

ФНПП

Иновации
Екипност
Творчество
Академичност
Мобилност
Интегралност
Образование
Изкуство

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



БРОЙ
4
ГОДИНА
2015

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор

проф. Буян Филчев

0887 822 001

filchev@vip.bg

Членове:

Проф. д-р 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 / tomislav_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

(4)

Списанието е финансирано от ФНИ на СУ „Св. Климент Охридски“ по проект
„КОНЦЕПТУАЛЕН ЕЛЕКТРОНЕН МОДЕЛ ЗА НАУКА, КУЛТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОВА-
ЦИИ – ПРОДЪЛЖЕНИЕ 2“
Договор № 126 от 17.04.2015 г.

Ръководител на проекта: Проф. Буян Филчев



СЪДЪРЖАНИЕ

ИЛЮСТАЦИЯ И ИЗКУСТВО НА КНИГАТА В БЪЛГАРИЯ (1945–2006)	6
Буян Филчев	6
ТЕОРИИ ЗА НАРУШЕНИЯТА НА ЕЗИКОВОТО РАЗВИТИЕ И ТЯХНОТО ОТРАЖЕНИЕ В ЛОГО-ПЕДИЯТА	16
Цветанка Ценова	16
ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ СТАЖОВЕ ДНЕС – ДИАПАЗОНИ НА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКАТА ПРАКТИКА	26
Милена Банковска, Орлин Дворянов	26
ПРОГРАМИРАНЕ И РОБОТИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	32
Мария Тереза Висо Пардо	32
СЪСТОЯНИЕ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ	46
Цветелина Генчева, Нели Василева	46
МЕТОДИКАТА НА ГЛЕН ДОМАН ЗА РАННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ	54
Розалина Енгелс-Критидис, Снежана Инджова, Габриела Валентинова	54
„НЕКА ДА ПРАЗНУВАМЕ КИТАЙСКАТА НОВА ГОДИНА!": ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА, ЦЕЛЯЩО ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ	60
Джоу Дзяо, Сю Лу, Розалина Енгелс-Критидис	60
УСВОЯВАНЕ НА БУКВИТЕ ЧРЕЗ СЕНЗОРНИ МАТЕРИАЛИ ПО МЕТОДА НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ	76
Йовка Христова	76
ПО СЪПКИТЕ НА МАЛКИЯ БУДА ИЛИ ПЪТУВАНЕ В ТИБЕТ	80
Мария Бакърджиева, Стефан Стефанов	80
ЗНАКОВО-СИМВОЛНО ЗНАЧЕНИЕ НА ЧИСЛАТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯТА НА ПРИЛОЖНО-ДЕКОРАТИВНИТЕ ИЗКУСТВА	92
Красимира Дренска	92
МЯСТО И ЗНАЧЕНИЕ НА КОМПЮТЪРНО-ГЕНЕРИРАНИЯ ДИЗАЙН Резултати от кръгла маса на тема: „Дигиталните технологии в графичното изкуство: граници и възможности, теория и практика“	98
Цвета Петрова	98
НОВАТОРСКИ МОДЕЛИ НА ПРЕПОДАВАНЕ В БАУХАУС	110
Александър Байтошев	110
ИЛЮСТРАЦИИТЕ В УЧИЛИЩНИТЕ УЧЕБНИЦИ – ВИДОВЕ, ФУНКЦИИ, РОЛЯ И ЗНАЧЕНИЕТО ИМ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗНАНИЕТО, МИСЛЕНЕТО И ВИЗУАЛНАТА КУЛТУРА	118
Явор Грънчаров	118
МОЦАРТ ЕФЕКТ – СЪЩНОСТ И ПРИЛОЖЕНИЕ	126
Станислава Лемберова – Иванова	126
КАЛЕНДАРЪТ НА МАИТЕ	138
Калина Димитрова, Ивелина Дочева	138
РЕТОРИКА - СЪЩНОСТ, РАЗВИТИЕ И ПРИЛОЖЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА РАБОТА	146
Лилия Шопова, Анелия Шидерова, Маргарита Манова, Стефана Иванова	146
КРИТИЧНО И КРЕАТИВНО МИСЛЕНЕ	152
Капка Гергинова	152
ПОСТМОДЕРНИ ПРИКАЗКИ	158
Лаура Димитрова	158

ИЛЮСТАЦИЯ И ИЗКУСТВО НА КНИГАТА В БЪЛГАРИЯ (1945–2006)

Буян Филчев

ILLUSTRATION AND ART OF THE BOOK IN BULGARIA (1945–2006)

Bouyan Filchev

Резюме: Основната идея на настоящата статия е свързана с етапите на развитие на илюстрацията и изкуството на българската книга в периода (1945–2006) и с утвърждаването на специфична и изявена българска школа в илюстрацията и оформлението на книгата. Направеният анализ е не само хронологичен, но систематизира постиженията на българските художници по видове и жанрове.

Summary: The main idea of this article is to describe the stages of development of the illustration and the art of the Bulgarian book in the period 1945–2006, and the establishment of a distinct and recognizable Bulgarian school in illustration and book layout design. The analysis is not only chronological, but also systematizes the achievements of Bulgarian artists by types and genres.

Keywords: illustration, art of the book, Ex Libris

Една кратка, но задълбочена разходка във времето след Втората световна война в полето на развитието на илюстрацията и изкуството на българската книга (1945–2006 г.) ни представя няколко ясно изразени етапа в иначе монолитния от геополитическа, идеологическа и икономическа гледна точка период. Времето 1945–1953 се характеризира с трансформирането на цялостната издателска дейност от частна в държавна. В този период се поставят основите на повечето големи профилирани издателства – „Български художник“, „Наука и изкуство“, „Български писател“, „Народна култура“, списанията за деца: „Славейче“, „Дружинка“, „Пламъче“ и др., които по късно стават онази благоприятна среда и поле за реализация на няколко поколения талантиливи илюстратори и оформители на книгата. Тук е мястото да се подчертае, че нищо стойностно в изкуството не възниква на празно културно поле. Независимо от трудните условия на следвоенния период, характеризиращ се с недостатъчност във всичко включително и полиграфически мощности и материали, натрупания опит през тридесетте-четиридесетте години най-вече от издателствата „Т. Ф. Чипев“ и „Хемус“, където основоположникът на съвременния възглед за мястото и ролята на „художника в книгата“ – Борис Ангелушев вече беше демонстрирал изключително важното присъствие на професионално обучение и компетентен в областта на илюстрацията, шрифта, типографията и полиграфията художник. Почвата върху която се развиваха бъдещите майстори на илюстрацията и оформлението на книгата беше подготвена от художници като Александър Божинов, Николай Райнов, Васил Захариев, Александър Жендов, Вадим Лазаркевич, Илия Бешков, Никола Тузсузов, Стоян Венев, Георги Атанасов...

След излязлото държавно постановление за подобряване на детската литература и шрифта в края на 1953 година активно почват да работят в областта на илюстрацията оформлението на книгата и шрифта и художниците Илия Петров, Стоян Сотиров, Нева Тузсузова и Александър Поплилов. В новите издателства се появяват и нов тип щатни служители – художествени редактори, а в издателство „Български художник“ и външен специализиран художествен съвет. „Български художник“ се формира като издателство на секция „Графика“ през 1948 година и след поредица чудесни издания и забележим успех на книжния пазар през 1952 година се трансформира в издателство на СБХ. Издателството създава добра платформа за професионална изява на художници и изкуство-

веди, членове на СБХ. Практически най-добрите български илюстратори от всички поколения са сътрудничили на издателството, изпълнявайки поръчки на редакция „Детски картинни книжки“. Останалите три редакции „Старо изкуство“, „Съвременно изкуство“ и „Графични издания“ се превърнаха в поле за творческа изява в областта на оформлението на книгата, особено на албумни издания, каталози и плакати за изложби, календари и всички рекламни продукти свързани с дейността на СБХ.

„Можем с пълно право да говорим за утвърдена, специфична и изявена родна школа в илюстрацията и оформлението на книгата. Наследник на такива колоси като Александър Божинов, Вадим Лазаркевич, Борис Ангелушев, Илия Бешков, българската илюстрация разгръща огромния си потенциал в продукцията на издателството през 60-те – 80-те години на ХХ в. с небивала мощ и размах. Поради редица причини, свързани с особеностите на времето и със спецификата на поръчката, илюстрацията и оформлението на книгата, можем да твърдим това, в някои отношения превъзхождат нивото на кавалетните изкуства по това време. Високата книжна и изобразителна култура, безупречният вкус, усетът за типичното и характерното, индивидуалният подход към съответната задача, впечатляващият професионализъм са само малка част от онова, което може да се каже за това изкуство в годините на неговия разцвет.

Това е наистина забележително постижение, което няма аналог в нашата култура (като своеобразно средище, което „продуцира“ изключително качествено изкуство), а по всяка вероятност е съпоставимо и с най-впечатляващите прояви от този род по света! В този смисъл, който казва „Български художник“, казва и българска илюстрация.“
(проф. д-р изк. Чавдар Попов)

Уникалното в тази ситуация е това, че цялата сложна гама подходи от момента на възлагане на работа по книгата до нейното финализиране като завършен продукт беше в полезрението на най-добрите професионалисти – доказали се български илюстратори и оформители на книги, както и художествени редактори. По този начин художествените качества на създаденият книжен продукт беше до голяма степен защитен от пошлите стандарти на „пазарното“ търсене, което у нас винаги се изражда в някаква форма на т.нар. „масов вкус“ или по-точно сладникави клишета от други времеви и географски пространства. Може би традицията и този очевиден феномен на автономност от псевдопазара, пресекли се във времето в един много сложен и противоречив исторически период, са дали възможност да се узакони в практиката на създаване на книги един професионално отговорен и в същото време подчертано артистичен и художествен подход. С времето, независимо от разнообразието на творчески индивидуалности, можем определено да говорим за българска школа в илюстрацията и оформлението на книгата, както и в осмислянето и търсенето на уникалното начертание и звучене на кирилицата в унисон с нашата традиция и чувствителност.

Можем да проследим развитието на няколко поколения български илюстратори и оформители на книгата.

1. Художниците положили основите на съвременната българска илюстрация:

Борис Ангелушев, Александър Божинов, Николай Райнов, Васил Захариев, Александър Жендов, Вадим Лазаркевич, Илия Бешков, Никола Тузсузов, Стоян Венев, Георги Атанасов.

2. Художниците (т.нар. средно поколение) развили и извели на ново професионално ниво съвременната българска илюстрация през 60-те и 70-те години на ХХ век:

Александър Поплилов, Анастасия Панайотова, Анна Тузсузова, Атанас Василев, Борис Димовски, Борислав Стоев, Генчо Денчев, Георги Пенчев, Димитър Тасев, Доньо Донеv, Евгений Босяцки, Златка Дъбова, Иван Гонгалов, Иван Йовчев, Иван Кирков, Иван Кожухаров, Иван Кьосев, Йоан Левиев, Кирил Гюлеметов, Любен Зидаров, Людмил Чехларов, Мира Лехчанска, Нева Тузсузова, Никола Мирчев, Николай Стоянов, Петър Рашков, Петър Цинцарски, Петър Чуклев, Румен Ракшиев, Румен Скорчев, Симеон Венев, Стефан Марков, Стоян Анастасов, Стоян Дуков, Христо Нейков.

3. Художниците (т.нар. ново поколение), развили и извели на международно ниво българска илюстрация през 80-те и 90-те години на XX век:

Александър Алексов, Антон Радевски, Ада Митрани, Алекси Начев, Анелия Павлова, Буян Филчев, Васил Миовски, Венелин Вълканов, Виктор Паунов, Георги Трифонов, Георги Чаушов, Елена Пъдарева, Елиана Търновска, Иван Димов, Иван Газдов, Иваницка Панчева, Киро Мавров, Костадинка Измирлиева, Красимира Дренска, Любомир Янев, Майя Чолакова, Надежда Гогова, Никифор Русков, Николай Алексиев, Олга Паскалева, Ралица Николова, Регина Далкалъчева, Силвия Бъчварова, Симеон Спиридонов, Стоимен Стоилов, Текла Алексиева, Теодора Стойчева, Тоня Горанова, Христо Кърджилов, Цвятко Остоич.

4. Художниците, които са логично продължение на тази традиция но изцяло се реализираха в новите пазарни условия се стремят да продължат и развият високия художествен и артистичен дух на българска илюстрация през 90-те години на XX и началото на XI век: Капка Кънева, Севда Потурлян, Яна Захаријева, Яна Левиева, Ясен Гюзелев и др.

Подобно изброяване, колкото и протоколно да звучи, цели да отдаде дължимото на най-значимите художници. Разбира се това систематизиране е твърде условно, тъй като някои от изброените автори са имали много дълъг творчески път и тяхното творчество обхваща почти целия разглеждан период, а други са се изявявали в значително по кратки времеви рамки. Трудно е и не е редно да бъдат поставяни решително схематични граници, тъй-като една не малка част от по-младите ни колеги вече не са между нас а някои „доайени“ от гилдията все още са в активна творческа възраст.

Секция „Графика и илюстрация“ и секция „Графичен дизайн“ в СБХ, катедра „Илюстрация“, а по-късно „Книга и печатна графика“ в НХА, множество издателства за научна, художествена, детска и специализирана литература, както и издателства специализирали се в реализацията на учебници и учебни помагала – ето това е територията на която се развива и утвърждава изкуството на българската илюстрация.

Освен активността на различните организационни звена, отговорни за развитието на това изкуство, тук можем да прибавим и всички форуми, където биват показвани реализираните продуктивна издателската дейност у нас. Към тях спадат ежегодните панаири на книгата в София, Лайпциг, Франкфурт, Москва, Болоня, Биенале на илюстрацията в Братислава и др. Най-авторитетен и професионален форум с национален статут през изминалите шест десетилетия е „Национална изложба на илюстрацията и изкуството на българската книга“ (1968–1990), провеждана на всеки две години. Със своите раздели „Илюстрация“, „Цялостно оформление на книги“, „Обложки и корици“, „Фигура“, „Оформление на части от литературни текстове“, „Художествени и наборни шрифтове“, „Екслибрис“, „Най-добра експозиция на издателства“ и „Най-добра експозиция, представена от полиграфическо предприятие“ тя обхващаше пълният периметър на книжната продукция в България. Две години са достатъчен период, за да се натрупа необходимото количество реализации (излезли от печат издания), за да се осъществи своеобразна „дисекция“, анализ и филтриране на най-доброто от немалката по обем продукция. Мащабно жури, съставено от най-изявените специалисти в конкретните жанрове, имаше не-леката задача да сравни, степенува и оцени артистичните и художествени качества на представените творби, създавайки по този начин ясна и многовалентна скала от критерии, които от една страна се превръщаха в ясна посока на доминиращите тенденции от професионална гледна точка, а от друга страна генерираха в публичното пространство необходимата среда и атмосфера за един по-пълноценен диалог. Изключително полезно и градивно беше и заложеното в структурата на този форум приобщаване на издателствата и полиграфическите предприятия, без усилията и разбирането на които трудно биха се реализирали все по-взискателните и сложни проекти на художниците във вре-мена, когато се говори за производство на книги а не за „изкуство на книгата“.

Наградният фонд на изложбата, която всъщност беше равностойна на едно пъл-

ноценно национално биенале, също имаше функциите на инструмент за утвърждаване на най-изявени автори, допринесли много за високото и по международните критерии ниво на всичко свързано с изкуството на книгата, както и откриване на млади таланти и перспективни автори. Именно на такива автори издателите предпочитаха да доверят своите акцентни проекти чрез които разчитаха да получат престижни награди и по добра реализация на продукцията, като по този начин се толерираше една взаимноизгодна ситуация отправяща недвусмислени сигнали към бъдещите художници на книгата. Това беше и естественият път за натрупване и развиване на традицията и гаранция за така необходимата в тази сфера приемственост, която в крайна сметка води до създаване на школа с присъщите ѝ характеристики. Именно тези високо художествени форуми бяха и полето на достатъчно остра конкуренция, гаранция за развитие и за качество на работата на художниците. Този тип конкуренция, пред очите на доказани професионалисти и компетентна публика, получаваше своеобразен имунитет срещу прищевките на пошлия масов вкус, с какъвто впоследствие издателите заляха примитивния (сергиен тип) и изключително комерсиален в по-голямата си част книжен пазар у нас. Сега, от дистанцията на времето, много ясно се вижда кога, в кой период, в какъв контекст и в каква ситуация е възможно или не е възможно да се развият пълноценно дарбите на хората, призвани да създават автентична високо художествена книга, при това не изобщо книга, а българска книга, която да носи най-добрите традиции и неповторимата харизма на формирания се през вековете с цялата си виталност и чувствителност артистичен дух на българския творец.

Изявени илюстратори и оформители на книги:

60-те години на XX век

За илюстрации:

Александър Денков, Иван Кирков, Борислав Стоев, Нева Тузсузова, Иван Кожухаров,

Иван Кьосев, Николай Стоянов, Пенчо Кулеков, Петър Чуклев, Румен Скорчев, Стоян Анастасов, Тодор Панайотов, Людмил Чехларов, Юли Минчев, Евгений Босяцки, Богдан Бенев, Любен Диманов, Георги Ковачев, Тончо Тончев, Георги Чаушов

За оформяне на книги:

Владислав Паскалев, Евгени Клинчаров, Владислав Паскалев, Евгени Босяцки, Иван Кьосев,

Данаил Донков, Петър Петрунов, Тотю Данов, Евгений Босяцки, Иван Иванов, Богдан Мавродинов, Петър Петрунов

70-те години на XX век

За илюстрации:

Румен Скорчев, Александър Денков, Любен Зидаров, Нева Тузсузова, Стоян Анастасов, Любен Диманов, Иван Кожухаров, Невена Карамалакова, Богдан Бенев, Иван Кьосев, Борислав Стоев, Александър Поплилов, Христо Нейков, Стоян Илиев, Николай Стоянов, Богдан Бенев, Симеон Венев, Невена Карамалакова, Красимира Дренска, Васил Вълчев, Стоимен Стоилов, Стефан Марков, Текла Алексиева, Владимир Коновалов, Иван Кенаров, Владимир Коренев, Мана Парпулова, Ани Тузсузова, Валентина Цанева, Ралица Николова, Анри Кулев, Тоня Горанова, Боян Андреев, Мария Савова, Мая Чолакова, Любомир Янев, Иван Димов, Кирил Гюлеметов, Олга Паскалева, Теодора Стойчева, Георги Стаменов

За оформяне на книги:

Иван Кьосев, Владислав Паскалев, Евгени Клинчаров, Данаил Донков, Богдан Мавродинов, Кънчо Кънев, Жеко Алексиев, Румен Ракшиев, Светлин Босилков, Стефан Груев, Веселин Цаков, Елена Маринчева, Николай Александров

80-те години на ХХ век

За илюстрации:

Румен Скорчев, Ралица Николова, Александър Алексов, Петър Рашков, Валентина Цанева, Тончо Тончев, Иван Кенаров, Костадинка Измирлиева, Теодора Стойчева, Николай Алексиев, Христо Жаблянов, Ада Митрани, Симеон Венов, Алекси Начев Стоян Цанев, Киро Мавров, Стефан Марков, Иван Илиев, Надежда Гогова, Досьо Досев

Петър Терзиев, Елиана Търновска, Христо Брайков, Димитър Влаев, Красимира Димчевска, Тоня Горанова, Петър Терзиев, Васил Миовски, Виктор Паунов, Петър Лазаров, Петър Рашков, Христо Кърджилов, Буян Филчев, Христо Жаблянов, Олга Паскалева, Цвятко Остоич, Илия Гошев, Камен Стоянов, Катерина Мушанова,

Иван Димов, Антон Радевски, Весела Бракалова, Иван Есенов, Станимир Стоилов

За оформление на книги:

Владислав Паскалев, Жеко Алексиев, Богдан Мавродинов, Евгени Клинчаров, Кирил Гогов, Стефан Груев, Олга Паскалева, Николай Александров, Теменужка Стоева, Атанас Василев, Веселин Христов, Петър Добрев, Емил Станкулов, Светлин Босилков, Светозар Писаров, Кремена Филчева, Петър Добрев, Развигор Колев, Димитър Новачков, Веселин Цаков, Борислав Кьосев, Тотко Кьосемарлиев, Борислав Кьосев
Стефан Шишков, Любомир Михайлов, Николай Цачев, Боряна Паскалева

За раздел „Фигура“

Николай Майсторов, Борислав Стоев, Кирил Прашков, Румен Рачев, Атанас Василев Йорданка Радева, Алекси Начев, Веселина Томова, Галина Павлова, Кирил Прашков
Станимир Стоилов, Явора Петрова

За раздел „Екслибрис“

Преслав Кършовски, Пенчо Кулеков, Снежана Пенчева, Пенчо Пенчев, Миша Попова

Пейчо Тодоров

На 10 октомври **2006** г. след 16-годишна пауза официално бе открита Националната изложба „Изкуство на българската книга“, организирана и реализирана от Съюза на българските художници. Създадена в края на 60-те години, изложбата е основополагаща за развитието на този вид изкуство и авторитетна трибуна за изява на поколения майстори на книгата. Благодарение на изключително големия интерес от страна на художниците, на два от етажите в най-представителната галерия за съвременно изкуство, на ул. „Шипка“ 6 – СБХ, София, бяха представени повече от 2 000 експонати на 93 съвременни български автори, работещи във всички области на изкуството на книгата. Целта на изложбата е не само да предложи панорама на най-добрите постижения в областта на изкуството на българската книга, но и едновременно с това да спомага за изграждането и поддържането на високи професионални критерии. По тази причина Съюзът на българските художници възстанови едно от най-престижните си отличия – голямата награда „Борис Ангелушев“, присъждана за високи постижения в изкуството на българската книга, а в статута на изложбата бяха предвидени по три награди за всеки от разделите. Учредени бяха и няколко нови специални награди: „За детска илюстрация“ на Държавната агенция за закрила на детето; „За млад автор“ на НХА; „За полиграфическо майсторство“ и „За издателска политика“ в областта на изкуството на книгата. Наградите бяха определени непосредствено преди откриването на събитието и връчени по време на официалната церемония. Изложбата обедини произведения, създадени в периода 1990–2006 година в разделите:

- Графичен дизайн на книги
- Графичен дизайн на периодични издания

- Графичен дизайн и илюстрация на дидактични издания (учебници и учебни помагала)
- Илюстрация (всички видове: научна и/или художествена)
- Шрифт – проекти за художествени и наборни шрифтове; части на литературни текстове; типографски композиции, създадени като самостоятелни художествени произведения
- Cum Figuris – свободни произведения (графики или рисунки), инспирирани от конкретни литературни текстове, в това число и ExLibris.

