и компютърните игри като средство на обучение. развитието на съвременните информационни технологии позволяват редица от познатите дидактични игри да се превърнат в компютърни игри, които успешно да се използват

както за реализиране на познавателните дейности така и за мотивиране на децата към учебните дейности и подпомагане усвояването на учебното съдържание. Използването на образователните компютърни игри положително влияе на развитието на детето особено при развитието на мисленето, формиране на умения за обобщение и класификация, развитие на паметта и вниманието, на координацията и мотори действия. За съжаление, все още немалка част от учителите подхождат с недоверие към новите тенденции и стратегии на преподаване, дължащо се до голяма степен на инертност, но и на високата степен на затруднения, които срещат дори и при използването на готови софтуерни продукти. Разбира се, има и преподаватели, които ежедневно използват компютъра, интерактивните дъски, електронните учебници и на практика доказват, че уроците с използване на презентации и използването на компютърни игри в преподаването правят знанията по-трайни, заниманията по-интересни, вниманието по-устойчиво, повишават плътността на урока, мотивират ученика, провокират интересите му и творческата му активност (Дурева и др., 2006).

Практики при интегрирането на ИКТ в българското началното училище

Добрите практики при интегрирането на ИКТ могат да се разгледат условно в две направления – интегриране с помощта на специализиран образователен софтуер и интегриране с помощта на приложен софтуер (включително приложения за мобилни устройства). Използването на интерактивна бяла дъска, както и други хардуерни решения (интерактивен таблет и др.), неминуемо са съпътствани от използването на специализиран/приложен софтуер, затова не се разглеждат отделно, а принадлежат към условните категории. Тези категории на интегриране на ИКТ ще бъдат разгледани подробно по-долу:

– Интегриране на ИКТ с помощта на специализиран образователен софтуер;

На българския пазар могат да се открият множество образователни компютърни игри, които могат да намерят място в урочната дейност по математика, български език и литература, човекът и природата, както и останалите предмети от общообразователната подготовка на учениците от началния етап. По-долу ще бъдат представени няколко такива примера.

• Енвижън

Един от най-успешните образователни продукти в България е българският софтуер „Енвижън“. За изключително кратко време той е придобил голяма популярност и в момента се използва в над 1000 училища в България за интегриране на информационните технологии в класната стая. Мултипойнт технологията предоставя възможност върху един компютър да работят едновременно няколко потребители. Една от разновидностите му, придобила популярност в българските образователни среди, е свързането на един компютър с много мишки. Посредством хъб към компютъра се инсталират повече от една безжични мишки. Всяка от тях има собствен показалец и принадлежи на различен потребител, в случая ученик. Именно това му качество (минималната нужда от допълнителни хардуерни ресурси), го прави изключително предпочитан и ефективен вариант за интегриране на ИКТ в българското училище. Технологията променя статуквото на обучаемия в класната стая-от зрител на електронно учебно съдържание, той се превръща в активен участник, извършвайки различни дейности върху монитора, предаващ се чрез мултимедиен проектор. „Енвижън“ дава мотивация за постоянно участие на учениците в час и е предпоставка за по-успешно усвояване на преподаваните знания. Освен това осигурява възможност за проверка за представянето на всички ученици едновременно (Миланова, 2011).

• Сметалчо и цифрите

Може да се използва под формата на компютърна игра както за самостоятелна работа така и в уроците по математика в 1 клас. Съдържа над 200 интерактивни задачи,

свързани с изучаването на цифрите от 0 до 9, събиране, изваждане, сравнение и наредба на числата от 0 до 10, геометрични фигури. Указанията за работа са представени в мултимедиен вариант, имайки предвид недостатъчните умения на първокласниците за четене. Условието на всички задачи са представени в текстов и звуков вариант. Същевременно се усвояват умения за използване на мишката и клавиатурата за въвеждане на числа и знаците за сравнение, събиране и изваждане. Водещият герой е Сметалчо, който помага на детето да усвои основни знания и умения по математика.

- Jumpido^[1]

Обучението по математика може да бъде интересно и забавно за децата като се използва Jumpido. Това е средство за обучение по математика, подходящо за ученици от началното училище и детските градини. Чрез него децата учат чрез игра - експериментирайки и откривайки непрекъснато нови неща. Jumpido е устройство за засичане на движения – учениците използват телата си, за да решават задачи. Учителят преценява задачите, като комбинира разнообразни игри и увеличава степента на сложност (Jumpido, 2014). Поради специфичната необходимост от физическо пространство за ефективното използване на софтуера, той все още не е намерил широко приложение в българското училище. Иновативното решение намира приложение извън пределите на страната, където е прието изключително добре, особено при работа с деца със специфични образователни потребности.

- Дружество „Обучение“^[2] (Дружество „Обучение“, 2014) предлага множество варианти на образователен софтуер, част от които ще бъдат представени накратко:

- ToolKID 2 (за деца от 6 до 12 години). Той съдържа над 40 програми, обединени в 7 групи за работа с различни типове информация, като графика, текст, звук, анимация, тяхното комбинирание и програмиране в Лого среда. Това е нова версия на познатия пакет за обучение по Информационни технологии в начален етап Comenius Logo - ToolKID, който се използва в редица училища на страната. В пакетът ToolKID 2 се включва и програмната среда Imagine (за обучение по информатика в училище и разработка на мултимедийни приложения), както и графичния редактор Logo Motion.

- Дядо вади ряпа – софтуерният пакет съдържа анимация на едноименната народна приказка и 8 игри. Те са направени по начин, който да бъде забавен за децата и същевременно образователен. В игрите децата решават различни задачи, в които участват героите от приказката. Основна част от задачите са свързани с обучението по български език и литература в 1 клас.

- Житената питка – детският софтуерен пакет съдържа анимация на едноименната народна приказка и 11 образователни игри. Част от задачите в игрите са свързани с обучението по български език и литература за 1, 2 и 3 клас, а други, като са логически. В играта Създай приказка детето може да преразкаже приказката или да сглоби собствена, като използва героите и картинките от приказката. От клавиатурата се въвежда текст, за който може да се избира шрифт, размер и цвят на буквите. Могат да се създадат няколко сцени, които след това да бъде отпечатани. Една от игрите в пакета е караоке за изпълнение песничката на питката.

- Хитър Петър

Продуктът съдържа анимация на приказките „Магаре фасул яде ли?“, „Най-голямата лъжа“ и образователни игри, чието съдържание е базирано на моменти от приказките. В игрите детето решава различни образователни задачи по български език и литература за 2 и 3 клас, както и такива свързани с развитието на логическото мислене.

- Улицата на игрите (за деца от 5 до 8 годишна възраст). В него, под формата на игра, децата са научават да броят, четат, смятат, оцветяват. Образователното съдържание е базирано на изучаваните предмети в 1 клас на българското училище. Софтуерният пакет съдържа 16 самостоятелни игри. Всяка игра е свързана с изпълнението на

1 Jumpido - съвременният помощник на началните учители; www.jumpido.com

2 Дружество „Обучение“, Софтуер, <http://www.edusoft.photoshopbg.com/index.html>>, посетен на 14.04.2015 г.

някаква образователна задача от предметните области: български език и литература, математика, домашен бит и техника, изобразително изкуство, музика, роден край.

- Къщата на игрите

Този софтуерен пакет предназначен за компютърно обучение на деца със специални образователни потребности. Той е разработен изцяло на игрова основа. Игрите включени в него се използват, както за усвояване на умения за работа с компютър, по-специално с клавиатура и мишка, така и за придобиване на определени училищни знания. За създаването му е използвана средата Comenius Logo.

- Математика за 1 и 2 клас

Пакетите представят основна част от учебното съдържание по математика изучавано съответно в 1 и 2 клас, под формата на забавни игри. В софтуера за 1 клас те обхващат темите за сравняване на обекти и числа; четене на числата от 0 до 20 и задачи от действията събиране и изваждане; различаване на геометрични фигури квадрат, правоъгълник, триъгълник, кръг; разпознаване на време по часовник. Достъпът до всяка една игра става чрез избор на предмети от виртуална детска стая. В края на всяка игра детето получава сертификат за успеха, който е постигнал. Към пакета има и модула за управление съдържанието на игрите, в който се натрупва информация за постигнатото от потребителя. В софтуера за 2 клас се обхващат темите за четене, писане, сравняване, събиране, изваждане, делене и умножение на числата до 100; мерни единици; видове триъгълници. Към пакета има и модула за управление съдържанието на игрите, чрез който може да се подменят заложените стойности (Дружество „Обучение“, 2014).

- Софтуерните приложения, които са част от интерактивните дъски или таблети; Тези приложения дават възможност на учениците и учителите да пишат и рисуват лесно в реално време, да запаметяват промените, да изпращат на всички участници в обучението бележки по материали от учебното съдържание в лесно достъпен компютърен формат. Също така върху големия дисплей, наподобяващ традиционна бяла дъска може да се изнасят лекции, да се прожектират презентации и различни схеми, диаграми, таблици, карти и други помощни средства. За разлика от стандартните бели дъски и прожекторни екрани, повърхността на интерактивните е чувствителен на допир екран, върху който, чрез докосване може да се манипулира така, както това се извършва с помощта на компютърна мишка върху дисплея на компютъра. Върху дъската може да се отварят папки, да се преместват обекти от едно на друго място и да се рисуват линии, символи и овали и т.н. (Betcher, 2009).

Разбира се, на учителите се предоставят и други софтуери, включително електронните учебници към традиционните такива. По данни на издателите обаче, повече от половината учители не желаят да работят с тях. Някои от учебниците съдържат и допълнителен софтуер, осигуряващ възможности за образователни игри, например „Маймунски приказки“, представляващ поредица от математически образователни игри за деца от 1. до 5. клас (Просвета, 2015^[3]). Недостатък на повечето специализирани софтуерни решения е, че са платени. Креативните учители си осигуряват и свободен образователен софтуер с интернет или без интернет достъп. Многообразието от предлагани такива е твърде голямо, за да бъде обект на настоящата статия, но трябва да се има предвид, че такива възможности съществуват.

– **Интегриране с помощта на неспециализиран (приложен) софтуер;**

Именно в това направление могат да се открият практиките на по-креативните учители, които съумяват да включат технологиите в разнообразен образователен контекст. Тук също можем да направим условно разделение на интернет-базираните приложения и тези, които не са базирани на интернет.

1. Офис-приложения

В съвременното начално училище като една от най-достъпните форми за инте-

3 Просвета, Маймунски приказки, <http://www.monkey.bg>, посетен на 15.04.2015 г.

гриране на ИКТ в уроците по различните учебни предмети се утвърждават обучаващите мултимедийни презентации, разработени с помощта на стандартно офис-приложение, наричани още обучаващи компютърни мултимедийни презентации (Алексиева и Лалчев, 2007, Алексиева, 2012), интерактивна образователна мултимедия (Йовкова, 2011) или мултимедийен урок (Папанчева и Димитрова, 2011). Достатъчен е един поглед в интернет-общността „Начално образование“, за да се види колко разпространени са този вид мултимедийни ресурси за обучение (Общност „Начално образование“, 2013^[4]). Тези мултимедийни образователни продукти, създадени от самите учители за нуждите на конкретния клас, или споделени от техни колеги и преминали лека корекция, в голяма степен подпомагат мултимедийното учене, основоположник на теорията за което е американският професор по психология и специалист в областта на психология на обучението Richard Mayer (Mayer, 2001). Интегрирането на мултимедийни презентации обаче много по-често представлява използването им като нагледни средства в хода на урока, а не толкова възможностите на офис-приложението за създаване на интерактивност и даване на обратна връзка. Друг начин на интегриране е да се даде на учениците възможност сами да създават мултимедийни презентации по определени теми или да представят информация от проучване. Този подход често се комбинира с проектно-ориентираното обучение и е един добър начин учениците да развият уменията си за представяне, същевременно усъвършенствайки уменията си за работа с презентационния софтуер.

В учебните условия в компютърната зала, учителите най-често използват текстовия редактор и редакторите за таблици, за да осъществяват интегрирането. Чрез подходящи задачи по основния учебен предмет, учениците неусетно се обучават за работа в съответното офис-приложение. Дават им се задачи за редактиране на текстове, решаване на задачи, създаване на научни текстове и т.н. Това е една сравнително добра практика, защото учениците придобиват полезни знания и умения за работа с компютъра, без това да е свързано с особени усилия и заучаване на правила и команди.

2. Друг неспециализиран софтуер

Твърде обширно е многообразието от неспециализиран софтуер, който може да се включи ефективно в обучението. Тук ще бъдат представени накратко някои по-популярни и интересни идеи на съвременните български учители, които са базирани основно на Web 2.0 приложения.

– Социални мрежи – с помощта на групи във Facebook, Google +, Viber, Wiggio и др., учителите поставят дискуссионни въпроси, като разбира се, стриктно следят за етикета в мрежата. Така учениците се учат да комуникират формално и неформално, да изразяват мнението си като се аргументират и участват в дискусии по учебни теми в удобно за тях време. С помощта на групите в социалните мрежи, учителите могат да проучват мнението на учениците (чрез поставянето на анкетни въпроси), да им предоставят файлове с полезна информация, както и да им съобщават важна организационна информация. Не са малко учителите, които правят групи за родителите на учениците, в които ежедневно качват домашната работа и публикуват важни съобщения.

– Приложения за мобилни телефони - невъзможно, а и нецелесъобразно е да изброяваме всички приложения, които могат ефективно да се използват за целите на обучението. Като се започне от елементарния калкулатор в мобилните телефони, които учениците могат да използват в обучението по математика (например по ЗИП), и се стигне до създаването на QR-кодове. Последната дейност може да се използва в най-разнообразен контекст – от писането на домашни работи и последващото им кодиране и изпращане на учителя като QR-код, до създаването на речници по чужд език с QR-кодове. Приложенията за обработване на изображения (от типа на PicsArt) могат да подпомогнат учениците в обучението по изобразително изкуство. Създаването на комикси с помощта на определени приложения за различните операционни системи могат да подпомогнат учениците в обучението им по български език и литература, изобразително

4 „Общност „Начално образование“, <http://bglog.net/nachobrazovanie/>, посетен на 15.07.2013 г.

изкуство, както и в часа на класа. Такъв пример представя Антоанета Миланова в блога си, включващ моменти от класната стая^[5].

– Проучванията в интернет са може би най-популярният начин за включване на ИКТ в обучението на учениците. В случая не става въпрос за директно интегриране в класната стая, а за използването на ИКТ в самоподготовката на учениците. Когато им се възложи да търсят специфична информация в мрежата, учениците придобиват не само дигитални компетентности, а и умения, свързани с формирането на информационната им грамотност. Тези проучвания, както и интегрирането на ИКТ в процеса на обучение, винаги имат като основна цел някоя от специфичните цели по съответния учебен предмет, но в процеса на осъществяването им, учениците придобиват множество допълнителни умения в областта на информационните технологии, информационната култура и грамотност като цяло. Груповите проекти, свързани с интернет-проучвания, дават възможност за развитие на уменията за работа в група, като тази работа от своя страна може да се осъществи онлайн и да включи развитието на допълнителни ИКТ-умения.

Заклучение

Настоящата статия не изчерпва всички възможни практики за интегриране на ИКТ в българското училище, а само представя най-популярните такива, според наблюденията в реална учебна среда на авторите (в качеството си на студенти и преподаватели със сериозна педагогическа практика), както и наблюденията в интернет-пространството, в което учителите споделят практиките си. Статията няма претенции за изчерпателност, нито за представителност, но дава насоки за бъдещи изследвания по въпросите на спецификите и практиките при интегрирането на информационни технологии, както и при търсенето на адекватни решения за ефективното използване на ИКТ в обучението на българските ученици. Образователните политики за интегриране на ИКТ в образованието определят масовото използване на определен подход или продукт в обучението, но разнообразието от практически приложения дава възможност на всеки учител да намери най-правилното решение за своя клас, както и за отделния ученик.

Принудени да търсят ефективни решения с минимални средства, българските учители проявяват голяма креативност при избора на приложения, програми и хардуерни системи, за да интегрират ИКТ в обучението. В разглеждането на практиките, които те прилагат, е много трудно да се определят „добрите“ практики, тъй като всеки клас и всеки ученик притежава своите индивидуални потребности. Важното е, че въпреки трудностите и сериозните материални бариери, българският учител не спира да търси, открива и усъвършенства вариантите за приложението на ИКТ в обучението, така необходимо за формирането на личностите на 21ви век.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексиева, Л. (2012). Интегриране на обучаващи компютърни презентации в обучението по математика във втори клас. *Образование и технологии*, 2012, 3, 276-284.
- Алексиева, Л., Лалчев, З. (2007). Обучаваща компютърна презентация по математика на тема „Математическата логика и нейната физическа интерпретация за студенти-педагози“. Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. В: 125 години предучилищно образование в България, 2007, 382-387.
- Бонева, Е., Цанков, Н. & Дамянов, И. (2008). *Информационни технологии в образованието*. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград
- Йовкова, Б. (2011). *Интерактивна образователна мултимедия в обучението по устна реч на деца със слухов дефицит*. София: Издателство „Даниела Убенова“
- Павлов, Д., Ташева, С. (2000). *Иновации в технологията на обучение при професионалната подготовка*. Национален институт по образование, София
- Тодоров, Ю. (2009). *Аудиовизуални и информационни технологии в образованието*. „Веда Словена“ ЖГ, София

5 <https://antoineta.wordpress.com/2015/01/24/2-в-1-меме-и-комикси/>

Тодоров, Ю. (2000). Информационни технологии в образованието. „Веда Словена” ЖГ, София

Трифенова, М. (2006). Готовност на началните учители за използване на ИКТ за подобряване качеството на учебно-възпитателната работа. Подготовка на учители и социални педагози. „Веда Словена” ЖГ, София

Дурева, Д., Стоянова К., Джамбирова М. (2006). Реализация на междупредметни връзки в обучението по информационни технологии в начална училищна степен. Национална конференция „Образование в информационното общество”

Дурева, Д., М. Касева. (2011). Компютърните образователни игри в обучението в началното училище, Информационно-комуникационни технологии, медии, образование, Благоевград

Миланова А. (2011). Дидактически възможности на софтуера „Енвижън” в часовете по български език в трети клас. Списание на Софийския университет за електронно обучение, бр. 3

Министерство на транспорта и съобщенията, Министерство на образованието и науката. (2005). „Национална стратегия за въвеждане на ИКТ в българските училища.”

Министерски съвет на Република България. (2011). „План за действие за ИКТ-подкрепа на ученето през целия живот.”

МЗ. (1994). „Наредба №9 за здравно-хигиенните изисквания при използването на персонални компютри в обучението и извънучебните дейности на учениците”

МОМН. „Наредба №2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание”. 2000.

МОМН. „Национална програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище”. София, 2012.

Папанчева, Р., Димитрова, К. (2011). Необходимост и предпоставки за създаване на „Електронна книга на учителя” – онлайн базаданни от мултимедийни уроци и учебни проекти. В Международна конференция „Електронно, дистанционно... или обучението на 21-ви век” (с. 92-99), 6-8 април 2011, София.

Стефанов С. (2012). Средства на ИКТ за усъвършенстване на самостоятелна познавателна дейност на учениците. Научни трудове на Русенския Университет, том 52, серия 6 . 2

Трифенова, М. (2006). Готовност на началните учители за използване на ИКТ за подобряване качеството на учебно-възпитателната работа. Подготовка на учители и социални педагози. „Веда Словена” ЖГ, София

Betcher, C. (2009). „The Interactive Whiteboard Revolution.” In The Interactive Whiteboard Revolution, by Betcher C., 88-103

European Union. (2006 r.). Official journal of the European Union.

Mayer, R. (2001). Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press.

Lyubka Aleksieva, PhD, Assistant Professor

*Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
+35929706211
lyubka.alexieva@gmail.com*

Eli Damyanova

*Bachelor student of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
eli_damianova1992@abv.bg*

Rosislava Yancheva

*Bachelor student of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
rosislavcheto@abv.bg*

Yanitsa Malcheva

*Bachelor student of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
qnica9205@mail.bg*

ИКТ В ОБРАЗОВАНИЕТО – ЕВРОПЕЙСКИ И НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ

Любка Алексиева, Милена Бонева, Неда Грамадска

ICT IN EDUCATION – EUROPEAN AND NATIONAL POLICIES

Lyubka Aleksieva, Milena Boneva, Neda Gramadska

Резюме: В тази статия се изследват различните подходи при формирането на европейските и националните политики в областта на ИКТ в образованието. Разгледани са някои от факторите, определящи избора на направление на съответните политики – социални, икономически или образователни. Представени са конкретни примери на приложение на програми, планове и стратегии на държави от различни континенти, като се акцентира върху политиките в България и конкретното им реализиране в съвременното училище. Изведена е нуждата от формиране у учителите на дигитални компетентности, знания и умения за ефективно използване на ИКТ в училище.

Summary: In this article European and national policies in the field of ICT in education are explored. Some of the factors (social, economic or educational) determining the direction and the goals of the policies are discussed. Practices of application of the national programs, plans and strategies of the countries all over the world are presented, but the main focus is on policies in Bulgaria and their realization in Bulgarian classrooms and schools. It is concluded that digital competence, knowledge and skills of teachers for effective use of ICT in the classroom should be developed and improved.

Keywords: ICT, ICT policies; education

Въведение

Бързото развитие на информационните технологии, шеметното навлизане в нашето ежедневие на всякакви мобилни устройства, огромното количество цифрова информация, която ни заобикаля, задължителните изисквания за ИТ знания и умения за работа във всяка област – всичко това налага адекватно обучение и използване на адекватни съвременни технологии в целия процес на образование.

Какво точно е необходимо да усвоят децата като бъдещи граждани на информационното общество е тема, която активно се обсъжда не само у нас, но и във водещите образователни центрове по света. Държавите признават важната роля на ИКТ в образованието. Националните програми за внедряване на ИКТ в образованието предвиждат финансиране, което се инвестира в стратегическа промяна на този отрасъл. За това е нужно включване в националната политика на необходими програми, определящи важните етапи, които трябва да се преминат, какви цели трябва да бъдат достигнати и какъв резултат се очаква.

Държавните инициативи са краткосрочни програми, чиято цел е да способстват иновационните дейности в отделни учреждения и училища. Една от съществените форми на държавна инициатива е целевата поддръжка на техническата инфраструктура за интеграция на ИКТ в образованието. Стратегическите въпроси на системния подход в ИКТ могат да бъдат решени само от държавата. Това са такива форми на държавни инициативи като нови подходи към учебните планове, съдържанието на обучението, развитието на учителите. Те са характерни за всички национални програми, въпреки че могат да приемат различни форми.

Националните политики в областта на ИКТ имат различни важни функции. Стратегиите могат да осигурят обосновки, цели и визия за въвеждането на ИКТ, могат да мотивират, променят и координират определени дейности, в името на напредъка на общите образователни цели на съответната държава. Съпътстващите ги оперативни програми

осигуряват ресурсите, за да бъдат възможни такива промени. Разбира се, това не означава, че не могат да се случват важни и съществени промени без национални политики. Иновациите, базирани на ИКТ могат да се появят в класните стаи и училищата без особена връзка с националните политики и програми. Освен това има много програми и проекти, инициирани от неправителствени организации, които са извън националните политики и програми. Но без водещите национални политики и програми, вероятността иновациите на ниво училище и класна стая да се задържат трайно, е твърде малка (Jones, 2003; Kozma, 2003). Освен това, много по-малко вероятно е индивидуалните ефекти да се разпространят на национално ниво и да имат масово влияние върху образователната система. Без стратегическа обосновка, която да регламентира националното използване на технологии в обучението, ИКТ-политиката е само оперативна. Тя се превръща в техноцентриска, свързана единствено със закупуването на оборудване и обучение на учителите, без да осигурява сериозна образователна цел, свързана с ИКТ.

Световни и европейски политики

Съществуват много примери за инициативни програми, в които различни държави приемат решение за оказване на съществено влияние върху стимулирането на системни изменения в училищата (Дендев, 2013). Например:

- Програма за информиране на обществеността относно значението на ИКТ и създаване на равноправни възможности за учащите в детската градина и началното училище, за да бъде получен достъп до използването на ИКТ (Еритрея);
 - Въвеждане на „знак за качество“ или маркировка на качеството на мултимедийните ресурси (Франция);
 - Разработване на модел на ИКТ в примерен учебен план и създаване на работилници за училищата за разработване и реализация на този план (Хонконг);
 - Обезпечаване на специализиран курс за обучение по ИКТ за ученици с ограничени възможности и създаване на електронни образователни мрежи с цел да се споделят образователни ресурси (Кения);
 - Програма за замяна на хартиените изпити с цифрови изпити в течение на няколко години (Норвегия);
 - Въвеждане на инструмент за оценка и самооценка на електронната зрялост, за да се оцени как ИКТ са интегрирани и се използват във всяко училище (Катар);
 - Създаване на мрежа от образователни лаборатории за иновационни програми за разработващите от Министерството, експерти и учители (Сингапур);
 - Провеждане на изследвания на „сложни задачи“ в образованието на основата на оценки, стимулиращи подобряването на резултатите (САЩ);
 - Привеждане в действие на проекта „Домашен достъп“ за обезпечаване на достъпа до нови образователни технологии в семействата с деца на домашно обучение за повече от 200 000 ученици в началните класове (Великобритания);
 - Установяване на квалификационни изисквания към учителите и ръководителите на образователните учреждения за решаване на учебни и професионални задачи с помощта на ИКТ. Реализация от 2012 г. в училищата на нов държавен образователен стандарт за началното образование в условията на информационна образователна среда (Русия).
- Всички тези инициативи могат да бъдат предприети само от държавата – може би заради техния мащаб и дълбочината на изменение, а може би защото частните компании не са заинтересовани да участват в такива инициативи.

В Концепцията за модернизация на руското образование е поставена важна задача: да се подготви подрастващото поколение за живот в бързо променящото се информационно общество, в света, в който се ускорява процеса на появяване на нови знания, постоянно възниква потребност от нови професии и непрекъснато повишаване на квалификацията. Ключова роля в решението на тези задачи играе владението от съвременния човек на ИКТ компетентност.

Основните тенденции, свързани с образователната политика на Русия в условията на преход към развиващо се информационно общество са отбелязани в стратегическите държавни документи: Федерална целева програма „Развитие на единна образователна информационна среда 2001-2005“ (Правителство на руската федерация, 2001), Стратегия за единна образователна информационна среда 2006-2010 (Алашкевич, М. Ю., А. В. Гиглавый, 2005), Приоритетен национален проект „Образование“ (Министерство на образованието и науката на руската федерация, 2005). Основна цел на програмата е създаване и развитие на единна образователна информационна среда на територията на Русия. Задачите са формиране на информационно-технологическа инфраструктура на образователната система и приложение на нови информационни и телекомуникационни технологии в учебния процес. Една от целите на националния проект „Образование“ е информатизация на образованието – създаване на федерален портал за дистанционни програми, компютъризация на училищата, висшите училища и университети, достъп на училищата до интернет.

Всяка държава има своите приоритети по отношение на политиките в използването на ИКТ. Във Филипините например, политиките, свързани с ИКТ в образованието включват няколко основни направления – ИКТ първоначално да се изучават като отделен учебен предмет, а след това да се приложат в другите учебни предмети като инструмент за „учене как да се учи“; приложение на компютърните умения в другите учебни области е образователна политика, базирана на принципа, че преподаването и ученето не трябва да бъдат мотивирани от учебниците, а образователните процеси трябва да имат превес над технологичното развитие, включително приложението на ИКТ в преподаването и обучението; и национална програма за модернизация на образованието ще оборудва училищата с помещения, необходими материали и приспособление, за да се възползват учениците от съвременни технологични средства за обучение (UNESCO, 2003).

Често срещана обосновка за инвестирането в образователни ИКТ е ролята, която те могат да изиграят в подготовката на бъдещата работна сила, и съответно в подкрепа на икономическото развитие. Основна икономическа цел за повечето държави е поддържането на икономическия растеж. Той включва увеличаване на продуктивността, по-добре обучен и компетентен персонал, създаване на нови знания (Stiglitz and Walsh, 2002). Съответните образователни политики следва да свържат използването на технологиите с развиването у учениците на умения за работа с ИКТ, които да могат да се приложат впоследствие като компетентна работна сила, и да развият капацитета им за използване на технологиите за решаване на сложни задачи. Всичко това следва да допринесе за развитието на продуктивността им, уменията им за учене през целия живот, иновациите и „икономиката, базирана на знания“ (Kozma, 2005; Anderson, 2008).

Пример за използване на този подход са Сингапур и Йордания. Образователните политики в Сингапур винаги са били сериозно свързани с развитието на човешкия капитал (Ashton et al., 2002; Lee et al., 2008). В съответствие с икономическия план на страната, Министерството на образованието въвежда множество реформи под името „Учене за мислене, мислене за учене: Чрез мислещи училища, обучена нация“. Машабен национален план за ИКТ, стартирал през 2002 и обновен през 2006, интегрира ИКТ с промени в учебните програми, оценяването, преподаването, професионалното развитие и училищната култура, за да подготви държавата за икономика, базирана на знанието (Ministry of Education, Singapore, 2000). Образователната политика в Йордания задължава министерството на образованието да реформира учебните програми така, че да се постигне баланс между традиционното учебно съдържание и придобиване на ефективни умения за използване на ИКТ (Ministry of Education, Jordan, 2005).

Други държави се фокусират повече върху потенциалното социално влияние на ИКТ и правителството оправдава инвестициите в ИКТ с политики, които повишават използването им за споделяне на знанието, повишаване на културното равнище, разпространение на услугите, разширяване на социалната интеграция на хора от различни

културни групи или със специални потребности. С помощта на образованието, тези социално-ориентирани политики най-общо предлагат работа в мултикултурна среда чрез използване на ИКТ, повишаване на родителското участие, по-висок достъп на учениците до специализираните образователни услуги, осигуряване на образователни услуги за хора, физически отдалечени от училищата. Такава е образователната политика на Европейската комисия за "информационно общество" (European Commission, 2000, 2004). Тя акцентира върху необходимостта всяко училище, дом, бизнес, и всеки гражданин, да бъдат активна част от дигиталната ера. Една от целите на тази политика е да повиши дигиталната грамотност, която ще осигури на учениците нови умения и знания, от които те ще имат нужда за личностното и професионалното си развитие, както и за активно участие в информационното общество. Фокус се поставя и върху осигуряването на образование, особено за тези, които поради географски, социално икономически причини, или поради специфични образователни потребности, нямат възможност да бъдат обучавани в традиционна среда.

В Европейския съюз, Финландия представя национална политика, фокусирана върху социалното влияние на ИКТ. В икономическите, социалните и образователните си политики, Финландия поставя огромно значение на колаборацията и споделянето на знанието. Финландската програма „Информационно общество“ се основава на принципа за общество, „в което знанието и опитът формират част от културата и са ключови фактори в производството“ (Information Science Advisory Board, Finland, 2000, с. 5). Част от тази програма е и Информационната стратегия за изследвания и образование, която акцентира върху нуждата от развиване на умения, свързани с информационното общество, изграждането на отворено обучение и изследователски мрежи, и развитието на образователни продукти и услуги (Ministry of Education in Finland 1995, 1999, 2004; Kankaanranta and Linnakyla, 2004).

В по-малко развитите страни също се поставя акцент върху социалното влияние на ИКТ. Образователните политики в Чили адресират социалното неравенство още от 90те години на миналия век. Поради тази причина, образователната политика по отношение на ИКТ също е свързана с преодоляване на социалните проблеми (Cox, 2006; Cox and Lemaitre, 1999). Тя се фокусира върху подобряване на образованието, включващо реформи, които целят удължаването на учебния ден, както и на продължителността на обучението, подобряване на квалификацията на учителите и осигуряване на по-добри ресурси. В центъра на тази политика стои широкото разпространение на ИКТ и обучението на учителите в използването им, както и създаването на образователен интернет портал (Hepp 2004; Hinostroza et al., 2003; Laval and Hinostroza, 2002).

Някои държави използват приложението на ИКТ като инструмент за подобряване на управлението и организацията на училищата и образователната система като цяло. Политиките, приети от тези държави акцентират върху провеждането на тестове с помощта на компютри, използването на цифрови данни и системи за управление. Политиката на САЩ в момента поставя акцента си върху използването на технологията за ефективно доставяне на онлайн съдържание и оценяване, както и за осигуряване на директорите, учителите и родителите на информация за представянето и присъствието на учениците. Последното цели осигуряване на персонализирано обучение, с помощта на което да се подкрепи взимането на образователни решения, разпределянето на ресурси и повишаването на отчетността (Department of Education, United States, 2004).

В Малайзия също се акцентира върху използването на ИКТ за повишаване на продуктивността и ефективността на образователния мениджмънт чрез автоматизиране и технологизиране на административни дейности, и анализиране на данни (Ministry of Education, Malaysia, 2003).

Съществен елемент за образователните реформи е **обучението на учителите**. Обучението се фокусира върху добрите практики в класната стая и ангажира учителите в една общност за професионална практика и усъвършенстване (Bransford et al., 2005).

Професионалното усъвършенстване на учителите е основен компонент на образователните политики, особено тези, които пряко са свързани с образователни реформи. За първоначалните фази на въвеждане на ИКТ, учителите имат нужда от обучение, свързани с опериране с хардуер, софтуер и интернет. С по-напредничавото използване на ИКТ, учителите имат нужда по-сериозни умения за интегриране на ИКТ в учебните програми и класните стаи (UNESCO, 2008). В действащите програми за обучение на учители във Финландия се цели осигуряване на учителите на знания и умения, необходими за осъществяване на педагогически практики, свързани с колаборативно преподаване и учене, създаване на мрежи и работа в екип. В Сингапур се провеждат еднокласни уъркшопи за основни ИКТ-умения (работа с текстови редактор, таблици и интерактивни цифрови ресурси), но след преминаването им се предвиждат курсове за напреднали, в които са включени създаването на медийни и дигитални ресурси, планиране и оценяване с помощта на технологии, учене и изследване в действие с помощта на ИКТ, както и специализирани ИКТ приложения за различните хуманитарни науки, математика и природни науки, както и езиково обучение.

Национални политики

Според националната програма „Информационни и комуникационни технологии в училище“, познанията, получени в процеса на обучение и ползване на нови технологии, рефлектират върху всички умения, свързани с житейската реализация на личността и възможността ѝ за социална интеграция. В същата програма, като неразделна част от достъпа до образование се определя достъпът до съвременни информационни технологии на учениците, а електронизацията на учебния процес като неотменим елемент на модерното училище. Навлизането на ИКТ в училище оптимизира процеса на обучение и повишава неговата ефективност (МОМН, 2012). В целите на същата програма обаче се акцентира предимно върху осигуряването на материалната база в училищата и достъпа до национални и международни образователни мрежи, а на заден план остава обучението на учителите.

В България, стартът на навлизането на информационните технологии в клас е поставен в периода 2005-2008 г., с реализацията на Националната стратегия за въвеждане на информационните и комуникационните технологии в българските училища. Основната цел, заложена в Националната стратегия и план за действие за въвеждането на ИКТ в българските училища, е модернизирването на цялостната образователна система и подобряването на качеството на образованието така, че всички ученици да бъдат изцяло подготвени за информационното общество чрез постигане на компютърна и информационна грамотност. Това включва разработването на нови стандарти за обучение, базирани на дейностен модел на обучение на мястото на съществуващия репродуктивен модел, развиването на уменията на учителите за използване на ИКТ за преподаване и обучение, и други. Специфични цели на програмата са оборудването на училищата с компютри и интернет, включване на ИКТ в учебните програми и в програмите за обучение на учителите, създаване и адаптиране на образователен софтуер, като се вземат необходимите мерки за защита на правата върху интелектуалната собственост и се създадат системи за копродукция, обмен и разпространение, ускоряване използването на ИКТ и запазване на темпото на въвеждане на ИКТ в средносрочен и дългосрочен план. (Министерство на транспорта и съобщенията, Министерство на образованието и науката 2005).

В резултат на Националната стратегия, училищата придобиват повече от 65 000 компютъра, които вече имат нужда от обновяване. Немалка част от училищата успяват да поддържат базата си със собствени средства, но останалите нямат тази финансова възможност, което ги кара да работят с остаряла и амортизирана техника. В периода 2008-2011 г. в рамките на НП „ИКТ в училище“ няма извършвани значими дейности по актуализиране на материалната ИКТ база и средства от МОН основно за разходвани за осигуряване на Интернет достъпа на училищата.

Програмата продължава и през 2014г., като се разширява обхватът на хардуера. МОН е иницирал анкета сред училищата, за да установи от какъв хардуер имат най-голяма нужда, и в момента обработва данните от попълнените въпросници. От МОН заявяват, че много учители са присъствали на презентациите, а не само учителят по информатика, който ще ползва софтуера. Програмата амбицира преподавателите да бъдат по-смели в ползването на техниката (Григорова, К., 2014^[1]).

На ниво учители, двата силно определящи фактора за нивото на ангажираност с ИКТ в преподаването, са тяхната недостатъчна ИКТ компетентност и липсата на увереност в използването на новите технологии. Тези фактори са директно свързани с качеството и количеството на програмите за обучение на учители. В България, предвид че средната възраст на учителите е 50 години, то голяма част от действащите български учители са обучавани във време, в което интегрирането на ИКТ в учебния процес, изобщо не са били съществуващи или изследвани понятия и процеси. За да се преодолее този проблем, чрез разгледаните национални стратегии и планове за действие, в българските училища непрестанно се организират курсове за компютърното ограмотяване на учителите и запознаването им с разнообразен образователен софтуер за целите на обучението. Такъв пример е осъщественият през 2005-2006 г. проект за обучение на учителите за използването на ИКТ, в рамките на Националната стратегия за интегриране на ИКТ чрез Националния педагогически център. В него са обучени 1000 учители-инструктори, които да проведат обучение на 40 хиляди учители от всички професионални области (Пейчева-Форсайт, 2012).

Според проф. д-р Стефанова^[2] от СУ „Св. Климент Охридски“ – Департамент за информация и усъвършенстване на учители, добра практика в образованието е „професионално-педагогическо постижение, което представлява ефикасно, ефективно и качествено реализиране на стандартите“ (Стефанова, 2009). На националната конференция „Образованието в информационното общество“ през 2006 г., група учители изтъкват, че най-обещаващо изглежда да се съчетават два основни подхода, ориентирани съответно към: усвояването на практически (технически) умения, при което обучаваните добиват достатъчно добро ниво на грамотност за работа с основните използвани за момента технологични средства и изграждането на информационна култура, при което обучаваните добиват умения да се ориентират самостоятелно в нужните им технически и програмни средства за решаването на определен проблем. „Това означава обучението да се построи така, че да се видят не само дърветата (техническите умения), но и гората (какви дейности можем да извършваме с помощта на технологиите, как най-добре да ги извършваме според дадени критерии, с какво процесът на работа е по-различен, какви са плюсовете и минусите и т.н.)“ (Сендова, Е. и др. 2006^[3]).

Ключовата роля на технологиите е да се помогне на учениците да изградят, да подложат на проверка и да усъвършенстват идеите си. В традиционните учебни предмети няма много естествени ситуации, в които учителят наистина да научава нещо в учебния процес. Работата с ИТ обаче предоставя огромно богатство от ситуации, които са интелектуално предизвикателство както за ученика, така и за учителя. Учителите трябва да се чувстват удобно, когато учат в присъствието на учениците си и заедно с тях.

Според съвременните образователни тенденции учениците не само трябва да придобиват технически умения, а и да изградят култура на граждани на информационното общество. Този тип култура е залог за успешно използване на ИТ не като самоцел, а като средство за изразяване на идеи.

1 Григорова, К. (2014). ИКТ като мотиватори за модерно образование. Computerworld.bg. http://computerworld.bg/45932_ikt_kato_motivatori_za_moderno_obrazovanie, (21.11.2014)

2 Стефанова, М. (2009). Описание на добра педагогическа практика. I Продължаващо образование, бр. 18, <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi18/18kt/18kt1.htm>, (21.11.2014)

3 Сендова, Е. и др. (2006). Как „да акушираме“ добрите идеи на учениците си? Национална конференция „Образованието в информационното общество“, <http://sci-gems.math.bas.bg/jspui/bitstream/10525/1497/1/adis-october-2006-067p-072p.pdf> (21.11.2014)

В момента в българската образователна система съществуват няколко актуални проблема. Учителите имат нужда от квалификация и професионално развитие, училищата имат нужда от активна интеграция на ИКТ в учебната си дейност. Необходим е комплексен управленски механизъм, който да обвърже интеграцията на ИКТ в учебния процес с въпроса за обучението на учителите. Един от начините, учителите да повишават квалификацията си и да се усъвършенстват професионално, е създаването и свободното споделяне на добри педагогически практики.

Досега учителите с добри педагогически практики споделят своите постижения в традиционната форма „открит урок“. Рамката „открит урок“ обаче е свързана с пространствени, времеви, финансови и др. ограничения. Освен това, тя не позволява наблюдение, анализ и оценка на добрата практика, проследяване на приложимостта ѝ за други учители и отчитане на напредъка на учениците в процеса на прилагането ѝ.

През 2012 г. екип от Софийска област разработва проект „Сподели своя опит, предай нататък: уеб-базирана платформа за сътрудничество чрез обмен на творчески практики и успешен образователен опит“, (Карамфилова, М. и др., 2012^[4]). В рамките на този проект се предлага на всички директори и учители от областта да опишат по определен формат своите добри практики. Замисълът на проекта „Сподели своя опит, предай нататък“ е добрите практики на изявените учители-новатори да бъдат описани в стандартен професионален електронен формат и публикувани за практическо ползване в единна уеб-базирана платформа за сътрудничество чрез обмен на успешен образователен опит.

Разработването на такъв управленски механизъм предоставя практическа възможност за устойчиво усъвършенстване и развитие на учителите като професионалисти, а техниката и оборудването в училищата от наличност се превръща в ефективно средство за обучение. Инструментът осигурява придобиване, усъвършенстване и актуализиране на уменията за използване на ИКТ на учителите, което е правопропорционално свързано с една по-голяма мотивация за използването на алтернативни практики и прилагането на иновативни техники в преподаването. Учителите имат възможността да развият своите знания и умения за модерно, научно и стандартизирано описание на добрите си практики.

Една от основните цели в „Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката“ за 2014-2020 година (МОН, 2014) е до 2020 г. да бъдат въведени изцяло електронните учебници и помагала. Проектът трябва да осигури достъп на всички ученици до образователните ресурси и научна информация по електронен път. Онлайн уроците трябва да са достъпни от всяко устройство - настолни компютри, лаптопи, смартфони, таблети и т.н.

Мотивите за изграждане на общодостъпна електронна платформа са повишаване на интереса на учениците към учебното съдържание, по-атрактивни уроци и по-лесен достъп до знание чрез електронни учебници и учебни помагала. В стратегията са заложени три етапа - краткосрочен, междинен и дългосрочен, в които постепенно да бъде въведено електронното обучение.

В първия етап (2014-2015 г.) ще се правят инвестиции, изграждане на едиинна вискоскоростна оптична мрежа, която да свързва регионалните инспекторати, както и въвеждане на националната електронна платформа. Предвидено е и обновяване на материалната база в училищата, и по-специално кабинетите по информационни технологии, които в момента са в лошо състояние в доста учебни заведения в страната. Друга точка е създаването на безжична интернет връзка, която в момента липсва в много от училищата у нас. В периода 2016-2017 г. трябва да бъдат въведени мултимедийни уроци и помагала, до които да има достъп в реално време, както и технологии, които да позволят ефективно обучение съвместно с други държави. Изцяло електронното обучение е предвидено за периода 2018-2020 г., като до края на 2020 г. се очакват не само е-учебниците, но и виртуални класни стаи и лаборатории, национална система за онлайн изпити и

4 Карамфилова, М. и др. (2012). Сподели своя опит, предай нататък. Teachfolio.worldpress.com. <http://teachfolio.worldpress.com>, (21.11.2014)

външно оценяване.

В стратегията има отбелязани няколко проблема. Единият е, че децата на България са сред изоставащите по показателя за ИТ в училищата, а това се отразява на резултатите им от международните тестове за грамотност. У нас на всеки 11 гимназисти от 11-и и 12-и клас се пада 1 компютър. В ЕС това съотношение е 1 към 4 (МОН, 2014). Другият голям проблем, който е отбелязан в стратегията, е, че учителите ни са застаряващи и трябва повече усилия за тяхното обучение в най-новите ИТ, въпреки че 46% от нашите учители посещават квалификационни курсове по темата, докато за европейската общност средният процент е 43. Също така се очаква да бъде създадена база за споделяне на видеоуроци и лекции. Част от издателите пуснаха електронни учебници, но по техни данни над половината от учителите отказват да работят с тях. А стратегията предвижда изграждането на е-университет и е-училище, достъпни за всички. Една от мерките в нея е създаване на платформи, чрез които родителите директно могат да следят развитието на детето си в образователната система, да комуникират с учителите и да работят съвместно с тях. Чрез въвеждането на общи електронни системи се очаква ползването на хартиен оборот в образователната сфера да падне три пъти.

Заклучение

На европейско или национално ниво, главна цел на съвременното обучение във век на бурно технологично развитие, е ефективното използване на съвременните информационни и мрежови технологии за повишаване качеството на образованието, обогатяване на учебното съдържание, въвеждане на иновационни методи в учебния процес, създаване на умения за активно учене през целия живот, които като краен резултат да доведат до икономика, базирана на знания.

Учебните планове и програми по ИКТ са важна част от образователната политика. Разработването на учебни планове и програми следва да отчита факта, че ИКТ се разглеждат комплексно – от средствата за техническа поддръжка до педагогическата роля, която подчертава способността на учителите и учениците да използват ИКТ в обучението.

Ключово значение има способността на учителя да разбира разработените стандарти за използване на ИКТ на национално и училищно ниво, както и да разбира методите и тяхното прилагане в клас. За училищната практика е важно да се развие компетентността на учителите – не само основните навици при използване на ИКТ, но и навиците при педагогическото използване на ИКТ и организирането на учебния процес в клас.

Националните подходи показват нуждата от формиране на знания и умения у учителите: при разпределение на финансирането обикновено се дава превес на техниката, отколкото на човешкия фактор. Но именно учителите играят основна роля при повишаване на ефективността на учебната дейност на учениците, и те се нуждаят от значително поддръжка, за да бъдат в състояние да работят в ИКТ ориентирана среда в училище.

ЛИТЕРАТУРА

- Алашкевич, М. Ю., А. В. Гиглавый (2005). Основные положения стратегии развития единой образовательной информационной среды (2006-2010). Вопросы образования, 2005, № 3, с. 54-69
- Дендев, Б. (2013). Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, ISBN 978-5-901642-35
- Министерски съвет (2014). Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014 - 2020)
- Министерство на образованието и науката (2005). Национална програма „ИКТ в училище”
- Министерство на транспорта и съобщенията, Министерство на образованието и науката. (2005). Национална стратегия за въвеждане на ИКТ в българските училища.
- Министерство образования и науки Российской Федерации. (2005). Приоритетный национальный проект

„Образование“

МОМН. (2012). Национална програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище“. София, 2012.

Пейчева-Форсайт, Р. (2012). Състояние на интеграцията на ИКТ в българското средно училище – перспектива на изследователя. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Правителство на руската федерация (2001). Федерална целева програма „Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)“. Общероссийская сеть публичных центров правовой информации

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J.

Ashton, D., Green, F., Sung, J., & James, D. (2002). The evolution of education and training strategies in Singapore, Taiwan, and South Korea: A development model of skill formation. *Journal of Education and Work*, 15(1), 5–30.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1–39). San Francisco: Jossey-Bass.

Cox, C. (2006). Policy formation and implementation in secondary education reform: The case of Chile at the turn of the century. Washington: World Bank.

Cox, C., & Lemaitre, M. J. (1999). Market and state principles of reform in Chilean education: Policies and results. In G. Perry & D. Leipziger

Department of Education, United States. (2004). *Toward a new golden age in American education: How the Internet, the law, and today's students are revolutionizing expectations*. Washington, DC: Department of Education.

European Commission. (2000). *eEurope: An information society for all*. Brussels: European Commission.

European Commission. (2004). *A programme for the effective integration of information and communications technologies (ICT) in education and training: 2004–2006*.

Hepp, P. (2004). *Enlaces: The Chilean ICT in education program*. Presented at the APEC Education Ministerial Meeting, Santiago, Chile.

Hinozosa, J. E., Hepp, P., Cox, C., & Guzman, A. (2003). National policies and practices on ICT in education: Chile. In T. Plomp, R. Anderson, N. Law, & A. Quale (Eds.), *Cross-national information and communication technology policies and practices in education* (pp. 97–114). Greenwich, Connecticut: IPA.

Information Society Advisory Board. (2000). *Finland as an information society: The report of the information society advisory board*. Helsinki: Information Society Advisory Board.

Jones, R. (2003). Local and national ICT policies. In R. Kozma (Ed.), *Technology, innovation, and educational change: A global perspective* (pp. 163–194). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Kankaanranta, M., & Linnakyla, P. (2004). National policies and practices on ICT in education: Finland. In T. Plomp, R. Anderson, N. Law, & A. Quale (Eds.), *Cross-national information and communication technology policies and practices in education* (pp. 213–232). Greenwich, Connecticut: IPA.

Kozma, R. (2003). Summary and implications for ICT-based educational change. In R. Kozma (Ed.), *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Kozma, R. (2005). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. *Human Technology*, 1(2), 117–156.

Ministry of Education, Finland. (1995). *National strategy for education, training, and research in the information society*. Helsinki: Ministry of Education.

Ministry of Education, Finland. (1999). *Education, training and research in the information society: A national strategy for 2000–2004*. Helsinki: Ministry of Education.

Ministry of Education, Finland. (2004). *Information society programme for education, training, and research: 2004–2006*. Helsinki: Ministry of Education.

Ministry of Education, Jordan. (2005). *National education strategy*. Amman, Jordan: Ministry of Education.

Ministry of Education, Malaysia. (2003). *Education development plan: 2001–2010*. Kuala Lumpur: Ministry of Education.

Ministry of Education, Singapore. (2000). *Mission with a passion: Making a difference*. Singapore: Ministry of Education.

Ministry of Education, Singapore. (2006). *Overview of Masterplan II for ICT in education*. Singapore: Ministry of Education.

Stiglitz, J., & Walsh, C. (2002). *Principals of macroeconomics* (3rd ed.). New York: Norton.

Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.

UNESCO. (2003). *Meta-survey on the use of technologies in education in Asia and the Pacific*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers: A policy framework*. Paris: UNESCO.

Lyubka Aleksieva, PhD, Assistant Professor

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

+35929706211
lyubka.alexieva@gmail.com

Milena Boneva

*Bachelor student of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
mkb92@abv.bg*

Neda Gramadska

*Bachelor student of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
ngramadska@abv.bg*

УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО В МОДЕЛ С ПРАКТИЧЕСКА НАСОЧЕНОСТ

Бойка Софийска

QUALITY MANAGEMENT IN PRACTICAL MODEL

Boyka Sofiiska

Резюме: Една от политиките за реализиране на новите концепции в образованието е управление на качеството, която предполага рефлексия за реалностите в образователната система в контекста на глобалния образователен проект и устойчивото развитие на образователната система в съответствие с потребностите. Управлението на качеството се свързва с концепцията «рационално и резултатно управление - мениджмънт».

Мениджърът, владее механизмите на мениджмънта, с личностния си интегритет и прилагащ иновативни подходи на управление изгражда концепции, стратегии и модели с практическа насоченост, проследяващи управлението на качеството в дейностите на институцията.

Summary: Quality management is a policy for realization of innovative concepts in education, which implies reflection of the realities in the educational system in the context of global educational project and sustainable development of the education system in accordance with the necessities. Quality management is associated with the concepts „administration - management“ and „rational and efficient management.“

The manager, proficient in management mechanisms, with his personal integrity and innovative approach to building management concepts, strategies and practical models, observes quality management in the institution's activities.

Keywords: Quality management, indicators, algorithm, monitoring, strategic analysis

Дигиталната революция и глобализиращият се свят налагат нови цели и концепции в образователната система. Процесите на икономическа и културна глобализация поставят потребност от управление на качеството в образованието, една от политиките за реализиране новите концепции и приоритет в образователната система.

Моделите и политиките са предизвикателство за образователните институции, но и възможност за съхраняване идентичността и уникалността им, да са разпознаваеми в образователното пространство с мисия и изграждащи визия на конкурентоспособност в динамична среда.

.....как да се излезе от стандартите, от приетите схеми, как да бъдем други?^[1]

„Ако сега управленската теория ни учи на това как да сравняваме своето управление с управлението в другите организации, т.нар. бенчмаркинг, и как да измерваме това сравнение, то управленската теория на 21 век ще учи на това как да не бъдем такива, както всички останали“^[2]. Предизвикателството пред образователния мениджмънт през 21 век е да съхрани многообразието на образователните институции в динамична, конкурентна среда. Според О. Виханский и А. Наумов през 21 век най-актуална става именно идеята за диференциацията.

Мениджърът владее механизмите на мениджмънта, с личностния си интегритет и прилагащ иновативните подходи изгражда концепции, стратегии и модели с практическа насоченост проследяващи управлението на качеството в дейностите на институцията.

Управление на качеството се съотнася към стандартите за качество, EN 29 000. Като модели за управление на качеството приоритетно се ползват ISO 9001, ISO 9002 и ISO 9003. Стандартизацията по ISO е необходимост, но системите ISO не носят полза

1 Виханский, О. и А. Наумов.(1998). Менеджмънт практикум. Гардарика. М.

2 Виханский, О и А. Наумов.(1998). Менеджмънт практикум. Гардарика. М.

на мениджъри и служители, които нямат мисленето и нагласата за цялостно, последователно и устойчиво управление на качеството. Според Каору Ишикава „управление на качеството не може да се постигне само ако се следват международни и национални стандарти, тоталното качество трябва да отговаря на потребителските изисквания, при непрекъснато усъвършенстване на стандартите и качеството на произвежданите продукти.“^[3] Управление на качеството е по-скоро начин на мислене и необходимост от непрекъснато обучение и ефективен контрол – мониторинг. Стандартите за управление на качеството ISO регламентират изисквания към политиката по качество: да съответства на целите на институцията, да удовлетворява очакванията на потребителите, да се усъвършенства непрекъснато за постигане ефективност на системата за управление на качеството.

Принципи на управление на качеството:

1. Потребители – удовлетворяване изискванията и очакванията на потребителите;
2. Лидерство, мениджмънт, администриране – политиката по качество да съответства на целите на институцията, стил, подходи, функции – актуализиране;
3. Подходи на управление – интегриране на подходите с акцент върху системния и процесен подходи за постигане на ефективност и ефикасност;
4. Ресурси – интегриране, дейности – интегриране в единен процес;
5. Квалификация – непрекъснато обучение;
6. Актуализиране / усъвършенстване;
7. Партниране и сътрудничене с институции и родителската общност.

Моделът с индикатори за управление на качеството е внедрен след диагностичен одит (критерии, показатели, инструментариум – карта за самооценка на учителя, рейтинг скала, тест, анкета), в посока:

1. *Управление – вътрешна нормативна уредба, децентрализация, условия на делегиран бюджет, проектиране.*
2. *Ресурси – приоритетно, човешкият ресурс – квалификация, мотивираност, интегрираност.*
3. *Образователна среда – вътрешна и външна, реална и виртуална, възможности.*
4. *Мониторинг и след анализ, оценка на въздействие, при интегриране на управленските подходи.*

Моделът, е ситуиран в резултат на Стратегия за динамично развитие при предприемачески стил на управление, насочен към провеждане на иновации, като целите са изпреварващи времето, за постигане мисията и визията на институцията, съхранявайки нейната уникалност в конкурентна среда.

Ако проектът е средство за организационна промяна в динамична среда, при ограничен времеви ресурс, бюджет и цели, създаването на нов и уникален по своя характер продукт или услуга, и ако качеството се търси в контекста на иновациите, то „Моделът с практическа насоченост (проектна дейност, презентирание резултатите от проектната дейност, ефективно прилагане на ИКТ в управленските и педагогически процеси в институцията) е моделът, с индикатори за управление на качеството и се вписва в глобалния образователен проект, а проектът е алгоритъм за управление на качеството. „Моделът на предучилищното образование трябва да отразява разбирането и подпомагането на детската индивидуалност като култура на поведение, дейности, общуване.“^[4]

Моделът ситуира системата за управление на качеството в образователната институция при следните етапи:

1. *Законови и нормативни основания*
2. *Формулиране на Стратегията:*
 - *SWOT, PEST анализ (състояние на ресурси, процеси, резултати);*
 - *Самооценка;*

3 Ишикава, К.(1994) Тотално управление на качеството в Япония. София

4 Гюров, . (2006). Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система детска градина – начално училище. София.