Организатори на националната изложба бяха Съюзът на българските художници, Министерството на културата на Република България, Националната библиотека Св. Св. Кирил и Методий, Националната художествена академия, Държавната агенция за защита на детето, Съюзът на печатарската индустрия в България и Асоциация Българска книга. Полиграфическият комбинат отпечата безплатно каталога за изложбата. Специалната награда „Pro arte imprimendi“ (за печатарско майсторство) на сп. „Полиграфия“ и Съюза на печатарската индустрия в България бе връчена на БНБ за книгата „120 години Българска народна банка“. Специална награда за издателска политика в областта на изкуството на книгата бе връчена от ВМГ на издателство Пен Софт.

В категорията „Специални награди“ бяха връчени още наградите за илюстрации на детска книга, за млад автор, за високи професионални постижения в областта на екслибриса и за принос към изкуството на екслибриса в България.

Пъстра и многолика, колекцията беше впечатляваща не само с мащабите и качеството си, но и с факта, че изважда от анонимност художниците, работещи в областта на книгата и реабилитира тяхната роля и мисия на равнопоставени автори. Експозицията имаше голямото достойнство да е освободена от необходимостта от съобразяване с вкуса на книжния пазар или с предпочитанията на отделни издатели и беше резултат от артистичния избор на художниците и техните възгледи за високи художествено-естетически и професионални критерии при създаването на цялостния книжен продукт.

Награди по раздели

Голямата награда на Съюза на българските художници за високи постижения в изкуството на българската книга „Борис Ангелушев“:

Жеко Алексиев.

Раздел 1. Графичен дизайн на книги

Награда на името на „Иван Къосев“:

I награда - Цвятко Остоич

II награда - Яна Левиева

III награда - Кирил Гогов

грамота - Севда Потурлян

Раздел 2. Графичен дизайн на периодични издания:

Почетна награда - Проф. Владислав Паскалев

Раздел 3. Графичен дизайн на дидактични издания:

I награда - Борислав Къосев & Тоня Горанова & Цвятко Остоич

II награда - Боряна Паскалева & Теменужка Стоева

III награда - Буян Филчев

грамота - Капка Кънева

Раздел 4. Илюстрация

Награда на името на „Ал. Денков“:

I награда - Тоня Горанова

II награда - Ясен Гюзелев

III награда - Киро Мавров

грамота - Яна Захаријева

Раздел 5. Шрифт

Награда на името на „проф. В. Йончев“:

I награда - Владислав Паскалев

II награда - Иван Кьосев & Развигор Колев

III награда - Тодор Варджиев

грамота - Дамян Дамянов

Раздел 6. Свободни произведения по литературни текстове –

CUM FIGURIS & EXLIBRIS

Награда на името на „Христо Нейков“:

I награда - Галина Павлова

II награда - Христо Кърджилов

III награда - Ралица Николова

грамота - Чавдар Гюзелев

Други специални награди:

Награда на Държавната агенция за закрила на детето – за илюстрации на детска книга - Виктор Паунов

Награда на Националната Художествена Академия – за млад автор

Сияна Захариева

Специална награда на секция „Графика“ за високи професионални постижения в областта на екслибриса - Юлиан Йорданов

Специална награда на секция „Графика“ за принос към изкуството на екслибриса в България - Онник Каранфилян

Изложбата **„Изкуството на българската книга“** е част от програмата на Държавния културен институт **„Пътуващи изложби“**. Експозицията включва някои от най-добрите постижения в областта на илюстрацията и графичното оформление на българската книга. Селекцията засяга основните тенденции, развили се в илюстрацията у нас от края на шейсетте години до днес. Голяма част от представените илюстрации са от детски книги, а останалите са от илюстровани издания, енциклопедии, исторически публикации, графика, корици на книги и учебници типографски шрифтове, калиграфия.

Експозицията обединява творци от различни поколения - учители и ученици – представя работата на доайените, техните последователи и постиженията на новите млади автори в областта на книгата. През 2007 г. „Изкуството на българската книга“ бе представена в Никозия, Кипър и Сеул, Южна Корея. През 2008 г. изложбата е включена в културния календар на българските мисии в Рим, Хелзинки, Талин, Буенос Айрес, Канбера и Париж а през 2009 г. в Бейрут, Аман, Варшава, Дъблин, Братислава и Загреб. Цялата колекция е съставена от 100 табла по 70 x 50 см.

През 2013 година бяха организирани няколко много сериозни и съдържателни изложби благодарение на сътрудничеството между СБХ – секция „Графика и илюстрация“ и Софийската градска библиотека с нейната камерна, но великолепа експозиционна зала „София“. Резултатът е цикъл изложби, посветени на класиката в нашата илюстрация и изкуството на българската книга като цяло. Нищо по-естествено и по-уместно от това специфичното пространство на библиотеката да бъде предоставено за срещата на словото с визуалния образ. А при пластичните изкуства, тази среща най-последователно, пълно и органично се осъществява в полето на илюстрацията и на оформлението на книгата.

Най-стойностният момент в показването на тази експозиция е напомнянето за нуждата от съхраняване на големите традиции в българската илюстрация за деца и възрастни, силно засегната негативно от безвкусицата, отглеждана от повечето национални издатели в момента.

Екслибрисът в България

Ако все пак трябва да декодираме дословно и съдържателно понятието Ex Libris

–лат. (от книгите на, от библиотеката на...), то най кратката формулировка би трябвало да е следната. Екслибрисът е етикет за книга, чрез който се утвърждава собствеността върху конкретна книга. Това е миниатюрна печатна графика (с максимални размери, не повече от 10 см) съдържаща текст „ex libris“ (който може да бъде заменен от „ex biblioteka“ (из библиотеката на...), „ex musicis“ (из нотите или музикалните издания на...) и т.н. Възможно е екслибрисът да съдържа само изображение и име или инициали на собственика на библиотеката или да е текстови – без изображение. Съществува и маркировката Ex Foliis, която показва собствеността върху графични листове, акварели, рисунки или единични страници от оригинали на ръкописи. Сюжетът на екслибриса е свързан смислово, символично, метафорично, знаково или по друг начин с личността на конкретния човек или функцията на организацията, чиято собственост обозначава книжния знак. Обикновено се поставя на вътрешната страна на предната корица. Поради своето характерно предназначение екслибрисът всъщност е гранична форма между малката графика и илюстрацията. Задължително трябва да е изпълнен в класическа или съвременна графична техника, която дава възможност за тираж.

Едно от най-важните изобретения по пътя на човешката цивилизация е прилагането и усъвършенстването на печатните техники и възможността една книга да се тиражира. Това се случва в Германия през XV век. Това е и времето когато стартира и бързо се развива изкуството на екслибриса.

Появата, развитието и характерът на екслибриса в България имат своите специфики, които логично се формират от историческите събития. Печатната книга на български език навлиза у нас едва в епохата на Възраждането (XVIII век). Тогава се появяват и първите семейни библиотеки. В тях откриваме най-ранните форми на писмените екслибриси (първи период на българския екслибрис).

Като начало на развитието на българския екслибрис в съвременното му разбиране можем да фиксираме творчеството на Васил Захариев (1895–1971 год). Връх в неговото творчество в територията на екслибриса е този посветен на проф. Иван Дуйчев в така наречения „Български стил“ с използвани елементи от Радомировия псалтир. След него значими постижения във високопечатния екслибрис у нас регистрират Преслав Кършовски, Бинка Вазова, Пенчо Кулеков, Митко Бакалов, Виолета Гривишка-Танева, Румен Скорчев, Кирил Гюлеметов, Катя Костова, Евгени Босяцки, Атанас Василев, Стоимен Стоилов, Ралица Николова, Майя Чолакова, Димо Колибаров, Оник Каранфилян, Магърдич Касапян, Крикор Касапян, Роберт Баръмов, Юлиан Йорданов, Мариан Груев, Петър Великов, Снежина Бисерова и др.

Голямо значение за развитието на изкуството на екслибриса в България имат Първата национална изложба на екслибриси в България е през 2002 г. През 2003 и 2005 г. в София се организират две издания на Международното биенале за екслибрис, „Международният конкурс за Екс Либрис – Русе (I–IX), а също и Международен Екслибрис Конкурс Варна – 2014.

През последните години в рамките на изложби организирани от секция „Графика“ – СБХ и частни галерии се изявяват и много млади автори: Веселин Дамянов – Вес, Васил Ангелов, Петър Чиновски, Христо Цацинов, Христо Найденов, Цвета Петрова, Красимира Дренска, Виолета Апостолова и много други.

ЛИТЕРАТУРА

Стоян Шиклев, „Екслибрис в България“, изд. Народна библиотека Св. Св. Кирил и Методий, 1971.

Евтим Томов, „Екслибрис“, изд. Български художник, 1977.

Петър Величков, „Ексмузициси на български композитори“, изд. Музика, 1981.

Петър Величков, „Сто български екслибриса“, изд. Български художник, 1985.

Петър Змийчаров, „Изкуството на екслибриса в България“, Литературен форум, брой 20 (504)

„Национална изложба на илюстрацията и изкуството на българската книга“, изд. Български художник

1962 - 1990.

„Изкуство на българската книга“, СБХ 2006.

Prof. Bouyan Filchev

Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,

1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.

filchev@vip.bg

ТЕОРИИ ЗА НАРУШЕНИЯТА НА ЕЗИКОВОТО РАЗВИТИЕ И ТЯХНОТО ОТРАЖЕНИЕ В ЛОГОПЕДИЯТА

Цветанка Ценова

ANALYSIS OF THEORIES ABOUT DISORDERS OF LANGUAGE DEVELOPMENT AND THEIR IMPACT IN LOGOPEDICS

Tsvetanka Tsenova

Резюме: Докладът съдържа теоретичен анализ на четири основни концепции, в които се разглеждат нарушенията на езиковото развитие: за моторната и сензорната алалия, за експресивната и рецептивната дисфазия на развитието, за общото недоразвитие на речта, за специфичните езикови нарушения. Четирите теории са представени с най-важното в съдържанието им, в хронологичен ред и в критичен план. Отбелязани са слабостите и положителните аспекти на всяка от тях, техният ареал на разпространение и приноси към съвременната наука и практика, конкретно по отношение на диагностиката и терапията в логопедията. Стига се до заключение за необходимост от унифициране и изграждане на холистична визия за нарушенията на езиковото развитие.

Summary: The report contains a theoretical analysis of four main conceptions, in which the disorders of language development are considered: motor and sensory alalia, expressive and receptive developmental dysphasia, general immaturity of the speech, specific language impairment. The four theories are presented with the most important in their content, in chronological order and in a critical term. The weaknesses and positive aspects of each of them are marked, as well as their distribution area and contributions to the modern science and practice, particularly in terms of diagnosis and therapy in logopedics. A conclusion about the need of unification and creating a holistic vision for the disorders of language development is made.

Keywords: alalia, developmental dysphasia, general immaturity of the speech, specific language impairment, diagnosis and therapy in logopedics

Въведение

Езиковите нарушения на развитието, специално тези, които възникват като първична патология, провокират голям научен интерес и в наше време представляват една от най-активно развиващите се области в логопедията. Проучването на разпространението на тази патология показва сравнително високият ѝ дял. Според Leonard (1998) около 6% от всички деца имат такива нарушения, като момчетата са три пъти повече от момичетата. Изследване на Tomblin et al. (1997) сочи 7,4% разпространение на езиковите нарушения в предучилищна възраст и друго разпределение по пол – засегнати са около 8% момчета и около 6% момичета от общата популация. Изследване на Gerard (1992) пък показва, че абнормно езиково развитие се среща при 8-10% от децата без психосоматични отклонения в предучилищна възраст. Данните за разпространението на този вид нарушения по брой и пол са вариативни, но авторите се обединяват около мнението, че в част от случаите проблемът се преодолява в детството, а в друга част симптомите персистират и се проявяват и в юношеството. Bishop & Edmundson (1987) установяват, че от 68 4-годишни деца в тази популация 56% продължават да показват езиков дефицит на възраст 5,6 и 8,6 години. Според Johnson et al. (1999) 73% от децата с нарушен език в предучилищна възраст имат езиков дефицит и на 19-годишна възраст.

Нарушенията в развитието на устния език имат и научна, и социална значимост, тъй като се срещат при немалко деца в предучилищна възраст и оказват негативно влияние върху развитието на детето. В начално-училищна възраст те стават пречка пред овладяването на писмения език и формирането на способност за учене, от което

произтичат редица лични неблагоприятия и негативни социални последици. Днес това е добре осъзнат факт, макар че проучването на детската езикова патология започва късно. В логопедията векове наред вниманието е било фокусирано върху говорните нарушения при възрастните - хронично заекване, придобита афония, нарушения при глухота и пр. Липсата на научно знание за същността на езика е водило до погрешното интерпретиране на езиковите нарушения като слухонемота (Стамов, 1989) и като говорна - артикулационна или гласова, патология (Волкова, 1989). Чак към края на XIX в., след появата на афазиологията и на модерната лингвистика, възниква представата за езика като автономна психична сфера и се постулира дихотомията език - реч (говор). Към началото на XX в. се изгражда цялостна теория за детето, за биологичната и психичната му същност, от което следва създаването на друга важна дихотомия, нарушения на развитието – придобити нарушения. Това дава силен тласък и за изследвания на езиковите нарушения на развитието, които стават особено интензивни във втората половина на XX в. Те се анализират на мултидисциплинарен принцип, от различни научни позиции и изследователски екипи, вследствие което за тяхната природа и за проявите им е натрупан огромен теоретичен и емпиричен материал.

Въпреки това, до днес езиковите нарушения на развитието не са докрай проучени и изяснени. Това е причина за тях да има много теории, донякъде препокриващи се по идеи, но със собствено терминологично своеобразие и претенции за адекватност. У нас добре познати са четири такива теории: две в рамките на медицинския, други две – в рамките на лингвистично-поведенческия теоретичен модел. Всяка от тях е свързана с добре познати концепти, които сами по себе си са и названия на отделните теории. **Цел на настоящето проучване** е да се оцени тяхната стойност и изчерпателност в критичен план и да се стигне до обобщенията, които биха спомогнали за напредъка на логопедията като наука и практика.

1. Концепции за нарушенията на езиковото развитие в медицинския модел

За този модел е характерно търсенето на връзката между причините и проявите (симптомите) на патологията, от което зависи нейното лечение и изход. Тук спадат по-рано възникналите теории, на алалията и на дисфазията на развитието.

1.1. Моторна и сензорна алалия

Теорията, разглеждаща езиковите нарушения на развитието като моторна и сензорна алалия, е хронологично най-ранна и това я прави най-трудно приложима в наше време. В буквален превод алалия означава липса на реч. За пръв път терминът е бил използван в медицинската литература от Делиус през 1757 г. (Keramitcievski, 1990). Той публикува труд със заглавие „De Alalia et Aphonia”, където описва загуба на реч - придобита патология, без яснота езикова или говорна. През XIX в. понятието е употребено от Шулц в диадата „алалия-дислалия” за маркиране на цялостна (алалия) и на частична (дислалия) липса на реч, която той свързва с разстройства в артикулационния механизъм (Волкова и Шаховская, 2000), а не с езиковата способност, която по негово време още не е теоретизирана и проучена феномен.

В далечното време, когато се появява концептът алалия, с него явно са се означавали широк спектър комуникативни нарушения с разнообразна етиология, отличаващи се с липса на реч. Нарастналият през XX в. интерес към езиковите нарушения на развитието води до различни опити за тяхното означаване, в които присъства понятието алалия: алалия идиопатика, алалия пролонгата, тотална алалия, невротическа алалия и др. (Стамов, 1989). След като са постулирани моторната и сензорната афазия, понятията „моторно” и „сензорно” аналогично са привнесени към алалията и тя също започва да се разглежда в тези две форми – моторна и сензорна. Първоначално под алалия се имат предвид нарушения както с първичен, така и с вторичен характер (при интелектуална и при слухова недостатъчност), но към края на XX в. представата за синдрома се стес-

нява и с термина алалия започват да се назовават само случаите на първични езикови нарушения, възникващи при деца с нормален интелект и слух (Волкова, 1989; Волкова и Шаховская, 2000). Това разбиране обаче у нас се налага само в логопедията, а в българската специална педагогика и в други сфери с понятието алалия и досега се назовават както първични, така и вторични нарушения на езиковото развитие.

Според теорията на алалията, увредени са или речедвигателният анализатор (зоната на Брока), което води до моторна алалия, или речеслуховият анализатор (зоната на Вернике), което води до сензорна алалия (Филичева и кол., 1989). Всяка форма има два водещи белега: моторната представлява предимно експресивна плюс обща двигателна, праксисна недостатъчност, най-подчертана в оралната и в мануалната област; сензорната включва предимно рецептивна (а вследствие от нея и експресивна) плюс обща гнозисна недостатъчност, особено изразена в областта на фонемния гнозис. Възражения срещу тази патогенетичната трактовка на първичната езикова патология се пораждат във връзка с тяхната симптоматика.

Наблюденията над деца с експресивен тип първична езикова недостатъчност показват, че те не са хомогенна популация. Не всички, а само част от тях са носители на втория белег, моторната недостатъчност. Някои деца в тази група нямат или имат минимални симптоми на моторно-праксисни дисфункции, при което е нелогично да бъдат определяни като моторни алалии. Недоказуемостта на моторните дефицити като водещ белег на популацията се изтъква дори от автори, които се придържат към термина моторна алалия (Волкова, 1989; Стамов, 1989; Волкова и Шаховская, 2000).

Още по-сериозни са аргументите срещу състоятелността на сензорната алалия. При вродено или ранно, в предлингвистичното детство, увреждане на фонемния гнозис би бил затворен т. нар. „речев вход“ и резултатът би бил вродена фонемна агнозия. Тя би блокирала първата фаза в процеса на преработка на слухово възприемана лингвистична информация, след което е невъзможно не само развитието на езика, но и на мисленето на детето поради паралелното, взаимнопреплитащо се развитие на езика и мисленето в онтогенезиса. Увредите върху децата биха били много по-тежки, отколкото при придобитата фонемна агнозия: възрастният запазва интелекта си и преморбидно формираната си способност да говори, чете и пише, въпреки че не разпознава фонемите и не разбира речта, докато при дете подобно мозъчно поражение би довело до умствена изостаналост.

Трактовката на детската езикова патология като резултат от речепраксисни или речегнозисни поражения отвежда към въпроса за мозъчната организация на езиковите процеси. В нея вземат участие различни мозъчни отдели, а висшите слоеве на кората извършват общомозъчната интегративна дейност по кодирането и декодирането на лингвистична информация, по натрупването на знанията за значенията на думите и правилата за подреждането им в смислови вериги. Гнозисното разпознаване на чутите вербални сигнали и говорното (праксисно) програмиране на съобщенията във вид на схема от плавно преминаващи едно в друго движения на говорните органи са само едно от равнищата, по-ниското, на които се реализира разбирането и генерирането на реч. Речевият гнозис и праксис са инструменти на езика, негови операнти, но не изчерпват езика, а езиковата патология произтича от увреждания на различни мозъчни участъци и на различни йерархични равнища (Мавлов, 1997). Може увредите да обхващат непосредствено зоните на Брока и Вернике, но е възможно и да е засегнато по-висшето, символно равнище на лингвистично кодиране и декодиране, при което нарушенията нямат моторен или сензорен произход.

Моторните и сензорните увреждания не могат да обяснят появата на езиковите нарушения на развитието. Може би това е една от причините концептът алалия да има ограничена употреба, основно в руската и в българската логопедия. Въпреки неговото отсъствие от съвременната международно приета документация и дискуссионния му характер, той все още е много популярен сред българските специалисти.

1.2. Експресивна и импресивна (рецептивна) дисфазия на развитието

Това е втората теория за обяснение на езиковите нарушения на развитието в медицинския теоретичен модел - за дисфазия на развитието, която се разглежда в две форми, експресивна и импресивна (рецептивна).

По-интензивните проучвания на тези нарушения през ХХ в. доказват напълно, че те не са говорен проблем и са много своеобразни по прояви и генезис. Появяват се нови термини за означаването им: детска афазия, вродена афазия, наследствена афазия, онтогенетична афазия (Волкова и Шаховская, 2000). Постепенно се стига и до разбирането, че те не са аналог на придобитите нарушения – проявите им не се прекриват с формите на афазия, отличават се с атипичност на симптомите в сравнение с афазията, рефлектират върху общото психично развитие на детето, специално върху когнитивното. В резултат на това възниква диадата „афазия-дисфазия на развитието“, в която първият термин означава придобито езиково нарушение, а вторият – езиково нарушение на развитието. Под влияние на новите знания от сферата на лингвистиката и психолингвистиката понятията „моторна“ и „сензорна“ форма отпадат и се заменят с „експресивна“ и „импресивна“ (или „рецептивна“).

При първия тип са засегнати операциите по пораждаване на изказването, кодирането на вербалното съобщение, със запазена способност за разбиране на чута реч, а при втория страдат операциите по реципирането, декодирането на чута вербална информация. Вторият тип винаги представлява по-тежка патология, при която рецептивните смущения, липсата на разбиране водят и до експресивна недостатъчност. Експресивните и импресивните дефицити се срещат както в картината на езиковите нарушения на развитието, така и на придобитите езикови нарушения, но съществуват известни различия между двата варианта (например т. нар. „телеграфен стил“, характерен за афазията на Брока, не се наблюдава при деца).

Дисфазия на развитието и днес е много употребяван термин. Използва се предимно във френската логопедична школа и франкофонската логопедична литература (Gerard, 1992), у нас също (Боянова и Станкова, 2003). Може да се определи като интердисциплинарен – макар че се заражда в медицината, той се съчетава със знанията от кръга на поведенческите науки и по този начин отразява по-пълноценно същността на патологията, която се означава с него.

Известна слабост на теорията се изразява в това, че позволява широко тълкуване на езиковите нарушения на развитието - фактически покрива две категории, първични и вторични нарушения, а липсата на уточнение не допринася за нозологична яснота. Но тази теория има своите положителни страни. Тя не центрира вниманието върху механизмите на поява на езиковите нарушения на развитието, които и досега не са напълно изяснени, въпреки големия напредък на невробиологичните науки. Най-големият плюс на концепцията за дисфазията на развитието е, че в нейния кръг са правени много изследвания на проявите на езиковия дефицит, в резултат на което експресивната и импресивната (рецептивна) недостатъчност са много добре разкрити и описани. Това дава възможност диагностичното оценяване в логопедията да се извършва чрез преценка на тези два основни типа патология.

2. Концепции за нарушенията на езиковото развитие в лингвистично-поведенческия модел

Те използват сравнението на индивидуалното комуникативно поведение с лингвистичната норма и на базата на сравнението определят абнормните характеристики на езика. В основата на проучванията и на типологизацията на езиковите нарушения на развитието се поставят тези характеристики, а не етиологията и патогенезата им.

2.1. Общо недоразвитие на речта (езика)

Лингвистичният подход възниква в англоезичните страни, първо в САЩ и Великобритания, през 70-те години на ХХ в., когато силно влияние върху логопедията започват да упражняват лингвистичните концепции за същността на комуникативните нарушения. Но такъв подход, макар и неформулиран официално, съществува и преди това. Той е систематично разгърнат в руската логопедична школа още през 60-те години.

Същността на концепцията за общо недоразвитие на речта се основава на това, че езиковата недостатъчност има количествено измерение, което позволява тя да се представи на равнища (степени на изразеност). Основоположник на тази идея е Левина (1967), а по-късно тя е доразвита от нейни последователи (Жукова и кол., 1973).

Общо недоразвитие на речта е лингвистична категория, в която понятието „общо“ показва, че езикът е цялостно засегнат, а понятието „недоразвитие“ сочи, че нарушенията са вродени и рано придобити. Терминът възниква във връзка със създаването в бившия Съветски съюз на учебни заведения за деца със специални образователни потребности, като за всеки контингент деца (слепи, глухи, умствено изостанали) се предвижда специализирано обучение. При създаването на логопедични училища и детски градини се появяват затруднения в обединяването на децата по диагностичен (етиологичен) белег, тъй като се получават нехомогенни популации с различно равнище на психично и езиково развитие, с много различни възможности за обучение. Ето защо е избран друг принцип на обединение – по лингвистични показатели, по степента на езиковото недоразвитие. Така се образува категория деца със сходни езикови нарушения, разграничени по степента на тяхното проявяване в три равнища. В обсега на тази теория от гледна точка на старите класификации на комуникативните нарушения присъстват деца предимно с експресивна недостатъчност с различен произход, но с нормален слух и интелект, което позволява обучението им да се извършва по общообразователните програми в съчетание с логопедични въздействия.

В концепцията на Левина равнищата на експресивен дефицит не са обвързани с конкретна възраст, тъй като той не е възрастово зависим – по-малки деца могат да имат по-леки нарушения, отколкото по-големи, и обратно. Теорията отразява вариант на детската езикова патология, за който е характерно равномерно изоставане в развитието на отделните компоненти на езика при относително запазена семантика – детето има по-малко количество език, то говори като по-малко дете. Това е картината на нетипична езикова патология, закъснение, задръжки в овладяването на езика от деца в умствена и сензорна норма. В тези случаи езиковата способност изостава само в количествено отношение и съответства на по-ранен онтогенетичен етап. Ето защо описанието на трите равнища на общо недоразвитие на речта твърде много се доближава до описанието на етапите в естественото овладяване на езика: на първо равнище езикът е най-малко развит (най-увреден), на второ е по-развит (по-малко увреден), най-развит (най-малко увреден) е на третото равнище.

Минус на тази концепция е, че не е широко възприета – позната е само в руската логопедична школа и у нас, и че оперира с обобщеното понятие реч вместо с конкретното език, което „замъглява“ проблема, не позволява етимологичното определяне на неговата същност. Това е присъщо изобщо на руската логопедия, в която дихотомията език – реч (говор) и досега не играе водеща роля. Но теорията на Левина дава възможност оценяването на езиковата недостатъчност да се извършва чрез измерване на количеството език, като за критерий се вземат постулираните в тази концепция три равнища на недоразвитие. В такъв смисъл тя е добър диагностичен ориентир за нашата логопедична практика, неразполагаща със стандартизиран диагностичен инструментариум.

2.2. Специфични езикови нарушения

За разлика от теорията за общото недоразвитие на речта, тази за специфичните езикови нарушения е официално прогласена и много възприета в англоезичната логопедия, а напоследък и у нас. Нарушенията са дефинирани в МКБ-Х (2003) под названието

„Специфични разстройства в развитието на речта и езика” в рубриката F 80 „Разстройства в психичното развитие”, а означението им на английски език е под описателното название „specific language impairment” – SLI (Leonard, 1998; Wilsenach, 2006). Може да се каже, че появата на тази теория е последното стъпало в еволюцията на идеите за същността на нарушенията на езиковото развитие.

Съществуват свидетелства за относителна автономност във функционирането на отделните езикови компоненти. Например наблюдения над езиковата онтогенеза показват, че овладяването на синтаксиса е градиран процес, който изпреварва овладяването на морфологията (Adams, 1990). При нарушенията на езиковото развитие също се доказва относителна автономност на отделните компоненти на езика. Чрез задълбочен лингвистичен анализ се разкрива, че изоставането на езика не винаги се простира равномерно във всички компоненти на езика, определен компонент често е по-засегнат от другите. Изследвания в този аспект се правят от позицията на трикомпонентния модел на езика – съдържание (семантика), форма (фонологична, морфологична и семантична) и употреба (прагматика). Така се очертава картината на отделни видове лингвистична недостатъчност - фонологична, граматична, семантична, прагматична, и се създава типология на езиковите нарушения на развитието, появяват се класификации, в които един от критериите за обособяването на тези нарушения в отделни форми е доминиращият вид лингвистична недостатъчност.

В последните десетилетия са извършени многобройни изследвания на специфичните езикови нарушения и са възникнали множество класификации на формите, под които те се проявяват. Между типологиите на отделните автори има както допирателни, така и различия. Това се забелязва при сравнението на три подобни класификации: на Rapin & Allen (Йованович-Симич, 2008), на Wetherby (1985) и на Gerard (1992). Основното сходство между тях е, че на първо място и в трите класификации присъстват фонологичните нарушения, вероятно защото те са най-често срещани и най-добре проучени (Wilsenach, 2006). Същевременно сравнението между гледищата на тримата автори показва липса на единомислие – всеки създава своя типология, във всяка присъстват различен брой форми на първичните езикови нарушения, с различни терминологични означения. Друг важен налагащ се извод е, че никой от авторите не успява да сътвори модел, почиващ само на лингвистична основа. Всъщност и трите класификации оперират с термини както от лингвистиката, така и от медицината (синдром, агнозия, апраксия, диспраксия), така че следва те да се определят по-скоро като смесени.

Липсата на концептуално единство е минус в теорията за специфичните езикови нарушения. Но тя има ред положителни страни. Най-същественият ѝ принос е, че разкрива в пълнота особеностите на типичната езикова недостатъчност на развитието, която е истинската, тежката патология. Тя също се проявява като закъсняващо и недостатъчно развитие на езика в количествено отношение, но и като нарушения на качеството му – в нейните прояви се наблюдават и нестандартни форми, нехарактерни за нормалната онтогенеза и за закъсняващото езиково развитие, плюс стандартните. Според Gerard само 0,5-0,8% от всичките 8-10% случаи на нарушено езиково развитие влизат в тази категория. При тях е налице сериозен дефицит, отклонение в развитието на езика, което е органично по произход, докато останалите, преобладаващите случаи, при които се констатират само количествени различия с нормата, са функционални по произход.

Типичната езикова патология, за разлика от нетипичната, се съпровожда от ред неречевы дефицити, неврологични и психични, и рефлектира в цялостното развитие на детето. Съществуват маркери за идентификация на тази патология – такъв маркер са именно доминиращи нарушения в един от компонентите на езика за сметка на останалите. Руски автори (Жукова и кол., 1973) споменават друго различие: малките деца в процеса на овладяване на езика грешат окончанията в рамките на един падеж, а тези с нарушено развитие на езика грешат окончанията на един падеж с тези на друг. Също така, в процеса на логопедична работа типичната езикова патология се откроява от

нетипичната с по-бавните срокове на напредък и по-големите затруднения при затвърдяването на уменията за адекватно опериране с езика.

Голям плюс на тази теория представлява точността на термина специфични езикови нарушения. Понятието „специфични“ в съвременната терминология и в международно приетата документация е уникален код за назоваване на първични нарушения на развитието, необременени с друга патология от интелектуален, сензорен, двигателен, психоневрологичен тип, а понятието „езикови“ сочи ясно какво е нарушено. Друго достойнство на теорията е, че чрез нея възниква идеята за оценяване на всеки от компонентите на езика поотделно, за търсене на произхода на всеки тип езиков дефицит.

Обобщение и изводи

Постигнатото дотук в проучванията на езиковите нарушения на развитието позволява да се направят изводи за положителното във всяка от разгледаните теории, което може да бъде изведено в полза на науката и практиката. От теорията за дисфазията на развитието може да се вземе представата за проявите на експресивната и на рецептивната (импресивната) недостатъчност; теорията на общото недоразвитие на речта води към представата за количествени нарушения на езика и за начина, по който те се проявяват по равнища (степени); теорията за специфичните езикови нарушения служи за създаване на представата за качествени нарушения, засягащи отделните компоненти на езика. Тези идеи дават възможност за разностранен анализ при идентифицирането на нарушенията, за богат диагностичен подход в логопедията, чиято значимост беше посочена при изложението на отделните теории. Всеки случай на детска езикова патология може да бъде разглеждан и оценяван от три позиции:

1. Като доминираща експресивна или рецептивна патология.
 2. Като степен на количествено недоразвитие на езика, простиращо се на три равнища.
 3. Като преобладаваща в определен езиков компонент езикова недостатъчност.
- Всеки конкретен случай би могъл да получи три различни диагностични заключения, всяко от които би било вярно и логически непротиворечащо на останалите. Възможно е да бъде избрана и само една теория със съответстващата ѝ терминология като отправна диагностична точка. Във всички случаи следва да се маркира и формата, под която се проявява езиковата патология, в съответствие с избраната теоретична позиция.

Доброто познаване на интерпретацията на езиковите нарушения на развитието в съвременната наука е условие не само за точна диагностика, но и за целесъобразна логопедична терапия. Всяка от трите концепции – за дисфазията на развитието, за общото недоразвитие на речта и за специфичните езикови нарушения, дава ценна гледна точка в този аспект, която също може да се прилага към всеки конкретен случай. Очертават се възможности за научно обосновано използване на голямо богатство от корекционно-терапевтични средства: благодарение на знанието за особеностите на експресивната и на рецептивната патология се създават специфични методи и прийоми за въздействие над езиковата експресия и над разбирането на езика; описанието на нарушенията на езика по равнища пък дава перспектива за разработване и построяване на терапевтичната програма в зависимост от онтогенетичните етапи на езиковото развитие, чрез постепенно нарастване на количеството език; установявайки в кой от компонентите на езика доминират нарушенията, създаваме и прилагаме средства за целенасочена интервенция над отделните компоненти. Трите теории за езиковите нарушения на развитието позволяват да се създават програми за тяхната терапия по лингвистични показатели, съобразно наличните лингвистични дефицити.

Единствено теорията за алалията предлага ограничени възможности. Всъщност в понятието алалия от съвременна гледна точка се съдържат многобройни нозологични единици от експресивен и от рецептивен тип. В наше време понятията моторна и сен-

зорна алалия са престанали да бъдат термини (еднозначни думи), те са многозначни думи, които насочват усилията към търсене на причините за нарушенията на езика в неговите операнти, а не в йерархично по-високото, лингвистичното равнище на комуникацията, така че се създават неадекватни от днешна гледна точка представи и диагностични подходи. Всичко това, както и фактът, че концептът алалия не присъства във водещата международна документация и че употребата му не е в съзвучие със стремежа към концептуално и терминологично унифициране в логопедията, са основание да бъде изоставен. Последното не би довело до лишаване от някаква ценна, цялостна терапевтична програма, създадена в контекста на теорията за алалията, тъй като такава няма. Претенции за авторство на подобна програма би могла да има единствено „методиката за преодоляване на общото недоразвитие на речта“, създадена в руската логопедия.

Заклучение

Благодарение на мултидисциплинарния подход областта на езиковите нарушения на развитието е претърпяла динамичен научен напредък. Тя продължава да се развива, обогатявайки представите на специалистите с разностранни знания. Анализирайки основните теории в този кръг, отбелязваме голямото разнообразие на гледни точки и теоретични позиции в съвременната наука, съответно и големите възможности за личен професионален избор в тази област. Същевременно осъзнаваме риска да се почувстваме загубени в голямото пространство на възможностите, където всеки избор е от една страна аргументиран, а от друга би могъл да търпи критики и оспорване. След годините на ползотворни мултидисциплинарни анализи назрява необходимостта от създаване на по-стабилни мултидисциплинарни връзки, от обединяване на усилията на различните специалисти при проучването на сложната картина на езиковите нарушения на развитието до създаване на холистична теория за техния произход, прояви и средства за преодоляване.

ЛИТЕРАТУРА

- Боянова, В., М. Станкова (2003). Хиперактивност и дефицит на вниманието. С., Херон прес.
- Волкова, Л. С. (1989). Логопедия. М., Просвещение.
- Волкова, Л. С., С. Н. Шаховская (2000). Логопедия. М., Просвещение.
- Жукова, Н., Е. Мастюкова, Г. Филичева (1973). Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., Просвещение.
- Йованович-Симич, Н. (2008). Развитие на терминологията за езикови нарушения. В: Съвременни тенденции в специално-педагогическата и логопедичната терминология (сборник доклади от конференция). Под ред. на Попзлатева, Ц., М. Цветкова-Арсова, Ц. Ценова, Д. Цокова. С., Фабер, 189-194.
- Левина, А. Е. (1967). Основы теории и практики логопедии. М., Просвещение.
- Международна класификация на болестите – X ревизия (2003). С.
- Мавлов, Л. (1997). Процесът на вербална комуникация – един йерархичен модел. Специална педагогика, 3, 28-42.
- Стамов, В. (1989). Логопедия. Благоевград.
- Филичева, Т. Б., Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина (1989). Основы логопедии. М., Просвещение.
- Adams, C. (1990). Syntactic Comprehension in Children with Expressive Language Impairment. *British Journal of Disorders of Communication*, 1, 31-39.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Gerard, C.-L. (1992). Disphasie de développement – aspects cliniques. Dans: Kremin, H. & M. Leclergq (Eds.). *Approche neuropsychologique de l'enfant*. Paris, 54-67.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., Brownlie, E. B., Douglas, L., Taback, N., Lam, I., & Wang, M. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 744-760.
- Keramitcievski, S. (1990). *Opsta logopedija*. Beograd.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomblin, B., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245-1260.

Wetherby, A. (1985). Speech and Language Disorders in Childhood – an overview. – In: Darby, J. (Ed.). Speech and Language Evaluation in Neurology: Childhood Disorders. New York, 3-33.
Wilsenach, A. C. (2006). Syntactic Processing in Developmental Dyslexia and in Speech Language Impairment / SLI/. Utrecht (Netherlands).

Prof. Tsvetanka Tsenova, Ds

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
cenova_cc@abv.bg*

ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ СТАЖОВЕ ДНЕС – ДИАПАЗОНИ НА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКАТА ПРАКТИКА

Милена Банковска, Орлин Дворянов

THE ARTISTIC INTERNSHIPS TODAY - RANGES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE PRACTICE

Milena Bankovska, Orlin Dvorqnov

Резюме: Основната идея на настоящата статия е свързана с опита за осъзнаване и обединение на двете гледни точки при осмислянето на придобитите от студентите умения и опит по време на участието им в проекта на ЕС „Студентски практики“. Те са: от една страна, тази на ментора (организатор на събитията, художник и преподавател), а от друга - на участниците в проекта (студенти от специалност „Изобразително изкуство“). Възможността за сравнение на двете гледни точки дават подробните видеозаписи от работните моменти и откриванията на изявите по време на проекта, както и богатата фотодокументация. Представено е описание на протичането на реализацията и кратък анализ на постигнатите резултати.

Summary: The main idea of this article is associated with the experience of awareness and unification of the two perspectives in understanding the students have acquired skills and experience during their participation in the EU project „Student practices“. They are: on the one hand that of mentor (organizer of events, artist and teacher), and the other - of the project participants (students in „Arts“). The ability to compare two points give detailed video of the working times and the discovery of the performances during the project, as well as rich photographic documentation. It includes the description of the progress of implementation and a brief analysis of the results achieved.

Keywords: experience, education, art, achievements, results

„Студентски практики“ е програма по проект на сътрудничеството между ЕС и МОН, която цели подобряване качеството на образование чрез придобиване на практически опит и умения в съответствие с изискванията на трудовия пазар. Въпреки сложното социално-икономическо положение днес, програмата „Студентски практики“ има за цел разработването на разнообразни методи, програми и концепции за провеждане на обучение на младите кадри, като по този начин прави връзка с работодателите. Процесът на кандидатстване, одобряване на студентите, тяхното обучение и работа се осъществява непосредствено в работна среда, давайки по този начин възможността за сблъскване с реалните условия на труд.

Петнадесет студенти от специалност „Изобразително изкуство“ (ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“) поемат инициативата да се включат в работата на неправителствена организация с дълга педагогическа и арт история - „Изкуство в действие“. При изготвянето на плана на проекта от ментора проф. д-р О. Дворянов се акцентира на участието на групата студенти в широк кръг от дейности с класически и неконвенционален характер – живописни изложби, хепънинги, пърформанси, акции и инсталации в различни градове във и извън страната. Заложените изяви са разпределени равномерно във времето, образувайки в крайна сметка динамична поредица от творчески събития.

Целта е стажантите да се сблъскат с напълно реални проблеми и изисквания при осъществяване на проекта, като по този начин се стимулират уменията им за справяне със ситуации от ежедневието. Заедно с това се цели и реализирането на художествени изяви на сдружението, свързани с предстоящата му двадесет и пет годишнина.

Проектът стартира с конвенционални изяви – изложби на възможните места за осъществяването на целта. Динамиката в обществения живот налага понякога използ-

ването на алтернативни полета за творческа намеса, реализирани чрез традиционни форми, като изложби на рисунки и живописни картини. Икономическото положение налага използването на един нов вид поле на изява, места, като барове и ресторанти, се превръщат в подходящи алтернативни пространства на вече познатите и отрупани с картини художествени галерии.