- Целеполагане – бъдещи, желани резултати, стратегията е средство за постигане на резултатите.

3. Планиране системата на управление:

- Констатиране на необходимост от промяна и иновации (диагностичен одит);
- Управление на промяната и стреса (приоритизиране, програмиране, мониторинг);
- Стратегия, концепция, цели (в отношение стандарти, резултати), мисия, визия; приоритизиране; приоритетно инвестиране;
- Прилагане алгоритъм за управление на качеството;
- Документация.

4. Мониторинг – стандартизация, оценката с цикличен характер, самооценката инструмент за качество.

Стратегическо планиране

„Според Уайндлинг стратегическото планиране е техника, която служи за ориентир на ръководителите и мениджерите в обстановката на едно непредвидимо и несигурно бъдеще. То е начин да се поддържа организацията на ниво чрез адаптация към промените във външния и вътрешния контекст“.^[5]

SWOT анализът е проследяване динамиката на развитие на външна и вътрешна среда за откриване на индикатори за потенциални промени. Получаване на информацията за бъдещи заплахи и възможности пред институцията (външни фактори), силни и слаби страни в развитие на организацията (вътрешни фактори); мониторинг – информация за систематизиране в развитието на процесите; прогнозиране, приоритизиране – на база информация за развитието на институцията (параметри, стандарти, критерии, интензивност); оценяване – цикличност на оценката на влиянието на прогнозите върху стратегията.

PEST АНАЛИЗ

PEST анализът е насочен към четири аспекта на външната среда: политически; икономически; социален; технологичен.

Процесите на управление на качеството в образователната институция за постигане качество на образователния продукт и услуга могат да се систематизират:

1. Управление/ мениджмънт:

- Програмиране, проектиране, планиране, след стартигически анализ SWOT PEST анализ (законова рамка, вътрешна нормативна документация);
- Интерактивно образователно пространство в реална и виртуална среда на споделяне, рефлексия, презентирание;

2. Управление на ресурсите:

- Управление на човешкия ресурс – интегриране, квалификация, мотивиране за учене през целия живот;
- Управление на материалните ресурси, инфраструктура, технологична инфраструктура (интерактивни дъски, компютри, лаптопи, таблети).
- Управление на информационните ресурси – дигитална култура, информационна система за движение на информацията;
- Управление на финансовите ресурси. Целесъобразно използване на делегираните финансови средства за управление на институцията и търсене на алтернативни източници за финансиране. Приоритетно инвестиране. Прозрачност на финансовото управление;

3. Мониторинг – стандартизация/измеримост, цикличност на оценката, самооценката инструмент за качество, превантивни и корегирани действия.

Диаграма 1.

5 Христоматия по стратегически мениджмънт в образованието. Съставители и научна редакция проф. д-р П. Балкански и проф. д-р П. Карстание. София/Амстердам, 2003.

СИСТЕМА ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО



Модел на система за управление на качеството основана на процеси

Системата за управление на качеството трябва непрекъснато да се усъвършенства. Индикаторите отчитат ресурсите на входа, процесите и ресурсите на изхода (приносът за развитието на отделно дете, интелектуален продукт, образователна услуга, човешки капитал.)

Моделът се постига с иновативните подходи на управление на мениджъра, с инвестиране в човешкия ресурс - придобиване компетенции за разработване на проекти, работа с различни програми на ИКТ, успешно прилагане в практиката ИПТТ, инвестиране в технологичната инфраструктура, инвестиране за проектна дейност.

Мениджърът изгражда технология за мотивиране с прилагане на методите изграждане на условия и поставяне на изисквания като иновира жизнената среда при критерии, които са променлива величина и се ситуира интерактивно образователно пространство (технологична инфраструктура - проекти, ИКТ, ИПТТ, електронно обучение, дигитална култура, квалификация – иновативно мислещи педагогически екипи), мини проектите, като интегритет са част от общ институционален проект «Гражданско образование» (един от приоритетите в Европейската рамка). Изразена рефлексия за ефективност и качество на педагогическата дейност при работата с проекти – презентирание резултатите от проектната дейност с информационно комуникационните технологии.

Делегират се права и отговорности за управление на качеството в педагогическата дейност при планирането и реализирането на мини проектите по възрастови групи и с родителската общност. Педагогическите специалисти интегрират ресурса си и изграждат коцепция за мини проекта, като програмират и планират при добро познаване на вътрешната нормативна уредба, съобразявайки се с резултатите след качествен анализ и графично изобразен от диагностика входно и изходно ниво /от преходната учебна година/ на възрастовата група, формулират специфичните цел на мини проекта които са релевантни на целите на институцията /стратегически, оперативни/, структурират дейностите за постигане на целите при свобода и автономност в рамките на държавните образователни изисквания, изграждат мониторингова система за устойчивост на проекта, като една от стъпките на мониторинга е презентирание резултатите от проектната дейност при използване на информационно комуникационните технологии, след качествен анализ през първото и второ полугодие. Родителската общност е участник при реализиране и при мониторинга на проекта.

Моделът с индикатори за управление на качеството интегрира управленските под-

ходи, дейности и ресурси за постигане управление на качеството в институцията.

Осигурява среда за интегриране на контролната и квалификационна дейности в институцията, възможност за самообучение, самоконтрол, самооценка на педагогическия екип.

Диаграма 2.



При създадената система за мониторинг (в която проектът е стъпка от технология, алгоритъм за управление на качеството), свързана с контролните функции на директора, се дава възможност на мениджъра да получава обективна обратна информация за компетенциите, мотивираност, креативност, познаване на иновативните педагогически технологии и прилагането им в практиката, за ефективността на педагогическия процес, качеството на цялостната дейност, готовност - интелектуална и професионална, за участие при взимане на решения в институцията – Педагогически съвет, комисии, проекти, автономия на педагога в рамките на Държавните образователни изисквания.

С експериментално – изследователският подход при провеждане на дейностите за реализиране целите на проекта и при отчитане резултатите от проектната дейност – използване на анализа, синтеза, обобщението и графичното изображение и популяризирането в интернет пространството – сайт, фейсбук страница, медии и в печатното издание на институцията се постига:

-Интегриране на ресурсите в реална и виртуална среда при системен, многоаспектен процес;

-Интегрирането като функция на управление:

- управление на ресурсите;
- управление на процесите.

- Изгражда конкурентна среда, провокираща стремеж към иновации и експериментално – изследователска дейност.

- Интегрира дейности, направления в кратък времеви ресурс, качествено изпълнение на целите на институцията; делегиране на права и отговорности; обмен на добри педагогически практики; квалификация – придобиване на нови компетенции; иновативност / креативност; конкурентоспособност; мотивираност; мониторинг – цикличност в стандартизацията/измерването, самооценка инструмент за качество, самоконтрол.

Чрез презентирание резултатите от проектната дейност се стимулира естествен

процес за:

- Рефлексия към обучение, самообучение, квалификация за придобиване и споделяне на придобити компетенции, а от там и конкурентоспособност;

- Осъзнаване на неизбежната необходимост от информационно комуникационните технологии в педагогическото взаимодействие като възможност за използване на ресурси, които отсъстват и са дефицит в реална среда.

- Качество на образователния процес и мотивираност на детската личност.

- Мониторинг – взаимно проследяване и оценяване на ресурси, процеси и резултати на проектната дейност (информация, кибернетичен подход на управление – Винер) / контрол (интегриране на контролната и квалификационна дейност на мениджъра) чрез проектната дейност.

За устойчивост на проекта е необходима актуализация след обективен анализ, като резултатите се съотнасят към заложените стандарти и критерии (инструментариум карта за самооценка, тест - мониторинг).

САМООЦЕНКА

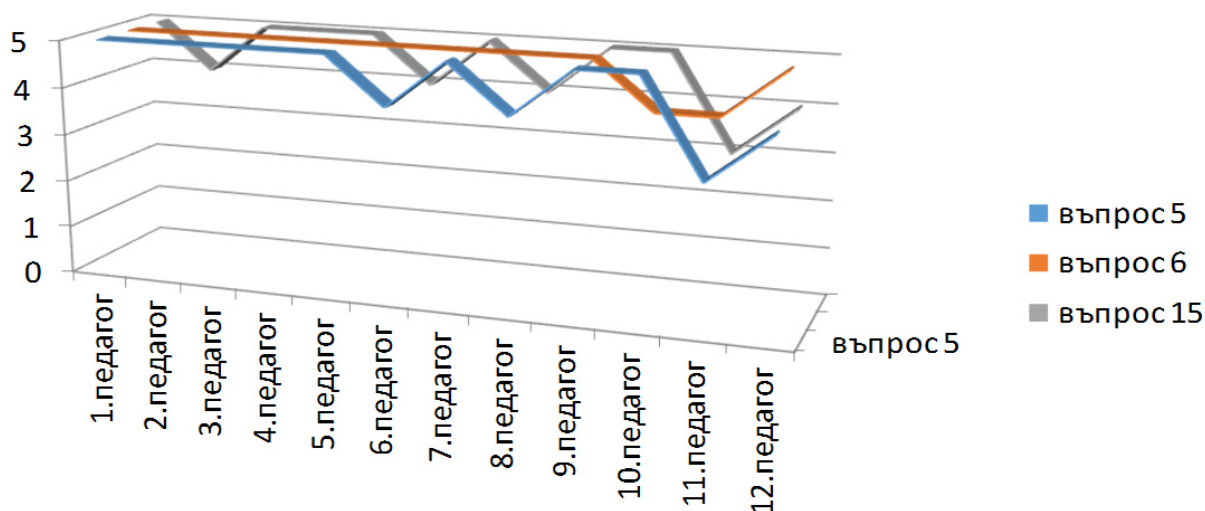
Политиката в институцията за постигане на коцепцията и стратегията е управление на качеството, а управление на качеството е рефлексия за реалностите в институцията.

Инструмент за управление на качеството е самооценката.

ВЪПРОСИ/ ПЕДАГОЗИ

ИТТ, ОРГАНИЗАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ПРОЦЕС, ПРОЕКТИ, ПРЕЗЕНТИРАНЕ, ИКТ ВЪВ ВОП

Диаграма 3.



Резултатите сочат:

- Ситуирано е образователно пространство интегриращо реални и виртуални ресурси за ефективност на педагогическото взаимодействие.

- Обективна оценка на професионалните компетенции на педагогическите специалисти и стимулиране на креативните им постижения.

- Рефлексия за стандартизация /измеримост при процеси, ресурси, резултати.

С презентирането се постига цикличност при оценяването (инструментариум рейтинг скала).

Таблица 3.

1.	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	92%68
2.	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	92%68
3.	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	60%640
4.	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	70%630
5.	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	75%625
6.	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	60%640
7.	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	1	70%630
8.	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	1	70%630
9.	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	50%650
10.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	30%670
11.	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	50%650
12.	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	40%660
13.	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1	60%640
%	60%640	76%624	69%631	100%	60%640	46%654	70%630	77%633	53%647	30%670	100%	100%	

Диаграма 4.



Тестът отразява теоретичната подготовка на педагогическия екип и успешното приложение на приложимите теоретични модели в практиката, при задълбочено познаване на програмите и програмните системи одобрени от МОН.

Тестът е инструмент за вътрешна квалификация, средство за инспектиране, система за самообучение и самоконтрол.

Изводите са:

Рефлексия за значение на теоретичните модели за качество на педагогическата

дейност.

Рефлексия за необходимост от придобиване на нови компетенции и от парадигмата "учене през целия живот".

Ситуирана е среда на споделяне, презентиране, популяризиране на добри педагогически практики.

При презентиране резултатите от проектна дейност (стъпка от система за мониторинг), след всяко полугодие се визира тази интегрираност, но в същото време се диференцират професионалните компетенции на всеки от екипа. Тази заявеност в институционална среда и извън нея дава самочувствие и мотивира екипа и личностите в него за обогатяване на компетенциите си и учене през желия живот, към непрепъснато усъвършенстване, лоялна конкуренция надграждаща, самооценка, самоконтрол.

Презентирането е:

Подход за интегриране на контролната и квалификационна дейност;

Способ за популяризиране на добри педагогически практики;

Стъпка към електронно обучение

Мотивираща среда на взаимодействие

Метод от технология за мониторинг

РЕЙТИНГ СКАЛА

Подходи – рефлексивен, хуманно-личностен. Интерактивни техники и технологии.

Креативност. Дигитална култура

Диаграма5.

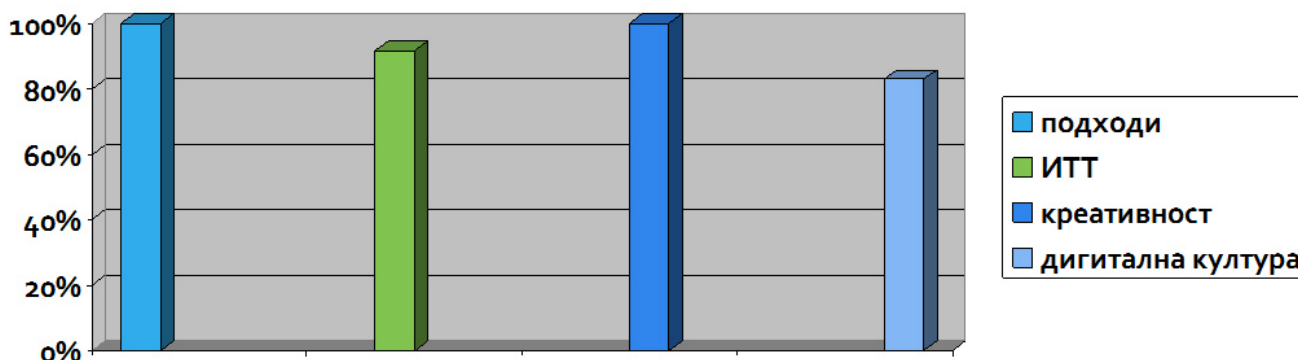


Таблица 4

Педагог Въпрос	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	%
1.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
2.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
3.	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	100
4.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	92/8
5.	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	92/8
6.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
7.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	92/8
8.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	92/8
9.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
10.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
11.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
12.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
13.	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	83/17
%	100	92/8	100	100	83/17	83/17	100	100	83/17	100	100	100	

Взаимно циклично оценяване на педагогическите специалисти по критерии заложи в рейтинг картата: предварителна подготовка, педагогическо взаимодействие, умения да организира дейността, иновационни техники и технологии, проект, комуникационни умения, умения да мотивира, ИКТ в управлението на педагогическия процес, креативност, интелектуално развитие на децата, резултатност в работата.

От това следва:

- *Израз на взаимната свързаност на мониторинга / контролната дейност и квалификацията на педагогическия екип е постигането на екипност в практиката, при добро познаване и прилагане на интерактивните педагогически технологии, информационно-комуникационните техники и рефлексия за измеримостта и значението ѝ за качеството на образователния процес.*

- *Интегрирането на човешкия ресурс дава възможност за оценка дейността на партньора, неговите компетенции, професионализъм, отговорност, креативност, комуникативност, възможност за самокритичност, самоконтрол, възможност за обединяване на интелектуалния и професионален потенциал за качествено реализиране в конкурентна среда на образователните дейности, за постигане начертаните цели.*

- *Мониторингът е цикличен процес на оценяване, състоящ се от измерване – хипотези – политики – измерване.*

Управление на качеството в образователната институция е визия за развитието ѝ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Какво се постига с модела?:

Мениджмънт/ управление; човешки ресурси; образователно пространство

1. *Моделът интегрира ресурсите, подходите, дейностите и постига управление на качеството, с мисия и визия на конкурентоспособна институция.*

2. *Моделът предполага демократичен стил на управление с консултативен тип ръководител.*

3. *Постига ефективно управление на ресурсите (човешки, финансови, материални, информационни) за резултатно управление на институцията при приоритетно инвестиране;*

4. *Постига качество на възпитателно – образователния процес, реализиращ се в интерактивна - среда, лично - ориентиран, чрез мини проекти, използване в процеса*

на информационно-комуникационните техники и иновативните педагогически технологии, стандартизиране, диагностициране, прилагане на личностно хуманния и рефлексивен подход – детската личност активен субект във взаимодействието.

5. Система за квалификация, съотнесена с резултатите и визията на институцията, добра комуникация, популяризиране на иновативни педагогически практики в институцията и извън институцията.

6. Мотивираност - педагогическите специалисти определящи се като самоактуализиращи се и асоциирани хора – интеграция на човешкия ресурс, мотивиран за учене през целия живот, с иновативно мислене и нови компетенции.

7. С модела се формира система от индикатори за проследяване качеството функциите, процесите, ресурсите и резултатите в институцията.

8. С модела се създава иновативно образователно пространство (проекти, презентации, информационно комуникационните технологии, интерактивни педагогически технологии) мотивиращо педагогическите специалисти в конкурентна среда за непрекъснато придобиване на нови компетенции.

9. С модела се постига интегритет – потребностите, целите на индивидуалната личност съвпадат с целите на институцията.

10. Мониторинг – стандартизация /измеримост, цикличност, самооценка

АЛГОРИТЪМ ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО

Интегриране управленските подходи на управление с акцент върху кибернетичния подход на управление (Винер) (придобиване, преработване, предаване на информация и обратна връзка)

1. Стратегия, концепции, цели , политики – след SWOT анализ, PEST анализ ;

2. Програмиране (проектиране, прогнозиране, планиране), съотнесено към съответни стандарти или индикатори за качество;

3. Мониторинг, непрекъснат процес на проследяване дейностите при реализирането на даден проект;

4. Анализ на резултатите ;

5. Политики, необходими за поддържане системата в динамично равновесие и резултатите в състояние, близо до проектираното, отговарящо на стандартите.

Моделът постига динамично равновесие, с актуализиране на иновативните подходи на управление в посоките:

управление;

вътрешна нормативна уредба;

инвестиции, приоритизиране.

Иновативни подходи при:

управление на ресурси;

управление на процеси;

мониторинг.

Политиката в институцията за постигане на концепцията и стратегията е управление на качеството, а управление на качеството е рефлексия за реалностите в институцията. Ако качеството се търси в контекста на иновациите , то моделът, с индикатори за управление на качеството се вписва в глобалния образователен проект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гюров, Д. (2006). Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система детска градина – начално училище. София.
2. Давидков, Цв. (2006) Управление на организациите. София
3. Гюрова, В., В., Георгиева, В., Божилова (2009) Въпроси на образователния мениджмънт. София
4. Армстронг, М. (1993) Управление на човешките ресурси. София

5. Георгиева, В.(2009) Метатехнологии за мениджмънт на качеството на образование. София
6. Георгиева, В., Св. Николаева. (2001) Образователен мениджмънт. Организация и управление на образователни дейности, институции и проекти. София
7. Гоцевски, Тр.(2004) Образователен мениджмънт.София
- 8 Виханский, О., А. Наумов. (1998) Менеджмънт практикум. Гардарика. М.
9. Христоматия по стратегически мениджмънт в образованието. Съставители и научна редакция проф. д-р П. Балкански и проф. д-р П. Карстание. София/Амстердам, 2003
10. Ишикава, К.(1994) Тотално управление на качеството в Япония. София

Boika Sofiiska

Direktor

Kindergarten 129 "Prikazen sviat"

3, Kosovo pole Str.

Sofia, Bulgaria

+35929706211

boika.sofiiska@abv.bg

ПРОУЧВАНЕ НА ПРЕДПОЧИТАНИТЕ КАЧЕСТВА У УЧИТЕЛЯ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ ОТ УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Елена Джамбазова, Евелина Пенкова

STUDY OF THE PREFERRED FEATURES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

Elena Dzhambazova, Evelina Penkova

Резюме: Целта на изследването е да се снимат и систематизират качествата на учителя по физическо възпитание и спорт, които според учениците от началното училище са предпочитани и харесвани. В писмени съчинения на тема „Аз искам моят учител по физическо възпитание и спорт да бъде.....“ е дадена възможност на учениците от втори, трети и четвърти клас да опишат качествата, които според тях са важни, за да се чувстват добре в обучението по предмета.

Summary: The purpose of the study is to identify and classify the features of teachers of Physical Training and Sports, which primary school students like and prefer. An essay on the topic „I would like my teacher of Physical Training and Sports to be.....“ provided a possibility for the students of the second, third and fourth grade to describe the teacher's features that would make them feel comfortable while being trained in the subject.

Keywords: teacher's skills, teacher's features, Physical education, students' attitude

Резултатността от функционирането на образователната система се обуславя от множество фактори. Считаме, че от най-съществено значение за нея е дейността и личността на учителя. Някои от изискванията към него са трайни и наложили се във времето. Но с развитието на обществото се предявяват все повече и нови такива. Насочеността на тези изисквания е формулирана от Х. Плакроуз (1992). Той пише: „И наистина моят идеален учител ще продължи да учи децата на онези неща, които са необходими за тяхното развитие“ (с.85). Това е валидно за всички учители, в това число и за учителя по физическо възпитание спорт.

Целта на нашето изследване е да се подпомогне подготовката и квалификацията на учителите по физическо възпитание и спорт, като се установят значимите според учениците от началното училище умения у тези учители

За постигането ѝ си поставихме следните **задачи**:

1. Да проучим литература по проблема
2. Да проведем проучване сред учениците от началното училище
3. Да систематизираме и анализираме резултатите от изследването и да направим

изводи за практиката

Методика

В изследването бяха използвани следните методи:

1. Теоретичен анализ на литературни източници
2. Писмено описание

Анонимно и писмено всеки ученик е имал задачата да продължи изречението „Аз бих искал моят учител по физическо възпитание и спорт да бъде.....“ с описание на предпочитаните от него качества и умения у учителя. Не са поставяни изисквания за обем на описанието и вида на качествата. Ученикът е имал свободата да изрази своята представа за желания образ на учителя си.

3. Анализ на количествени и качествени данни

При обработката резултатите са класифицирани в три категории качества и умения: личностни, физически и професионални.

Изследването е проведено през месец март 2015г. Обхванати са 226 ученика от втори, трети и четвърти клас на четири училища от гр. София, гр. Севлиево и гр. Костенец. Представителството им по пол и класове може да се види на таблица №1.

Таблица № 1

Брой изследвани лица по класове и пол

клас	момчета	момчета	общо
II	17	24	41
III	42	41	83
IV	49	53	102

Всичко 226

Резултати

Таблица №2

Предпочитани професионални качества изразени в проценти по класове и пол

качества	момчета II клас	момчета II клас	момчета III клас	момчета III клас	момчета IV клас	момчета IV клас	общо момчета	общо момчета	всички
Да не вика	18%	4%	19%	12%	26%	15%	22%	12%	17%
Да играем интересни игри	0%	4%	26%	17%	39%	4%	28%	8%	17%
Да преподава интересно	0%	0%	0%	0%	6%	6%	3%	3%	3%
Да играем „Народна топка“	0%	4%	21%	15%	14%	4%	15%	8%	11%
Да играем Футбол	0%	0%	9%	41%	4%	11%	5%	19%	13%
Да играем Баскетбол	0%	0%	12%	34%	12%	9%	10%	16%	13%
Да се държи добре с нас	0%	0%	9%	0%	0%	0%	4%	0%	2%
Да ни помага	0%	0%	0%	5%	14%	9%	6%	6%	6%
Да е строг	6%	0%	14%	7%	6%	4%	9%	4%	7%
Да ни води на състезания	0%	0%	7%	15%	8%	0%	6%	5%	6%
Да играем навън	0%	0%	19%	32%	0%	2%	7%	12%	10%

Най-голямо разнообразие от „изисквания“ учениците имат по отношение професионалните качества на учителя. Те са записали 69 предпочитания, които могат да се причислят към тази категория, в това число и желано учебно съдържание, което искат учителят да им предлага. На таблица №2 са представени предпочитанията в тази категория, които са посочени от най-много ученици.

Еднакъв брой ученици (по 41%) искат учителят им да не вика (крещи) и да им предлага интересни игри. С определението „интересни игри“ те правят уговорката, че не само предпочитат игри, но и да не са им скучни. Децата искат да им е интересно в училище по

всички предмети. Ако към тези проценти се добавят и тези, на заявките конкретни имена на подвижни („Народна топка“) и спортни (футбол и баскетбол) се вижда, че повече от половината ученици (54%) искат да играят игри в часовете по физическо възпитание и спорт. Подобни резултати от анкетно проучване с 2232 ученици на възраст между 10 и 18 години публикуват и Е. Николова и др. (1995). Те констатираат, че най-голям брой ученици (27%) имат интерес към игрите (с.42).

Най-категорична заявка за определен спорт са дали момчетата от трети клас- 41% от тях биха искали техният учител да им преподава футбол, а 34% - баскетбол. При момчетата 39% от четвъртокласничките посочват, че искат да играят интересни игри. Това, че не назовават имена предполага, че децата очакват нови и различни подвижни и щафетни игри. Нашите наблюдения в училищната практика показват, че се предлага ограничен набор от игри, някои от които архаични и неподходящи за съвременните деца и условия. При наличие на желание от учителите към настоящия момент има достъпна литература и възможности чрез интернет да се обогати всеки учител.

Важна връзката на интереса, игрите и развитието на децата е описал известният психолог Ед. Клапаред „Откъдето и да обърнете образователния проблем, винаги отново идваме към въпроса за интереса. Но какъв вид интерес ние можем да извикаме у детето? Само един: интереса, който е свързан с играта, защото по начало, може да се каже, че детето е същество, което се интересува само от играта, което се увлича само от дейности, които подкрепват неговото развитие по пътя на неговия естествен развой. Ще задържи вниманието на детето и ще му даде необходимите психологически сили за извършването на една работа, само тази работа, която задоволява някои негови нужди и носи в себе си радостта и привлекателността на играта“ (с.24). А Ян Кембъл (1994) съобщава резултати от изследване на Националната фондация за проучване на образованието в Англия, които показват, че до голяма степен лошото поведение на учениците в клас е резултат на скука, недоволство и недооценяване от страна на учителите (с. 12).

Само отделни ученици посочват предпочитан учебен материал от леката атлетика и гимнастиката. Заниженият интерес към гимнастиката не е изненадващ. Тя включва изкуствени движения, които не са присъщи за малките ученици. В. Григорова (1991) цитира данни от много проучвания, които доказват, „че гимнастическият материал е сред най-малко използваните раздели по физическа култура и че интересът на учениците към него е нисък“ (с. 27).

Нито едно от изследваните лица не споменава за танци, туризъм и водни спортове. Това е съдържание от допълнителните ядра. Вероятно или не се предлага на учениците такъв учебен материал и те нямат впечатление от него, за да изразят предпочитания, или не го възприемат като дейност на учителя по физическо възпитание и спорт.

Има някои противоположни предпочитания. Така например някои ученици искат учителят им да е строг, а други- да не е. Едни искат той да ги допуска да играят в часовете и тогава, когато нямат необходимото облекло, други – да изисква игрално облекло.

И при момчетата (32%) и при момчетата (19%) в трети клас е проявено желание да се провеждат часовете на открито. След сравнението с другите класове където резултатите са 0% и 2% може да се търси причината за този резултат при третокласниците в определени техни учители, които провеждат часовете си предимно във физкултурния салон, независимо от времето. Не само малките ученици предпочитат да играят на открито. Б. Маринов и др. (2000) публикуват данни от изследване сред ученици от 5-8 клас, които показват, че над 40% от изследваните предпочитат уроците да са на двора и сред природата (с. 91).

В някои описания учениците не отразяват какъв искат да бъде техният учител по физическо възпитание и спорт, а какъв да не бъде. Така под формата на „да спазва часовете“, „да не закъснява за час“, „да не пропуска часа“ те показват не само желание за повече време двигателна активност, но явно и критично отношение към учител, който не е спазвал трудовата дисциплина. Неодобрението в поведението на някой учител те

изразяват още с изрази като „да не ме измъчва“, „да не ни вика“, „да не ни обижда“, „да не ни бие“, „да не дава домашни задачи“, „да няма любимци“ и др.

В категорията личностни качества разнообразието се свежда до 18 описани такива.