Като млади автори студентите имат нужда от подкрепа и поле за изява. В динамичната ситуация днес от особено значение се оказва подкрепата от страна на ментора и научните наставници, както и на ръководителите на отделни фази от проекта. Важна роля играят различните институции и организации, с които се сблъскват студентите при реализацията на конкретните артистични събития. Подкрепата, от страна на галеристите оказва вдъхновяващо влияние и е определяща за младите творци, правещи първи стъпки в творческата си кариера. Този начален тласък има определящо значение за бъдещото им развитие. Отделяйки от времето си и отдавайки помещение за реализация на изложбите, галеристите спомагат за натрупването на професионален опит у младите автори. Няма как да се пропусне и фактът, че е трудно да бъде допуснат някой млад, безизвестен до този момент творец, в среда, в която се работи с утвърдени автори. По този повод изложбите в нестандартни места, като клубове, барове и ресторанти, допринасят за първоначално изграждане на творческата биография на младите автори.

Пример за оказаната първоначална важна подкрепа и предоставеното поле на изява са изложбите, реализирани по проекта в галерия „Апри“. Това са „Цялости“ на Елисавета Въчева и Катерина Бояджиева и „Измислени светове“ на Милена Банковска и Адриан Стайков. В първата изложба изпъкват типичните стилови предпочитания на младите творци – експресивен подход, достигащ до гротеска, и реалистичен рисунък, подкрепен от съдържана цветност.

Във втората изложба авторите Милена Банковска и Адриан Стайков наблягат на сънищното звучене и силата на фантазията. Мисловният поток е стимулиран от проблемите на съвременното общество, но ги интерпретира по сюрреалистичен начин.

Други успешно реализирани изложби със заглавия като „Метаморфози на реалността“, „Нематериална реалност“, „Субстанции“, „Пароними“ се поставят (се случват) в „Ег бар“, бар „Ателието“ и бирария „Карабас–3“ в София.

„Метаморфози на реалността“ е изложба на Диляна Байчева, Юлия Лазаркова и Биляна Мавродиева. Творбите им притежават специфичен характер. Някои от тях са изградени на базата на чисто декоративен принцип, съчетан с изящна линия. Присъстват и по-ясни изображения, допълващи се хармонично по гама с експресивните абстракции.

Други примери за силата на декоративното творчество, примесено с посланието на отделните цветове са реализираните изложби на Александра Орешкова, Елена Недялкова и Любов Кирилова в бар „Карабас“ и „Ег бар“. Линеарно изградените цветни композиции създават специфичен за всеки автор начин на интерпретация на определени психични състояния.

„Субстанции“ е също пример за силата на абстрактните образи и внушението на цветните петна и форми. Нейни автори са Калина Миланова, Адриан Стайков и Янко Андонов. Композициите, отразяващи специфичния начин на реализация на проектите на всеки автор, се отличават с геометричност и изчистеност на формите.

За разлика от нея, в изложбата „Пароними“ на Йоана Димова и Милена Банковска е развита идеята за експресивната сила на абстрактните изображения. Цветните петна разкриват идеята за силата на цвета и формата посредством резки действия с четката, удари, изпръскване, стичане. Творбите кореспондират хармонично помежду си в различни гами и формати на изпълнение.

В рамките на проекта се реализира изложбата „Космогонии“. В случая като успешно място за реализация на подобни проекти е предпочетен „Арт хостел“ (гр. София). Включените творби са по-скоро с графична и декоративна насоченост. В тях студентите

от 17-ти и 18-ти випуск разкриват творческото си виждане за създаването на света. За вдъхновение на младите автори служи избрана от всеки един различна митология за сътворението. Различните вярвания отразяват широк диапазон от теории за появата на света такъв, какъвто го познаваме в момента. Спецификата на повествованието е пречупена през съвременния мироглед и подтиква към изпълнение на по-скоро знакови изображения, в които доминират детайлите.

Пряко свързани с целите на проекта са и няколко самостоятелни изложби, презентирани в бар „Ателието“. Младите автори, успешно търсещи пътя си в художественото пространство, представят камерни експозиции, въздействащи най-вече с аналитичното си отношение към теми като смъртта, уродливостта, духовното страдание.

Част от изявите по проекта се случват в кафе-галерията на ФНПП (СУ „Св. Климент Охридски“). Например такава е изложбата „Тялото в съвременното изкуство - деформация, деконструкция, загуба“, в която се третират вариантите за изобразяване на човешката фигура според различните концепции на модерните течения на ХХ век.

В концепцията на проекта е заложено също търсенето на възможности за реализация на изложби не само в гр. София, но и в други градове на страната и в чужбина. Такава е „Цвят и форма“, представена в сградата на общината в град Септември, която е посрещната радушно от местната културна общественост.

Малка част от основната група участници успяват да реализират изложба от свои рисунки и кратък пърформанс в гр. Дрезден. Паралелно с това те участват и в изработването на декоративна мозайка, украсяваща входа към арт център „Грюнер вег-3“ в същия град.

Друг, различен тип изява по проекта „Студентски практики“ е осъществяване на пленера „Морски хоризонти – морски дълбини“ в гр. Созопол със съдействието на „Българския червен кръст“. Морският въздух и различната обстановка се оказват вдъхновяващи за изработката на близо 70 картини на морска тематика в рамките само на 5 дни. Тази продукция е предоставена от студентите за ползване с благотворителна цел от организацията.

Реализацията на проекта дава възможност за разнообразно творческо развитие на участващите. Силата на творчеството намира израз не само в традиционните варианти на създаване на картини, но и в реализирането на творби със силно изразен неконвенционален характер като пърформанси и хепънинги.

Студентите взимат участие в акция и изложба със заглавие „Светлина и сянка“. В изложбата са представени малки по размер инсталации, направени от различни, светлоотразяващи прозрачни и полупрозрачни материали, имащи отношение към пречупването или играта със светлината. В изложбеното пространство е разположена и една по-голяма, съставена от различни „силуети“ на фигури. Те от своя страна са интерактивни и имат възможност да се огъват по определен начин. Начинът на овладяване на пространството препраща към Баухаус и Оскар Шлемер и пърформансите „Фигурален кабинет-1“ и „Фигурален кабинет - 2“. Там образите са костюми-фигури на характерни образи, като „карирания“, „първичния“, „съмнителния“, „турчина“ и др.

Фигурите в галерия „Леседра“ са сведени до опростена форма на силуети, хвърлящи наслагващи се една върху друга сенки - нематериален знак за човешко присъствие. Те са изобразени в специфично положение на тялото, оставяйки по този начин силуета сам по себе си да е източник на основното послание към публиката. В експозиционното пространство са представени и две други творби – минималистична инсталация от дванадесет картонени модула на О. Дворянов и фотоинсталация на К. Миланова.

Изложбата е съпроводена с акция на улицата пред галерията, в която студентите държат пред себе си бели картони. Редувайки се, всеки един застрихова с молив половината от всеки картон, като накрая се получава градация на черните петна. Картоните се нареждат в галерийното пространство зад светлинните инсталации и по този начин ги обединяват в обща композиция. Акцията сама по себе си е провокативно действие на

група артисти в публичното пространство. Конкретните участници по този начин достигат до основната цел - да се ангажира публиката със случващото се събитие.

Групата взема участие и в ежегодната изложба за съвременни форми „Идентичности“ в гр. Дупница. Отново е представена инсталация, включваща силуети на фигури, но този път в комбинация с бели възглавнички, върху които са прикрепени фотографии.

Традиционният летен ленд арт симпозиум на „Изкуство в действие“ през тази година се провежда в с. Градец. Част от студентите, участващи в проекта, се включват активно в него и реализират няколко инсталации с природни материали. Работата в природна среда не е напълно нова за тях, но мотивирани от успеха на останалите си изяви, те създават и една твърде мащабна спирала от сплетени треви в полето, която ни пренася към произведенията на Смитсън и Голдсуърти.

В този контекст трябва да се обърне внимание и на ежегодния студентски фестивал на пърформанса „Шах с пешката“, организиран също от „Изкуство в действие“ и реализиран през настоящата година съвместно с фестивала „София - Ъндърграунд“. В последния участват и международно признати пърформъри. В рамките на фестивала, който е с продължителност близо 4 дни, се представят пърформанси на живо, документални прожекции, видео арт произведения.

С участието си в събитие от такъв характер и мащаб стажантите имат възможността да се докоснат до спецификата на концептуалното действие на живо, в основата на което са изразните възможности на тялото, психиката, поведението. Организацията и участието в такова събитие провокират у младите автори един нов и по-разчупен начин на мислене. Развиват се сценичното им поведение, способността за себеизследване и себепознание, като също така се дава възможност за предаване на художественото послание по неконвенционален начин.

В по-камерен състав някои от стажантите регистрират участия чрез свои пърформанси във „Фестивал малък сезон“ – театър „Сфумато“, град София. Този фестивал се провежда вече повече от десет години и е подчертано адресиран към младите артисти и тяхната публика.

Както вече казахме, изявите по проекта „Студентски практики“ не са позиционирани само в един град в страната. Пример за това е хепънингът „Наследници на трибалиите“, реализиран в град Враца от ОУ „Васил Левски“ и сдружение „Изкуство в действие“.

Хепънингът има предварително заложена рамка за протичане на събитието. Пърформърите (учители, ученици и студенти) спазват определен, предварително уговорен план за действие. На публиката се дава възможност да се движи в игралното пространство и да взема участие в събитията, както и да комуникира с пърформърите. Трябва да добавим, че декорите и костюмите са изработени както от стажантите, така и от учениците и техните ръководители.

Реализацията на едно такова събитие в малък град се явява успешно преодоляно предизвикателство. Студентите, изправени пред строги, много различни нрави и начин на мислене, успешно реализират провокиращи пърформанси в предоставеното от общината пространство. Преодолява се границата между публика и случващите се събития, като успешно се реализира пробив в на пръв поглед монотонното ежедневие на града.

В резултат от активната работа през 6-те месеца на проведената практика, групата от петнадесет студенти участва в над двадесет публични изяви.

Във време, в което стажовете, като и много други дейности, постепенно изгубват своята изначална същност, реализацията на проект „Студентски практики–2014“ на „Изкуство в действие“ се оказва особено успешна. Практиката се явява най-качественият начин за придобиване и осъзнаване на професионален опит. Сблъсъкът с реални ситуации в работни условия е от огромна полза за бъдещите млади автори, придобиващи умения за разрешаване на проблеми и реализиране на широк диапазон творчески

проекти в разнообразна среда. Времето разпределение на задачите доказва, че при достатъчна мотивация и желание за работа, както и правилна организация, няма непостижима цел. Много често липсата на предварителни знания и опит се оказват проблем при осъществяването на толкова мащабен проект. Така се стига до особено важната роля на ментора и ръководителя на инициативата. Без необходимите разяснения, помощ и подкрепа от страна на ръководителя на проекта, много от възникналите усложнения при реализацията на инициативите не биха били решени.

Процесът на реализацията на всяка конкретна изява по проекта преминава през етапа на осмисляне на идеята, извеждане на творческия замисъл и сблъсък с многобройни практически проблеми. Последните са най-вече от сорта на усърдната работа по направата на паспартута и рамки, търсенето и намирането на решение на проблема как точно да бъдат пренесени, подредени и закачени творбите. Младите творци се изправят пред житейската ситуация, в която попада всеки самостоятелен автор - как сам с подръчни средства и материали да направи необходимото за реализацията на едно такова събитие. Изправянето пред различни творчески, а понякога и чисто житейски проблеми, както и успешното справяне с конкретните ситуации, развиват у стажантите ловкостта и уменията за преодоляване на разнообразни пречки към постигане на крайната цел. По пътя към реализация на творческия замисъл студентите биват изправени пред затруднения, като неочаквани откази на предварително уговорени изложби, преодоляване на стереотипи на личностно мислене и битово наложени затруднения. Усвояването по възможно най-оптималния начин на различно експозиционно пространство е едно от необходимите умения, които трябва да усвоят младите автори. Широкият и разнообразен диапазон от участия спомага за натрупването на социален и психологически опит, допринасящ за по-качествената подготовка на млади кадри в художествено-педагогическата практика.

Всяко поредно откриване на конкретна изява е съпроводено с вълнение и тръпка от самото събитие, но и от упоритата работа преди това. Съвместните усилия по създаване на правилните и успешни условия за реализация водят и до усвояване на уменията за работа в екип. Подкрепата от страна на публиката и положителното отношение на галеристите се отразяват вдъхновяващо на младите творци, изправени пред сложната социално-икономическа ситуация днес. Натрупаният опит спомага за творческото и морално-психологическото изграждане на личността на участниците.

Проект „Студентски практики–2014“ успешно допринася за личностното развитие на участващите в него студенти. Те натрупват важен житейски опит и умения за реализация на личните си творчески идеи и цели. С работата си стажантите дават своя принос и към усилията на съответната организация да представи в публичното пространство специфични художествени факти, чрез които да въздейства в културен план върху широка аудитория.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворянов О. , 2010 г. „Въведение в неконвенционалните форми“, „Симолени“, София.
2. Дворянов О. 2010 г. „Образователни иновации в сферата на визуалните изкуства“ - сборник статии, „Симолени“, София.
3. Интернет:
 - <http://praktiki.mon.bg/sp/>
 - http://artinaction.eu/?page_id=12 „Изкуство в действие“Видеоархив на сдружение „Изкуство в действие“. Видеодокументация на проекта.

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. Orlin Dvorqnov, PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
art_in_action@mail.bg*

Milena Bankovska

*Bachelour of Pedagogy of fine arts at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool
Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359886120096
m.bankovska@abv.bg*

ПРОГРАМИРАНЕ И РОБОТИКА В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Мария Тереза Висо Пардо
Научен ръководител: доц. д-р Розалина Енгелс

PROGRAMMING AND ROBOTICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

María Teresa Viso Pardo
Supervisor: Assoc. Prof. Rozalina Engels-Kritidis, PhD

Резюме: Публикацията представя някои педагогически идеи, свързани с използването на достъпни за 3–6-годишните деца игрово-образователни средства, проектирани чрез активното прилагане на програмирането и роботиката.

Summary: The paper presents some pedagogical ideas about introducing entertaining programming concepts and robotics to 3 to 6 years old children in kindergarten environment.

Keywords: robotics, programming, early childhood education, basic skills

Although at first programming and robotics in childhood education seems far-fetched, we must be aware that our students born as digital users interact with devices that command almost unconsciously.

Working with programming language we will help, not only to understand the technological world around us, but also to enhance the development of cognitive and logical as planning processes, logic, spatial organization and the use of language to represent movement works, tours, expressions...

Children reflect, anticipate, test and check. They learn by trial-and-error and reflecting on their observations. They will be once again the creators of their own knowledge.

The competencies related to programming languages as an aspect in the learning process of students, everyday is revealed as a need for future educational aspect. Therefore I propose their inclusion starting from the first educational levels.

There are two development blocks to start in childhood education: first, with a small introduction to programming with few applications for tablets and later the physical robot with which the students can interact and program to follow the instructions they want to be introduced.

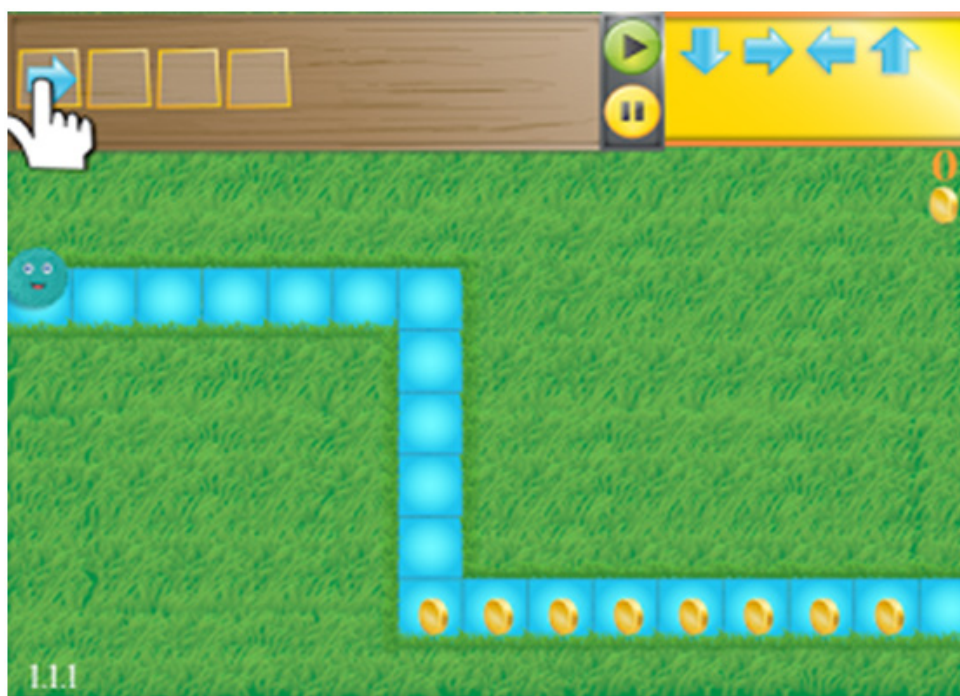
To begin in early childhood education I present 'Kodable^[1]'. The fuzz Family crashed their spaceship on Smeeborg and need your help to explore the planet's Techno mazes. Use your finger to drag and drop instructions for your fuzzes to follow. Then hit Play to watch them roll through the maze with curiosity. BEWARE: Fuzzes are very LOGICAL and will follow every command exactly as you tell them! Get rewarded with stars, coins, and even EXTRA members of the fuzzFamily as you successfully complete mazes.

1 <https://itunes.apple.com/us/app/kodable/id577673067?mt=8>



This application will teach the youngest kindergarten students basic programming concepts through play, developing logical thinking and problem solving. Thus students will begin in the directional programming language very basic and fun.



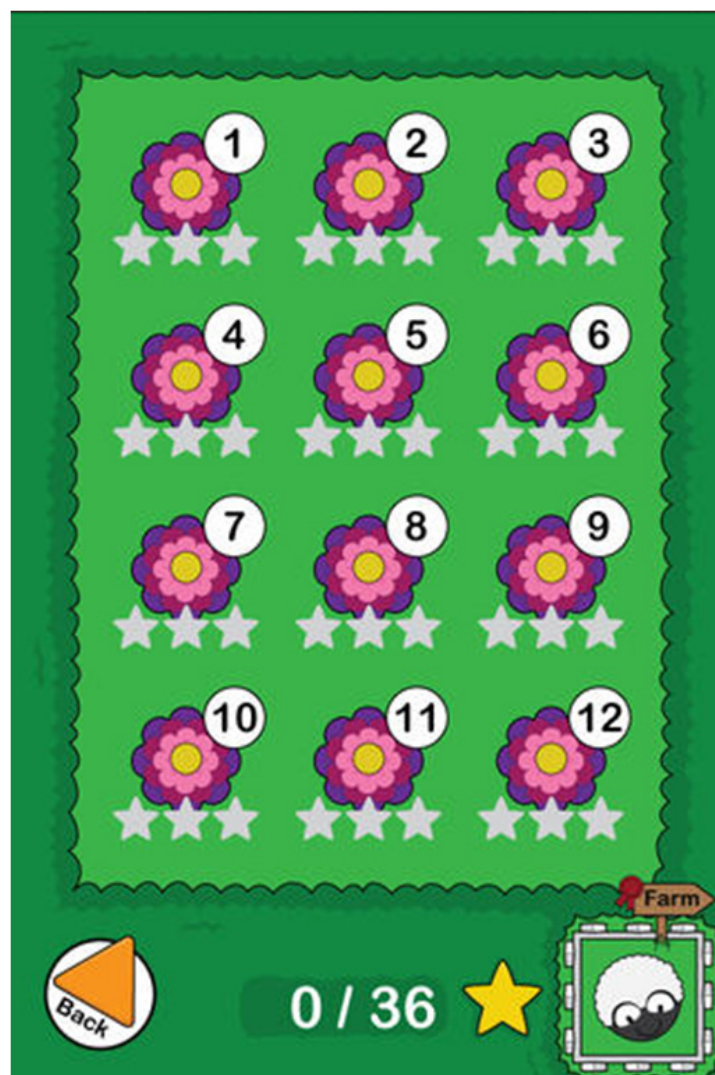


[Images obtained from: <https://itunes.apple.com/us/app/kodable/id577673067?mt=8>]

We can also use 'Bee-bot^[2]' with the students. This great application aims to take our little robot-bee on the right path to her flower by the right way; students must give correct program and instructions to our little bee. With this fantastic application not only will children begin learning programming, but also the logic of directionality (forward, backward, turn left or right). It also has 12 levels that allow each student to go at their own pace and to continue with this application in future courses. Each level is timed and the faster it is completed the more stars you get! The levels are set in an engaging garden scenario and will appeal from age 4 upwards.

2 <https://itunes.apple.com/us/app/bee-bot/id500131639?mt=8>





[Images obtained from: <https://itunes.apple.com/us/app/bee-bot/id500131639?mt=8>]

We have also the physical robot 'Bee-bot^[3]', which is ideal as a learning support tool, perfect for working and accessing the curriculum content differently also encourages learning by inquiry.