Таблица №3

Предпочитани личностни качества изразени в проценти, по класове и пол

качества	момичета II клас	момчета II клас	момичета III клас	момчета III клас	момичета IV клас	момчета IV клас	Общо момичета	Общо момчета	Всички
добър(а)	23%	21%	59%	39%	43%	32%	46%	32%	39%
мил(а)	23%	8%	26%	17%	14%	13%	20%	13%	17%
умен	0%	0%	19%	27%	14%	19%	14%	18%	16%
възпитан	12%	0%	2%	2%	10%	4%	7%	2%	5%
весел	6%	8%	2%	7%	14%	9%	8%	8%	8%
забавен	0%	0%	14%	7%	35%	21%	21%	12%	16%
съобразителен	23%	17%	2%	5%	6%	4%	7%	7%	7%

От таблица №3 се вижда, че за момичетата най-голяма ценност е учителят да бъде добър. 46% от всички момичета искат той да бъде добър. Още по-категорично предпочитание към това качество заявяват момичетата от трети клас. За 59% от тях това е необходимото доминиращо качество. За момчетата то също е водещо, макар с по-малък процент (32%), но за всяко трето момче е най-важно. За цялата група изследвани лица процентът е 39%. Повече от два пъти този процент е по-висок от следващото по значимост личностно качество, определено от учениците. Добре би било да се проведе отделно изследване за това какво разбират децата под определението „добър“, но възниква и въпросът дали те биха се сетили точно за това качество, ако не са били свидетели на отсъствието му.

На следващите места по предпочитание от всички се нареждат качества „мил“ със 17%, „умен“ и „забавен“ с 16%, като при момичетата в сравнение с момчетата процентът е по-висок за „мил“ (20%) и „забавен“ (21%), а за момчетата е по-важно учителят да е „умен“ (18%). На по-задан план, но също с висок процент остават „мил“ (13%) и „забавен“ (12%).

Във възрастов и полов аспект могат да се отчетат и други различия. Момичетата от всички класове са „по-претенциозни“. Те посочват повече личностни качества от момчетата и с нарастване на възрастта също се вижда увеличение на описаните качества. Най-много качества са посочили момичетата от четвърти клас, а най-малко момчетата от втори. Нито един ученик от втори клас не е пожелал учителят да е умен или забавен, докато 27% от момчетата от трети клас искат да е умен. Възможно е това да се дължи на разлики в езиковата култура на второкласниците, в сравнение с по-големите ученици, но думата съобразителен, която са използвали 23% от момичетата и 17% от момчетата едва ли им е по-лесна и активна в речника на по-малките ученици.

Относно физическите данни на учителя може да се каже, че учениците най-много се вълнуват от пола му. От таблица № 4 се вижда, че 73% от тях са изразили мнение по въпроса. 64% от момичетата и 35% от момчетата са предпочели учителят да бъде жена. Като в трети клас процентът стига 93% при момичетата и 85% при момчетата. Като се има предвид, че повечето от учителите са жени, може да се приеме, че децата са доволни и си харесват сегашната учителка и предпочитат тя да продължи да им преподава.

Таблица №4

Предпочитани физически качества изразени в проценти, по класове и пол

качество	Момичета II клас	Момчета II клас	момичета III клас	момчета III клас	момичета IV клас	момчета IV клас	Момичета общо	Момчета общо	всичко
жена	18%	4%	93%	85%	55%	9%	64%	35%	49%
мъж	35%	46%	0%	34%	12%	34%	11%	36%	24%
очи, коса	18%	0%	36%	41%	31%	17%	30%	22%	26%
екип	41%	29%	28%	19%	22%	24%	28%	24%	26%
млад(а)	41%	50%	33%	37%	16%	13%	27%	29%	28%
красив(а)	18%	8%	19%	17%	12%	19%	16%	16%	16%
висок(а) строен	18%	4%	17%	15%	16%	21%	17%	15%	16%
силен	47%	46%	2%	15%	8%	17%	12%	22%	17%
добра фигура	0%	4%	7%	2%	2%	19%	4%	10%	7%

Най-малко от въпроса се вълнуват момчетата от втори клас. За тях е най-важно учителят да бъде млад. 50% от момчетата и 41% от момичетата са заявили това желание. Другото най-важно качество за тях е да бъде силен. За по-големите ученици това не е толкова коментирано. Но за всички възрастови групи е важен екипът, с който ще присъства учителят в клас. Най-много от него се впечатляват учениците от втори клас – 41% от момичетата и 29% от момчетата са се произнесли по въпроса. Повечето са конкретизирали детайли като цветове, кройки, марки, материи. Най-малко от облеклото се вълнуват момчетата от трети клас. На този фон контрастира значението, което те отдават на очите и косата на учителя. 42% от третокласниците и 36% от третокласничките са се впуснали във всевъзможни описания на цветове на коси и очи, дължина и гъстота на коси, къдрици, кичури и прически. И ако спортният екип за урока по физическо възпитание е необходимо и задължително облекло, различно от това на другите учители и е очаквано да се коментира от учениците, то за нас беше изненадващо, че в представите на учениците за учителя по физическо възпитание и спорт присъстват определени очи и коси. Но за момчетата от втори клас тези физически белези на учителя предизвикват нулев интерес. За тях е важно учителят да е млад и силен мъж. Може би затова и най-малко от тях са „пожелали“ нещо повече по отношение на фигурата. Те най-малко се вълнуват и от това дали е красив. От останалите групи между 15% и 21% от учениците очакват учителят да бъде слаб, строен, висок, атлетичен и с добра стойка. По същият начин стои въпросът с качеството красив. С приблизително еднакви проценти (между 17% и 19%) повечето групи са споменали и това качество.

И тук не липсваха изисквания какъв да не бъде учителят. Отделни ученици пишат, че не искат да е с дънки и токчета, „да не е натруфена с аксесоари и маникюр“, „да няма брада“ и др.

В описанието на децата се срещаха имената на сегашните им учители, за които пишеха или, че искат учителят по физическо възпитание и спорт да прилича на нея (него) или, че искат тя (той) да продължи да им преподава. Предвид на това, че сме виждали тези учители, разбираме, че децата описват точно тях.

В таблиците са представени качества и умения, които са споменати от повече ученици, за да се види общата картина на очакванията и желанията на децата. Но в техните описания се срещаха изрази, които на пръв поглед нямат общо с въпроса. Те могат да дадат представа за вътрешния свят на всяко дете едно поотделно. На следващите редове са цитирани някои от „екзотичните“ желания на изследваните.

„Да обича сандвичи“; „Да е с гола глава“; „Да е с белези“; „Любимата му храна да е салата с пържола“; „Да е пътешественик“; „Да е роден в Пловдив“; „Любимият му град да е Италия“; „Да не пуши“; „Да е с малко тен и с гердан“; „Да е зодия Риби“; „Да е богат, да има хубава кола и айфон“; „Да има самолет“; „Да носи очила“; „Да притежава карате“; „Като свое хоби да обича различни цветове“; „Да е мой баща, защото той е много добър“; „Да свири на китара като мен“ и др.

Таблица №5

Низходящо ранжиране на предпочитаните качества от всички групи и всички ученици в

№	качество	%
1	жена	49%
2	добър	39%
3	млад (а)	28%
4-5	очи, коса	26%
4-5	екип	26%
6-7	мъж	24%
6-7	забавен, весел	24%
8	висок, строен, с хубава фигура	23%
9-10-11-12	силен	17%
9-10-11-12	да е мил	17%
9-10-11-12	да не вика (крещи)	17%
9-10-11-12	да предлага интересни игри	17%
13-14	красив	16%
13-14	умен	16%
15-16	да предлага баскетбол	13%
15-16	да предлага футбол	13%

От направеното низходящо ранжиране на регистрираните в изследването качества и умения на учителя по физическо възпитание и спорт (Таблица №5) могат да се направят следните изводи:

1. Учениците са приели феминизацията в училище и очакват и по физическо възпитание и спорт да им преподава жена.
2. Водещото в очакванията на децата качество не е професионално, а общочовешкото „добър”
3. Следващо по важност за децата е как изглежда учителят по физическо възпитание и спорт, неговият външен вид.
4. Учениците желаят да работят в спокойна и дружелюбна атмосфера. Те искат учителят да е мил с тях и да не им крещи.
5. Предпочитаното от децата средство за физическо възпитание са игрите.

Направеното изследване показва една картина, през погледа на учениците в началното училище. Добре би било в подготовката на учители по физическо възпитание и спорт да се споделят със студентите и очакванията на децата.

ЛИТЕРАТУРА

- Григорова, В. (1991). Нашият опит за развитие на интереса на осемгодишни ученици към гимнастическите упражнения, Въпроси на физическата култура, 10
- Кембъл, Ян. (1994): Недоволните ученици. Компас, 6
- Клапаред, Ед. Функционално образование. Книгоиздателство Стоян Георгиев, София
- Маринов, Б., Н.Коев, Ст. Маврудиев, Цв. Димитрова (2000). Проучване на отношението на учителите и учениците към урока по физическо възпитание, В: Сб. с доклади от Годишна научна конференция на НСА, С., НСА ПРЕС
- Николова, Е., П. Стаевска, Л. Лютибродска, В. Стайчева (1995). Физическото възпитание през погледа на ученика. Спорт и наука, 9
- Плакроуз, Х.(1992). Училището място за деца, С., Международен център за обучение и изследвания

Elena Dzhambazova

*Lecturer at the Department of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education*

*Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
edjambazova@gmail.com*

Evelina Penkova

Student of the 4th course in the subject "Physical Education and Sports", Bachelor student of Primary and Preschool Education

*Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
evelinapenkova@abv.bg*

ОБЩ ПРЕГЛЕД НА ЗНАКОВО-СИМВОЛНОТО ЗНАЧЕНИЕ НА ЦВЕТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ДЕКОРАТИВНО-ПРИЛОЖНИТЕ ИЗКУСТВА

Красимира Дренска

OVERVIEW OF SYMBOLIC MEANING OF COLOR IN WORKS OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS

Krasimira Drenska

Резюме: Настоящата статия предлага един общ теоритичен преглед на знаково-символното значение на цвета в контекста на декоративно-приложните техники. Статията разглежда значението на червеното, синьото, жълтото, зеленото, бялото и черното, като акцентира на тяхното въздействие върху възприятията на човека, функциите, които изпълняват като символи и значимостта им като част от предназначението на произведенията на декоративно-приложните изкуства, народното творчество и художествените занаяти. Като една от най-важните знакови системи, символиката им може да варира, но в основното си значение си остава базова в различните области на човешкото познание.

Summary: This article offers a basic theoretical review of symbolic character of color in the context of techniques used in decorative and applied arts. It studies the importance of red, blue, yellow, green, black and white, accentuating on their impact on human perception, their symbolic meanings and their significance as part of function of the works of decorative and applied arts, folk art and handicrafts. The Symbols as one of the most important sign systems in their essence exist in various fields of human knowledge, but they may vary too.

Keywords: color, sign, symbol, decorative and applied arts

Цветовите са една от най-разпространените и използвани знакови системи. Тяхната символика е обширна, разнообразна и може да варира в зависимост от контекста и приложението им. Тълкуването и значението на даден цвят е строго специфичен анализ, който се базира на определени критерии, съобразени с конкретиката на изследването. Настоящата статия разглежда цвета и неговото знаково-символно значение от визуална гледна точка в контекста на произведенията на декоративно-приложните изкуства. Идеята е да се направи общ теоритичен преглед на червеното, синьото, жълтото, зеленото, бялото, черното в различни техники с декоративно-приложен характер, в които цветът е важно изразно средство. Целта е да се изясни значимостта на цвета и неговите символни, информационни, комуникативни, възпитателни функции в едно такова произведение. Това е важен момент в общуването между хората в ситуацията на постмодерния свят, в който живеем, където глобализацията и динамиката в човешките взаимоотношения става все по-безгранична. Поради тази причина, от педагогическа гледна точка, възпитаването на знания и умения за тълкуване на значението на цветовете в заобикалящия ни свят е от изключителна важност за цялостното и пълноценно интегриране на учениците в съвременния живот.

Цветовите интересуват човека още от най-дълбока древност и са обект на изследване на много учени от различни сфери на човешкото познание през цялата негова история. Науката, която изучава цветовете, техните свойства и приложение в различни области на живота се нарича цветознание. В днешно време почти във всяка област цветовете имат пряко или косвено значение, което по един или друг начин влияе на възприемането и усвояването на предмета от дадена дейност. По своята същност цветът е „зрително усещане, предизвикано от пречупването на светлина с определена дължина на вълната“ (Речник на българския език). Синоними на думата „цвет“ са думите „шарка“,

„краска“, „багра“, „боя“, „тон“. В изобразителното изкуство цветознанието е отделено като самостоятелна теория. Зрителните възприятия са свързани освен с усещане за форма, големина и обем, но също и с усещането за цвят. Енциклопедия Британика дава следната дефиниция за цвета: „Цветът е аспектът на всеки обект, който може да бъде разглеждан от гледна точка на нюанс, интензивност, насищане“ (превод от английски език на автора). Цветовете въздействат на хората на различни емоционално-психологически нива, много често дори неосъзнато. Това е реакция провокирана от дразненията на светлината върху нервните окончания в окото и мозъка на човека. В общото разбиране има определена установеност на това, как хората реагират на различните цветове, но в различни случаи тя може да се променя в зависимост от индивидуалната чувствителност. „Например психолозите установяват, че „топлите цветове“ (червен, жълт, оранжев) стимулират, а „студените“ (син, индиго, виолетов) облекчават и успокояват.“ („Знаци и символи“, Книгомания 2008: 280). Историята на знаковата система на цветовете е много дълга и богата. Тя е генетично заложена във всеки един човек, във всеки един народ, във всяка една култура. Според Жан Шевалие и Ален Геербрант и техният „Речник на символите“ „първата особеност на знаковата система на цветовете е нейната световност“. За разлика от много други знакови системи обаче, които са нормативно договорени, като тези на числата и буквите например, „знаковата система на цветовете може да варира не само от географска гледна точка, но и на всички равнища на човешкото битие и знание – космологично, психологично, мистично и т.н. Тълкуванията могат да варират, да получават различни значения, съобразно културната област, но въпреки това цветовете остават винаги и навсякъде основата на символната мисъл.“ (Шевалие 1991: 558)

Една от основните характеристики на съвременния свят е глобализацията. Новите интерактивни и дигитални технологии, бързата масова комуникация, достъпното пътуване, интернационалните корпорации и обединения налагат нуждата от създаването на нови универсални знаково-символни системи, които бързо и лесно да превъзможват езиковите и мултикултурни бариери. Символиката на цветовете е една от най-важните системи и въпреки, че в различните култури има различни интерпретации, тя има общоприети рамки. Цветът има съществено значение в предаването на информация и е тясно обвързан с визуалната комуникация и интерпретация. Цветът е особено важен фактор в семиотичния анализ на едно художествено произведение. В контекста на декоративно-приложните изкуства цветът има не по-малка роля, в сравнение с този на живописата например, където цветното петно е основното изразно средство. По своята същност продуктите на декоративно-приложните изкуства носят до голяма степен статута на произведения на изкуството с редица естетически качества, но същевременно с това изпълняват и друга важна функция на предмети, които имат утилитарно приложение – употребяват се в бита, в ежедневието на човека, т.е. принадлежат на неговия предметен свят. Те са тясно обвързани с народното творчество, и художествените занаяти, с областта на дизайна и индустриалното производство, както и с архитектурата и строителното изкуство, като съществен елемент от декорацията. В „Речник на термините на изобразителното изкуство“ на Иванка Атанасова цветът е „1. Едно от основните средства на изобразителното изкуство, което отразява (заедно със светлосянката) материалните свойства на предметния свят. 2. Качество на отделния цветен тон в ансамбъла на дадено художествено произведение или мотив.“ Цветът в декоративно-приложните изкуства е съществено изразно средство. Това е особено важно от декоративна гледна точка, защото ролята на украсата в такива произведения въздейства освен с формата и съдържанието на съответните образи и орнаменти, но и с подчертаното значение в колоритното им изграждане. Не случайно в изобразителното изкуство е обособен терминът „декоративеност“, който е „художествено качество, което се определя от колоритното и композиционното решение на произведението, от неговото предназначение, място и роля“. (Атанасова 2006: 32) „Декоративният стил“ се характеризира с определени белези свързани от една страна с организацията, подчинена на определени комбинаторни принципи, на стили-

зирани, опростени или усложнени образи от живата, неживата природа или предметния свят, но и от друга – с доминиращия чист и равен тон.

Разбирането за цвета е важна проблематика от изкуствоведска гледна точка, която представлява един отделен и специфичен код за анализ или „разчитане“ на произведението. Цветовата „кодификация“ е различна в зависимост от контекста – време, място, среда, културни норми и традиции и т.н.

Още от праисторическо време хората използват средствата на изобразителното изкуство, за да общуват с вселената. По това време изобразителната дейност е тясно свързана с ритуала и има за цел да благоприятства ежедневието на човека. Използваните цветове са естествените багри на природата. Червеното, във вид на червена креда, е основен материал за изобразяване на пещерните рисунки. „Означава агресивност, виталност и сила, асоцира се с огъня и е намек както за любов, така и за борба на живот и смърт.“ (Бидерман 2006: 472) В древен Египет червеният цвят предимно е натоварен с негативно значение, защото се свързва с агресия и насилие. От една страна се асоцира с враждебното божество Сетили и със зловната змия Апоп, но от друга със символа на Долен Египет – „червената корона“ (Бидерман 2006: 473). На изток (Япония и Китай) червеното е цвят на живота, безсмъртието и богатството. Жените носят червени дрехи, като символ на добросъщност и щастие. Червеното е най-топлият цвят, най-стимулиращият, но и най-двусмисленият. Това е цветът на любовта и страстта, но и на войната и агресията; на успеха, но и на опасността; на плодородието, но и на Адския огън. („Знаци и символи“, Книгомания 2008: 280). В традиционното християнско изкуство червеното символизира жертвената кръв на Христос и мъчениците. За българите червеното символизира майчината кръв, продължението на живота и има апотропейни функции. По стар българска традиция невестата се покрива с червено було, а с червена пелена повиват новороденото. Привързан червен конец предпазва от болести, зловредни духове, уруки, „лоши очи“. Първото яйце обагрено за Възкресение Христово е червено. Усукани бяла и червена нишка представлява мартеницата, която е символ на новото начало и пролетта. Бялото и червеното въплащават идеята за здраве, сила и младост. („Цветове на човешкото тяло в българския фолклор“, Григор Григоров 2010)

„Синьото е цветът, който обикновено се приема за символ на всичко духовно... Г. Хайнц-Мор нарича синьото „най-дълбокия и нематериален цвят, медиума на истината, прозрачността на бъдната пустота: във въздуха, водата, кристала и диаманта“. Амулети в синьо действат на „злия поглед“ неутрализиращо.“ (Бидерман 2006: 398-399) „Синьото око“, което идва от суеверните турци е много разпространен талисман, предпазващ от уроки и „лоши очи“. То е превърнато и в украсен елемент в различни произведения на приложното изкуство – бижута, модни аксесуари, сувенири и т.н. Синият цвят се асоцира с небето и всичко свързано с него – безкрайност, виталност, пустота, божественост. В древен Египет синият цвят се свързва с фараона и безсмъртието. Много погребални маски са оцветени в синьо и бяло или синьо и златно, което е ясен показател за висшия социален стаус на покойника. В син цвят се изобразяват древноегипетския бог Амон – богът на отвъдния свят; индийските Рама, Шива и Кришна. Във Вавилон лазурното синьо е широко разпространено като фон в архитектурните керамични украшения (Вратите на богинята Ищар от VI в. пр.н.е.). Псевдо Дионисий нарича синия цвят „тайнствен“. „Той е цвят на трансцендентното по отношение на всичко земно и чувствено. Всъщност, излъчването на синьото е най-малко чувственото и най-духовното от това на всички цветове. То създава впечатление за дълбочина и спокойствие и дава усещането за недействителен, безтегловен свят.“ („Светът на цветовете“, Егон Сендлер 2010) В иконата синьото отстъпва на заден план и остава пасивно. То рамкира единствено пространството. Според изобразителния канон сините одежди на ангелите символизируют Божията премъдрост, а синята дреха на Дева Мария – чистотата. В Римокатолическото изобразително изкуство синьото олицетворява смирението. („Знаци и символи“, Книгомания 2008: 281) „Отнесен

към някой предмет, синият цвят олекотява, разтваря, изличава формите. Оцветената в синьо повърхност вече не е повърхност, синята стена престава да бъде стена.” (Шевалие 1991: 363)

Жълтото е топъл, експанзивен, крещящ и труден за освояване цвят. Това в цвят привличащ вниманието и често се използва при пътна маркировка, при обозначения за повишено внимание и др. В основното си символно значение обаче жълтият цвят се асоциира със слънцето, светлината, просветлението, новото начало. „Слънчевите лъчи, пробождайки лазура на небесата, представят могъществото на отвъдните божества... То е движещата сила на младостта, на силата, на божествената вечност.” (Шевалие 1991: 354) В много случаи жълтото замества златното, което от своя страна отново се свързва с божественото. Жълтото е цветът на вечността, както златото е металът на вечността в алхимията. В древен Египет погребалните камери, съркофазите, погребалните маски и атрибути са оцветени основно в златно и синьо, които имат за функция да запазят нетленността на душата на покойника, защото златото, е плътта на слънцето и боговете. В древна Гърция жълтото е символ на бога на слънцето Аполон, който дава топлина и нов живот. В източна Азия и Китай жълтото символизира императора, чийто дрехи са направени от златни тъкани. Той е центърът, около който се организира държавата, така както планетите са разположени около слънцето в система. Златото като материал се използва в направата на много ритуални и обредни предмети в различни култури и народи. Като символ на божественото, златото и направените от него предмети стават медиатори между хората и отвъдните сили и богове. Това схващане е много дълбоко заложено в тракийската торовтика. Намерените златни съкровища свидетелстват не само за високите естетически и технологически умения на тракийските майстори, но и за едно дълбоко ритуално, религиозно и символно значение на предметите. Златният и жълтият цвят са и в основата на християнския ритуал. „Златният кръст върху епитрахила на свещеника, златото в потира, жълтото на вечния живот, на вратата се съединяват с изначалната на чистота на бялото в знамето на Ватикана.” (Шевалие 1991: 356) Златото се превръща в източника на светлина във византийските мозайки. Всички религиозни атрибути на източноправославния свещеник, както и иконостасите и декоративните елементи в архитектурата на храма са златни. Целта е да се постигне внушението за божествената светлина и просветление. В исляма, където жълтото има двойствен смисъл, златистото „означава мъдрост и добър съвет, а бледожълтото – предателство и разочарование (PORS, 88).” (Шевалие 1991: 357) В народната цветова символика яркото жълто се свързва със завистта и ревността, може би заради телесния сок „жълта жлъчка”... В двуквата си природа то е „цветът на толкова лесно заблудимата интуиция на предугаждането, подушването, в което се крие своеобразна слънчева сила, проникновена и озаряваща” (Aerpli).” (Бидерман 2006: 128)

Зеленият цвят се получава от смесицата на синьо и жълто. В този си смисъл той е производен, междинен, уравновесяващ. Зеленото „намиращо се на равно разстояние между небесното синьо и пъкленото червено, като и двете са недостижими и граничат с абсолюта, зеленото, средна стойност, посредничи между топлото и студеното, високото и ниското и представлява успокояващ, освежаващ човешки цвят.” (Шевалие 1991: 186) Зеленото е цветът на пролетта, на зараждащия се живот, на младостта, надеждата и радостта. То е и цветът на природата и на растителността. („Знаци и символи”, Книгомания 2008: 281) В свещените християнски Писания „зеленото е цвят на природата и изразява растителния живот. То е цвят на тревата (Иов 7:12, Пес. 6:11), листата (Иер. 17:8) и дърветата (Ис. 57:5, Пс. 37:35) и символизира растежа и плодородието”. (Сендлър 2001) Древните гърци със зеленото свързват богинята на красотата Афродита. Зеленото на морето е атрибут на Посейдон и nereидите, морските божества. При египтяните е знак за надежда и удоволствие. Бог Озирис – първоначално бог на вегетацията, впоследствие на подземния свят, често е изобразяван в зелено. При юдеите зеленото е знака на живота, а при китайците – за доброта. В българския фолклор зеленият цвят дава израз на веч-

но възраждащия се живот и се свързва с дървото на живота – универсалният човешки символ за Всемира. Той се среща в шевиците по белите ризи в националния български костюм и в шарените черги, килими и халища. Сетивно-образната природа на орнаментиката и багрите превръщат възбата от украса във видим знак с дълбоко социално съдържание. Всяка чертичка, фигура и цвят в него са познати думи и фрази, които изразяват същностни за традиционния човек понятия и представи.

„Бялото бива схващано или като „все още безцветно“ или като съвършено сливане на всички цветове от светлинния спектър, като символ на некрънената и непомрачена невинност на праисторическия рай или като крайна цел на пречистения човек, у когото това състояние е възстановено.” (Бидерман 2006: 40) Общоприето е, че белият цвят се свързва с чистота, невинност, святост. При древните египтяни той е символ на фараона, който много често в различни произведения на изкуството се изобразява с бели дрехи, които подчертават величието му и го доближават до божественото. Свързва се с радостта, радостта и празника. С внушението, което оптически създава, с отсъствието на всякакви цветови нюанси, белият цвят най-много се доближава до светлината. Тази си символика е особено изявена в християнската традиция, където светлината се свързва с всичко божествено. Светлина „лъха“ от всичко: свещени текстове, храмова архитектура, стенописи и фрески, скулптури и пластики, витражи, икони и т.н. Светлината е пряк атрибут и символ на Господ, респективно белият цвят също. Светия Дух се изобразява като бял гълъб, Божият син Христос в бяло роба, Божият отец като лъч бяла светлина. Бялото е основен цвят в обредите и ритуалите на много култури в миналото и днес. То се свързва със сватбата, погребението, траура (в Древен Египет, Древна Гърция и Рим, на Балканите, при евреите и мюсюлманите). Непорочната млада невеста се омъжва с бяло було, мъртавците се погребват в бели дрехи или се обвиват с бели платнища, за да могат очистени от земните си грехове да преминат в отвъдния свят и да се доближат до боговете. В българската фолклорна традиция белия цвят е символ и еталон не само за красотата, но и за морални и етически качества. Бялото символизира целомъдрие, невинност и чистота. (Григоров) Белият цвят разкрива силата на чистотата, нетленността, неопетнената младост и божествената светлина.

Черното „най-често го разглеждат като студен цвят с отрицателен заряд. Противоположен на всички останали цветове, той е свързан с първичния мрак, с началната неразграниченост.” (Шевалие 1991: 284) Черното се смята по-често за символ на злото (силите на мрака) и потайността. Представлява подземния свят, свързва се с мрака, нещастията и смъртта. („Знаци и символи“, Книгомания 2008: 282) „Следователно черното е цвят па траура, но не като бялото, а по един много по-потискаш начин... Цвят на непоправимата присъда, черното с превръща освен това в цвета на отказа от човешката суета и поради това в християнството и исляма черните горни дрехи са знак за религиозност: черното облекло на танцуващите Дервиши олицетворява надгробния камък.” (Шевалие 1991: 284) Черното е пълното отсъствие на светлина. Цялата вселена на цветовете се поглъща от черното. Ефектът на черното в иконата е равносилен на този на бялото, макар да символизира противоположни неща. Бялото представя динамиката в чистата ѝ форма, докато черното е отсъствие на всичко – то е нищо. (Сендлър 2001) В древен Египет черното се отъждествява едновременно като цвят – указание за смъртта и подземния свят, но същевременно и за прераждане и затова е символ още и на плодородната земя и живителните, дъждовни облаци. Владетелят на отвъдния свят Озирис често е наричан „Черния”. При древните римляни и гърци черното е знак за траур и смърт, при юдеите – за тъга, а при китайците – за мъдрост. (Шевалие 1991: 284)

Знаковостта на цветовете е всеобхватна и многостранна. Като една от най-важните знакови системи, символиката им може да варира, но в основното си значение си остава базова на световно ниво. Цветовете имат много функции и различни въздействия спрямо човека, а в контекста на декоративно-приложните изкуства, те могат да подчер-

таят и засилят уталитарното или чисто декоративно предназначение на произведенията, с които се свързват. Символиката на цветовете въздейства директно върху подсъзнанието на човека и оказва влияние върху възприятията му в различните аспекти. Знанията и уменията за „разчитане“ на знаково-символното значение на цветовете обогатява личностното и интелектуално развитие на хората и представлява още един език за общуване и комуникация на симиотично ниво.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасова 2006: Иванка Атанасова. Речник на термините в изобразителното изкуство. Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий“. Велико Търново
2. Бидерман 2003: Ханс Бидерман. Речник на символите. изд. Рива. София
3. Григоров: Георги. Цветовете на човешкото тяло в българския фолклор
4. Вовк 2006: О. В. Вовк. Енциклопедия знаков и символів. изд. дом Вече.
5. Знаци и символи – илюстриран справочник за техния произход и значение. Лондон, 2008. изд. Книгоманния. Превод Е. Крумова. София
6. Шевалие 1991: Жан Шевалие, Ален Геербрант. Речник на символите. Том 1. изд. к. Петриков. 2000. Превод П. Атанасова, А. Желева, Т. Камбурова, Н. Кирилов. София
7. Шевалие 1991: Жан Шевалие, Ален Геербрант. Речник на символите. Том 2. изд. к. Петриков. 2000. Превод П. Атанасова, А. Желева, Т. Камбурова, Н. Кирилов. София
8. „Обща символика на цветовете“ 26 Март 2011, <http://numerologiazavseki.alle.bg>
9. Алмалех: М. Алмалех. Семиотика на цвета. < http://liternet.bg/publish17/m_almaleh/semiotika.htm> (10.05. 2015)
10. Енциклопедия Британика. Цвят < <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/126658/colour>> (10.05. 2015)
11. Дечева: Мирела Дечева. Цветовете в българската шевица. < <http://bg.bazarino.com/blog/view/182#.VVbzHfntmko>
12. Динев 2001: Евгени Динев. Символика на цветовете. < <http://www.evgenidinev.com/mind/2001/11/22/>> (10.05. 2015)
13. Речник на българския език. Цвят < <http://rechnik.chitanka.info/w/цвят>> (10.05. 2015)
14. Сендлър 2010: Егон Сендлър. Свтът на цветовете. < <http://www.pravoslavie.bg>> (10.05. 2015)

Krasimira Drenska, PhD student

*Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education
Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A
+359876270273
kraseto.dr@abv.bg*

КОМПЮТЪРЪТ КАТО ИНСТРУМЕНТ НА ХУДОЖНИКА – ГРАФИК

Цвета Петрова

THE COMPUTER AS A TOOL FOR THE PRINTMAKER

Tsveta Petrova

In the computer, man has created not just an inanimate tool but an intellectual and active creative partner that when fully exploited, could be used to produce wholly new art forms and possibly new aesthetic experiences

Michael Noll

Резюме: Компютърната намеса в графичното изкуство следва един дълъг ход на развитие – от литографията, офсетовия печат, ситопечата и др. до директното пренасяне на изображението върху хартия посредством принтер. Статията разглежда дигиталните технологии в графичното изкуство и компютъра като художествен инструмент. Фокус на изследването са възможностите, които компютърът предоставя на художниците–графици. В статията се разглеждат термини и понятия като „оригинална“ и „репродукционна“ графика, оригинален офсет, цинкография, дигитална графика и дигитално изкуство.

Summary: The use of computers in the print art has gone a long way – from lithography, offset, serigraphy, etc., to the direct transfer of the image onto paper by a printer. The article discusses digital technology in printmaking and the computer as an artistic tool. The focus is on the opportunities for the artist, provided by computers. The article examines terms such as original and reproductive print, offset, screen printing, zincography, CGD and digital art.

Keywords: CGD, digital art, original, reproduction, print art, printmaking

Графиката изминава един изключително дълъг и богат период на развитие – от високопечатните гравюри на дърво, през класическите дълбокопечатни техники като офорт, акватинта и т.н. та чак до дигиталния печат. И макар съвсем отскоро да съществува понятието *Компютърно-генериран дизайн* (Computer Generated Design, използва се абривиатурата CGD), то преходът от класическите към дигиталните графични техники продължава вече доста дълго време. На практика възможността да се използват фотографски образи в графиките се заражда още при литографията и следва един дълъг ход на развитие – през офсетовия печат, ситопечата и др. до директното пренасяне на изображението върху хартия посредством принтер.

Компютърът – художествен инструмент

Използването на компютъра като художествено средство започва още преди повече от петдесет години и макар тогава да остава почти незабелязано, през последните двадесет години се превръща в огромната вълна, която променя всичко - „дигиталната графика“. През 1950 година са създадени първите компютърни графики – рисунки, които не са определени нито от авторите им, нито от публиката и критиците за изкуство, те били с практическа функция. Първата стъпка в света на изкуството е станала през 1965 година: Фрийдър Нака, който участва в събитието, го описва така: „Това, което видяхме на 05.02.1965 в галерията на Техническия университет в Щутгард, бяха няколко рисунки с туш – малък формат – Макс Бензе нарече отпечатъците „изкуствено изкуство“, тъй като те предизвакаха внимание не със съдържанието си, а поради техническия начина на изпълнение. Те са създадени от машина, контролирана от перфолента, а тази перфолента е изчислена с помощта на компютърна програма, създадена от Джордж Нийс“

(Nake, F. (2010). Druckstock und Pixelmatrix. *Im:Print Zustandsprotokolle aktueller Druckgrafik*, edition: angewandte, 111-112)

Още същата година трима учени – Фрийдър Наке, Джордж Нийс и Майкъл Нол, предявяват претенцията да създадат „компютърно изкуство“. Същата година списанието „Компютри и автоматизация“ обявяват конкурс за „най-хубаво компютърно изображение“ – в него участват основно учени, които за момента имат възможността да създават компютърни графики. Следва времето, в което учени и художници работят заедно, за да подобрят възможностите, които дава компютъра за създаването на изображения. През 1968 година Институтът за съвременно изкуство в Лондон организира изложбата „Cybernetic Serendipity“ по предложение на Макс Бензе. За първи път се срещат представителите на компютърното изкуство – предимно от областта на графиката. Започва и да се разисква въпросът дали графиката, произлязла от компютъра, въобще може да се нарече изкуство. Компютърната графика, тогава силно повлияна от пластичния език на оп арта, кинетичното изкуство или концептуалното изкуство, изправя изкуството пред един нов проблем: новата задача на изкуството е естетиката. Макс Бензе се застъпва за една естетика на „техническото съществуване“ и се обявява срещу митологичните и романтизирани тенденции в следвоенна Германия. Той утвърждава културното понятие „компютърно изкуство“.

Съгласно гореспоменатата статия в по-нататъшното развитие на компютърното изкуство голяма роля изиграват Масачузеският институт за технологии и Техническият университет в Берлин. Конференцията, съпроводена от изложбата „Изкуство с компютър“ през 1968 г. среща компютърната графика и Конструктивизма. Едва след това художниците започват да проявяват интерес към компютъра. Трябва са се назоват и няколко други събития, които разпространяват и утвърждават компютърното изкуство: изложбата „Тенденция“ в Загреб, специалната изложба за компютърно изкуство във Венецианското биенале от 1970г., 1972 г. – градската галерия в Щутгард и „Гранични райони в изобразителното изкуство“ и изложбата „Компютър – Изкуство“, по-късно – „Импулс – Компютърно изкуство“, която започва в ХанOVER, но благодарение на Гьоте Институт достига до цял свят. Изключително важно е и откриването на дигиталната фотография – За разлика от аналоговата фотография, основана на фотохимични реакции, дигиталната фотография ползва електронни сензори за записване на изображения, използвайки разбираем от машините двоичен код. Това улеснява съхраняването и редактирането на снимките на персонален компютър. Това откритие естествено изправя художниците пред нов проблем – каква е разликата между дигиталната графика и дигиталната снимка? Същият проблем представляват и по-рано появилите се фотоколажи.

В страните от Източния блок дигиталната графика навлиза със закъснение – поради противопоставяне на „поддривните сили“ на запада и неговото упадъчното изкуство. Освен това покупката на компютър от частни лица е невъзможна и единствените хора, за които се знае, че успяват да създадат компютърни графики, са Хорст Бартних от Източен Берлин и Йозеф Бранкович от Братислава. Те отпечатват в чужбина своите компютърни графики с помощта на западни инженери през 70те години на миналия век.

След като художникът овладява компютърните софтуерни продукти за обработка на изображения, той започва да използва това свое умение и да го прилага в конвенционалните графични техники, улеснявайки работата си – бързо и прецизно.

Оригинал или репродукция?

Съгласно международния списък с общоприети графични техники (Международната федерация на екслибрис обществото (FISAE) одобрява последните официални версии на английски, френски и немски език по време на XXIX конгрес във Фредерикшавн, Дания през 2002 година), графичните отпечатъци могат да бъдат разделени на два основни вида – оригинални и репродукционни. Точно нуждата от ясно разграничаване на оригиналните от репродукционните техники налага обновяването на списъка с общо-

приетите техники, т.е. нуждата от знанието до колко художникът се е намесил в процеса на създаване на графичната творба или само е използвал технологията (компютъра), за да репродуцира многократно своя рисунка например. Този факт е от изключително значение както за колекционерите, така и за самите автори на печатна графика и определя стойността на произведението.

Обединявайки няколко дефиниции (Print Council of America, 1960, на Трети Международен Конгрес на художниците IAA/AIAP във Виена, 1960, на Национален комитет на френската графика, 1964 или тази на Фелис Брунер, 1964), Лотер Ланг стига до извода, че „оригинална е тази графика, чието идейно сътворяване и изпълнение са дело на един и същ художник, и която е била създадена при изключването на всякакви механични и фотомеханични способности.“ (Ланг, Л. (1987). *Колекционер на графика*. Български художник, 48). Още тогава обаче той казва, че при развитието на модерните печатни методи тази дефиниция изглежда остаряла. В същата книга той засяга изключително важен и актуален и днес проблем (дори още по-актуален след признаването на дигиталната графика за оригинална графична техника), а именно – какво предполага оригиналната и какво репродукционната графика: „Понятието оригинал съдържа преди всичко нещо по-съществено, а именно – автентичността на едно духовно постижение За момента е важно, че всеки лист печатна графика (доколкото не става дума за фотомеханична репродукция) е оригинал, независимо от това в колко екземпляра съществува. Основното за печатната графика не е размножаването – както непрекъснато се твърди в литературата по този въпрос, - въпреки че то е ясно свързано с нея, а изразът на такива художествени мисли, представи, идеи, които биха могли да бъдат реализирани единствено чрез техническите възможности на печата (високия, плоския, дълбокия и на печатането през материал). Казано по друг начин, изкуството на печатните изображения (оригиналната графика) разполага със свойствени само на него специфични изразни възможности, които могат да бъдат реализирани само със средствата на графичните техники“ (Ланг, Л. (1987). *Колекционер на графика*. Български художник, 47)

Компютърът и печатната графика – бърз преглед на дигиталните технологии в графичното изкуство

Дигиталните технологии са силно застъпени в репродукционните графични техники - често художниците поръчват изготвянето на матрица по чисто механичен път и по този начин създават съвършени копия (репродукции) на своите рисунки или стари графики, които са с изчерпан тираж и лисваща матрица. Създават се графични плочи с помощта на високотехнологични машини, които са програмирани да изрязват, гравират и пр. всякакъв вид материали – от дървени и метални матрици до изцяло синтетични материали. Естествено тази процедура е финансово неизгодна, а и това не е единственият ѝ недостатък – а това, че този тип графика не е със същата художествена стойност, както оригиналната.

Много от авторите използват фотомеханични способности, поръчват клишета, употребяват фотонегативи, колажират фотографии и използват препечатки и това става традиция от 60-те години насам. Във връзка с това Лотар Ланг казва, че „при създаване на печатна форма (матрица, камък, плоча, сито) на художника трябва да бъдат разрешени всички средства, включително и фотомеханически, необходими за реализирането на визуалните му идеи. Резултатът обаче не трябва да бъде нито фотография, нито фотомеханически автоматизъм“ (Ланг, Л. (1987). *Колекционер на графика*. Български художник, 51).

В постоянно развиващия се свят на технологиите, репродуцирането на оригинални произведения на изкуството търпи постоянен процес на усъвършенстване. Един такъв пример е светлочувствителният печат („Техническа разновидност за възпроизводство на репродукции, при която се използва стъклена или метална плоча, върху която образите се нанасят чрез фотографиране“, Атанасова, И. (2006). *Речник на термините в изобразителното изкуство*. Велико Търново, 112.). Технологиите са толкова напреднали, че би

могъл да бъде постигнат и релеф. Но това в крайна сметка не е „истинското“ така да го наречем произведение, а копие.

Компютърът бива използван и като инструмент на художника-график при създаването и на оригинални графични техники.

CGD (Компютърно-генериран дизайн) – оригинална графична техника, при която художникът създава изображения, използвайки компютъра като инструмент. Може да съдържа елементи (като сканирани текстури например), които не са авторски, но прекомпозирането им в едно ново изображение, т.е. дизайнът им, е. И точно това го отличава от Компютърно-репродукционния дизайн (*CRD (Computer Reproduces Design)*) – намесата на художника чрез компютъра – при *CGD* художникът „извърша основната работа“ в компютъра, а при *CRD* компютърът е използван само като възможност за репродуциране.

Принципът на създаване на графичното произведение е напълно същият както при класическия печат, с две основни разлики – първата е инструментът, с който си служи авторът – а именно компютърът; и втората е отсъствието на физическа матрица. При Компютърно Генерирания дизайн матрицата се намира в компютъра - под формата на база данни. От изключително голямо значение е подписът на автора, тъй като той потвърждава оригиналността на произведението.

Оригинален офсетов отпечатък

Разликата тук от офсетовия печат („техническа разновидност за възпроизвеждане на репродукции – индиректен печатен способ за повърхнен печат, при който слойта мастило от печатащите елементи се предава ръвоначално върху цилиндър с гумено платно, а от него – върху отпечатвания материал“ (Атанасова, И. (2006). *Речник на термините в изобразителното изкуство*. Велико Търново, 88.) е, че художникът рисува директно върху офсетова плоча, печатът се осъществява неиндиректно, посредством гумен цилиндър, и е машинен. Разликата между репродукционния и оригиналния офсет е едва забележима. Т.е. оригиналният офсет представлява граничен вид (доближаващ се до репродукцията) на графичния оригинал.

Цинкография е графичен процес, при който се изработват клишета (графични плочи) за висок печат чрез пренасяне на образ върху метална плоча (в повечето случаи цинкова) по фотомеханичен начин. Следва обработка на плочата с киселина и отпечатване на графичното произведение.

Друг принцип на работа за създаване на графични произведения с помощта на компютъра (наричам го принцип на работа, тъй като това не е отделна графична техника, но не малко автори работят по този начин) е т.нар. трансфер на принтер-копие. На практика фотографиите, колажите, рисунките и т.н. биват заснети, обработени в компютъра и пренесени по химичен път на графичната плоча – било то на цинкова, алуминиева плака, на литографски камък или на синтетичен материал като линонеум, коматекс и т.н. Естествено художникът дообработва ръчно матрицата, но голяма част от творческия процес е свършена чрез този трансфер на принтер-копието. Компютърът изключително много улеснява и отделянето на различни плочи на многоцветното изображение. Проблемът при този принцип на работа се състои в това, че механичната обработка и намеса води до създаването на еднотипни изображения. Естествено всеки автор има свой индивидуален подход за преодоляване на тази така да я наречем „слабост“.

Художникът-график стига дори до там, че създава тиражирани графики единствено и само чрез принтер-трансфер – отново по химичен начин. На практика самото принтер-копие е матрицата, а то може да бъде многократно тиражирано. Създадено в компютъра, принтирано, изрязано по шаблон и пренесено върху хартията, разписано от автора като произведение на печатната графика.

Компютърът е използван в графичното изкуство изключително често. Това са само общоприетите графични техники, а не бива да забравяме и авторските техники на утвърдени твояци в сферата. Някои от тях споделят своите търсения и опит, но голяма

част от тези авторски техники остават неясни за широката публика.

И не на последно място – графичите може да не използват компютъра директно – за да създадат дигитална графика, но често прибегват към него, когато изготвят проектите си за класически графични техники.

Дигитална графика или дигитално изкуство?

И тъй като изкуството винаги е било огледало на действителността, то времето, в което живеем, оставя силен отпечатък върху визуалното изкуство – живеем в епохата на развитите технологии и е напълно естествено дигиталното изкуство да става все по-разпространено. Изкуството създадено и репрезентирано с помощта на новия художествен инструмент – компютъра. Но дигиталната графика част ли е от него? Графика ли е или дигитално изкуство? Къде е границата? Каква е разликата?

Всъщност дигитално изкуство е общ термин за широк обхват от художествени творби и практики, които използват дигиталната технология като основната част от креативния процес или представянето на творбата. От 70-те насам различните названия са били давани, за да се опише процеса - дигитално изкуство (понятието е въведено от Манович през 2002 година в есето му: *Ten key texts on digital art:1970-2000*), технологично изкуство (понятието е въведено от Steve Dietz през 2002 година в есето му: *“Ten dreams of technologies”*), интернет изкуство (Jon Ippolito въвежда понятието през 2002 година в есето: *“Myths of “Internet art”*), изкуство на новите медии, мултимедийно изкуство и т.н., като дигиталното изкуство, само по себе си, е по-широкият термин за изкуството на новите медии. Влиянието на дигиталната технология трансформира много традиционни дейности като рисуването, скулптурата и други, докато нови форми като интернет изкуство, дигитално инсталационно изкуство и виртуална реалност, стават артистични практики.

Основната разлика между дигиталната графика и дигиталното изкуство е тактилната стойност на графичния отпечатък, т.е. дигиталната матрица е създадена в компютъра, дигиталната графика е отпечатана, разписана от автора, тя може да бъде докосната. Другата основна разлика се крие в това, че дигиталната графика е обект на колекционерите, а дигиталното изкуство не може да бъде колекционирано. От гореспоменатото бихме могли да стигнем до извода, че ако трябва да се класифицира, дигиталната графика е гранична форма на изкуството - между класическото и дигиталното изкуство.

Днес се прави разлика между традиционен, класически и дигитален отпечатък. Всичко, което произлиза от компютъра, технически погледнато е дигитално. При него също съществуват стъпките, характерни за класическия отпечатък – създаването на образа, цветоотделянето, пробните отпечатъци. Процесът на създаването (след приключването на концептуалната работа) се позовава на алгоритми, докато класическият печат дава възможности за допълнителни спонтанни намеси в работата. Което само по себе си носи идеята, че вече не плочата носи експресивността, а самата идея, самата графика.

Дигиталната графика е изправена и пред важния въпрос за новите форми на изкуство, тя бива споменавана при обсъждането им, тъй като тя стои в основата на процеса на създаването на съвременните живописни, скулптурни, фотографски и други произведения на изкуството – всички те биват често проектирани чрез компютър.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, И. (2006). Речник на термините в изобразителното изкуство. Велико Търново
Ланг, Л. (1987). Колекционер на графика. Български художник
Стойчева, С., „Речник на графиката – Речник на терминологията в графичното изкуство“, изд. Old Street, София, 2008г.
Paul, C. (2003). Digital art. New York: Thames & Hudson

Gigliotti, C. (2001). The challenge of the technological future and the arts. *Art Educational Policy Review*, 102(3), 7-8
Dietz, G.S., & Jang, Y.S. (2002). Ten myths of Internet art. *Leonardo: Art, Science & Technologie*. 35(5), 485-498
Ippolito, J. (2002). Ten dreams of technology. *Leonardo: Art, Science & Technologie*. 35(5), 510-513
Manovich, L. (2002). Ten key texts on digital art: 1970-2000. *Leonardo: Art, Science & Technologie*. 35(5), 567-575
Nake, F. (2010). *Druckstock und Pixelmatrix. Im:Print Zustandsprotokolle aktueller Druckgrafik*, edition: angewandte

Tsveta Petrova, PhD Student

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

+359896856246

zveta_petrova@yahoo.de

ОЦЕНЯВАНЕ НА СТЕПЕНТА НА ГЛАСОВИ НАРУШЕНИЯ ЧРЕЗ PRAAT

Виктория Цацова

EVALUATING THE LEVEL OF VOICE DISORDER WITH PRAAT

Viktoriya Tsatsova

Резюме: При работа с гласови нарушения е много важно добре да се изследва степента на тежест на нарушението преди началото на логопедичната работа. По-късно отново се извършва оценка, за да се оцени дали терапията има ефект. Интересна и полезна програма затова е PRAAT, която е напълно безплатна и достъпна в интернет. Чрез нея се изследват няколко компонента, свързани с качеството на гласа като продължителност на фонация, височина на гласа, сила на гласа, пертурбация, както и речеви компоненти като диадохокинетичен темп, речеви темп, артикулаторен темп, С/З пропорция. Като самата оценка става чрез изолирано вокализиране, монолог, четене, броене, повторение на срички, продължително произнасяне на звуковете [с] и [з]. В настоящата разработка подробно ще се обясни как ефективно да се изследват гласовите качества.

Summary: Voice disorders therapy includes accurate investigation of the level and severity of voice disorder, which need to be done at the start of the therapy. Later on the level of disorder has to be investigated again in order to see the effectiveness of therapy. Very interesting and useful program for this is PRAAT, which is completely free and available on the internet. With PRAAT we can investigate voice components such as duration of the phonation, voice intensity, voice pitch, perturbation, and other speech components as diadochokinetic rate, speech rate, articulatory rate, S/Z ratio. Voice evaluation is being done with isolated vocalisation, monologue, reading, counting, repeating syllables, pronunciation of sounds [s] and [z]. In this article will be explained in detail how to measure voice qualities.

Keywords: communication, voice disorders, assessment, effectiveness, PRAAT

Гласовата продукция се извършва чрез съвместната работа на три анатомични системи – дихателна, фонационна и артикулационна. При нарушение в една или повече от една система нормалната говорна продукция се нарушава. В текущата разработка ще се обърне внимание на нарушенията на фонационна система и по-специално на диагностиката на гласовите нарушения.

Едно от най-популярните определения за гласово нарушение е на едни от класиците в англоезичната литература по тази проблематика Stemple, Weinrich, Brehm (2008) и то гласи следното: всяка девиация във височината, интензитета, качеството или друг основен вокален атрибут, който постоянно интерферира с комуникацията, привлича нежелано внимание, неблагоприятно афектира говорителя или слушателя, или гласът е несъответен за възрастта, пола или може би, културата или класата на индивида; която може да е от органично или функционално естество и може да настъпи в резултат на нарушения на ларингеалната функция или резонанса.

В кабинетни условия логопедът може много лесно да направи оценка на гласовите качества чрез свободно достъпна в интернет програма – PRAAT. След общите етапи на анамнеза – неформален разговор с цел запознаване на пациента с логопеда, оценка на общата комуникативна способност на изследвания, снемане на биографични данни, история на здравното състояние и др, може да се премине към същинската оценка на гласопроизвеждането чрез PRAAT.

При оценка на нивото на нарушение на гласа се изследват следните компоненти:

- Продължителност на фонацията;

Изисква се продължителна фонация на гласните [а] и [и] и се засича времето. Вре-

мето за фонирание се определя като „максимално време за фонация/МВФ“.

- Височина на гласа;

Височината на гласа се дефинира като остротата или тежестта на тона, които зависят от честотата на вибрациите на гласните връзки, които го произвеждат, както и от техния интензитет и структура на обертоновете. По-големият брой вибрации за единица време водят до по-голяма височина и острота на тона, а по-малкият брой вибрации намаляват височината на тона и го правят да звучи по-тежко (Nicolosi, Harryman & Kresheck, 2004). Височината на гласа се измерва в херцове и зависи от възрастта, пола, размера на тялото, ситуацията. При възрастни жени нормативните стойности са 195-225 Hz, а при мъже – 115-125 Hz.

- Jitter (честотна пертурбация);

Честота на пертурбацията (Jitter) е: „вариабелност на честотата цикъл след цикъл“. Стойностите на jitter – колебанията са в норма, ако са по-малко от 1%. Стойностите над 1% са индикация за дисфония (Георгиева, 2012).

- Сила на гласа;

Силата на гласа се определя като енергията, която се образува в областта на глотиса под влиянието на движенията на гласните връзки и на подглотисното налягане под формата на издишна въздушна струя. (Nicolosi, Harryman & Kresheck, 2004). Силата на гласа се измерва в децибели. Средните стойности на силата на гласа са:

- Тихо говорене: 55-60db;
- Обикновен разговор: 65-70db;
- Високо говорене: 75-80db;
- Викане, крещене: 85-90db (по Георгиева, 2012);

- Shimmer (интензитетна пертурбация);

Интензитетната пертурбация (shimmer) мери цикъл след цикъл вариабелността на амплитудата. За да се измери трептенето изследваният трябва продължително да фонира гласен звук. Ако стойността е по-висока от 1db, то налице е дисфоничен глас (Георгиева, 2012).

- С/З пропорция;

Тази пропорция определя респираторната и фонаторна ефективност. С/З пропорцията се измерва чрез изолирано вокализиране на звук [с] за максимално дълго време и продължително фонирание на звук [з]. Резултатите се отчитат чрез формулата: време в секунди за произнасяне на звук [с]/върху време в секунди за вокализация на звук [з]. Обикновено се правят записи на три проби и се взема най-дългото време за произношение на всеки един от звуковете. При лица, които нямат гласови нарушения, времето за произнасяне на [з] е приблизително равно на времето за произнасяне на [с], т.е съотношението и близко до единица. Стойности над 1.4 са индикатор за ларингеална патология.

- Диодохокинетичен темп на речта;

За да се измери диодохокинетичния темп на речта е необходимо пациентът многократно да произнесе [па-та-ка] прецизно и бързо за около 5-15 секунди. Отчитат се брой произнесени серии от три срички в секунда по следната формула: общ брой произнесени три срички/времето в секунди; Минималният брой на произнасяне на трите срички е 5 при деца и 10 при възрастни. Малко по-различни нормативни стойности посочват Shipley, McAfee (2009), според които средните стойности за диодохокинетичен темп при двегодишните деца е 1,2 трисричия в секунда, а при седемгодишните е 1,65 трисричия в секунда. При възрастни нараства до 6 трисричия в секунда.