Before operating the robot, it is advisable to start with some previous activities so that

³ <http://ro-botica.com/Producto/Bee-Bot>

students become familiar with this resource and its operation.





[Images obtained from: <http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades/c1se>]

Here we have some examples about how to work with him:

<https://www.youtube.com/watch?v=MHCkQC9orG0>

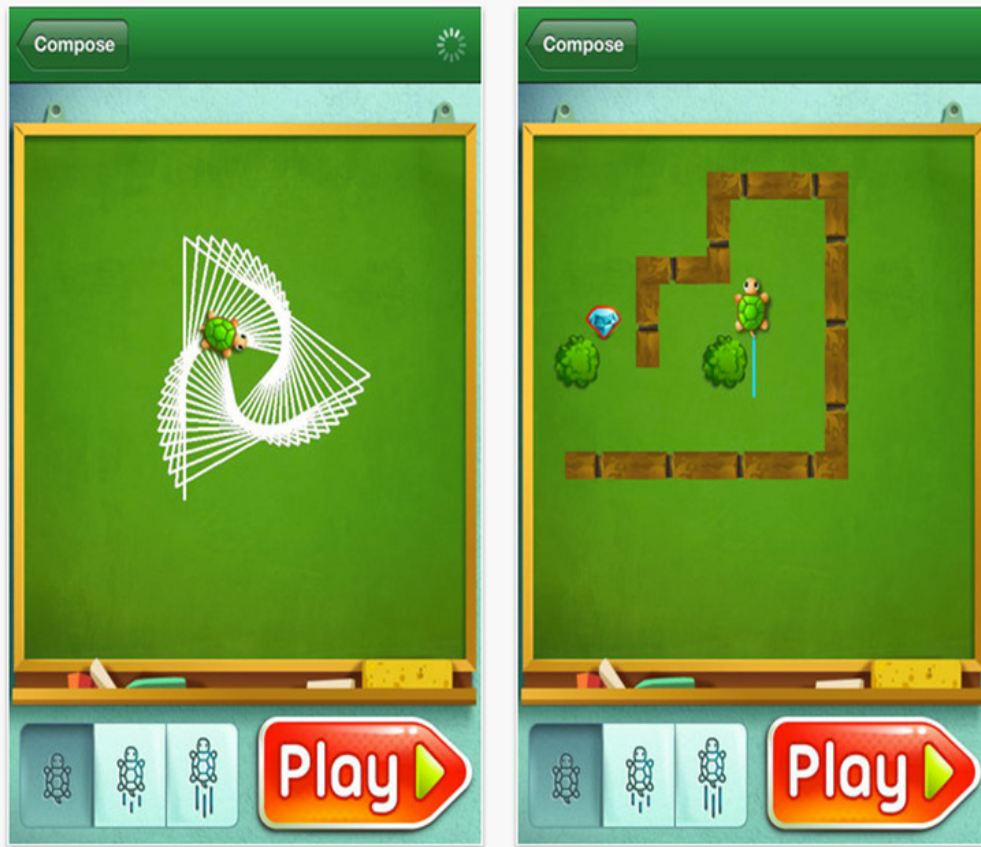
<https://www.youtube.com/watch?v=Xjat2PhxoGk>

And for more advanced courses we can use 'MovetheTurtle^[4]', by which we can propose challenges our students, inviting them to program and create with this application, by posing a particular challenge.



This game put them in the shoes of a fun turtle, who must solve puzzles and tests to reach the goal.

4 <http://movetheturtle.com/>



[Images obtained from: <http://movetheturtle.com/>]

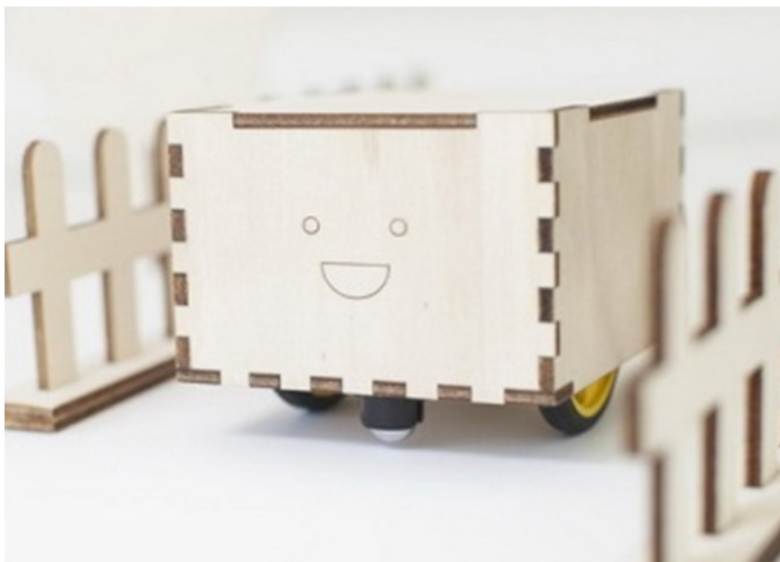
Once we have become immersed in the world of programming we can also work with physical objects. We begin with 'Primo^[5]' : a physical programming interface adapted to children between 4 and 7 years old that teaches programming logic without the need to read manuals or become a little wiser. It consists of a set of shapes, colors and spatial concepts

5 <http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/primo-un-juguete-que-ensea-programacion-a-nios-de-/0e83570e-f429-431d-851c-bfa2a2764251>

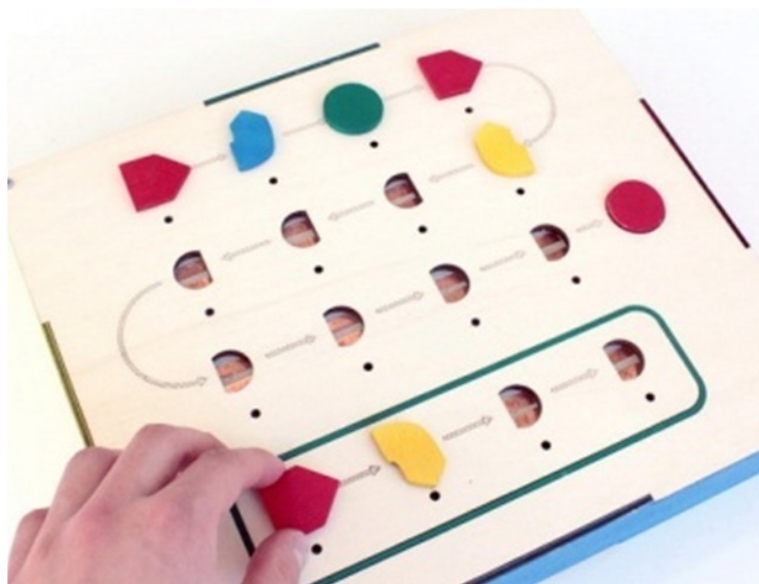
to teach logic programming via a touch, nice and magical learning. 'Primo' makes learning something magical and fun.

'Primo'^[6] is composed of 3 items:

- Cubetto, the robot friend. This is the mobile game piece that consists of a small timber encapsulated motor to make it friendlier.

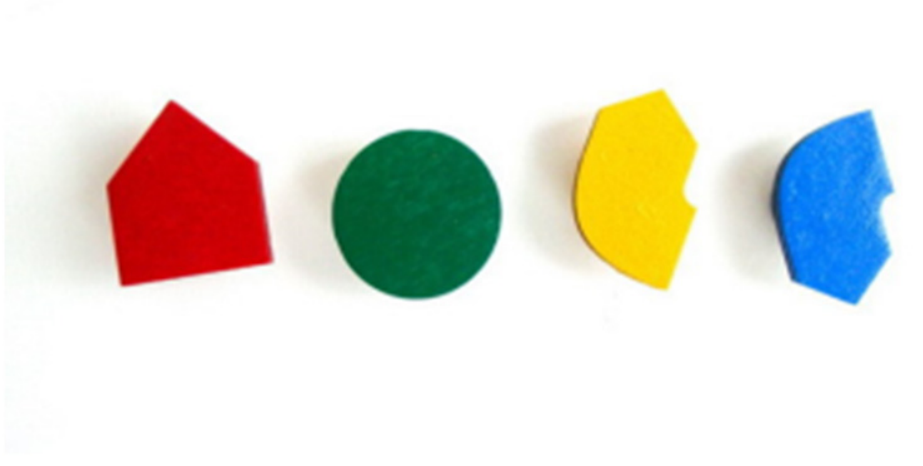


- The board. This is the interface where you give orders to cubetto, and it is also made of wood.



-The code, a set of instruction blocks (forward, left, right and chips function). It is a set of wooden tokens representing a programmable order for our cubetto.

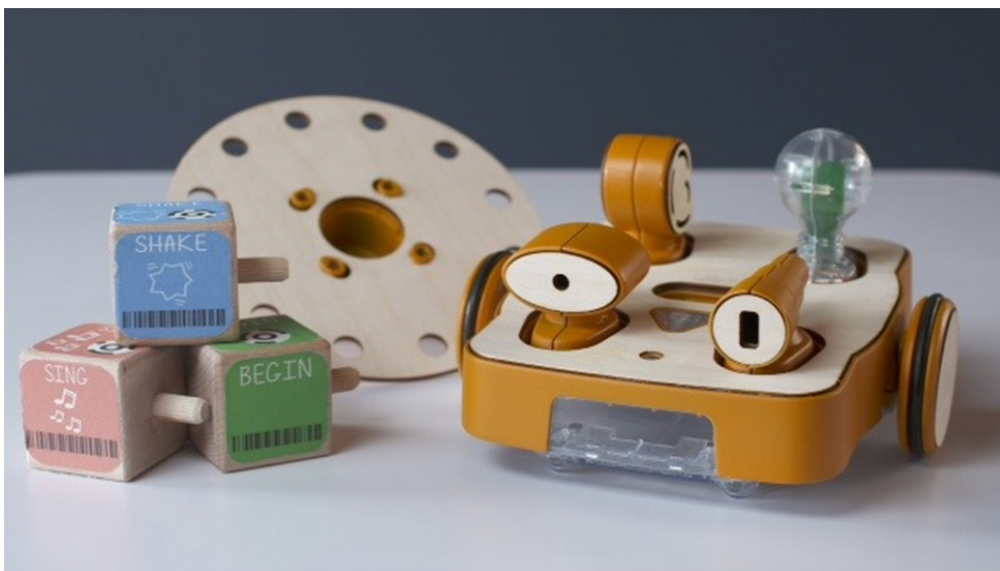
6 <https://vimeo.com/82620072>



The aim of the game is to guide our robot friend, Cubetto to his home or any place where we want to take him.

The robot will execute the script or instructions placed on the board, in order to do it. Children experience with the series of instructions playing with 'Primo'. As there is no single path to reach the selected site, or one way to go down the road, we can see how different children have different solutions to the same problem.

'KIBO'^[7] is a robot kit specifically designed for young children aged 4-7 years old. It is different from any other kit out there because it appeals to both technically minded kids and those that connect more to arts and culture or physical activity. Young children learn by doing. Children build their own robot with 'KIBO', program it to do what they want, and decorate it. 'KIBO' gives children the chance to make their ideas physical and tangible-exactly what their young minds and bodies need.



[Image obtained from: <http://www.ticbeat.com/tecnologias/breve-guia-para-comprar-robotus-hijos-estas-navidades/>]

The range of activities that we can do with our little bee, Primo, and KIBO is great, everything your imagination is capable of inventing. Moreover, there are materials created to work with, rugs, games and activities.

With 'Bee-bot', 'Primo' and 'KIBO', children can work in countless areas, basic skills and

7 <http://kinderlabrobotics.com/>

abilities.

1. Literacy.

- a. Recognition and visual discrimination of the alphabet: Students will be scheduled 'Bee-bot' to reach a certain letter.
- b. Word formation: Students will be scheduled 'Bee-bot' to create a word.
- c. Word search: The student will have to find the hidden words and schedule 'Bee-bot' to get the letters they need.
- d. Reading Comprehension: The student will need to schedule 'Bee-bot' to move through the scenes of the story and demonstrate their reading comprehension.

2. Logical-mathematical.

- a. Concept number-quantity. Numerical straight: The student will roll the dice and schedule 'Bee-Bot' to reach the corresponding honeycomb.
- b. Honeycomb game: The student will have to roll the dice and schedule 'Bee-Bot' to reach the corresponding honeycomb.
- c. Mathematical problems: Bee- bot went out on Halloween night to collect candies. First passed by the house of his neighbour 'The weary Witch', he gives him two lollipops. Then another neighbour dressed as Frankenstein gives him two lollipops. How many lollipops collect 'Bee-bot'?
- d. Spatial organization: Directionality and laterality.
- e. Geometric figures.
- f. Logical-mathematical: Basic quantifiers.

3. Environmental Awareness: To work around the content area knowledge of the environment can be performed themed rugs and characterize 'Bee-bot', depending on the subject worked.

- a. Road Safety. The child has to program the correct sequence for Bee-bot arrives safely at school.
 - b. Space: the child will have to set the correct sequence for the spaceship journey from Earth to another planet in the solar system.
4. Identity and personal autonomy
- a. How do you feeling today? Through proper programming 'Bee-bot' has to reach the corresponding feeling.
 - b. Hygiene Practices: the student must program the sequence correctly to get 'Bee-bot' perform hand washing and teeth properly.
5. Plastic Expression
- a. Students can create different outfits to 'Bee-bot' for different activities.

To start with your students to build their own robots or mechanisms, I propose to start with 'Lego^[8]' basic structures. Students will have to use these materials to build something that solves a real or imagined problem.

8 <http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades-con-lego-wedo/c1mn8>



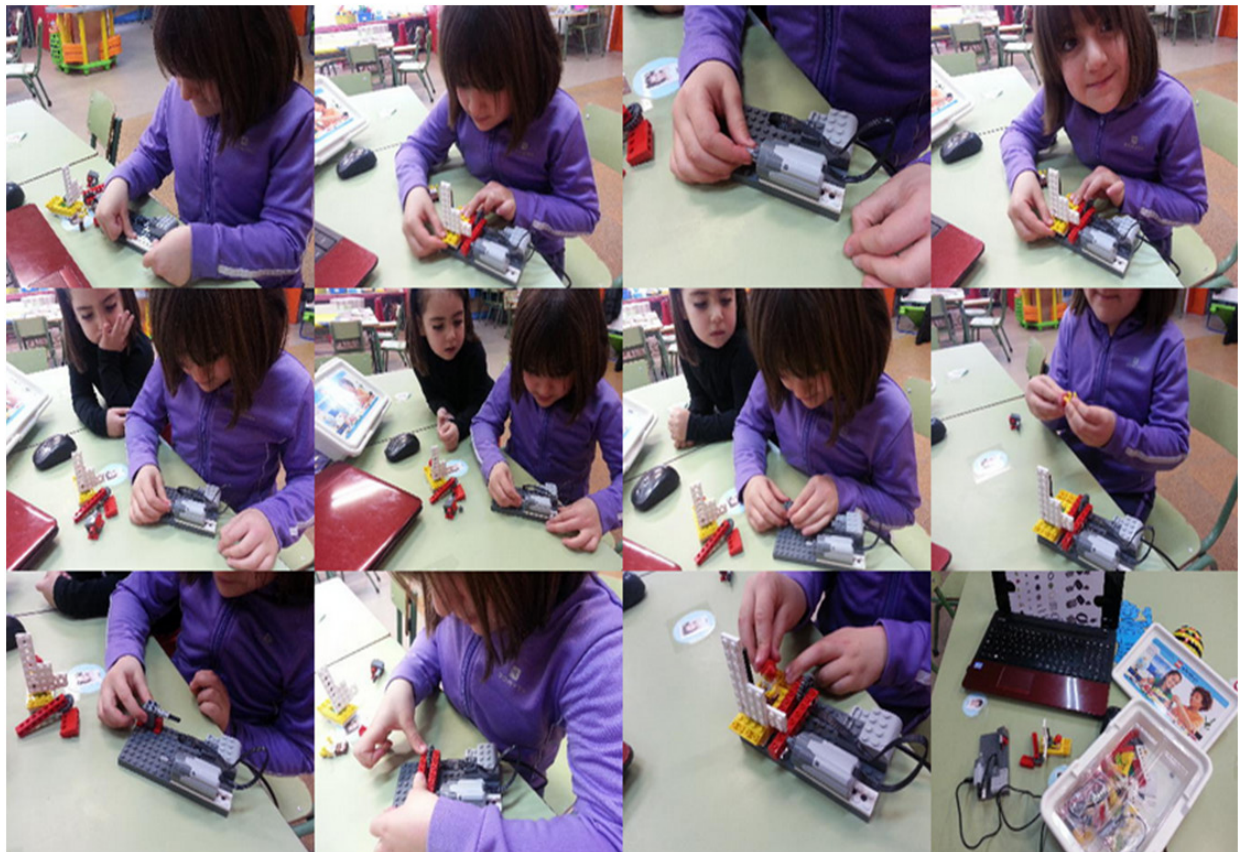
Having started in creating robots with Lego material, I present 'Lego Wedo^[9]', more appropriate to the last level of Childhood Education. With 'Lego Wedo' students can build models and simple mechanisms following the assembly instructions and programming and teacher support. With this resource, we succeed in building simple models and scheduling of these in the same activity. Although this resource you will draw your enjoyment in primary school, it is important that begin in childhood education.



The programming that presents 'Lego Wedo' is easy and intuitive for students. One must drag the commands (icons) in the correct order and they get stuck like a puzzle. The software will enable them to move their creations, connecting to your computer via USB LEGO. Which will increase student motivation, experiencing a model that they have built / created in three dimensions with LEGO acquires motion and follows their orders through the programming

9 <http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades-con-lego-wedo/c1mn8>

software.



[Images obtains from: <http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades-con-lego-wedo/c1mn8>]

The most important thing is period of invention. We need our young people to keep his period alive in this new century. We need to encourage kids to investigate in education. We need to give them the chance to become the next best generation. They are building their minds, and we have to help them to do it in the best way.

USEFUL LINKS

http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/1174/page_02.htm [06/04/2015]
<http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades-con-lego-wedo/c1mn8> [07/04/2015]
<http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/robotica-y-programacion-de-la-mano-bee-bot/80a821c2-0028-42a7-9081-edbbf88c59b0> [10/04/2015]
<http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/apprendiendo-robotica-y-programacion-en-el-aula-de/6506e0ff-ba1b-4db0-9026-b92dbf3af7f5> [10/04/2015]
<http://kinderlabrobotics.com/about/> [10/04/2015]
<http://kiwifirst.org/> [10/04/2015]
<http://www.tufts.edu/~mbers01/> [12/04/2015]
<https://www.youtube.com/watch?v=e0hxDPkWSgU> [12/04/2015]
<https://itunes.apple.com/us/app/kodable/id577673067?mt=8> [23/04/2015]
<https://itunes.apple.com/us/app/bee-bot/id500131639?mt=8> [23/04/2015]
<http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil#!actividades/c1se> [23/04/2015]
<https://www.youtube.com/watch?v=MHCKQC9orG0> [23/04/2015]
<https://www.youtube.com/watch?v=Xjat2PhxoGk> [23/04/2015]
<http://movetheturtle.com/> [23/04/2015]
<http://www.ticbeat.com/tecnologias/breve-guia-para-comprar-robot-tus-hijos-estas-navidades/> [23/04/2015]

María Teresa Viso Pardo

*Erasmus student during the Second Semester of year 2014/2015 at "Preschool Education Department", Faculty of Primary and Preschool Education, Sofia University "St. Kliment Ohridski"
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
home institution: Faculty of Education, University of Castilla La Mancha (Spain)
mayvii7@gmail.com*

Assoc. Prof. Rozalina Engels-Kritidis, PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
rozalinae@yahoo.com*

СЪСТОЯНИЕ НА ЕЗИКОВОТО ДЕКОДИРАНЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИЧНИ ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ

Цветелина Генчева, Нели Василева

LANGUAGE DECODING STATE OF CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDER

Tsvetelina Gencheva, Neli Vasileva

Резюме: Изследването има за цел да установи особеностите на езиковото декодиране при децата със специфични езикови нарушения и да сравни езиковата им компетентност, която имат във възрастта между пет и шест години с тази на децата без проблеми в езиковото развитие. Тестовата батерия включва пет тестови задачи за изследване на възможностите на езиково декодиране, с които са изследвани експерименталната и контролната група от деца и обхваща разбиране на значението на съществителни имена и глаголи, възможност за изпълнение на прости и сложни инструкции, разбиране на семантични връзки между думите. Обработката и анализът на резултатите от изследването показват някои конкретни особености и характеристики на езиковото декодиране при децата със специфични езикови нарушения.

Summary: The research has the purpose of determining the characteristics of language decoding of children with specific language disorder and comparing the language competence they have at the age between five and six years old with this of children without problems with language development. The tests consist of five tasks for measuring the language decoding capabilities, with which the experimental and the control group of children are tested, and comprise understanding of nouns and verbs, capabilities of following simple and complex instructions, and understanding of semantic relations between words. Processing and analysis of results from the research show some particular characteristics of language decoding of children with specific language disorder.