Горепосочените компоненти се изследват чрез изпълнение на следните задачи:

- Продължителна фонация на изолирани звукове;
- Монолог;
- Четене;
- Броене;

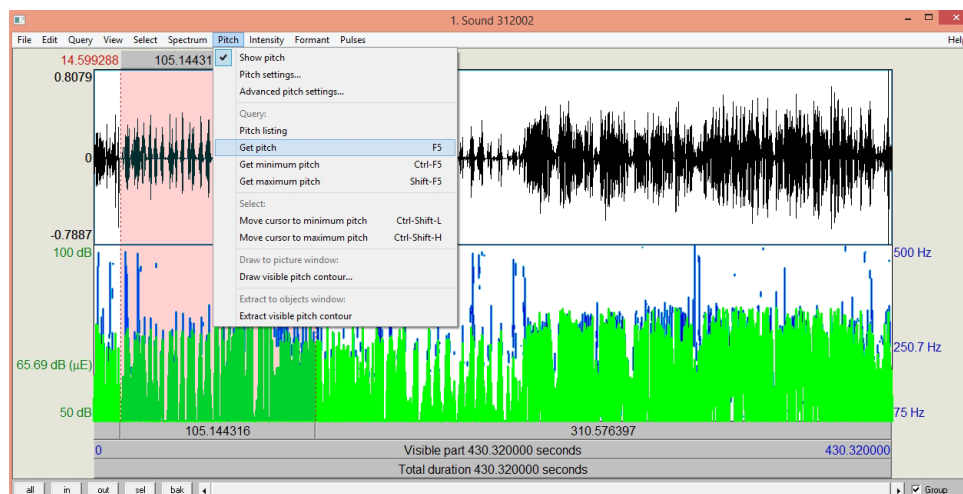
- Повтаряне на сричките [па-та-ка];

При записа на изследването е необходимо максимално да се изолират допълнителни звуци и шум, които могат да попречат на коректните резултати. Важно е изследваният да е настанен в удобна поза, да е облеган на стол с изправен гръб и кръст, отпуснати рамене и вдигната глава. Друго изискване е да му се предоставя време за почивка между отделните задачи. Добре е да се ползва и микрофон, който да бъде поставен на около 10см от устата на пациента. (Симонска, 2012)

Преди в оценката на гласа да се използва програмата PRAAT е необходимо да се направи запис на горепосочените задачи. След това файлът се отваря чрез PRAAT и се задава опция „View and edit“. В новоотворения прозорец се отделя компонентът, който изследваният иска да оцени (например изолирана вокализация на звук [а]). В отделен протокол се записват стойностите на:

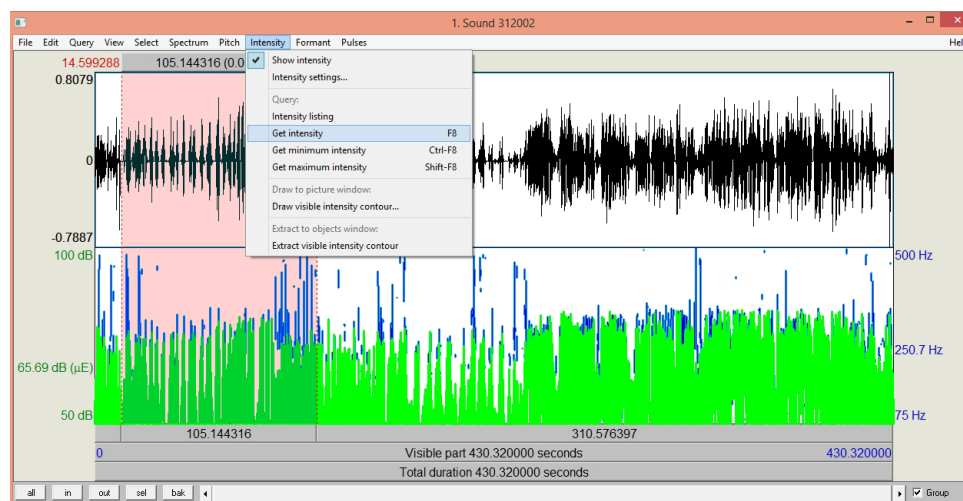
- Височината на гласа – от опции „Get pitch“, „Get minimum pitch“, „Get maximum pitch“ (Фиг.1);

Фиг.1



- Силата на гласа – от опции „Get Intensity“, „Get minimum intensity“, „Get maximum intensity“ (Фиг.2);

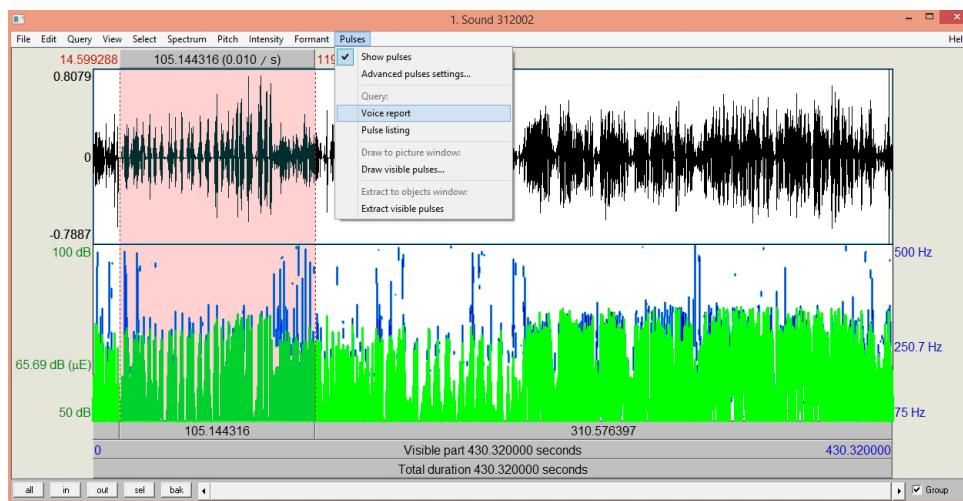
Фиг.2



- Jitter
- Shimmer

} От опция „Pulses“ -> „Voice report“ (Фиг.3);

Фиг.3



Независимо от посочените от Георгиева (2012) нормативни стойности за височина на гласа, Jitter и Shimmer, в самата програма са посочени следните нормативни стойности, които трябва да се използват при изследваните лица, за да се определи дали е налице отклонение от нормалните стойности на качествата на гласа (Таблица 1).

Таблица 1

Jitter:	<= 1.040 %		
Shimmer:	<= 3.810 %		
HNR:	< 20		
	Възрастни мъже	Възрастни жени	Деца
Средни стойности	128 Hz	225 Hz	265 Hz
Минимални стойности	85 Hz	155 Hz	208 Hz
Максимални стойности	196 Hz	334 Hz	440 Hz

От опция „Sound help“ по-подробно може да се вземе информация как се работи с програмата и да се използват и други опции, при необходимост.

PRAAT е изключително лесна и достъпна за използване програма в условията на логопедичен кабинет. Освен за първоначална диагностика на степента на гласово нарушение е и удобен инструмент за логопеда, чрез който може да следи развитието на пациента и ефективността от терапевтичните сесии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, Д. (2012). Гласови нарушения. Благоевград, 30,49-51.
2. Симонска, М. (2012). Оценяване на ефективността от логопедичната работа при гласови нарушения. В: Гласови нарушения, под ред.на Д. Георгиева, Благоевград, 142-146.
3. Nicolosi, L., Harryman, E., & Kresheck, J. (2004). Terminology of Communication Disorders: Speech-language-Hearing. 5th ed., Philadelphia, Lippincott: Williams & Wilkins, 160, 243.
4. Shiple, K., & McAfee, J. (2009). Assessment in speech-Language Pathology: A Resource Manual, 4th ed.,

Delmar Gengage Learning,161.

5. Stemple, J., Weinrich, B., & Brehm, S.B. (2008). Phonatory Aerodynamic System: A clinical manual. KayPENTAX Corp.,Lincoln Park, NJ.

Viktoriya Tsatsova

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

+359877872700

vicky_ts@abv.bg

КОЛОРИТЪТ И КОНТУРЪТ В ПОРТРЕТНОТО ТВОРЧЕСТВО НА СЪВРЕМЕННИ БЪЛГАРСКИ ХУДОЖНИЦИ

Мариета Конова

COLOR AND CONTOUR IN THE PORTRAIT ARTWORKS OF CONTEMPORARY BULGARIAN ARTISTS

Marieta Konova

Резюме: Статията е интерпретативен анализ на портретното творчество на художниците Андрей Даниел, Греди Асса и Стефан Алтъков, на характерния за всеки от авторите стил на работа, зависещ изцяло от идеята на произведенията им и разглежда внушенията и посланията отправени към зрителя, както и колорита и контура като изразни средства, чрез които се постига психологическото въздействие на портрета.

Summary: This paper is an interpretative analysis of portrait artworks by Andrey Daniel, Greddy Assa and Stefan Altakov, the paper characterizes the artistic style of each of the authors, depending entirely on the idea of their artworks, it reveals the suggestions and messages addressed to the viewer, and is a kind of research on color and contour as means of expression, through which is achieved the psychological impact of the portrait.

Keywords: color, contour, portrait, psychological impact

Портретът е жанр, който обозначава интерес към човека. Той е възможност за общуване, начин да се отрази характер, прилика, емоция, жизнен път. Начин да се реконструира в съзнанието на твореца образа „отсреща“ или подход за документиране на момент, ситуация. При всички случаи портретът е вид комуникация.

В традициите на българското изобразително изкуство портретът е изначално свързан с фигуративността, с визуалната конкретика и се отличава с относително устойчиви композиционни схеми и формални постановки. Портретът поставя въпроси за обективното и субективното, за реалното и абстрактното, колкото и тези понятия да са лимитирани в разглежданата художествена продукция.

Портретът е вид търсене, необходимост – това още повече проличава в последните години, когато като че ли неговата популярност заглъхва. Той излиза от акцентиранияте зони в изкуството, но интересът към него остава – лично мотивиран и многообразно уплътнен. Посоките в портрета през последните години са интересни като развитие – от хиперреалистичната конкретност на живописиста със статут на документална рисунка, през приказно-постмодерните транскрипции на образа и виртуозното владение на форма и смисъл, към изчезналата образност, превърнала се в знак за човешко присъствие. (Чулова-Маркова, Д. Точки на пресичане. 2010:4-5)

Целта на портретуване се свежда до визуализацията на конкретния образ, особено важен тук е субективният авторов подход, който преминава отвъд материалността и води до лична позиция и отношение в изобразяването, като естествено право на свободен себеизказ, даващ възможност за творчески търсения, изпълнени със смисъл като лично преживявани художествени резултати. Авторите създават портретни творби, като визуализират идеите си не само за директен прочит, а задействат у зрителя и други сетива, провокират го да съпреживее творбата – да навлезе в индивидуалното сакрално поле на портретуването, но и на художника, да декодира неговия образ съобразно собствените си възможности и интуиция. Като резултат се получава изображение, съхраняващо идентичността на художника, дори когато е портретувана друга личност.

Изборът на художници тук не е съобразен с групиране по естетически възгледи и стилкови тенденции, а е ориентиран по-скоро към различни индивидуални творчески търсения в портретния жанр, отнасящи се до търсенето и постигането на психологическо въздействие, чрез определени способности, а именно колорит и контур – елементи от изразния авторов език.

*Още в началото на 80-те години на ХХ век живописната материя започва да променя своето „значение“ и един от примерите за тази промяна е живописата на Андрей Даниел, която надхвърля обикновените проблеми свързани с цвета и формата. Изкуствоведът Ружа Маринска изяснява особеностите на живописата на **А. Даниел**: „Характерни са неговите любими похвати на кадриране. В тях има нещо от типичната динамика или панорамност на кинообраза, нещо от необходимите за театъра резки акценти, организиращи цялото надбитийната определеност на сцената.“ (Маринска, Р. Андрей Даниел: защита на картината. // Изкуство, 1983, № 2, с. 42)*

Андрей Даниел е художник, който работи в различни жанрове на изобразителното изкуство – фигурална композиция, пейзаж, натюрморт, а също и в областта на различни видове изкуства – стенопис, сценография, графика, оформление на книги. В творчеството си той има специално отношение към портретния жанр – създавайки множество портрети, днес той продължава да запечатва образи на свои съвременници, да се вълнува от процеса на изобразяване, от проблемите и предизвикателствата на жанра. Ето неговите мисли, споделени в писмо до автора на дисертационния труд: „Портретният жанр е един от най-сложните и високи в областта на живописата. В себе си той съчетава нуждата от достоверност – на характера, на приликата, историческа достоверност и отговорност към портретуваната личност. Това не означава, че изображението трябва да бъде ограничено в някакви класически установени норми. Цялата епоха на модерната живопис родила се в средата на ХІХ век е пълна с примери за дълбоко субективно тълкуване на образа на портретувания с всички типични за времето си художествени похвати и деформации, които обаче са попълни и подчертаващи основните изисквания към жанра – пак прилика, характер, състояние, подчертана индивидуалност. Това може да се види прекрасно доказано даже в кубистичните портрети на Пикасо.“ (писмо на Андрей Даниел от 12.01.2015)

Андрей Даниел е роден през 1952 г. в Русе. Завършва Националната художествената академия в София, специалност „Живопис“, при проф. Добри Добрев (1977). Специализира във Франция, и Швейцария. През 1987 става един от учредителите на авангардната група „Градът“, която се бори с конюнктурата в изкуството. В този период Андрей Даниел работи с нетрадиционни форми и техники – инсталации, обекти, но веднага след разпадането на групата през 1991 г. се връща отново към живописата.

Андрей Даниел е професор по живопис в НХА, води и майсторски клас по живопис в Корея. Реализирал е повече от петдесет самостоятелни изложби в страната и извън пределите ѝ. Участва в представителни изложби на българското изкуство в страната и чужбина, има над петдесет публикации, автор е на книгата „Неща, места и хора“ (2011). Любопитен факт е работата му в областта на сценографията – създава проекти за декорите на постановки в различни наши театри.

Андрей Даниел изминава сложния път от възприемането на натурата, до преобразуването ѝ и извяването на емоционалното състояние и характер на портретуваните – създава усещането за топлота, вътрешна енергия, извисеност и други. Рисунъкът и пластичното колоритно изграждане на образите превръщат повърхността на платното в пространство изпълнено с дълбочина. Лицата на портретуваните са „живи“. Линията винаги играе съществена роля и е от първостепенно значение за автора – чрез нея той композира, изгражда форми, обеми и пространство. Що се отнася до изразните възможности на колорита, за художника те са разнопосочни: в едни творби той ги използва аналитично – разлага тоновете в сложни нюанси, които изграждат пластично фигурите и спомагат за общата звучност на портрета („Актьора ИцхакФинци“ (1983), „Баща ми – Леон Даниел“ (1997); при други творби се наблюдава движение по обратния път – от

анализ към синтез, като се търси обобщения тон, който да характеризира точно дадена идея или настроение.



Андрей Даниел
„Варненско настроение”, 80-те г.

В по-ранните си портрети Андрей Даниел претворява натурата, като съзнателно търси, създава и един друг план – сензитивния. Контрастни в емоционален план са двете творби „Портрет на поета Валери Петров”(1979) и автопортрета на художника със заглавие „Варненско настроение”(80-те) – собственост на градската галерия в Габрово. Привидно спокойната фигурата на поета и сключените ръце, съсредоточеният поглед го представят като човек постигнал много в живота си, мъдър, осъзнаващ значимостта си и същевременно скромен, докато в автопортрета – непринуденост, безгрижие и своеобразен оптимизъм излъчва усмихнатото лице на един младеж, тепърва впуснал се в привлекателния свят на изкуството. Погледът е устремен към зрителя, именно него художникът иска да провокира, да го убеди в смисъла от съпреживяване на изкуството. Синият фон, облаците, луната допълват усещането за ефирност, лиричност и интимност. В тези по-ранни творби А. Даниел обобщава фигурите, погасява ярката звучност на багрите, като ги смесва и те постепенно проникват една в друга. Този прием художникът използва и в двойния портрет „Емил и Ангел”(1983, ХГ Пазарджик) и „Портрет на Диана Попова”(1986), в които идеята за одухотвореност освен с изразните възможности на линията и цвета е реализирана с водещата роля на фактурата. Чрез нея художникът постига динамиката на образите, създава вибрираща цветна повърхност и дълбочина. Експресивно и емоционално са поднесени по-светлите лица, контрастиращи на по-тъмния, дълбок и сложен колорит на фоновото пространство. Лицата са акцента, те „приковават” внима-

нието на зрителя, „атакуват го“ или общуват с него тихо, безмълвно.

За да може художникът да прониква във вътрешния мир на моделите си и да разкрива душевните им преживявания, той трябва да притежава дарбата на психолог, който интуитивно разбира, оценява и осмисля реакциите на портретуваните към външния свят. В този контекст портретите на А. Даниел са същевременно и аналитични и синтезирани образи на негови съвременници, приятели и близки. В портретите на „Актьора Ицхак Финци“ (1983), „Кинокритика Яко Молхов“ (1988), „Децата ми – Ида и Санди“ (1989) и „Композитора Кирил Дончев“ (1997), художникът нюансира психологически образите, улавя тънки и фини емоционални състояния, разкрива с логична яснота душевната им сложност и настроение чрез експресивната сила на цвета, чрез изявен, въздействащ и прецизен рисунък, стигащ до целенасочено търсени деформации, чрез конструктивните елементи на ритъма в композицията, както и чрез други изразни възможности на живописната структура – фактура, ритъм, контраст. Противопоставянето червени – зелени тонове често присъства в колоритния избор на художника в портретите, създавайки основните зрителни конфликти, които тук са в съзвучие и хармония и дообогатяват образите. Пластичното, почти реалистично изграждане на лицата контрастира на присъствието на силно стилизирани, стигащи до плоскостно-декоративни елементи и детайли в композицията. Диана Попова пише за стила на художника: *„При Андрей Даниел реализмът непрекъснато варира и винаги се нуждае от поне още едно пояснение – например „поетичен“, „метафоричен“, „забавен“, „магичен“, на моменти „тайнствен“... този реализъм става съвсем относителен. Понякога го откриваме в детайли – чаша, маса, драперия и т.н., но в непосредствена близост виждаме експресивни елементи и декоративни повърхности, свободно извити или пък недовършени форми в пространството. И в крайна сметка евентуално решаваме, че „реализъм“ е съзвучието от всички тях и начинът, по който ги четем – както заедно, така и поотделно.“*

Синовна обич, уважение и респект изпълват образа на „Баща ми – Леон Даниел“ (1997). А. Даниел постига многопластовост на внушенията в този портрет. Художникът се стреми към синтез на изображение и идея в една динамична композиция, в която отделните компоненти звучат в единство, споени от прецизността на формите и вътрешната свобода на израза, материалност и нематериалност слети в едно. Спокойният, но и окуражителен поглед на бащата, отправен към сина, оказващ въздействие и подкрепа, трайно се запечатва в съзнанието на художника, той го рисува, сякаш за да не го забрави, за да го съхрани. Едва доловимата усмивка придава благородство на образа, и създава усещане за позитивизъм. Фоновото пространство е обсипано с множество пъстроцветни петна, динамично „завихрени“ около фигурата, създаващи усещане за трептене на въздуха, вибрация на повърхността на платното, пулсираща атмосфера.



Андрей Даниел
„Автопортрет”, 1999 г.

За разлика от контрастния колорит в портрета на бащата, доста по-сдържан монохромен колорит е използван в по-късния „Автопортрет” (1999) на художника, собствено на СГХГ. В композицията присъстват символни елементи – от двете страни на образа са разположени алегоричните фигури на „ангел” и „дявол”. Без да ограничава изображението в конкретни класически установени норми, автопортретът съчетава в себе си прилика, характер, състояние, подчертана индивидуалност и фантазна достоверност. Тук липсва контурът – градежът на рисунката се характеризира с мекота на формите. Акцентът е в детайла – от крайния, натурализъм в очите, до „маркировката” на други елементи в композицията. Бялото и черното, в съчетание с червения и син цвят са със символно значение – изборът на колорита има отношение към основната идея, изразена и чрез алегоричните фигури на дявола и ангела.



Андрей Даниел
„Пабло Пикасо – Homo Ludens“, 2008 г

Между образите на съвременници се нарежда и интерпретираният портрет на Пабло Пикасо – „Homo Ludens“ (СГХГ, 2008). Раздвижената, ритмична композиция притежава структурата на музикално произведение – Пикасо е представен в цял ръст, сякаш „танцуващ“ пред статив с платно, движещ се с особена лекота към него. Интериорът напомня на ателие – вероятно ателието на художника, през арковидния прозорец прозира пейзаж с палма и море. В тази творба А. Даниел демонстрира синтеза на идея и изразни средства – чрез линейна опростеност, но същевременно и динамичност на формите, чрез монохромния колорит, художникът сякаш потвърждава виждането на Пикасо, че в най-простите неща се съдържа гениалността. Гениалността на твореца Пикасо, начинът, по който той с лекота достига до идеи, наложили се във времето и в световната история на изкуството са отразени и в портрета му – в този образ не присъстват противоречия и съмнения, той е спокоен, хармоничен и цялостен. А. Даниел разкрива многостранната природа на художника, неудържимият му стремеж да твори. Сам част от художническото съсловие А. Даниел представя сложното взаимодействие – влиянието, което оказва личността на Пикасо върху съвременното изкуство. Особеното чувство, с което художникът подхожда към портрета осмисля образа с чистия порив, с борческата страст към художествения процес и стремежите в изкуството, с неговите идеали – изкуство заради самото изкуство.



Андрей Даниел
„Професор Греди Асса“, 2012 г.

При А. Даниел очарованието на живота, оптимизмът, скритата енергия, която се освобождава и насочва в различни области, поражда образи, съдържащи в себе си нещо от ритмиката и пулса на съвременната ни действителност. Такива образи са портретите на колеги и приятели, представени в една изложба, озаглавена „Свързани лица“ в галерия „Академия“, София, през 2012 година. Названието на изложбата е алюзия за личности, свързани с художника, свързани помежду си, свързани с изкуството. В заглавията на творбите всеки от портретуваните е определен според направлението, в което работи, а в скоби е указано и неговото име: „Кураторът медиатор (Филип Зидаров)“, „Спонтанният имажинист (проф. Греди Асса)“, „Полиглотът дадаист (проф. Божидар Бояджиев)“, „Урбанистът хиперреалист (Стефан Янев)“, „Разказвачът концептуалист (Недко Солаков)“ (2011), „Епикуреецът фовист (проф. Вихрони Попнеделев)“, „Интуитивният набист (проф. Ивайло Мирчев)“. В тези портрети е вплетена идеята за съвременния човек, попил в себе си нещо от темпото и ритъма на живота и града. Андрей Даниел интерпретира образите като използва техните индивидуални визуални характеристики и съчетава умело всички елементи на композицията – форма, пространство, ритъм. Ритъмът често е подпомогнат от растерите, които използва художникът, и които той открива в елементи от интериорната среда – подова настилка, паркет, греди, завеса, тапет, или детайл от облеклото на портретуваните – раирана риза, карирани панталони и други. В сложната проблематика на пластичните внушения баграта, цвета, заема основно място, често петната са композирани подобно на пъзел. В творческата интерпретация на образите не липсват разказвателни елементи, подсказващи нещо особено индивидуално, характерно и специфично само за съответния образ. Вгълбен в своите мисли, с изтънчен жест на ключените ръцете, при външна застиналост на позата, образът на Греди Асса носи дълбоко в

себе си индивидуалните характеристики на личността – сензитивност, емоционалност, но същевременно и вътрешна енергия, която го превръща в обобщен образ на съвременния човек, носещ в себе си сложните проблеми на нашето време (усеща се една загриженост, тревожност). Оригиналната композиция и архитектурният градеж на пространството създават изразителния ритъм на портрета. Контурът, варира от най-тънки до плътни и категорични стойности, от нюанси на различни цветове до ахроматични отсенки, от позитив до негатив. Фонът, макар да не притежава стойност на конкретна обстановка, достигайки до смела и крайна стилизация на интериорни детайли и осветление, придобива дълбок идеен смисъл и спомага за постигане на търсеното настроение. Така цялостният живописен градеж и атмосфера развиват конкретния образ. Възможно е представянето на антипода във фоновото пространство „Ден и нощ“ да е препратка към една от темите, присъстващи в творчеството на Греди Асса. Друга интерпретация може да ни отведе в противоречивия сблъсък на чувства и мисли, присъщ за всеки един човек и творец – за началото и края, за реалното и имагинерното, за доброто и злото и т. н.

Фантазни елементи и атрибути населяват портретите на „Недко Солаков“ (2011) и „Проф. Божидар Бояджиев“ (2012), сякаш за да „разкажат“ за лудостта на идеите и полета на творческата мисъл. С аналитичност, внимание и прецизност е подходено към всеки един детайл от композицията.

Експресия и лаконизъм на рисунка и колорит са постигнати в „Портрет на проф. Вихрони Попнеделев“ (2012), „Портрет на художника Стефан Янев“ (2012) и „Изкуствоведа Филип Зидаров“, удобно настанените в кресло, фотьойл, изпълнените с топлота, жизненост и енергия фигури, сякаш водят диалог с художника, докато той ги изобразява: „Това, че наистина ми позираха ми направи впечатление, че си загубиха времето да седят. Беше забавно, беше хубаво, казахме си неща, които в забързаното ежедневие по-рядко си ги казваме. Спечелихме от това.“ – споделя художникът с публиката на откриването на изложбата и допълва: „Живописата, трупайки истини, полуистини, лъжи, фикции, гротески и апотеози, дава обилен документален материал, но освен всичко, тя е едно от малкото реални доказателства за истински човешки страсти, жестове и драми, материална следа от конкретни човешки присъствия.“

Образите в тази изложба са запечатани в безмълвен диалог.

Чрез портретите, създадени от Андрей Даниел общуването продължава – този път със зрителя.

Да се изобрази реалността, не означава да се възпроизвежда най-близката до нас действителност – художникът със свободата на въображението си търси образи навсякъде – и в миналото, и в настоящето, и в бъдещето, той се вълнува от всичко онова, което се случва не само около него – тръгва по непознати пътища и към неизследвани пространства, за да открие нови истини, да навлезе в тайните на вселената, да опознае нови светове. Чрез творчеството си Греди Асса ни убеждава, че художникът е мислещ, целенасочена, вътрешно активна личност, у която зреят хиляди въпроси, на които той, художникът търси отговор със средствата на живописата – визуална и сетивна.

Греди Асса е роден в Плевен през 1954 година. Завършва специалност „Стенопис“ във Великотърновския университет в класа на проф. Никола Гелов през 1981/82 г. Осъществява две специализации в Ню Йорк и една в Париж. Реализира над осемдесет самостоятелни изложби в страната и чужбина, като творбите му са „разпръснати“ в държавни галерии и частни колекции по света: Националната художествена галерия, Софийската градска художествена галерия, Бундестага в Берлин, Музей „Петер Лудвиг“ в Кьолн, Колекция „Франк Пајес“ в Баден-Баден, Музей на холокоста във Вашингтон, Музей за европейско изкуство в Ню Йорк, Колекция „Джон Бърнс“ при Бостън Колидж (Бостън), Музей за съвременно изкуство в Ниш, Корпоративна колекция „Студио 9“ в Лондон и т.н.

Греди Асса е космополитна личност и това ясно се забелязва в творбите му, в от-

ношението му към изкуството, в неговия стремеж да „прескочи“ отвъд видимото, отвъд опита, отвъд рационалното. Търсенията на автора са в широк диапазон – от реалистичната до абстрактната живопис, той твори в областта на пейзажа, голото тяло, фигуралната композиция, портрета. Космополитността е вероятно и причината за невъзможност да бъде вместено творчеството му в една единствена рамка, определяща го стилово. Например в списание „Gallery Guide“ на плаката, анонсиращ изложбата на Асса в галерия „The broome street gallery“ в Ню Йорк през декември 1996-та година четем: *“Поетичният нео-експресионизъм на Греди Асса”(списание „Gallery Guide”, Ню Йорк, 1996:39)*. Каква е причината за това определение и дали авторът е съгласен с него? Възможно е отговорът да се крие в това, че сетивността е определяща в творбите на художника, именно чрез нея той изгражда своята представа за света: *„Г. Асса извлича своите форми от околния свят. Усвоявайки с въображението си определен предмет, личност или място, той опростява образа, за да вложи в него собствено значение. Преживяванията на художника са толкова важни за него, че въображението му ги оформя и преоформя отново и отново.”* (Филева, А. Греди Асса / Живопис. С., 2014:7) Художникът е очарован от кипящия живот, изпълнен с действие, богатство и енергии, от изкуството в различни градове, от хората, и там намира своите източници на вдъхновение. Реалността „преминава“ през душата и „вътрешното око“ на художника, а връзката между разум и въображение, между истина и фантазия дава живот на всяка картина. Художникът проявява особено отношение към детайлите в творбите си – те са не просто композиционен елемент – те разказват и подсилват въображението и съпреживяването.

Портретните творби на Греди Асса носят дълбоко в себе си биографичен характер. Това са портрети на личности, които художникът среща по време на своите пътувания или пък приятели, колеги и близки, с които общува, които го вълнуват, или в определен момент е впечатлен от тях. Той ги рисува сякаш за да ги „задържи“ за по-дълго време, за да продължи общуването с тях по друг имагинерен начин, дори и след тяхното физическо отсъствие. Постава ги във фонова среда, която асоциативно възпроизвежда действителността или пък изгражда абстрактно-фантазен екстериор, населен с реки, водопади, море, звезди, космос. С присъщата му артистичност Г. Асса може да внуши мисъл, да събуди чувство, да представи събития и това е характерна особеност на неговия авторов почерк.



Греди Асса
„Портрет на Вихрони Попнеделев“, 80-те (СГХГ)

Греди Асса има изключителна чувствителност. През осемдесетте години на миналото столетие Г. Асса изявява своите естетически принципи в „Портрет на Вихрони Попнеделев“ (80-те г., СГХГ). Фигурата на портретувания излъчва монументалност, постигната от една страна чрез композиционното решение на творбата и от друга – посредством психологическото въздействие на образа. Експресивно и спонтанно са нанесени цветните петна. Линията и въобще рисунката е особено важен елемент в творбите на автора – тя се явява едновременно етап в творческия процес (художникът възприема и опознава света с множество рисунки, които прави непрекъснато с молив, въглен, пастел, акварел, туш и други материали), но присъства осезаемо и в завършените произведения. В портрета на В. Попнеделев светлият контур категорично затваря формите, изявявайки ги на фона на дълбоко сините, стигащи до черно цветни нюанси. Психологическото състояние в портрета е постигнато с категоричност, но и със своеобразна свобода – спонтанност в движението на линията и щриха. Неслучайно Андрей Даниел нарича Г. Асса „Спонтанния имагинист“, когато рисува портрет на художника през 2012 г. Именно лекотата на рисунка, усещането за непринудено, свободно себеизразяване създава усещането за спонтанност. Всъщност зад това се крие натрупаният творчески опит, извървян, премерен, преосмислен. Линията и колорита, заедно с една своеобразна знаковост, закодирана в сюжета или изображението са основните средства за въздействие, които художникът ползва, за да се отдалечи от повърхностната рационалност и да навлезе в емоционалното пространство на зрителя.