Keywords: language disorder, language competence, decoding verbal message

Езиковите нарушения на развитието започват да представляват интерес сравнително късно в рамките на комуникативните нарушения, които са обект на логопедията, но днес са изключително актуална, дискутирана и важна тема, от една страна поради увеличаващата се честота на разпространението им, която се наблюдава, а от друга – поради все по-голямата необходимост в съвременния свят от добро образование и възможности за успешна реализация в обществото.

Обект на тази разработка са в частност специфичните езикови нарушения, които съществуват извън рамките на други нозологични единици и засягат основно възможността за кодиране и декодиране на вербалните съобщения при децата в предучилищна възраст. Тези нарушения се срещат все по-често, особено сред децата от големите градове, и с оглед на това е необходимо по-детайлно проучване на симптоматиката, характеристиките и особеностите на нарушението, за да може да се подобрят възможностите за логопедично въздействие при децата с първичен езиков дефицит и да могат в максимална степен да преодолеят своя проблем, без той да окаже влияние върху цялостното им развитие.

Темата за декодирането на вербалните съобщения като отделни семантични единици, както и в рамките на изречението, представлява интересно поле за изследване и анализ на възможностите на децата със СЕН, тъй като в научната литература се обръща повече внимание на експресивната страна на речта на децата с езиков дефицит, като се акцентира върху бедния речников запас от думи, многобройните артикулационни грешки, които се допускат, фонологичната недостатъчност, аграматизма и т.н.

Има достатъчно данни и проведени изследвания, които показват сериозни дефи-

цити в изброените области при децата със СЕН, докато за импресивната страна на речта има по-малко информация и би било интересно да се проследят в частност механизмите на декодиране на различни вербални единици при тази група деца, като се съотнесат съответно към възможностите на децата без езиков дефицит на същата календарна възраст.

Настоящото изследване има за цел да открие и проучи именно тези особености при декодирането на вербалните съобщения и на тяхната база да може да се обогатят представите за езиковата патология и да се открият допълнителни стратегии и насоки при работата с този контингент деца, като се има предвид, че тези компоненти от езиковото развитие при децата в норма се развиват спонтанно, без да има нужда от целенасочена стимулация, но при децата със специфични езикови нарушения е необходимо да се стимулират посредством определени процедури и принципи, за да се овладеят от тях, въпреки изоставането им в езиково отношение.

Организация на изследването

Цел, хипотеза и задачи на изследването

Цел на изследването: да се установят особеностите и характеристиките на декодирането на вербални съобщения при деца със специфични езикови нарушения на възраст между 5 и 6 години (второ равнище ОНР), като се съпоставят езиковите им възможности за декодиране на съобщенията с тези на деца от същата възрастова група с езиково развитие в норма.

Работната хипотеза: допускаме, че въпреки редовното провеждане на логопедична терапия при децата със специфично езиково нарушение в предучилищна възраст, се наблюдават дефицити в декодирането на езиковите единици, като на фона на сравнително добро разбиране на думи от битовата реч и кратки изрази се проявяват трудности при разбирането на сходни по значение и звучене понятия и сложни граматични конструкции.

Съобразно целта и хипотезата настоящото изследване съдържа следните задачи:

1. Определяне на степента на разбиране на съществителни имена от децата със специфични езикови нарушения (СЕН).
2. Определяне на степента на разбиране на глаголи за действия от децата със СЕН.
3. Определяне на възможността за изпълнение на прости и сложни вербални инструкции при децата със СЕН.
4. Определяне на степента на разбиране на причинно-следствени връзки при децата със СЕН.
5. Определяне на възможността за разбиране на семантични отношения между думите.
6. Съпоставяне на резултатите, получени от изследването на децата със СЕН и децата с езиково развитие в норма, и анализ на допуснатите грешки от двете групи.
7. Определяне на особеностите и характеристиките на декодирането на вербалната информация при децата със СЕН.

Контингент на изследването

Изследването е проведено сред 20 деца на възраст между 5 и 6 години, като 10 от тях са със специфично езиково нарушение и 10 деца са с езиково развитие, отговарящо на календарната им възраст. Тези деца формират съответно експериментална и контролна група по отношение на тестовите задачи.

В експерименталната група са включени 6 момичета и 4 момчета, като 4 от тях посещават детска градина, а останалите посещават предучилищна група в училище. При всички деца се наблюдава закъснение в проговарянето и значително изоставане

в речевата им продукция в сравнение с връстниците им. Слухът и интелектът им са запазени, няма данни за наследствена обремененост и не са установени причините за нарушението на езика. Част от родителите са потърсили сами логопедична помощ след тригодишна възраст на децата, след като са установили, че проблемът се задълбочава, а някои родители са били уведомени за проблема на детето им при обследването на децата в началото на учебната година.

С всички деца от групата се провежда логопедична терапия. Основните проблеми, които се наблюдават в езиковото им развитие, са свързани с аграматизъм; неразбиране на значенията на думите, бъркане на думи със сходни значения и сходно звучене; бедност на изказа; разнообразни замени, изопачавания, размествания, пропуски на звукове; нарушения на фонемния гнозис и др.

Децата са от семейства с различен социален статус, но като цяло живеят в благоприятна семейна среда с добри условия на живот, езиковата среда при всички е българска и в никой от случаите не може да се касае за изоставане на езика вследствие на социална депривация или педагогическа занемареност. Всичките деца посещават редовно подготвителната група в училище/детската градина и се социализират сравнително добре в средата, доколкото езиковите им проблеми могат да позволят това.

Децата от контролната група посещават предучилищната група в училище и са 5 момичета и 5 момчета. При тях не се наблюдават отклонения от нормалното езиково развитие за възрастта им. Изявяват желание да участват в изследването и са положително настроени към предложените им задачи. Някои от тях са изключително будни и имат желание за комуникация и извън тестовите задачи, докато други изпълняват дадените инструкции, без да инициират по собствено желание комуникацията.

При подбора на децата, участващи в изследването, са проведени интервюта с техните учители, за да се установи дали отговарят на критерии за съответната група, т.е. дали се развиват според очакванията за възрастовата норма (за участниците в контролната група), дали нарушенията не са следствие от социални фактори (за децата от експериментална група), как се справят с изпълнението на задачи в училищната среда, доколко са комуникативни, какви интереси имат, показват ли желание за сътрудничество.

С децата от КГ бяха проведени предварителни разговори и наблюдение на поведението им в групата. Децата от ЕГ са запознати с изследващия и за тях провеждането на изследването не представляваше непозната ситуация, затова с тях не беше необходим такъв предварителен разговор. И за децата от двете групи бяха създадени необходимите предпоставки да се чувстват комфортно и да са добре предразположени, за да може да се избегне влиянието на странични фактори като притеснение, нежелание за работа с изследващия и др. да повлияят на резултатите от изследването.

Задачите са подбрани така, че да изискват възможно най-малко количество вербални отговори от страна на детето. От него се иска само да посочи или да отговори само с една дума на зададения въпрос, тъй като изследването е насочено към декодирането на съобщенията и не следва да се допуска затрудненията в речевата продукция да повлияят на достоверността на отговорите.

Методика на изследването

При изследването на особеностите на декодирането на вербалната информация при децата със СЕН и децата без езикови нарушения е използвана следната методика:

1. Тестова задача за определяне на степента на разбиране на съществителни имена.
2. Тестова задача за определяне на степента на разбиране на глаголи за действия.
3. Задача, състояща се в изпълнение на прости и сложни инструкции.
4. Задача за изследване на способността за разбиране на причинно-следствени връзки.

5. Задача за изследване на способността за съотнасяне на думи по общ семантичен признак.

Същинската част на експеримента включва:

1. Тестова задача за определяне на степента на разбиране на съществителни имена.

Цел: Да се определи дали детето познава предметите от околната среда.

Материали: Снимков и картинен материал от 10 части, като всяка част включва между 8 и 12 предмета.

Процедура: Снимките и картините с предмети се показват последователно на детето, като от него се иска да посочи по три предмета, които изследващият назовава от всяка част. Цялата тестова задача включва общо 30 предмета.

Инструкция: „Виж тези предмети и ми посочи.... (назовава се избрания предмет)“.

Оценка на резултатите: Правилен отговор е този, при който детето посочи с ръка предмета, който назовава изследващият. За всяка от десетте части на задачата се изисква да посочи по 3 предмета, за да получи точка. Максималния брой точки е 10.

2. Тестова задача за определяне на степента на разбиране на глаголи за действия.

Цел: Да се определи дали детето знае значението на думи, обозначаващи действия.

Материали: Картинен материал, изобразяващ различни действия, извършвани от деца.

Процедура: Картините се показват на детето, като от него се иска да посочи действието, което изследващият му казва. Процедурата включва разпознаването на 10 действия.

Инструкция: „Виж тези деца на картинката. Всеки прави различни неща. Аз ще ти казвам думата, която показва какво прави детето, а ти трябва да ми го посочиш“.

Оценка на резултатите: Правилен отговор е този, при който посочи с ръка детето на рисунката, което извършва действието, казано от изследващия. Всеки верен отговор се оценява с 1 точка. Общият брой точки е 10.

3. Изследване на възможността за разбиране на прости и сложни инструкции.

Цел: Да се определи дали детето може да изпълнява различни видове инструкции.

Материали: моливи, малък квадратен лист хартия, плюшено мече, кутия с четири топчета и ключодържател във формата на мече, малка дървена лъжица, шише с вода, кутия с дървени фигури във формата на кръг, квадрат, правоъгълник и звезда с различна големина (по 5 фигури от всеки вид) в червен, зелен, син и жълт цвят.

Процедура: Стимулните материали се поставят на масата пред детето. Дава му около минута време да ги разгледа добре, след което то трябва да изпълни различни инструкции, свързани с тях.

Инструкции:

1. *Вземи молива.*
2. *Вдигни си ръката и посочи лампата.*
3. *Докосни си ухото с пръст.*
4. *Вземи мечо и го сложи на стола.*
5. *Нахрани мечо с лъжицата.*
6. *Дай на мечо да пие вода.*
7. *Сложи мечо пред огледалото и му се усмихни.*
8. *Вземи едно топче, вдигни го над главата си, сложи го зад гърба си и го остави в кутията.*

9. *Вземи молива, нарисуй кръгче и го оцвети в червено.*

10. *Намери всички зелени звезди и всички жълти квадрати от кутията и сложи на едно място тези, които са еднакво големи.*

Оценка на резултатите: За всяка правилно изпълнена инструкция се дава по една точка; ако детето не изпълни инструкцията, не получава точка. Инструкциите са 10 на брой и затова максималният брой точки от тази тестова задача също е 10.

4. Задача за изследване на способността за разбиране на причинно-следствени връзки.

Цел: Да се определи дали детето разбира причинно-следствените връзки в изречението.

Материали: Предварително подбрани материали, които включват 10 изречения с две възможни алтернативи за завършване на всяко от тях:

1. Жената взе чадър, защото заваля/защото грееше слънце.
2. Детето заплака, защото е щастливо/тъжно.
3. Птиците отлитат на юг през есента, защото става студено/топло.
4. Колата изпревари автобуса, защото е по-бавна/по-бърза.
5. Мишо крещи, защото е спокоен/ядосан.
6. Баба ми подари пуловер, защото е красив/през зимата е студено.
7. Ани купи на кучето си нова топка, защото го обича/имаше пари.
8. Децата трябва да си лягат рано, защото е тъмно/имат нужда да се наспят

добре.

9. Децата си сложиха ръкавици, защото отидоха да играят/валеше сняг.
10. Мама чисти у дома, защото има време/е мръсно.

Процедура: Изреченията се казват последователно на детето с двете им алтернативи и от него се иска да каже коя е правилната, като я повтори. Не се изисква да повтори цялата избрана алтернатива, достатъчно е да каже само част от нея или първата дума и това се приема за верен отговор, тъй като не се оценява качеството на говорната продукция, а само декодирането на вербалните стимули.

Инструкция: „Сега ще ти кажа няколко изречения. Слушай ги внимателно. Ще ти казвам по две неща, от които ти трябва да избереш едно, с което завършва правилно изречението.” Ако видим, че детето се затруднява, мисли твърде дълго или се е разконцентрирало и не е чуло добре цялото изречение, повтаряме процедурата отново.

Оценка на резултатите: Ако детето избере вярната алтернатива, получава 1 точка за верния отговор. Ако отговори грешно и при липса на отговор се отбелязват 0 точки като резултат. Процедурите от тази задача са 10 и максималният брой точки за нея е 10.

5. Задача за изследване на способността за съотнасяне на думи по общ семантичен признак.

Цел: Да се определи дали детето може да съотнася дума по общ признак.

Материали: Предварително подбран стимулен материал, който включва 10 думи: врата, кола, животно, къща, дърво, часовник, диня, книга, шише, праскова.

Процедура: На детето се подава вербално избраната дума и то трябва да каже друга дума, която се съотнася към нея по принципа на „част от цяло”. От детето се очаква след това при подаването на думата диня например да каже - семки, кора; праскова – костилка, обела, часовник – стрелки и т.н. За всяка от думите се дава достатъчно дълъг интервал от време, за да може детето да помисли и накрая ако са останали няколко думи без отговор, изследващият може отново да се върне към тях, ако прецени, че в даден момент детето се е разсеяло или изморило и затова не е могло да се справи.

Инструкция: „Сега аз ще ти кажа една дума, а ти трябва да измислиш такава, която е част от нея, както например ръка - пръст, нокът”, Пита се детето дали е разбрало какво трябва да прави и ако има затруднения, още веднъж може да се обясни дадения

пример, докато му стане ясно каква е задачата.

Оценка на резултатите: За правилен отговор се приема дума, която е част от подадената от изследващия дума. Ако детето свърже думите по някакъв друг семантичен признак като например вместо часовник – стрелки, каже часовник – време, това се приема за грешен отговор и то не получава точка. За всеки правилен отговор се дава по една точка и общият брой точки за задачата е 10.

Изводи

След провеждането и анализа на резултатите от изследването на възможностите за декодиране на вербалните единици от децата със СЕН можем да кажем, че:

1. При децата със СЕН се наблюдава значителен езиков дефицит по отношение на разбирането на чута реч в сравнение с възможностите на децата в норма във възрастта между 5 и 6 години.

2. Този дефицит се проявява и по отношение на образни понятия, като предмети от заобикалящата ни среда, както и при по-абстрактни понятия, изискващи включването на допълнителни семантични понятия и връзки, но колкото по-нагледен и образен е езиковият материал, съответно толкова по-добър резултат показва детето при декодирането му.

3. По-кратките и прости инструкции, изискващи само едно действие, не представляват трудност за децата с езиков дефицит, но при включване на две и три действия в рамките на едно изречение, те значително се затрудняват и в някои случаи е налице невъзможност за изпълнение на инструкцията, особено ако в нея се включват категории като цветовете, форми и големина, които при тези деца не са добре сформирани все още, за разлика от връстниците им.

4. Разбиранията на семантичните връзки между думите както по определен признак, така и в рамките на изречението като езикова единица са особено трудни за децата с езиков дефицит и докато децата без проблеми в езиковото развитие на тази възраст вече могат да класифицират думите по различен семантичен признак и да разбират различните смислови връзки между тях, тези с нарушение на езиковото развитие изпитват сериозни затруднения;

5. Наблюдават се и значителни различия в скоростта на декодирането на вербалните съобщения от двете групи деца, участващи в изследването – при децата с нормално езиково развитие тази скорост е значително по-голяма, което показва по-добри възможности за извличането на думи от речниковия запас.

6. При преработването на вербалната информация от децата със СЕН се наблюдават замени на сходни по значение съществителни имена и глаголи, като замените обикновено са на принципа на близки значения на думи.

7. Колкото по-голяма е дължината на вербалното съобщение и колкото по-сложно граматически е то, толкова по-лоши са възможностите за декодирането му от децата със СЕН.

8. Дефицитът на слухово внимание и като цяло на добра концентрация също до голяма степен влияе на декодирането на вербалните стимули и е причина за трудности.

На базата на посочените изводи можем да приемем, че първоначалната хипотеза за трудности в декодирането на съобщенията при децата с езиков дефицит се потвърди след количествения и качествен анализ на проведеното изследване. Трудностите се забелязват при всички тестови процедури, въпреки различната степен на изразеност, и показват цялостен дефицит при декодирането на вербалните съобщения при различни условия и различен формат на подаваната езикова информация.

При езиковите нарушения на развитието са засегнати едновременно двете страни на езика – кодирането и декодирането на съобщенията – и е логично вторите да произтичат от първите, дори и трудностите в кодирането да са по-силно изразени, но както вече беше споменато, настоящата разработка има за цел да разгледа в частност особе-

ностите на декодирането на езиковата информация.

Можем да очакваме, че в следващите няколко години от езиковото развитие на тези деца ще се компенсира до голяма степен езиковият дефицит поради натрупването на нови понятия и развитие на езиковата компетентност. Тогава има голяма вероятност констатираните на този етап трудности да са намалели, но в начална училищна възраст заедно с овладяването на писмената реч и трудности в тази насока, тези деца най-вероятно ще продължат да имат трудности с разбирането на по-дълги епизоди от вербални стимули, както и разбирането на прочетен текст, определяне на главните герои, извличане на поука и т.н.

Заклучение

Подбраните средства за изследването на езиковите възможности при децата между 5-и и 6-годишна възраст, свързани с декодирането на вербалните стимули, показват, че е добре при определяне на целите на логопедичното въздействие да се работи и върху двете страни на речта – експресивната и импесивната. Необходимо е да се работи с детето и за слухово внимание, което ще подпомогне и разбирането на чутата реч.

Добре е при децата да се изграждат постепенно семантични връзки между думите (както стана ясно от проведеното изследване, тези способности затрудняват в голяма степен повечето деца), Това може да се постигне посредством различен картинен материал, като задачи за свързване на понятия по общ признак или свързване на вербален стимул с картина, която се съотнася към него по общ признак – например логопедът казва думата *дърво* и детето трябва да намери между група картинки тази, на която има листо, тъй като тези две понятия образуват семантична връзка.

За да се подпомогне разбирането на речевите единици, е необходимо на детето да се дава възможност да използва научените думи в различен комуникативен контекст. Ако се обсъжда темата за кухненски уреди и принадлежности, е добре, след като се изяснят думите за дадения предмет, да се обсъди подробно за какво служи той – в пералнята се перат дрехи. След това с детето се обсъждат разликите и приликите на този предмет с останалите от дадения семантичен кръг, за да се формират устойчиви семантични представи и да се избегне объркването на думи, които са близки по значение, което е често срещана грешка при изследваните деца.

Резултатите от разработената методика за оценка на езиковите способности показаха, че тя е подходяща и приложима за разграничаването на децата с дефицит в езиковото развитие от тези без такъв дефицит. Това може да се заключи на базата на високите резултати, получени от изследването на децата в норма и ниските такива при тези с езиков дефицит. Средната степен на трудност на задачите дава възможност и при децата в норма да се открият такива с по-добре развити езикови способности от други. Същевременно методиката може да ни помогне ясно да разграничим конкретните трудности при децата с езикови нарушения и да ги превърнем в приоритети при логопедичната работа с тях.

Assoc. Prof. Neli Vasileva

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
vasnel@abv.bg*

Tsvetelina Gencheva

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359886120096
cvetivg@abv.bg*

МЕТОДИКАТА НА ГЛЕН ДОМАН ЗА РАННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ

Розалина Енгелс-Критидис, Снежана Инджова, Габриела Валентинова

THE GLENN DOMAN METHOD FOR EARLY READING TUITION

Rozalina Engels-Kritidis, Snezhana Indzhova, Gabriela Valentinova

Резюме: Глен Доман, американски физиотерапевт и един от основателите на Института за развитие на човешкия потенциал във Филаделфия (САЩ), твърди следното: „Нито едно дете няма да иска да чете, докато не разбере, че четенето съществува“. За обучение по четене Доман препоръчва да се показват на децата карти с изписани с червен цвят думи на бял фон, които да се произнасят високо, като съветът му е това да започне още преди първата годинка на детето. В настоящата статия ще представим и коментираме някои от идеите за ранно ограмотяване, предложени от Глен Доман още през 60-те години на миналия век, описани в книгата му „Как да научите бебето си да чете“ (2006), в съавторство с дъщеря му Джанет Доман.

Summary: Glenn Doman, US physical therapist and one of the founders of the Institutes for the Achievement of Human Potential in Philadelphia, USA, claims that “no child wants specifically to learn to read until he knows that reading exists”. To teach reading, Doman recommends showing the children pictures with words written in red on a white background, then reading the words loud and clear, a procedure he advises to start before the child’s first birthday. In this article we will present and discuss some of the ideas for early literacy, suggested by Glenn Doran as far back as the 1960’s and described in his book “How to Teach Your Baby to Read” (2006), co-authored by his daughter Janet Doman.

Keywords: early childhood, baby, literacy, reading tuition

*„...Мозъкът расте с неговата употреба...
Нито едно дете няма да иска да чете,
докато не разбере, че четенето съществува“.*
Глен Доман,
1919 – 2013

Когато през 1955 г. американският физиотерапевт Глен Доман основава Института за развитие на човешкия потенциал във Филаделфия^[1], САЩ, целящ подпомагане развитието на деца с мозъчни увреждания, едва ли е осъзнавал какъв принос ще даде той за напредъка на останалите деца в областта на ранното обучение по четене.

Разработвайки система за рехабилитация на деца с тежки поражения на централната нервна система, Доман стига до извода, че най-ефективно може да се влияе на развитието на мозъка в периода на активния растеж – до 6–7 години, като най-силно расте в първите три години (Ванева 2013, стр. 28).

Според Доман от особена важност е на детето да се даде възможност да се развива физически още от рождението му, което несъмнено ще стимулира и умственото му развитие. На една година, паралелно с физическите упражнения, е необходимо да се започне със стимулиране на вродените умствени възможности на детето, които според Доман са, най-общо казано, три вида: лингвистични, математически и енциклопедични.

В настоящата статия ще се спрем преди всичко на идеите на Доман за развитие на лингвистичните умствени възможности, като ще представим някои от идеите за ранно обучение по четене, предложени от Глен Доман още през 60-те години на миналия век, описани в книгата „Как да научим бебето си да чете“ (2006), издадена в съавторство

¹ <http://www.iahp.org/about-the-institutes/>

с неговата дъщеря Джанет Доман (Doman & Doman 2006).

Доман отхвърля идеята за узряване у децата на „готовност за четене“ (както и всички други готовности), тъй като смята, че „готовността у децата се изгражда, а ако не се изгради, тя не се появява изобщо“ (Ванева 2013, стр. 29). Той е на мнение, че много малки деца могат да се научат да четат думи, изречения и параграфи по абсолютно същия начин, по който се научават да говорят. Когато ухото долавя дума или съобщение, това слухово съобщение се разбива на поредица от електрохимични импулси и достига до мозъка, който след това сглобява импулсите отново и схваща смисъла на думата. Точно по същия начин ние разбираме и какво сме видели.

Доман сравнява малкото дете с празно електронно устройство – компютър, който може да получи бързо много информация без усилие. Компютърът може да разпознае информация, както и детето. Но не можем да очакваме компютър да ни даде точен отговор, когато не е заложена основната информация, на която се основава отговорът на въпроса. Нито пък детето. Когато сте поставили достатъчно основна информация в компютъра, ще получите правилните отговори и дори решения от машината. Така е и при детето. Детето и машината ще приемат информацията, която въвеждаме, независимо дали е правилна, или не. Ако е въведена неточна информация, бъдещите отговори въз основа на този материал може да са неправилни при компютъра и при детето. Но ако грешната информация може да се изтрие от компютъра, то при детето това не може да стане. Затова е много важно каква информация подаваме на малките деца.

За обучението по четене Доман препоръчва да се показват на децата карти с написани с червен цвят думи на бял фон, които думи да се произнасят високо, като съветът му е обучението да започне още преди първата годинка на детето. Детето не трябва да е гладно, тъжно, неспокойно или изморено; същото важи и за майката. Ученето е необходимо да се възприема от детето като игра, не като работа. Първата стъпка е **етапът на отделните думи**. Започва се от думи, назоваващи членове на семейството, храни, предмети и животни, заобикалящи детето и свързани с приятни емоции за него, както и някои любими действия. Взаимодействието с детето е необходимо да се провежда в стая без шум, в спокойна атмосфера, без разсейващи фактори. Показва му се думата, изписана с червен цвят с височина на буквите 3"/7.62 cm на картонче с определени размери (22"/55.88 cm на широчина на 6"/15.24 cm на височина) и се изговаря за 1 секунда. По този начин се показват 5 думи, като процедурата се повтаря 3 пъти първия ден. След приключване детето се прегръща и целува. Думите трябва да са в различен ред. На втория ден се повтарят думите от предишния, като допълнително се добавят 5 нови думи. Думите се показват между 3 и 6 пъти. Много е важно всеки път детето да бъде хвалено. Както казва Глен Доман, „децата учат със скоростта на светлината“, така че е необходимо да имаме предвид, че не трябва да им става досадно. Важно е всеки път да се спазва принципът да се прекратява заниманието, преди детето да поиска да спре да участва в него. На третия ден се добавят 5 нови думи. За да не се повтарят думите и за да не омръзват на детето, всеки ден една от тях се заменя с друга, като всяка дума се показва за не повече от 5 дни. Две думи, които се показват една след друга, не трябва да започват с една и съща буква, за да не се обърква детето. Лексикалният обхват на думите постепенно се разширява с любими играчки, познати части на тялото и т.н.

Във връзка с важността на големината на шрифта, необходимо е да споменем, че според Доман основен проблем при четенето е твърде дребният шрифт, който затруднява неразвитото зрително поле на децата от 1 до 3 години в разграничаване на думите една от друга. За мозъка не е трудно да види картина и да чуе звук едновременно, достатъчно е само думите да бъдат познати и в едър шрифт и ще бъдат интерпретирани от детето.

Следващата стъпка е **етапът на двойките думи**. Това е свързващ момент между етапа на отделните думи и този на целите изречения. Цветовете са важна група на този етап. Според Доман децата могат да ги научат бързо, дори и на възраст под годинка,

чрез използване на двусловни комбинации от думи (оранжев сок, зелена ябълка, кафява коса, сини очи, лилаво грозде и т.н.), като всяка една от двойките думи се изписва на отделно картонче с оглед да могат да се правят различни съчетания от думите впоследствие. Необходими са две серии по 5 комбинации, 3 пъти на ден за 5 дни. Тук могат да се използват и някои противоположни думи, близки до опита на детето (голям – малък; къс – дълъг; чист – мръсен и др.).

Третият етап е **етапът на простите изречения с глагола „съм“ в 3 л. ед.ч.** (а на по-късен етап - постепенно и в другите лица и в множествено число). Много лесно се преминава от етап 2 към етап 3 – добавя се само картонче с думата „е“, така че да могат да се правят изречения от типа: „Млякото е бяло“; „Бананът е жълт“ и т.н. Може да се играе често, като вариант е детето само да тегли картончетата с думите, а се запазва само „е“ картата. Може да се направи малка книжка с тези прости изречения, като се добавят снимки. На децата това определено би им харесало.

Четвъртият етап е **етапът на изреченията**. Това е много важна стъпка. Тук методът с тегленето не е ефективен, защото могат да се получат абсурдни изречения. Първоначално се съчетават познати глаголи и съществителни, а впоследствие изреченията се разширяват с прилагателни, по-нататък с наречия и т.н, като паралелно с това постепенно се увеличава и броят на думите в изреченията – от три на четири, на пет и т.н. Преминавайки към изречение от пет и повече думи, е необходимо да се намали шрифтът на изписване на думите, както и да се промени цветът им от червен на черен – идеята е постепенно надписите да започнат да се приближават до текстовете в лесни за възприемане детски книжки с много малко текст.

Петият етап е **етапът на книжките**. Ако всичко дотук е успешно, според Доман детето трябва вече да се е научило да чете. Книгата, която се предлага на детето на този етап, трябва да включва вече познати думи и изречения; да съдържа между 50 и 100 думи; да има по едно изречение и подходяща картинка на всяка страница, като текстът да е изолиран от илюстрациите; една или две книги не са достатъчни за детето – необходимо е да има по-голям набор от книжки. Според нас най-добре е книжките да се изработват съвместно от родителите и децата, но трябва да се внимава при оформлението, защото е възможно картинките да са подходящи, а текстът да не е добре подбран. Правят се няколко книжки, от които детето да може да избира. Текстът се уголемява и изчиства. Трябва да сме сигурни, че детето ще обърне внимание на картинките, съпътстващи текста. Книжките се четат с нормална скорост, с ентузиазъм и яснота, по 3 пъти на ден. След като детето си има собствена малка библиотека, то несъмнено много ще се гордее с нея. Ще си взима книга, където и да отива, и ще ги чете навсякъде, докато другите деца сучаят. Както казва Доман – „цялото човешко знание вече ще му бъде достъпно“.

Идеята на Доман е малко по-различна (главно поради факта, че той препоръчва „текстът да е изолиран от картинките“), но все пак учителите и родителите биха могли да комбинират неговия метод с използването на „книги с подсказки“ (“predictable books”). Те се прилагат в предучилищното образование и при началното ограмотяване в училище във Великобритания, Франция, Нова Зеландия, САЩ и др., като такива книги според Валашкова (2014) са били препоръчани от редица известни експерти в областта (D. Schleper, D. Lapp, J. Jacobson) не само за комплексно преподаване на роден език, но също така и за обучение по чужд език (например С. Linse). Валашкова (2014) определя „книгата с подсказки“ като „специфичен дидактически инструмент под формата на книга, в която картините силно поддържат и дори допълват текста. Текстът не е труден и се повтаря; детето може да го научи лесно, без да е овладяло четенето в общия смисъл. Книгата използва рими, повторение на думи, фрази, изречения, повтарящи се ситуации...“. За съжаление, този вид книги се прилага преди всичко в обучението по чужд език у нас, а не се използва активно в подготвителна група и в първи клас на началното училище, макар че има голям потенциал.

Интересен е отговорът на Глен Доман на въпроса защо не започваме от азбуката: буквите са конструктивни материали на думите, казва той, но те са нещо абстрактно, което няма да можем да обясним на детето. Освен това, четенето на букви не е толкова интересно, колкото четенето на думи. Доман счита, че когато детето е готово да пише, лесно ще научи азбуката.

Доман дава и някои основни насоки как да започнем обучението по четене според възрастовите особености на децата. При **новороденото** – разбира се, не можем да говорим за програма за четене, а за визуална стимулация. Новородените имат нужда от предварителна стъпка преди първия етап. Препоръчва се да се започне с голяма бяла карта с надпис „МАМА“, като се показва много пъти на ден. Показват се 7 думи, които са познати на бебето, т.е. от неговото обкръжение – името му, части от тялото му, мама и татко. Най-добрата дума за начало е името на детето. Картата трябва да се задържи толкова време, колкото е необходимо на детето да се фокусира (10-15 секунди). Важно е да няма пряка светлина в очите на детето. При **3-6-месечните** вече може да се започне с етапа на отделните думи – както твърди Доман, „децата в тази възраст са чисти интелектуалци“ – обичат всичко, което се учи; могат да погълнат повече информация, отколкото им се дава, и в тази връзка винаги трябва да сме в готовност да им дадем още за учене. Докато в предишните периоди бебето е с ограничени движения, то на **7-12 месеца** то се движи повече, всичко му е интересно и няма много време за „четене“. Според Доман думите през този период трябва да се показват за кратко, но често. На **12-19 месеца** детето не само ходи, но и тича; то кипи от енергия. В тази връзка сериите с думи трябва да са много кратки. На **19-30 месеца** детето има свое мнение относно това, кои думи харесва и кои не. Вече можем да го разберем. Избират се думи, които то харесва, вижда ги постоянно около себе си и иска да ги види изписани. С увеличавани на интереса му се увеличават и думите. Децата на **30-49 месеца** искат много бързо да достигнат до финала (т.е. книгите). Те имат нужда от сложни думи. Ще искат книги, книги и още книги. Вече не става дума за бебе, а за малко детенце, което е способно да помогне в изготвянето на програмата за четене, а както бихме добавили ние – и в изработването на книжките за четене. На **49-72 месеца** децата не учат думите бързо и лесно като бебетата. Вече силно разграничават това, което харесват, от това, което не харесват. Детето може да бъде дизайнер на речника си. Думите трябва да са по-дълги и сложни. Колкото по-рано се научи да чете детето, толкова по-нормално темпо на четене ще има. Според Доман децата не трябва да се насилват да четат на глас – четенето се извършва с очите, не с устата.

Освен разработването на описаната по-горе методика, Доман с доказателства и ентузиазъм развенчава някои от митовете, свързани с ранното овладяване на четенето (Doman & Doman 2006, стр. 87-101):

- *Мит № 1: Деца, които твърде рано се научават да четат, ще имат проблеми с ученето.* Директният опит със стотици деца в Института, както и информацията от обратната връзка с родители на деца, които са били обучавани по т.н. „методика на Доман“, опровергават този мит.

- *Мит № 2: Деца, които твърде рано се научат да четат, стават неприятни малки генийчета.* Точно обратното – това обикновено са будни и щастливи деца, които откриват сами отговорите на въпросите си.

- *Мит № 3: Деца, които твърде рано се научат да четат, ще причиняват проблеми в първи клас.* Според Доман този мит отчасти е верен. Но проблемите биха били по-скоро за учителя, тъй като няма да знае с какво би могъл да занимава такова дете, на което в много отношения не му е нужен първи клас, тъй като, както казва Доман – така „само се забавя развитието му“. От друга страна, практиката показва, че добрите учители намират подход и методи за успешно образователно взаимодействие с тези деца.

- *Мит № 4: На деца, които рано се научат да четат, ще им бъде скучно в първи клас.* Този момент с предизвикване на интереса на първокласниците важи за всички деца –

интересите на всички деца трябва да бъдат задоволени, без значение дали могат или не могат да четат.

• *Мит № 5: На децата, които твърде рано се научат да четат, ще им липсва етапа със заниманията, свързани преди всичко с фонетичната страна на езика.* Практиката на Доман оборва и този мит, тъй като не се регистрират проблеми, конкретно свързани именно с фонетиката, които да не могат да бъдат преодолени. Освен това, Доман подлага на съмнение тезата, че именно „фонетичният подход“ е най-правилният при първоначалното обучение по четене.

• *Мит № 6: Деца, които твърде рано се научат да четат, ще имат проблеми с четенето.* Доман не е съгласен и с този мит и смята, че вероятността тези деца да имат проблеми с четенето е много по-малка, отколкото децата, които се учат да четат на обичайната възраст.

• *Мит № 7: Деца, които твърде рано се научат да четат, ще бъдат лишени от детство.* Когато четенето е заедно с любим човек от близкото обкръжение (мама, татко, баба, дядо, кака, батко и т.н.) и е превърнато в забавление, то несъмнено е част от ценността на детството.

• *Мит № 8: Деца, които твърде рано се научат да четат, страдат от твърде голямо напрежение.* Доман не само че настоятелно съветва родителите да не упражняват натиск върху децата си с четенето, а дори да не го позволяват, когато не са налице подходящи условия това да се случи успешно.

Доман убедено смята, че малките деца искат и могат да се учат да четат.

Често възрастните приемат любопитството на детето като липса на внимание. Наблюдават децата си, но невинаги разбират какво означават техните действия.

Детето започва да се учи още с раждането си и докато стане на 6 години, то вече е усвоило може би дори повече информация, отколкото ще научи през остатъка от живота си. На тази възраст детето е овладяло цял един език, а в съвременния свят – все по-често два, понякога дори и три езика. Според Доман между 9 месеца и 4 години капацитетът за усвояване на информация е несравним, а желанието това да се направи е по-силно, отколкото някога отново ще бъде. Доман изказва искреното си съжаление, че основна и често единствена грижа на родителите през този период е детето да бъде чисто, нахранено и в името на неговата безопасност – възможно най-изолирано от околния свят, а ироничното е, че когато детето стане по-голямо, многократно ще му бъде повтаряно, че именно ученето е най-важното нещо в живота.

Много от гениите и великите учени са могли да четат, преди да тръгнат на училище. Според Доман, гениалността е 1% вдъхновение и 99% усърдие, като най-висшата способност на човека е тази да чете.

Отчитайки главното предимство на представената методика, а именно – че детето усвоява голям обем информация по приятен за него начин, не могат да не се отбележат и някои нейни недостатъци, като според Ванева (2013, стр. 32) основният е свързан с това, „че при използването ѝ от активен участник в процеса на обучение, детето се превръща в негов обект“, тъй като „по време на обучението детето е пасивно, работи само зрителната му система, обхващайки единствено информацията, която е разположена на картата“, а „фактът трябва да се усети, да се докосне, да се вкуси, т.е. да се изследва с всички сетива, и след това, използвайки неговата взаимовръзка с другите „факти“, да му се определи мястото в света“.

Следователно, за да бъде максимално успешно ранното обучение по четене, е необходимо използването на т.нар. „методика на Доман“, да бъде съчетано с прилагане и на други разнообразни методи на педагогическо взаимодействие, насърчаващи развитието на детската креативност, осигуряващи изява на потребността от откривателство и позволяващи осъзнато, активно и пълноценно участие на всички сетива.

ЛИТЕРАТУРА

- Ванева, В. (2013) Методиката на Глен Доман за ранно математическо развитие. Научни трудове на Русенския университет. Том 52, серия 6.2, 28-33.
- Валашкова, М. (2014) Ролята на книгите с подсказки в обучението по четене в първи клас. Сборник с материали от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“, организиран от Департамента за усъвършенстване на учители към СУ „Св. Климент Охридски“ (ноември 2014), под печат.
- Doman, G. & J. Doman (2006) How to Teach Your Baby to Read: The Gentle Revolution. New York: Square One Publishers.

Assoc. Prof. Dr. Rozalina Engels-Kritidis

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
rozalinae@yahoo.com*

Snezhana Indzhova

*Bachelor degree student (3rd year, 2014/2015) of Pre-school and Primary School Education
Sofia University “Saint Kliment Ohridski”
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
s.indzhova@abv.bg*

Gabriela Valentinova

*Bachelor degree student (3rd year, 2014/2015) of Pre-school and Primary School Education
Sofia University “Saint Kliment Ohridski”
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
lp_gabi@abv.bg*

„НЕКА ДА ПРАЗНУВАМЕ КИТАЙСКАТА НОВА ГОДИНА!“: ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА, ЦЕЛЯЩО ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Джоу Дзяо, Сю Лу, Розалина Енгелс-Критидис

“LET’S CELEBRATE CHINESE NEW YEAR!”: PEDAGOGICAL INTERACTION IN KINDERGARTEN, AIMED AT INTERCULTURAL EDUCATION

Zhou Jiao, Xu Lu, Rozalina Engels-Kritidis

Резюме: Публикацията очертава някои педагогически насоки за това как детските учители и/или родителите биха могли да въведат достъпни за предучилищна възраст знания, умения и отношения, свързани с празнуването на китайската Нова година. Описаните насоки за педагогическо взаимодействие са фокусирани към 6–7-годишни български деца, посещаващи детски градини, в които комуникацията между учители и деца е главно на английски език, но посочените идеи биха могли да се използват и при взаимодействие, осъществявано на български език, както и при деца от начална училищна възраст.

Summary: The publication presents specific pedagogical directions on how kindergarten teachers or parents could give age-accessible knowledge and build skills and attitudes connected with one of the most significant celebrations in China – Chinese New Year. The main focus of the pedagogical interaction presented here is intercultural education and it is directed towards 6-7 year-old Bulgarian children, attending all-day English-speaking kindergartens, but most of the ideas could be applied to primary school children as well.

Keywords: intercultural education, preschool, Chinese New Year

I. Introduction and aim of the current publication

With the development of globalization, communications between different countries increase frequently. Communication between different countries and cultures, between people from different cultural backgrounds, has more and more been becoming an issue of general concern. Culture diversity has been defined as “the manifold ways in which the cultures of groups and societies find expression” .

In order to manage cultural diversity in kindergartens and school classrooms effectively, the underlying philosophy has to be that diversity is valued and that it strengthens classroom dynamics and offers greater learning opportunities for all (Gorski 2006; Engels-Kritidis 2010). Le Roux (2001: 44) is of the opinion that “culturally responsive education” as he calls it, should prevail. Liddicoat & Diaz (2008) have also drawn attention towards the fact that the policy-makers have opted for an intercultural approach which has evolved to a broader, more comprehensive goal in which intercultural education becomes a core educational process for both migrant and mainstream students. In the intercultural context of an increasing ethnically diverse classroom, the goals of intercultural education have also changed, promoting mutual benefits for all students.

The increasing social and ethnic diversity in European education systems demands new teacher competences. Le Roux (2001) considers that culturally responsive teaching entails much more than simply teaching a culturally/ethnically diverse class. Effective education or schooling is not simply a matter of teaching and learning curriculum content; it is also about values, assumptions, feelings, perceptions and relationships. An accommodative, appreciative and responsive approach to the reality of cultural diversity is of utmost importance. In this respect, the prospective teachers need to learn that multiculturalism is more than a question of adding specific aspects to various school objects; it should incorporate an approach,

attitudes, learning material, and the reality of various learning and teaching style and implicit assumptions (Le Roux 2001: 47). Experience suggests that learning is challenging and enriching when teachers are sensitive to, and accepting of, classroom diversity; when they have integrated their understanding of cultural diversity not only into their curricula, but also into their own personal outlooks and interpersonal interactions (Ganapathy-Coleman & Serpell, 2008). In the opinion of Baldock (2010), it is necessary to develop skills in response to cultural differences rather than just to acquire information about the cultures we expect to meet. According to Le Roux (2002), effective educators are culturally-competent communicators. Of course, communication is not always strictly verbal; Liddicoat & Diaz (2008) claim that teachers should provide opportunities for students with migrant background to provide activities where language does not play a major role.