Греди Асса
„Момиче”, 2010 г.



Греди Асса
„Жена“, 2010 г.

Изложбата „Исландия – моя утопия“ представена в галерия „Ракурси“ през 2010 г. е вдъхновена от пътуването на художника в Исландия. Една част от живописните платна са пейзажи, ярки и цветни, показващи острова като една утопия – съхранена природа, запазила своите девствени кътчета: водопади, гейзери и вулкани. Друга част от творбите представляват цикъл от портрети на местни жители и туристи, привлекли погледа на художника (тук ще бъдат разгледани двадесет и шест от тях), озаглавени лаконично „Портрет на жена“, „Мъжки портрет“, „Дете“. Въпреки липсата на конкретика в имената на отделните личности, образите носят чертите на индивидуалната характеристика на всеки един от портретуваните, с неговите външни белези, психологическо състояние, типологични особености на възрастта. Понякога в портретната композиция са включени атрибути или аксесоари характерни за професията, която упражнява „модела“ – сервитьорка от „Портрет 20“, фотограф от „Портрет 16“. Греди Асса подбира в случая моделите си от една чужда действителност, той не просто проявява любопитство към необикновения тип личност, а го изследва, преосмисля, поднася образа на зрителя – разбираем и близък до неговото светоусещане. Цяла поредица от образи на млади жени и момичета носят характерни черти, в техните лица е стаена вътрешна усмивка, а от присвитите им очи струи духовна енергия. Тези образи по степента на художествените обобщения напомнят египетските склупторни портрети. В „Портрет на жена с рижа коса“ („Портрет 3“) художникът е отразил пъстротата на впечатленията си в крещящата многоцветност на чуждоземната жена. В тези портрети цветът е натоварен с определен емоционален заряд и буди асоциации, които авторът използва в общуването си със зрителя. Магнетично е присъствието на момичето в „Портрет 2“ – голямото обаяние на портрета се крие във вътрешния му живот – просто и лаконично нарисувано експресивно лице, изтънчен и обобщен силует, финес, богата багрена хармония, ритъм в пластичното изграждане на формите. В контраст на това изпълнено с енергия лице е изграден „Портрет на жена с бяла коса“ (Портрет 5). Колоритът включва сдържани ахроматични, но плътни тонове. Особен е изборът на композиционно решение – главата на портретуваната е разположена по-ниско в изобразителното поле, в унисон с пониженото емоционално настроение на възрастната жена. Мъжките портрети разкриват света, който художникът опознава чрез тях, сроден е със собствените му изживявания, поради което портретуваните изглеждат за нас близки и разбираеми, въпреки тайнствената си чуждоземна природа. За да се приобщи към този свят, в желанието си да бъде част от него, художникът изобразява и себе си в „Автопортрет 27“. Тъмните слънчеви очила трябва да ни подскажат: „И аз съм турист!“, а вплетената в образа емоция: „Дойдох, видях, нарисувах, съпреживях!“. Портретите от Исландия показват уменията на Греди Асса да скъсява дистанцията между зрителя и творбата, което авторът постига непринудено, „по детски“ и „като игра“. Тази липса на дистанция позволява на зрителя да възприеме по-осезаемо образите с техните емоции, мисли, чувства, да ги погледне от различни аспекти, да съпреживее тези образи, заредени с енергия, жизненост и сила, да почувства духа на хората, населяващи далечния остров.



Греди Асса
„Автопортрет“, 1994 г.

Греди Асса има изключителна чувствителност към „другостта“. Пътувайки (физически или виртуално), той не само я съзерцава, той я поглъща. Цялото му творчество разкрива отвореността му към другото, към срещата с него, готовността му да го изучи и възприеме. „Автопортрет като сумо борец“ (2013) подсказва решителността на художника да се идентифицира с друга културна идея. Той изживява друга реалност в характерната поза и сведения поглед. По-важното е, че представата за физическа и духовна мощ се постига чрез затварянето на едрата фигура в тясното пространство на изобразителното поле. Деформациите на тялото и умениято да изгради внушителни обеми допълват монументалността на образа. *Сякаш самият художник влиза в чуждата култура и се държи според нейните поведенчески критерии.* (Маразов, И. Греди Асса/Живопис. С., 2014:10)

Като част от един сложен процес на непрекъснато движение напред художникът Г. Асса се променя, еволюира съобразно собственото си виждане и критерии за развитие. По своя път – творчески и житейски, той изобразява представите си за света, чрез пътувания във времето, пространството и въображението си. Негово „поетично превъплъщение“ са двата малкоформатни автопортрета от 1994 г. („Автопортрет 28“, Автопортрет 29“). Двете профилни изображения са изградени „наедно“ с шпакла, в контрастните жълт и черен тон. Още в тези творби желанието на художника е да излезе извън рамките на портрета, да ни разкаже за своите мечти отвъд реалността. В „Автопортрет 29“ контурът е основно изразно средство – той затваря формата, вълнообразните линии в силуета отразяват мислите на художника – море, небе, звезди и луна. Монументалност е усещането на зрителя възприемащ обобщеният черен силует на фона на ярко жълтия тон в „Автопортрет 28“, а малките сини точки върху образа, препращат отново към небе, обсипано със звезди. Впрочем звездите са основен символ, който присъства и в по-късни творби на художника – „Автопортрет със звезди“ (2014). Можем да възприемем двата автопортрета и като антипода „Ден и нощ“ – тема, която художникът философски интерпретира и в други произведения.

Предпочитаните от автора мистично сини цветни тонове изцяло изграждат два ав-

топортрета – „Автопортрет във вода – водолей”(2000) и „Автопортрет с крила”(2004). „Водата” присъства и в двете композиции, в първата – като стихия, поглъщаща безметежно образа, във втората – спокойно течаща, уравновесена, балансирана и плавно преливаща в крила. Плътният контур, изграждащ образите, контрастира на бързите, леки, импулсивни мазки, търсени с акварелна прозрачност на цвета. Противопоставянето между чистите цветни петна, с тяхната яркост и подробната разработка на отделни детайли в образите на диагоналното и динамично изграждане на пространството, способстват за едно осезаемо движение, възприемащо се от зрителя. Изградени с еднакви изразни средства двата автопортрета внушават контрастни емоции. Първият – за неизбежност, съдба, карма, поличба, вторият – за стремеж към съприкосновение с Бога.

В „Автопортрет 32”(2013) „разказвачът – художник” насища с детайли – символи картинното пространство – „жената” и „луната” са изобразени почти слети в едно. Женската фигура се носи по вълните с лодка – художникът я отразява едновременно близка и далечна. Авторът затваря своя свят в сините пространства на водата, реката, морето, водопада, въздуха, а една топла охра, асоциативно препраща мисълта към пустиня – необятност, бряг – пристан и килим – уют. Там именно е разположен образът на художника – отпочиващ, спокоен, сънуващ, замечтан.

В „Жертвоприношение”(2014) Греди Асса композира своя образ сред водата. Тук художникът е изобразен едновременно съзерцаващ, но и участващ в сцената. Топлите фигури – символи се явяват акценти на фона на преобладаващите сини и зелени цветни тонове. Детето и детското е жертвата, с която е трудна раздялата – почти неосъществима. То символизира чистотата и всичко добро, искрено, непорочно. Връзката с детето е подсъзнателно изградена, тя е естествена и устойчива във времето, но и крехка в съвременния динамичен свят.

Устойчива е и връзката на художника със семейството, неизменна е подкрепата, която той получава от него през целия си творчески път. Съдим за това по многократните изображения върху платното на съпругата и дъщерята на художника, понякога почти „натурно” нарисувани с техните визуални характеристики, друг път – наблюдаваме образите им, интерпретирани като прототипи в няколко портрета от цикъла „Исландия”(„Портрет 7”, „Портрет 17”), както и в други персонажи, населяващи фигуралните композиции. Аристократизъм, спокойствие и одухотвореност излъчва „Портрет на Жана”(2013). Интересен е подходът на художника, той изобразява съпругата си с три ръце, по алузия със „Св. Богородица – триручица”. Свитъкът (писмото), който придържа фигурата също напомня за метафизичната връзка със трансцендентния свят. Философските послания и дълбоката символика „отварят” съзнанието на зрителя и „запечатват” в него трайното усещане за безкрай. Преобладаващите сини тонове, асоциативно препращат мисълта към чистотата, свободата, въздуха и необятното море. Звездите присъстват като „светило” – източник на светлина, те прогонват тъмата, те са лъчите, отправени към мрака на безсъзнателното, те подчертават небесния характер, превърнати са в символи на духа. (Шевалие, Ж.1995:336)

Ахроматични пространства затварят образа на „Портрет на Ина”(2013). Формите са пределно обобщени, на места стилизирани те предизвикват чисто скулптурно внушение. Монументалност, устременост, своеобразна борбеност постигнати чрез колоритна лаконичност и изразителност на контура. Интимно и лирично звучат тези два портрета, в тях многопластовата живописна структура е приоритет и изразява духовното надграждане, дълбочината и сложността на образите, надхвърлили идеята за предаване на външни белези и емоционално състояние.

Интелектуалното начало, болезнена изтънченост, изразена в пози и жестове като характерен белег в съчетание с непосредственост и жизнена плътност, необходими при разкриване на сложните мисли и чувства на съвременния човек срещаме в портретите на приятели на художника: „Портрет на писателя Николай Табаков като ловец”(2013), „Портрет на режисьора Димитър Гочев”(2013), „Портрет на писателя Милчо Радев”(2012),

„Портрет на д-р Тони Георгиев” и „Портрет на цигуларката Изабеле Фауст”(2012). Чрез тях именно Греди Асса обобщава мислите си върху интелектуалната глъбина и духовното начало у съвременника. Замислени, вгълбени, страстно увлечени в професията си, тези хора с аналитичен ум и тънка чувствителност отправят поглед към зрителя. Образът на съвременника е една особено деликатна и трудна за тълкуване и интерпретация област. Тя зависи изцяло от субективното отношение на художника към портретуваните, от неговия поглед, кои са те през „неговите очи”. При разкриването на тези образи художникът се стреми да обхване аспектите на взаимодействие между личност и среда, техният резонанс в контакта им със света. Г. Асса притежава уменията да обобщава образа, това му дава възможност да избегне преходните настроения и мимолетни изрази на лицата и да отрази трайното емоционално състояние, усетено от художника за всеки един от портретуваните. Той не пропуска да акцентира върху характерното у модела като изтъква онези черти, които носят индивидуалната атмосфера на състоянието, именно нея ползва като съдържателна основа, върху която интерпретира портретните образи. Така осмислени, те придобиват особена съдържаност и дълбочина, за което способства самото пластично и колоритно решение. Понижените и приглушени цветови съчетания със своеобразните си интонации внасят в портретите настроение на съдържаност. Контрастните и яркоцветни тонове съчетани със импулсивните, свободно положени мазки придават усещане за творческа свобода и размах. Художникът използва един специфичен за него композиционен похват – съзнателно противопоставя динамично раздвижения фон на привидната „статичност” на фигурите. В тези фигури и образи се крие неподозирана вътрешна динамика, подвижност и същевременно дълбочина на характера. Раздвижената фактура по фона оплита като в паяжини фигурите и загатва за приказните светове във въображението на художника. Такава пластична реализация е в пълна съгласуваност със замисъла на художника. Рисунокът, колоритът и организацията на композиционните елементи спомагат за събуждане на асоциации в съзнанието на зрителя, които художникът внимателно проектира.

Едновременността на образните светове, асоциативните слоеве, наплъстените цветове, създаващи релефа на картината помагат да се потопим в нея. Греди Асса приобщава зрителя, разкрива му света си и същевременно го инспирира да създаде свои собствени светове от образи и истории.

„Греди Асса ни показва своя вътрешен свят, свят от мечти – от конкретното място или личност до неуловими състояния на мисълта и духа. Намерили образ, цвят, настроение, творбите на Греди Асса се превръщат в откровения, в разказ за живота и света около нас.” (Филева, А. Греди Асса / Живопис. С., 2014:8)

„Той сякаш броди из собствените си светове от образи. Преплита комплексната структура на нещото с едновременността на един голям план, на една дълга история.”(Лукс, Дж. Греди Асса/Живопис.С.,2014:33)

Професионалното кредо на **Стефан Алтъков** го нарежда сред онези художници, за които изкуството въплъщава органичното единство на морално-философските размишления и красотата на артистичния жест. Въпреки че е „чист” живописец, който се изразява единствено чрез кавалетната картина, той насища образа със значения, които отвеждат асоциациите далеч отвъд платното – или към древните културни пластове на човешката история, или към скритите символни интонации на колективната памет. Така картината – самостоятелна или композирана в съставните форми на диптиха, триптиха, полиптиха или цикъла – се превръща в своеобразно поле за среща на различни, често пъти наглед несъвместими, но всъщност дълбоко споени по логиката на поетичното и естетическото сътворяване сили и форми. (Попов, Ч. Каталог, 1999:1)

Стефан Алтъков е роден през 1955-та година в София. През 1982-ра завършва Националната художествена академия, специалност живопис, при проф. Найден Петков. Представя множество самостоятелни изложби и участва в национални и международни

форуми, изложби-конкурси, симпозиуми, проекти в България, Испания, Германия, Франция, Италия, Швейцария, Австрия, Холандия, Япония, Уругвай, САЩ, Турция, Гърция, Македония, Сърбия, Босна и Херцеговина и други.

Трудно е да разграничим портретите и автопортретите на Стефан Алтъков от цялостното му творчество, тъй като авторът вплита образите в композиции и никога не подхожда еднозначно към тях, срещаме елементи от природата (листото, ябълката, луната), но и вплетени текстове, визуални символи и знаци от различно естество (от християнската и други религии, от различни културни пластове) и често се губи граничността портрет – сюжетна композиция. Посланията, които отправя чрез творбите си към зрителя са едновременно естетически, психологически и философски. Художникът се вглежда отблизо в своите модели като прониква дълбоко в душевната им същност, но същевременно ги превъплъщава в различни образи от своите сънища, видения, нематериален, имагинерен свят. С. Алтъков идентифицира творческия си еквивалент с образа на съвременния човек, пред когото стоят вечно философските въпроси за земното и небесното, реалното и нереалното, раждането и смъртта, доброто и злото, греха и прошката, рая и ада и т.н.

Съпричастни сме на авторския стремеж да изрази душевните преживявания на образите, техните съмнения, страсти, силни и често противоположни емоции. Алтъков подчинява портрета на идейния замисъл - всяка идея, развълнувала твореца, трябва да бъде дълбоко преосмислена и следователно не може да бъде заемана наготово от натурата, природата.

В пластичните принципи на С. Алтъков съществена роля играят експресивния рисунък, контрастният и лаконичен колорит, изчистената сведена до символ форма, но и усещането за детайла, прецизността и ритмичната организация. Предпочитаната техника е маслени или акрилни бои върху платно, нанесени от тънки прозирни нюанси на цвета, до плътни, наситени стойности. Понякога авторът ползва имприматура, ако идеята изисква подобен подход. Самият художник определя своя начин на работа като „изцяло импровизаторски“, воден от предварителния замисъл, който обаче често променя в процеса на работа. Понякога се връща и преработва изцяло или частично свои по-стари творби, за да достигнат до нас в настоящия завършен вид с усложнена композиция и колорит: „Ревност“ (2005), „Призрак“ (2005), „Портрет 19“ (2011) и „Портрет 20“ (Лаура) (2011) от серията „Пророкът“ по Халил Джубран. С. Алтъков определя собствения си стил на работа като символистичен, експресионистичен и минималистичен, зависещ изцяло от идеята в творбата и собственото му емоционално състояние, което желае да предаде и на зрителя. Ето какво казва художникът за своя творчески процес, за посоките, търсенията, целите: *„Това е един постоянен процес на развиване на авторските идеи. Творческите ми търсения винаги са били насочени към изпращането на определени естетически, психологически и философски послания, чрез експресията на изпълнението, нетрадиционни композиционни похвати, колоритни експерименти, както и включването на текст в изображението, носещо и определена закачка със зрителя.“* И допълва: *„Щом „музата“ кацне на рамото ми, нещата стават, няма ли я, изоставям творбата и се връщам при нея след време, когато имам представа как да я изведа. Казано по друг начин картината става или „а ла прима“, или след по-продължително обработване, за да достигне до ниво, което приемам за завършено. Удовлетворенето от постигнатото е наградата, както и предизвикателство за нови живописни опити.“* (анкета с художника)

Художникът изобразява себе си и съпругата си като познати, но и далечни образи. В „Месия“ (1992) в женския образ е превъплатена изкустителката като антипод на вглъбения, съсредоточен и обърнат „навътре“ образ на Месията. Монохромният колорит, изявен в топлия цветови регистър подсилва психологическото въздействие и усещането за неизбежност и смиреност пред греха. С. Алтъков ползва преди всичко изразната сила на цвета с неговата символика. Същите образи наблюдаваме в триъгълното платно – част от полиптиха „Сънищата, които...“ (1993), но вече пресъздадени в студения цветови регис-

тър на тъмносини и тъмозелени, стигащи до черно нюанси, контрастиращи на оставените бели полета в платното.

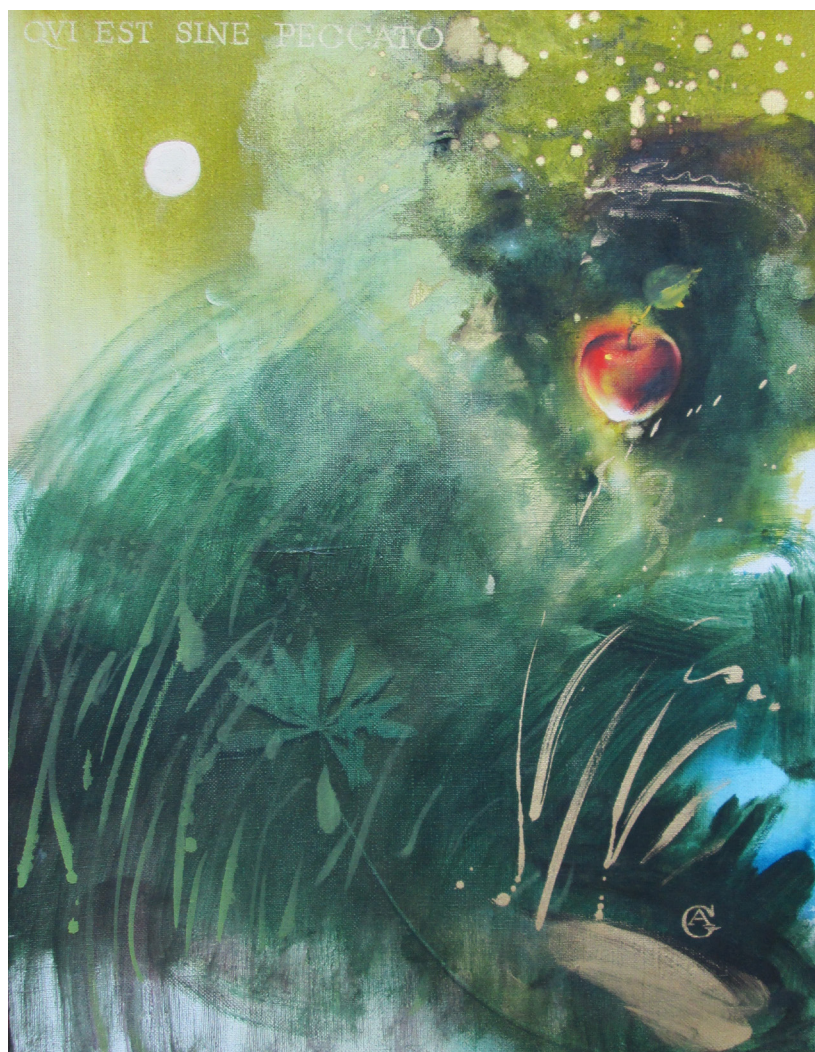


Стефан Алтъков
„Венец“, 1996 г.

С притворени очи е профилното изображение – автопортрет на художника озаглавен „Венец“ (1996). Освен че извежда в детайл индивидуалните черти в портретната характеристика, художникът постига усещането за духовност, за самовглъбяване, стигащо до медитация, извисяване, пренасяне в друго измерение. Контрапункт на главата се явява чисто белият цвят на платното, а цветовият акцент е в топлия тон на венеца. Венецът в случая е златен по асоциация с нимбовете на светците. Златото е използвано в неговото символно значение на божествено, духовно, висше и в известна степен като символ на успех в духовните му измерения. Венецът символизира съвършенството и принадлежността към небесната природа, може да бъде награда за преодоляно изпитание, обещание за вечен живот. (Шевалие, Ж., А. Геербрант. Речник на символите. 1995:517) Символиката на венеца е тясно свързана със символиката на короната, тъй като е неин предобраз (латинската дума корона всъщност означава „венец“). В античността венецът се възприема като олицетворение на победата, дава се като награда за особени отличия, като почетен знак. Сплетен във формата на кръг символизира съвършенство, вечност, съюз. В християнската традиция с особена символика е натоварен тръненият венец, който евреите поставят върху главата на Христос, преди да бъде разпнат. Оттук венецът става знак за голямо достойнство, за победа (с него като награда се увенчават праведниците, победили злото, греха). (Влайков, С. Книга на символите. 2003:28)

Откриваме автопортрети на художника, които изненадват с най-неочаквани превъплъщения на образа в „Луцифер“ (2001), „ХомоФабер“ (2001), „Дяволът не е толкова черен“ (2002), „Мъченик“ (2003). Образите в тях са уедрени и изнесени на преден план. Този похват далеч неформален е своеобразно средство за съсредоточаване на вниманието върху психологическите изживявания на портретуването. Срещаме деформация, стигаща до гротескност, експресия в рисунъка и цвета водещи до усещане за еманация на духа.

Колоритът е мрачен и в унисон с настроението, а черният тон присъства осезателно, като често изпълва фоновото пространство. В някои от композициите се появява шрифта като знакова система и елемент на композицията. „Изящната полусуха четка импробузира йероглифната спонтанност на знака, велатурната живописна фактура изгражда пластическото пространство обикновено в доминиращ тонален „ключ“. В същото време строгата архитектурника на шрифта – там, където той присъства в тъканта на творбата, разкрива кристализиралите във времето ясни и дълбоки сентенции, които разширяват и актуализират смисъла на творбата.”(Попов, Ч. Каталог, 1999:1).



Стефан Алтъков
„Кой е без грях?“, 2005 г.

Пример за вплитане на текста в творбата е произведението „Кой е без грях“ (2005). Цялата композиция е изградена в студени тонове, а ябълката се явява композиционен и смислов център, контрастираща, червена. Тя присъства със своето символно значение в много от творбите на художника – „Мечтател“ (1994), „Изкушение“ (2003), „Месия“ (1992), „Жертвоприношение“ (1995), „Светец“ (1955) и други. Ябълката би могла да бъде олицетворение на любовта и хармоничния брак, на семантичната поредица от взаимосвързани митологеми пролет – младост – плодородие. В представите на различни народи тя е символ на живота, на дълголетието и безсмъртието. Според някои митологии (старогръцката, скандинавската, келтската) ябълката е плодът, чрез който боговете придобиват своята изключителна мощ. В библейския текст тълкуването на образа е като олицетворение на познанието от една страна, и на грехопадението, от друга. В

тези значения се използва и в християнското изкуство. (Влайков, С. Книга на символите.2003:229) Може да се гледа на Ябълката и като на Божие предупреждение, показващо на човека двата пътя, единият от които той трябва да избере – пътят на земните страсти и този на духовността. Тя е символ на това познание и на изправянето пред необходимостта да се направи избор. (Шевалие, Ж., А. Геербрант. Речник на символите. 1995:621)



Стефан Алтъков
„ЕССЕ НОМО”(автопортрет), 2005 г.

В автопортрета „Ессеномо” заглавието на творбата е изписано с едър шрифт върху платното и представлява завършващия елемент на композицията. Изборът на автора на гледна точка на портретуване е фронталното изображение в симетрична композиция.



Стефан Алтъков
„Двойно“, 2008 г.

Ако направим сравнение с друга творба на художника – „Двойно“, ще открием, че на пръв поглед двете картини си приличат в композиционно и колоритно отношение – издържани са в монохромно решение на предпочитаните от автора сини нюанси. Повтарят се също притворените очи, приповдигнатите вежди, общото впечатление от образа. Ако се вгледаме по-задълбочено в двете платна ще открием съществени разлики. В двойния портрет в лявата половина на образа е изобразен мъж, а в дясната – жена, носеща типологичните черти на съпругата на художника. Различно е и психологическото състояние на образите в двете картини, в първата – усещаме страдание и болка, вероятно подсилени и с подсказаната позиция на ръцете – повдигнати подобно разпятие, във втората – блаженство и усмивка, хармония и покой. Уникално е изображението, с което авторът изразява своето кредо за висшата форма на съвършенство в природата, а именно духовното „сливане“ на две души, две личности, обвързани трайно емоционално. Златните акценти асоциативно напомнят за ритуалното миропомазване. Тази връзка с християнската религия в образите е осезаема, естествена и провокативна.



Стефан Алтъков
„О времена, о нрави I”, 2002 г.

Друг образ на превъплъщение се явява воинът в „О времена, о нрави I”(2002), където рязко се променя колоритът в посоката на смисловия замисъл. Червеното символизира кръвта, огъня и асоциативно напомня за война, сражение, сблъсък. Темата прераства към отминали исторически събития и епични времена, но има и своя съвременен прочит и актуалност в настоящето. Предизвикателствата и интензитета на съвременния живот изправят човека пред трудности и го принуждават непрестанно да се бори за оцеляване в съвременния свят, за отстояване на позиции, за лично „доказване” в изкуството и живота. Профилното изображение на образа изразява съсредоточеност, решителност и устрем към поетия път. Нестандартно е композиционното изместване на образа в дясната половина на платното почти до самия край, така фигурата е в динамика – „преминаващ” през картината воин, чийто златен шлем „разрязва” въздушното пространство. Птиците, прелитащи над главата му напомнят за гарвани, чиито звуци отчетливо отекват в ушите ни, предвещавайки смърт. Техническите похвати се изразяват в „богато нюансираната тонална материя, своеобразната осезаемост на недокоснатия от четката грунд, както и велатурите и пастьозно положените мазки” (Попов, Ч. Каталог, 2004:1), които предизвикват широко поле от емоции и размисли. Една от отличителните особености в творчеството на Алтъков е „умението да вплете различните пластове на живописното изображение – от фактурата до философските интонации – в цялостна амалгама, която изгражда органиката на образа.” (Попов, Ч. Каталог. 2004:2)



Стефан Алтъков
„И аз съм бил в Аркадия“, 2001 г.

Най-силно цветово противопоставяне се наблюдава в двойния портрет „И аз съм бил в Аркадия“ (2001), където червеното контрастира на противоположния зелен тон. Мъжкият образ е разположен в центъра на композицията, с широко отворени очи и вперен поглед към зрителя. Той е фигурата водеща мълчалив, скрит диалог с публиката. Той е и пазителят, който е нащрек – със засилено внимание към околния свят, таящ изненади, препятствия, радости (червено), но и тъга (зелено и черно), несигурност и лъжа (жълто), както и духовна близост, чистота (синьо и бяло). В дясно от него е разположена женската фигура, сякаш облегната на мъжа, с притворени очи, тя изглежда спокойна, хармонична и сънуваща. Спокойствието у нея идва от сигурността и мъжката сила, на които тя се „обляга“ и разчита. Атмосферата, която заобикаля образите, динамичният ритъм на живота въздействуват върху тяхната чувствителност и пораждат необходимостта от своеобразен лаконичен начин на изразяване. Колоритът е приоритет и основен способ, съзнателно търсен и подбран за постигането на емоционално въздействие.

Сходна е композицията и на другия двоен портрет „Животът в розово“ (2009), където близостта на двете фигури е още по-осезаема, заради факта, че погледите им се движат в една посока и се пресичат някъде извън пределите на платното, в пространството между картина и зрител. Червеното отново присъства, но нюансирано към розово. Така розовият тон съставен от червено, тук е по-мек и облагороден от бялото. Виолетът се асоциира с мистичност, загадъчност, но и измислен, нереален, фантазен свят. Сивите нюанси в дясната част на платното отвеждат мислите ни към уравновесеност, непроменливост и консервативност. Велатурно се припокриват тънките пластове бои, образуват плавни преходи и нюанси, получени чрез оптичното смесване на цветовете. Така

представените по-меки контрасти във втория портрет поставят друго, лирично емоционално начало, върху което се развива цялата композиция.

Цикълът „Пророкът“ (2011) включва общо 28 платна, колкото са и притчите в книгата „Пророкът“ на Халил Джубран. С. Алтъков е завладян от творчеството на писателя, от дълбочината и силата на поетичните и философски послания в неговите текстове. Джубран е от ливански произход, но християнин по религия и космополит по начин на мислене, той е и художник - ученик на Роден, живял в Ливан, Франция и Америка.

Повечето картини от цикъла не са фигуративни, а в някои се съчетават фигуративни елементи, знаци и символи, решени в експресивна образност. Подходът към всяка картина е свързан с конкретната притча, като в творбата е „вграден“ част от текста на притчата. Два отличаващи се портрета са част от цикъла „Пророкът“, в които е интерпретиран образът на Лаура – съпругата на художника – „Портрет 19“ (2011) и „Портрет 20“ (2011). Портретите са работени дълго и многопластово за да ги съзерцаваме в настоящия им вид. В тях художникът изобразява духовния, сензитивен образ на съпругата си, като извлича квинтесенцията, необходима му за постигане на идейния замисъл на творбата. Авторът умишлено избягва илюстративния подход при своите интерпретации – образите са експресивни и естествено си кореспондират с флоралните елементи и сентенциите – текста. Локалните цветове са потърсени като пластични стойности, колоритът е дълбок и сложен, допринасящ за психологическото въздействие. Символно е използвано златото във фините детайли, писмените знаци, които са и акцентите в композицията. Най-често се приема като олицетворение на божественото, слънцето. Принадлежи към групата на топлите цветове, които се свързват с активното, асимилиращото начало. В алхимическата цветова символика то обозначава висшата степен на духовното издигане, последният етап в процеса на създаване на философския камък, златния цвят на славата. (Влайков, С. 2003:63-64) В християнската културна традиция жълтото (златото) се възприема като сакрален символ – нимбовете на светците са в златни тонове. Златното, за разлика от жълтото, няма собствена материална колористика; то е чистото отражение на светлината, то е блясък – и ако останалите цветове получават живота и смисъла си от светлината, златното има свой собствен блясък, и затова играе важна роля в иконописта. То е символ на Божествената светлина и принадлежи на нейното царство. (Sendler, Egon. *The Icon: Image of the Invisible*, Oakwood Publications, 1995)

Наред с дълбокия психологизъм, художникът е изкушен от възможността да се изобрази в моментите на съзерцание и размисъл, вдъхновение, което черпи от природата и живота. Макар и „сериозни“ по съдържание, в композициите „Улов“ (1994) и „Пророк“ (2001), все пак се прокрадва усещането за чисто наслаждение и удовлетворение от съприкосновението с природата, от подчиняването на нейните сили и стихии и контрола над Вселената и Космоса. Символно е значението на рибата, която присъства като елемент в първата композиция, където е „уловена“ в мислите на портретувания. Във втората – наблюдаваме флорален мотив (препращащ асоциативно към Природата), разположен в долната част на платното, а фигурата на Пророка сякаш му е „обърнала гръб“. Студеносините образи и графичните акценти, включени в цялостното живописно решение на портретите, издават оригиналната и изтънчена чувственост на художника и изтъкват неговото професионално умение. Засиленото субективно начало при възприемането на света прави тези портрети интересни, наситени с дълбок психологизъм, с нови мисли и чувства, напомнящи синтез на вечното и настоящето.

Картината при Алтъков функционира като жив организъм, който ни атакува с емоционалната си виталност. Както пише Чавдар Попов: „С качествата и специфичните особености на своята живопис, Стефан Алтъков се утвърждава като един от водещите български художници на своето поколение.“

От направеният анализ на художествени творби, разнопосочни по отношение на изразните средства, материали и технологичен процес, но сходни в постигането на пси-

хологическо въздействие в портрета, като извод се налага многообразието на индивидуалности в съвременната българска живопис.

При художниците Андрей Даниел, Греди Асса и Стефан Алтъков се наблюдава на пръв поглед разнопосочност в изказа.

А. Даниел претворява натурата и създава един друг план – сензитивният, като понякога пластичното, почти реалистично изграждане на лицата контрастира на присъствието на силно стилизирани, стигащи до плоскостно-декоративни елементи и детайли в композицията.

Г. Асса се доверява на своята сетивност, именно чрез нея той изгражда представата си за света, а връзката между реалност и въображение, между истина и фантазия дава живот на всяка една от творбите му, детайлите не са просто композиционен елемент – те разказват и подсилват въображението и съпреживяването.

С. Алтъков подчинява портрета на идейния замисъл като вплита текстове и символи в композициите, при него съществена роля играят експресивния рисунък, контрастният и лаконичен колорит, изчистената форма, но и усещането за детайла, прецизността и ритмичната организация.

Общото при тримата художници е постигането на психологическо въздействие на портрета, чрез съчетаването на изразните възможности на колорита и контура, което способства за съпреживяване на творбата от страна на зрителя.

Въпреки, че творците „работят за себе си“, изразяват себе си – като намират отговор и свое „собствено сега“ във всяка отделна творба, като извод се налага виждането, че чрез творбите си художниците все пак оказват емоционално въздействие върху зрителя, съзнателно или несъзнателно търсено, карат го да съпреживее творбите им. Използваната комбинация от колорит и контур (рисунък), използването на сходни материали, но различни живописни техники, позволява на всеки от авторите да постигне многопластовост на внушенията, на композицията, изображението и идеята. В този контекст отделните компоненти на творбата звучат в единство, споено в прецизност на формите и вътрешна свобода на израза. Авторите са съсредоточени в изследване на собствените си преживявания и фантазии, разказват ги лаконично и създават любопитство у зрителя, приканват го към диалог, споделяне и съпреживяване на съответните идеи и емоции. В този смисъл портретната живопис е колкото визуална, толкова и сетивна, а портретният жанр вероятно и в бъдеще ще остане предизвикателство за художниците на фона на различните арт-експерименти и наравно с останалите актуални в настоящето изкуства.

ЛИТЕРАТУРА

- Автопортретът. Зримият образ и скритият смисъл. Каталог на СГХГ, С., 2008.
- Алтъков, Стефан. Живопис. Каталог, 1999. (Попов, Ч.)
- Алтъков, Стефан. Живопис. Каталог, 2004. (Попов, Ч.)
- Анчева, Антоанета. Живописният портрет. Пластично-анатомични проблеми. Фабер, В. Търново, 1999.
- Асса, Греди. Да рисуваш живота си. Каталог, 2004.
- Асса, Греди. Живопис. Каталог, 2014. (Филева, А., Маразов, И., Лукс, Дж.)
- Българско изкуство 120 години (1892 – 2012). София, 2012.
- Влайков, С. Книга на символите. Фабер, Велико Търново, 2003
- Кандински, В. За духовното в изкуството. ЛИК, София, 1995.
- Кандински, В. Точка и линия в равнината. ЛИК, София, 1995.
- Маринска, Р. Андрей Даниел: защита на картината. // Изкуство, 1983, № 2
- Попов, Ч. Постмодернизмът и българското изкуство от 80-те – 90-те г. на XX век. БХ, С., 2009.
- Райчев, Р. Цветовете в изкуството, ЛИК, София, 2005.
- Райчев, Р. Символика на цвета в изобразителното изкуство. Цвят и обучение. Межд. конференция, Варна, 1999.
- Чулова-Маркова, Д. Точки на пресичане. Художници рисуват художници. С., 2010.
- Шевалие, Ж., А. Геербрант. Речник на символите. Изд. къща „Петриков“, С., 1995.
- Юнг, К.Г. Психологически типове. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, С., 2005.
- Art Now Gallery Guide// New York, December 1996.

ИНТЕРНЕТ ИЗТОЧНИЦИ

Мутафов, Чавдар. Линията в изобразителното изкуство. 2002.

<<http://liternet.bg/publish4/chmutafov/linia.htm>> (18.11.2014)

Попова, Диана. Юбилейната изложба на Андрей Даниел в галерия „Академия“ в София, 2012. :

<<http://kultura.bg/web/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%B8-%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8/>>(22. 10. 2014)

Sendler, Egon. The Icon: Image of the Invisible, Oakwood Publications, 1995. :

<ebooх.pravoslavie.bg/Списание-Мирна/Списание-Мирна-бр.24> (28. 09. 2014)

Marieta Konova

Veliko Turnovo University "St. Kiril and St. Methodius"

5000 Veliko Turnovo

2 "Theodosii Tarnovski"

+359889684145

marieta_konova@yahoo.com

www.marietakonova.crevado.com

ПО-СИЛНИ ОТ ДИСЛЕКСИЯТА

Емануела Маринова - II курс, спец. Логопедия, редовно обучение

Стефани Овчарова - II курс, спец. Логопедия, редовно обучение

Симона Билдирева - II курс, спец. Логопедия, редовно обучение

Научен консултант: проф. дпн Цветанка Ценова – катедра „Специална педагогика и логопедия”

STRONGER THAN DYSLEXIA

Tsvetanka Tsenova

Резюме: Докладът съдържа анализ на едно от най-разпространените нарушения в наше време – дислексия на развитието. Вниманието се спира на причините за поява на тази патология и на нейното отражение върху психиката на детето. Централен проблем е как детето-дислексик преживява трудностите в овладяването на писмения език и доколко те засягат бъдещето му като ученик и като пълноценна личност. Разисква се психичният потенциал на дислексиците и са дадени много примери за дислексици, преуспели в професията си и достигнали върхове в различни области на живота, въпреки всички трудности, които са имали в училище. Представени са редица препоръки за правилно отношение към учениците с дислексия на развитието и за изход от проблемите, до които тя води.

Summary: This report contains an analysis of one of the most widely spread disorders of our time – developmental dyslexia. The focus is on the etiological factors of this pathology and on its reflection on the child's psyche. The main theme is how the dyslexic child experiences the difficulties of mastering the written language and exactly how this affects its future as a student and as a individual. A subject of this report is also the mental potential of dyslexics and there are examples of dyslexics who have succeeded in their careers and have reached the peak of different areas in their lives despite of the difficulties that they had in school. A numerous amount of recommendations are presented on the topic how to properly treat a child with developmental dyslexia and the problems that it leads to.

Keywords: developmental dyslexia, signs of dyslexia, associated conditions, mental potential

Същност на дислексията

Нарушенията на писмения език, назовавани дислексия, са реално съществуващ проблем на голяма част от децата. Много родители и педагози смятат, че те са резултат от мързел и от полагане на недостатъчно усилия в училище. Debray описва нарушенията от този вид като „трайни затруднения в овладяването на четенето и писането в техния автоматизъм при деца с нормална интелигентност, с нормална училищна зрялост и без сензорни разстройства” (по Estienne, 1985). Ценова (2012) определя дислексията като „разстройства на четенето, писането и математическите операции, изявяващи се в началното обучение и персистиращи в следващите етапи на обучението”. Нарушенията на ученето нерядко водят до отпадане от училище.

Дислексията е първична, когато е наследена или е имало вредни влияния по време на бременността върху майката, които са дали своето отражение. Тя е вторична, когато е следствие от умствена изостаналост, сензорни и двигателни нарушения, негативни влияния на средата. При възрастните нарушенията на писмения език са резултат от локални мозъчни увреди при инсулти. Най-голям интерес предизвиква първичната форма на дислексията, която често в наше време се обозначава и като „специфична”, тъй като е често срещана и недостатъчно изяснена от етиологична гледна точка. Факторите за поява на дислексия не са напълно ясни, но се забелязват някои условия, при които

има предразположение за появата на дислексия. Те се делят на две основни групи:

- Външни – емоционални или поведенчески проблеми на детето, недобра заобикаляща среда, социални или икономически проблеми и др.
- Вътрешни – леки мозъчни дисфункции с изяснен или неизяснен произход, засягащи отговорните за произвеждане на писмена реч участъци на мозъка; сензорни, моторни или интелектуални дисфункции, както и наличие на различни синдроми, например аутизъм, синдром на Турет, хиперактивност и/или дефицит на вниманието и други.

При възрастните нарушенията на писмения език се проявяват като два подсиндрома – алексия (нарушения на четенето) и аграфия (нарушения на писането). Те могат да съществуват както заедно, така и самостоятелно. При децата нарушенията на четенето и писането винаги се проявяват синхронно още в началния етап на училищното обучение. Ето защо в съвременния език на науката съществува един термин за тяхното назоваване – дислексия, под който се имат предвид разстройствата на четенето, писането, математическите операции и изобщо цялата съвкупност от прояви на училищни затруднения, изявяващи се при малкия ученик. Основни симптоми на дислексията са пропуски, добавяне, замени, размествания и повторения на букви, срички, думи, изречения в потока на текста. Също така се откриват и неразбиране и несъгласуване на думите, неразбиране на прочетеното, загубване на мястото в текста, граматични грешки, ограничена употреба на сложни изречения и др. Характерно е огледалното изписване на буквите, както и заменянето на букви, които са сходни по звучене или изписване. Това са само част от симптомите на нарушения на писането и четенето, които могат да варират в широки граници при отделните случаи.

Характерни за дислексичния синдром са емоционално-волевата неуравновесеност и трудностите в социалната адаптация. Децата проявяват колебания в настроението, нарушения на самоконтрола, неумение за адекватна интерпретация на социално-емоционалните знаци, давани от околните, трудности в изграждането на трайни взаимоотношения. Училищните неуспехи често водят до негативизъм и неподчинение, страх от училището, затваряне в себе си, депресия и тревожност или до гняв, агресия, антисоциални прояви. Негативните нагласи се изразяват в нервност, нападателност, физически неразположения на нервна почва - например световъртеж или коремни болки преди отиване на училище поради страх от неуспех.

Всички тези нарушения могат да бъдат непонятни, а понякога дори и плашещи за нас, но нашата помощ може да подпомогне, а даже и да промени живота и бъдещето на немалко деца с дислексия. Съществуват много начини за подпомагането им, а техният когнитивен потенциал е доказан от много хора с дислексия, постигнали големи успехи в живота си.

Психологическият потенциал на децата с дислексия

Дислексията е нарушение, развиващо се успоредно с развитието и оформянето на личността. Точно поради този факт тя може силно да повлияе на крехката психика на едно дете. Всякакъв вид социални, психологически и емоционални проблеми на деца с дислексия могат да се появят както вследствие на мозъчната патология, така и в резултат на неосведомеността на хората около тях, на клишета и грешно разбиране на симптомите на дислексията. Картината на нарушенията на ученето и причините, водещи до тях, е значително по-ясна, но в миналото, дори недалечното, на учениците с по-нисък успех се е гледало само като на лоши ученици, продукт на неправилно възпитание, мързеливи и недисциплинирани (Ценова, 2012). Напротив, те могат да бъдат целеустремени, любопитни, проникателни, но всякакъв вид клишета ги подтискат и потъпкват. Те сами променят виждането за себе си заради лошото възприятие на другите. Ниското само-

чувствие, изнервянето, напрегнатостта и раздразнителността са вторични проблеми, засягащи силно децата с дислексия. Те могат да се предотвратят, ако заобикалящите ги хора разберат, че на децата не им липсва интелект и имат перспективи за обучение. Те започват сами да се възприемат като „глупави“, ако отношението към тях е неправилно. „Опитът показва, че съществуващите в училище методи на оценяване не позволяват диференцирането на дислексията от временното или неспецифично изоставане в четенето.“ (Корнев, стр.14). Единствената разлика между дислексиците и съучениците им е не умственият капацитет, а това, че те могат да възприемат учебния материал не чрез традиционни, а чрез индивидуализирани и адаптирани, приспособени към особеностите на техния когнитивен потенциал методи. Важно е учителите и родителите им да ги окуражават и подкрепят, да им симпатизират и помагат, а не постоянно да ги напругат и упрекват.

Някои малчугани с такива нарушения са много артистични личности. Изкуствата като рисуване, музика, актьорско майсторство, художествени занаяти са начин те да изразят себе си и са съкровено място, незасегнато от дислексията. Други деца показват добри умения и перспективи в различни видове спорт, техника, бизнес, ръчен труд. Чрез тях те могат да покажат умствените и личностните си възможности и да бъдат себе си. Точно тази творческа част от тях не бива да бъде подтискана, тъй като успехът в нея гради самочувствието им, позитивните емоции и им позволява да се изразят, а не да се затварят в себе си. Споделянето на емоции с околните, били те родители, учители или съученици, е особено важно за дислексиците, защото много често те са стресирани и напрегнати от факта, че не могат да поддържат същото академично ниво като връстниците си. Родителите и учителите трябва да ги изслушват и разбират, тъй като ранният живот на тези деца е значително по-напрегнат и труден, но това може да ги направи по-силни, устойчиви, проникателни, трудолюбиви, целеустремени, възприемчиви към заобикалящия ги свят. При правилно отношение към тях те могат да развият успешна кариера в областите, в които са силни, но колкото и много усилия да полагат самите те, имат нужда от подкрепа и разбиране.

Доказателство, че пред детето с дислексия не стоят непреодолими пречки по пътя на неговото развитие, са редица успели личности, познати от историята или в съвременния свят. Поради различния си тип възприемане и преработка на информация, дислексиците могат да бъдат много креативни. В наше време все повече те се възприемат като носители на нестандартно мислене и оригинални идеи. Неслучайно сред дислексиците има гениални артисти, танцьори и спортисти, откриватели и творци, бизнесмени и политици, съумели да надскочат „линейното“ мислене на съвременниците си и да създадат нова картина на света. Медийното пространство и широката общественост припознават като дислексици редица известни личности от световната култура, наука и политика: Агата Кристи, Уолт Дисни, Леонардо да Винчи, Ханс Кристиан Андерсън, Алберт Айнщайн, Том Круз, Робин Уилямс, Уинстън Чърчил, Шер, Салма Хайек, Пабло Пикасо, Джордж Буш, Галилео Галилей, Бетовен, Моцарт и други. Ето и мисли на някои от тях:

„Трябваше да се упражнявам върху това, как да задържам вниманието си. Така се научих да си представям какво чета, за да мога да го разбера.“

Том Круз, актьор

„За предпочитане е способен учен, който е недотам грамотен, отколкото грамотен без научни способности“.

Леонардо да Винчи, художник и учен

„Аз бях едно от децата „пъзел-дислектик“. И до сега чета трудно. Примирете се с факта, че имате проблем. Откажете се да се извинявате. Вие сте изправени пред предизвикателство. Никога не се отказвайте!“

Нелсън Рокфелер, бизнесмен и политик

„През цялото ми време в училище аз бях до голяма степен обезкуражен. Не е приятно да се чувстваш изцяло превъзхожден и да си най-отзад още в началото на състезанието.“

Уинстън Чърчил, политик

„Погледите, втрещването, подигравките... Аз исках да покажа на всички, че мога да се справям по-добре и също така, че мога да чета.“

Маджик Джонсън, баскетболна легенда

„Никога не четях в училище. Имах ниски оценки по някои предмети и много добри и отлични по други. През втората седмица на 11 клас напуснах училище. Когато ходех на училище, ми беше много трудно. Почти всичко, което трябваше да науча, аз го учех, слушайки. В моите рецензии винаги пишеше, че не оправдавам потенциала си.“

Шер, певица

„Трудно изкарах училището. Чета много бавно, но обичам да намирам неща, които никой друг не е намирал - като динозавърско яйце, в което има ембрион. По света има 36, аз съм открил 35.“

Д-р Джон Хорнер, палеонтолог

„Аз много бавно се справях с училището. Проблемът беше обучителното ми затруднение по времето когато нямаше къде да ти помогнат.“

Брук Дженер, олимпийски шампион

Много важно е да се наложи разбирането, че да си различен, не означава да си лош от другите. В случая с дислексията, различията често се изразяват в един творчески поглед към света, който трябва да бъде разбран, поощряван и развиван.

Ролята на специалистите

От дислексията се интересуват широк кръг специалисти – лекари, педагози, психолози, логопеди, лингвисти. Особено важно е за родителите на децата с дислексия да са наясно какво представлява тя и какви са възможностите за нейното преодоляване. За съжаление, въпреки многобройните научни изследвания и интересът към проблемите, с които е свързана дислексията, засега алтернативни програми за обучението на децата с нарушения на четенето и писането не са създадени (Ценова, 2013). Това е една от причините техният брой да не намалява, а напротив, дори да нараства в наше време, в което училището поставя високи изисквания пред децата. Успоредно с това нарастват и последициите, които нерядко се изразяват в неразбиране и лошо отношение към децата с трудности в ученето.

Най-важно при отглеждане и възпитаване на дете с дислексия е търпението и разбирането. Първо родителите трябва да бъдат убедени, че специфичната дислексия не е заболяване, умствена изостаналост или слаба надареност. Родителите и учителите трябва да знаят, че трудностите в четенето и писането не са плод на по-малка мотивация. Нежеланието да се учи може да се появи вследствие неразбирането на проблемите на дислексика. Напротив, детето с дислексия изразходва много повече усилия и енергия в познавателните процеси и затова се уморява много по-бързо. Необходима е общата помощ на родители и учители, както и подкрепата на други специалисти, за да се промени нагласата на детето за пълноценен и ефективен живот както в училище, така и извън него. По този начин ще му се даде възможност за хармонично развитие.

Традиционните методи на преподаване не биха довели до напредък при децата с

дислексия. Те се нуждаят от специфични и индивидуално ориентирани подходи. Децата с дислексия са креативни личности поради спецификата на възприемането и преработката на информацията, понякога дори имат уникална гледна точка по определени въпроси, но това трябва да намери признание у околните. Често обаче учителите смятат, че на тези деца може да бъде помогнато само чрез допълнителни задачи, дописване на пропуснатия материал в междучасието или в къщи. Но това излишно напрежение ги стресира и всъщност задълбочава нарушението им, тъй като учейки, те имат нужда от спокойна и предразполагаща среда. Те не бива да са „роби“ на оценките, тъй като традиционните критерии за оценяване не могат да разкрият целия им умствен капацитет. Децата с дислексия действително са способни да разбират целия учебен материал перфектно, но чрез писмен или тестов изпит да не могат да покажат знанията си.

Друга важна стъпка при отглеждането на дете с дислексия е, че то трябва да се запише на уроци при специалист, но да му се обясни, че това е привилегия, която малко деца имат, защото са специални – по този начин ще се намали чувството за малоценност и неудовлетвореност. Вероятно ще се наложи детето с дислексия да премине през множество тестове, за да се установи точно какъв тип грешки прави. Специалистът ще препоръча, ако е необходимо, допълнителни курсове и терапевтични занимания. Възможно е детето с дислексия да посещава комбинирани програми, които ще развиват слуховите му възприятия, интересите му, психологическите и образователните му способности. Използването на всякакви познавателни игри, в които децата боравят с числа, букви, звуци и изображения, е от голяма полза.

Логопедите обръщат специално внимание на изоставането в развитието на устния език, когато то присъства и смущава овладяването на писмения език. Голяма е вероятността детето да срещне трудности в училище, ако говори така, че само най-близките да го разбират. Понякога до 6-7-годишна възраст то размества срички в рамките на думата и думи в състава на изречението. Логопедът ще научи децата с дислексия как да се справят с конкретния случай. Например децата с дислексия имат затруднения при разграничаване на „п“ и „б“. Специалистът ще ги научи как да ги произнасят, свързвайки това действие с характерната позиция на устата при изричането на тези два звука. Този начин на обучение е лесен за дислектиците и те запомнят лесно позициите.

Преодолявайки нарушенията на писмения език, работим и за преодоляването на разстройствата от психологическо естество. Повишават се възможностите на детето с дислексия за вграждане в училищния колектив, за формиране у него на увереност в собствените сили, за проява на онези негови способности, на базата на които то може да се развива и да търси успешен професионален път. Важно е то да усеща вашата подкрепа и да осъзнае, че с търпение и постоянство проблемите с училището могат да бъдат превъзможани.

ЛИТЕРАТУРА

- Корнев, Ал. (2009). Ключови въпроси на дислексията – сп. Специална педагогика, бр. 4, стр. 4-17.
- Ценова, Цв. (2012). Логопедия – описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения. С., Димакс, стр. 211-248.
- Ценова, Цв. (2013). Четивни механизми и дислексия – сп. Специална педагогика, бр. 2, стр. 73-83.
- Estienne, F. (1985). Dislexie. – Dans: Mardaga, P. (Ed.). Troubles de langage (diagnostique et rééducation). Bruxelles, p. 397-431.
- www.cie-bg.eu
- www.purvite7.bg
- <http://dyslexia.vivacom.bg/>
- http://www.dyslexia.co.il/en/articles/social_and_emotional_aspects_of_dyslexia
- <http://www.dystalk.com/talks/35-the-emotional-side-of-dyslexia>
- <http://www.idonline.org/article/19296/>

Prof. Tsvetanka Tsenova, DS

Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia 1574, Shipchenski prohod blvd. 69A

cenova_cc@abv.bg

ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ

Списанието е орган на екипа от преподаватели и техните партньори при реализирането на образователната политика на ФНПП за подобряването на качеството на образование на студентите в различните специалности, осъществявани във ФНПП в съответствието с целите и мисията на СУ, като водещ университет в Р България.

Администриране на изданието.

4 раздела:

1. НАУКА с рубрики:

- Теория и опит
- Научни изследвания
- Мнения, позиции, дискусии

2. КУЛТУРА с рубрики:

- Изобразително изкуство
- Музика
- Литература

3. ОБРАЗОВАНИЕ с рубрики:

- Социално дело
- Специално образование
- История на образованието и педагогическите учения
- Нови книги

4. СТУДЕНТСКИ ФОРУМ с рубрики:

- Бъдеща реализация
- Предстоящи събития
- Изявени студенти
- Теми на студенти

Ключови думи:

- Иновации
- Добри практики
- Екипност
- Академичност
- Мобилност
- Интегралност
- Творчество
- Изкуство
- Образование

УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание „Електронно списание за наука, култура и образование“ разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде, били са изпратени, или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Изпратените статии трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е за предпочитане.

Адресът е: filchev@vip.bg

За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпро-вождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна word програма. Изпраща-нето на ръкописа, записан на диск, също е допустимо.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски, съобразно желанието на автора.

Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавието на статията; имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); превод на заглавието на английски език и транслитерация на името на автора също на английски; резюме, написано на български и на английски език; в резюмето ясно се представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 10 реда; Times New Roman 12 pt.); 3-5 ключови думи (само на английски), например: Keywords: education, key competencies, science...; пълен текст - не се препоръчва използване на съкраще-ния в текста, освен общоприетите; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, месторабота, пощенски и електронни адреси, телефонни номера за връзка (на английски език).

Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено - Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.

Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено - Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някак-ви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се препоръчва.

Бележки и литература

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания portable document format (pdf). Място-то на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA - стил (вж. Publication Manual of the American Psychological Association), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето някои примери:

Списания:

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или

(Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66,217-218.

Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в което номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиограф-ското описание на източника така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране - дидактическа онкрети-зация. *Педагогика*, 79(7-8), 82-105.

Коректури

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи, авторите ще получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Илюстративни материали

• Материалите предоставени от авторите за включване към електронното издание, трябва да бъдат в един от следните файлови формати: DOC; DOCX; RTF.

• Всички илюстративни материали, таблици, диаграми, фигури, специфични символи и др., трябва да бъдат включени като статични изображения в упоменатите по-горе файлови формати. Освен вмъкнати в текста, всички илюстративни материали трябва да бъдат предоставени отделно в следните файлови формати:

Илюстрации – JPG / PNG (24 bit) / TIF (TIFF) / PSD (минимум 1000px по късата част на изображението);

Видео материали – MP4 H.264 AAC (640 x 480px - 1024 kbps)

Аудио материали – MP3 (минимум 128 kbps);

• Авторите носят пълна отговорност за предоставените от тях материали.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпването от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни

или учебни организации.