Therefore, intercultural education has a major role to play in promoting understanding, tolerance and friendship among all nations, racial and religious groups. If we have pupils of different from the mainstream kids origin we should use each possibility in order to get know the whole group or class with some accessible and suitable for the exact age knowledge (as well as to develop attitudes and some skills), connected with the culture of the children with different background. Even in the class we do not have such children, it is important to use each suitable touch with some other cultures in order to develop tolerance towards the other cultures and people from the other nations, as well as intercultural awareness in children. In this regard, the support of people from outside the setting is very important; especially from parents whose own cultural background is not that of the majority of practitioners or other families at the setting. They may be willing to explain or demonstrate one aspect of their own cultural backgrounds. The advantages of asking parents to explain features of their cultures are connected mainly with the fact that they are likely to give a more realistic picture; moreover, since their children attend the setting, other children may be more able to understand that they are talking about something that happens routinely in their area rather than something exotic (Baldock 2010: 67; 68).

Having in mind all of the aforementioned, we could conclude that good teachers, who are familiar with certain cultures, can contribute to the exchange of multiculturalism, being bridges between cultures for children.

The aim of the current publication is to give some pedagogical ideas about how kindergarten teachers or parents could give age-accessible knowledge and build skills and attitudes connected with one of the most significant celebrations in China – Chinese New Year. It is directed towards 6-7 years old children and its main focus is intercultural education. This pedagogical interaction is planned to be realized by two Chinese students (Zhou Jiao and Xu Lu - two of the authors of this publication) in a Bulgarian private kindergarten with all-day English language-speaking teachers. The pedagogical ideas presented herein are too concentrated with new knowledge to happen in just one pedagogical situation, but we have presented it in its wholeness. We cannot give exact prescriptions in how many pieces it should be separated – each teacher should decide in how many pedagogical situations he/she would plan this content to be realized (two, three, four or more pedagogical situations organized in several consecutive days), according to the level of the children in the group/class.

II. Goals of Educational Interaction

We have put the following main goals of educational interaction:

1. Goals of **cognitive development (knowledge and concepts)**:

- To get a general notion about China as a big country in the continent of Asia (where on the world map it is; what its flag looks like);
- To get a general idea about some famous Chinese things children may have heard about (The Great Wall; Chinese food), as well as some animals living there (panda, tiger, monkey, etc.);
- To get some age-accessible knowledge about Chinese New Year;

- To get an idea and some age-accessible knowledge about the culture of celebrating Chinese New Year;
- Children to become acquainted with the legend of “Nian”;
- To acquaint the children with the Chinese zodiac animals (mouse, ox, tiger, rabbit, dragon, snake, horse, sheep, monkey, cock, dog, pig) and their connection with celebrating the Chinese New Year;
- To get acquainted with a song of Chinese New Year, which is called “Gongxi Gongxi” (see the Appendix);
- To get/confirm the idea about how Chinese people look like;
- To get a general notion about the kind of signs which Chinese people use to write.

2. Goals of **transferring of practical experience (skills)**:

- To try to do paper cutting;
- To be more creative after acquiring the basic skill of paper cutting;
- To learn and try to sing some phrases from the song “Gongxi Gongxi” (see the Appendix).

3. Goals of **stimulation of individual emotional experiences (attitudes and emotions)**:

- To obtain positive feeling about cultural diversity;
- To obtain positive feeling about and Chinese people, Chinese language and Chinese culture;
- To arouse children’s curiosity about different writing in other languages (and Chinese culture specifically);
- To be able to understand that the difference between cultures, and cultures of celebration is a positive thing, which makes different and interesting each by each;
- To be able to understand that to meet people from different origin could be very interesting since through them we are learning a lot about new countries and way of life;
- To obtain the skills of cooperation with group work while playing the game “You do and I guess”;
- To keep curious and interesting feeling during playing games and learning songs.

III. Description of educational interaction and the main activities

1. Short age-accessible introduction about China:

• Hello, everyone! Can you guess where we are from? Yes! We are from China! Do you know anything about China? China is a country that has a long history. It is in the continent of Asia. It is a big country and it is the third largest country in the world. It is a very beautiful country to live in. There are a lot of lovely animals living in China, too, such as panda, monkey, tiger, etc.



<http://image.baidu.com/i?ct=503316480&z=0&tn=baiduimagedetail&ipn=d&word=%E5%84%>

https://www.google.sk/search?q=The+Great+Wall&rls=com.microsoft:en-us:IE-Address&tbm=isch&imgil=dQ17wRUIkJqKcM%253A%253B7Zu0zXVMk-e- M%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fpt.wikipedia.org%25252Fwiki%25252FMuralha_da_China&source=iu&pf=m&fir=dQ17wRUIkJqKcM%253A%252C7Zu0zXVMk-e- M%252C_&usg=__gdZwLYIBB7Sf5za93rV2PX71ZtM%3D&biw=1311&bih=577&ved=0CEkQyjc&ei=NO1AVZ3JHoPpUvzygPAM#imgrc=dQ17wRUIkJqKcM%253A%3B7Zu0zXVMk-e- M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F6%252F6f%252FThe_Great_Wall_of_China_at_Jinshanling.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fpt.wikipedia.org%252Fwiki%252FMuralha_da_China%3B4288%3B2848 [26/04/2015]

- The famous Great Wall is in China.



<https://www.google.sk/search?q=Chinese+food&rls=com.microsoft:en-us:IE-Address&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=pvJAVa6xKazX7QaH4YC4DQ&ved=0CAgQAUoAg&biw=1311&bih=577#imgrc=3yC-GoCVhhRmuM%253A%3BYqvOmpn8KXv-NM%3Bhttp%253A%252F%252Fwallpapers111.com%252Fwp-content%252Fuploads%252F2015%252F03%252FChinese-Food-HD-Wallpapers8.jpeg%3Bhttp%253A%252F%252Fwallpapers111.com%252Fchinese-food-hd-wallpapers%252F%3B2560%3B1600> [26/04/2015]

- Have you eaten Chinese food? It is delicious! It is interesting that we eat with chopsticks – like this:



<https://www.google.sk/search?q=Chinese+food&rls=com.microsoft:en-us:IE-Address&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ei=pvJAVa6xKazX7QaH4YC4DQ&ved=0CAgQAUoAg&biw=1311&bih=577#imgrc=3yC-GoCVhhRmuM%253A%3BYqvOmpn8KXv-NM%3Bhttp%253A%252F%252Fwallpapers111.com%252Fwp-content%252Fuploads%252F2015%252F03%252FChinese-Food-HD-Wallpapers8.jpeg%3Bhttp%253A%252F%252Fwallpapers111.com%252Fchinese-food-hd-wallpapers%252F%3B2560%3B1600> [26/04/2015]

2. To elicit the topic “Chinese New Year”:

• Who can tell us in which season it is the New Year in Bulgaria? (winter) And on which exactly date? (1st January) Great! And do you know when it is the New Year in China? It comes around the beginning of spring so we also call Chinese New Year “Spring Festival”, and it is not on the same date each year, because it is according to the lunar calendar.

3. To introduce the main points of celebration of the Chinese New Year:

• Do you know why Chinese people celebrate the Spring Festival? The first Spring Festival is a family holiday. Most people, especially the Chinese people value family. Meanwhile, the Spring Festival is a holiday to deepen the feelings between people, communication between the people. Not only among relatives, even strangers in „outsiders“ between the Chinese New Year will see it mildly, there is a smile and tolerance. In short, the Spring Festival is the people and the land in harmony, joy pleasant grand festival. It is not only the most ceremonious traditional festival for Chinese people, but also a symbol of unity and prosperity for the future sustenance new hope.

4. To Introduce the legend of “Nian”:

• Do you know why Chinese people call the New Year “Nian”? Now here comes an interesting legend.



<http://english.visitbeijing.com.cn/play/legends/n214797768.shtml> [26/04/2015]

Spring festival is the most popular and important festival in China. It is known as “Nian”. Once upon a time, there was a monster named “Nian”. It had sharp horns on its head and lived deep under the sea. On the eve of the New Year, it would rise up from the sea and eat villagers. All people were all scared of it. When each New Year’s Eve arrived, they would go and hide in the mountains. One New Year’s eve, an old man with a long beard came to the town. A kind-hearted grandmother gave him some food and told him that he should leave. “Today is New Year’s Eve and the monster Nian is coming soon. Hurry up and go to hide in the mountain!” However, when the old man heard the news, he just laughed and said “Don’t worry, I will stay in your house tonight and I will get rid of Nian”. The kind-hearted grandmother could not convince him of the danger. So she had no choice but to leave by herself. At midnight, Nian came to the village to find someone to eat. When it came to the house where the old man stayed, Nian found red papers on the door and every room brightly lit. Nian trembled all over. Suddenly, the sound of crashing thunder came from the yard. Nian stepped back. Just then, the door opened. The old man walked out, dressed completely in red. Nian fled right away at the sight of him. People in the mountain were very happy to see that Nian had run away. They went back to the

village and asked the old man “How did you drive Nian away?” The old man said “I just knew that Nian was afraid of red, light and thunder. So when it saw the red paper and the lights and heard the firecrackers, it ran away. Next year, when it comes again, you can do the same things to drive it away.” Since then, people get together and have a family reunion on New Year’s Eve. They put red couplets on the door, dress themselves in red, set off firecrackers and keep the house lit all night long. This custom has spread over the country and has become the grandest festival in China.

5. Watching a short video, giving an idea about the mood of the celebration of Chinese New Year:

- Since we already know the origin and significance of the Chinese New Year, and then the next, let us know how Chinese people to celebrate the New Year. First we will see a video - <https://www.youtube.com/watch?v=yQdRI8pWiw8> [26/04/2015]

6. Accenting some main moments of the celebration of Chinese New Year:

- Before the New Year, all families clean indoors and outdoors of their homes.



<http://hi.baidu.com/o92iwe0ija9j0/item/567c05f7224f5016cf9f3215> [26/04/2015]

- Paper cuttings are put on the windows.



<http://image.haosou.com/v?q=%E6%98%A5%E8%8A%82%E7%83%9F%E8%8A%B1&src=srp&fromurl=http%3A%2F%2Fdp.pconline.com.cn%2Fphoto%2F2246156.html#q=%E6%98%A5%E8%8A%82%E7%83%9F%E8%8A%B1&src=srp&fromurl=http%3A%2F%2Fdp.pconline.com.cn%2Fphoto%2F2246156.html&lightbox> [26/04/2015]



http://image.baidu.com/i?ct=503316480&z=0&tn=baiduimagedetail&ipn=d&word=%E6%94%B%E9%9E%AD%E7%82%AE&step_word=&pn=79&spn=0&di=194408451380&pi=&rn=1&is=0%2C0&istype=0&ie=utf-8&oe=utf-8&in=2774&cl=2&lm=-1&st=-1&cs=1707429617%2C1464011102&os=992920963%2C8651 [26/04/2015]

• On the first day of New Year, people go to visit homes of relatives and friends, and offer New Year greeting. Everyone clasps their hands in front and moves them up and down by saying “**新年好!**” (pronounced “Xin Nian Hao!”, which means “Happy New Year!”)



http://xsh.my399.com/html/2012-01/18/content_6955658.htm [26/04/2015]

- The children receive red envelopes with money as New Year's gifts.

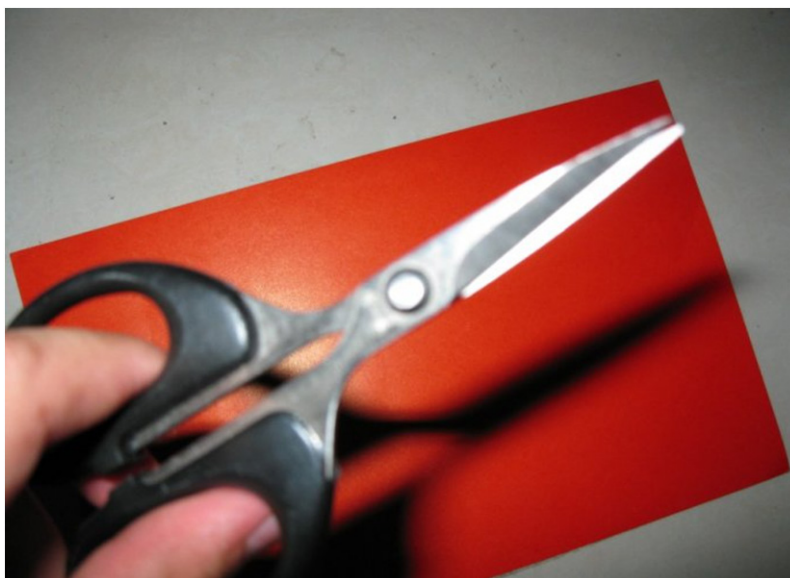


<http://report.hebei.com.cn/system/2012/01/31/011694635.shtml> [26/04/2015]

7. Doing paper cutting:

- Would you like to do some paper cutting yourself?

Step 1:



http://blog.sina.com.cn/s/blog_6099d8e90100dt0v.html [26/04/2015]

Instruction: "Now please look at me!"

The teacher puts out the red paper and folds it three times, uses the pencil to draw prompt lines (which will be shown on the screen at the same time). Then the teacher uses the scissors to cut the prompt lines and opens the paper; the paper cutting is ready.

Step 2:

Instruction: "Everyone please take the red paper on the desk, let's do it together!"
The teacher does the paper cutting together with the children step by step.

Step 3:



<http://www.5068.com/jianzhi/> [26/04/2015]

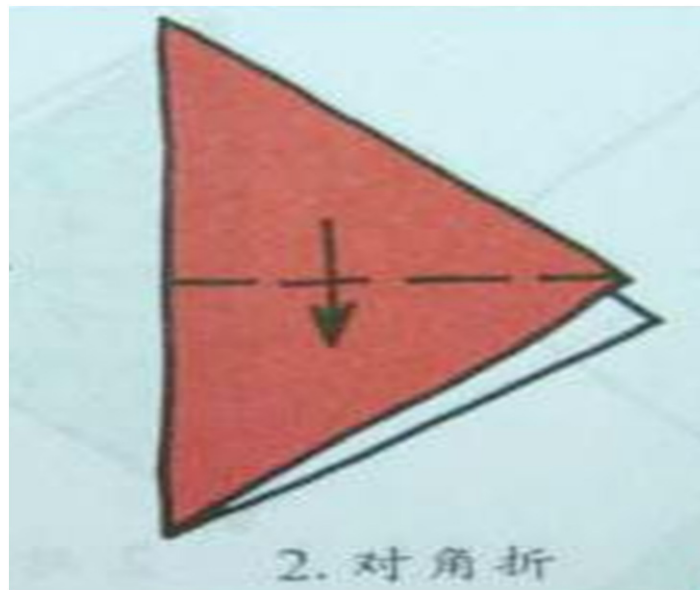
Instruction: "Look at the screen, now please fold the paper like me."

The screen shows the folding line of the first step. The teacher folds the paper and all the children follow her.

Instruction: "Are you ready?"

The teacher checks whether all the children are ready.

Step 4:



<http://www.5068.com/jianzhi/> [26/04/2015]

Instruction: "Now fold the paper again."

All children fold the paper the second time and the screen shows the second prompt.

Instruction: "Are you ready?"

The teacher makes sure that all children are done.

Step 5:



<http://www.5068.com/jianzhi/> [26/04/2015]

Instruction: "Now please do the last folding."

The teacher and all children make the third folding together. The clue lines are shown on the screen.

Step 6:



<http://www.5068.com/jianzhi/> [26/04/2015]

Instruction: "Are you ready? If you are ready, please use the pencil to draw the lines like the screen."

The kids use the pencil draw the lines following the clues on the screen.

Step 7:

Instruction: "Are you ready? Please take out your scissors and cut the lines."

The children cut the lines; the teacher walks around them to take a look.

Instruction: "If you finish, open it, let see how beautiful they are!"

The children open the papers and show them to each other.



<http://www.5068.com/jianzhi/> [26/04/2015]

Step 8:

Instruction: "Well done! Now please fold the paper like before, and then do the cutting whatever you want."

Teachers encourage the children do more creative work again.

8. Learning how to say “Happy New Year!” in Chinese:

- Good job! Now do you want to learn how to say “Happy New Year” in Chinese?

The teacher tells the children that “Xin Nian Hao!” in Chinese means “Happy New Year” in English. Then the teacher suggests to the kids who want to, to say it several times.

- New Year is coming, please give your paper cutting to each other as a gift and don’t forget to say “Xin Nian Hao!” to each other!

Children give each other the gifts by saying “Xin Nian Hao! (Happy New Year!)” to each other.

9. Getting a general idea about the Chinese calendar and the 12 animals in it:

- Do you like animals? And do you know that Chinese New Year uses 12 animals to date the years – for example, 2015 is Year of the Sheep; last year 2014 was the Year of the Horse.

- Let’s see all of the Chinese Zodiac Animals on this picture and point them out: mouse, ox, tiger, rabbit, dragon, snake, horse, sheep, monkey, cock, dog, pig.



<http://image.haosou.com/v?q=%E5%8D%81%E4%BA%8C%E7%94%9F%E8%82%96&src=srp&fromurl=http%3A%2F%2F114.xixik.com%2F12shengxiao%2F#q=%E5%8D%81%E4%BA%8C%E7%94%9F%E8%82%96&src=srp&fromurl=http%3A%2F%2F114.xixik.com%2F12shengxiao%2F&lightboxindex=1&id=1385e8f0c3a91> [26/04/2015]

10. Playing a game - “You do and I guess”:

- “Now we will do an interesting game about the animals which are in the Chinese Zodiac Calendar. It’s called “You do and I guess”.”

Teachers divide the kids to 12 pairs (for each of the 12 animals). In each pair, there will be one child using only gestures to show what he/she sees on screen. The other child tries to guess the animal.

- “Now we will do an example for you - how to play this game.”

Teachers will show an example how to do the game. Two people stand face by face. The one who faces to the screen will describe the word only using gestures. Another who stands with his back toward the screen will guess.

- “Now let’s welcome the first pair.”

There will be 12 pictures of animals showing on the screen. The first pair of students

does the game. And then the other pairs do the game in turns.

11. Singing a song of Chinese New Year - “Gongxi Gongxi”:

- “Now let’s hear the song of Chinese New Year!”

Teachers explain the meaning of the lyric “Gongxi” (see the Appendix).

- “Now let’s hear the song again and try to sing some parts of it!”

12. Concluding part.

• Dear children, thank you very much for today’s performance, you are very good! How you know so much about Chinese New Year and Chinese people! Today we understood the origins and activities of Chinese New Year, and also learned how to make paper cuttings, a song to celebrate the Chinese New Year, and 12 Zodiac Animals in Chinese Calendar.”

In conclusion, it can be noted that the pedagogical interaction presented here is directed towards 6-7 year-old Bulgarian children, attending all-day English-speaking kindergarten, but most of the ideas could be successfully applied to primary school children as well.

Appendix

Lyrics of “Gongxi Gongxi”

https://www.youtube.com/watch?v=M8o6B_mRcM4 [26/04/2015]

Chinese	Transcription	Bulgarian
<p>每条大街小巷 每个人的嘴里 见面第一句话 就是恭喜恭喜 恭喜恭喜恭喜你呀, 恭喜恭喜恭喜你</p>	<p>Měi tiáo dàjiē xiǎoxiàng, měigèrén de zuǐ lǐ, jiànmiàn dìyī jùhuà jiùshì: “Gōngxǐ, gōngxǐ!” Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ ya! Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ!</p>	<p>По всяка голяма улица и малка алея, на всеки човек в устата, първите думи при среща са: „Поздравявам те! Поздравявам те!”</p>
<p>冬天已到尽头 真是好的消息 温暖的春风 就要吹醒大地 恭喜恭喜恭喜你呀, 恭喜恭喜恭喜你</p>	<p>Dōngtiān yǐ dào jìntóu Zhēnshì hǎo de xiāoxi Wēnnuǎn de chūnfēng Jiù yào chuīxǐng dàdì. Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ ya! Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ!</p>	<p>Дойде ли краят на зимата, това е добра новина! Топлият пролетен ветрец ще събуди с дъха си цялата Земя.</p>
<p>浩浩冰雪融解 眼看梅花吐蕊 慢慢长夜过去 听到一声鸡啼 恭喜恭喜恭喜你呀, 恭喜恭喜恭喜你</p>	<p>Hàohào bīngxuě róngjiě Yǎnkàn méihuā tǔ ruǐ Mǎnmàn cháng yè guòqu Tīngdào yī shēng jītí Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ ya! Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ!</p>	<p>Необятните снегове се топят, пред очите цъфват цветчетата на сливите, бавно изтича дългата нощ, чува се птича песен.</p>
<p>经过多少困难 历经多少磨练 多少心儿盼望 盼望新的消息 恭喜恭喜恭喜你呀, 恭喜恭喜恭喜你</p>	<p>Jīngguò duōshǎo kùnnán Lìjīng duōshǎo móliàn Duōshǎo xīnèr pànwàng Pànwàng xīnde xiāoxi, Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ ya! Gōngxǐ, gōngxǐ, gōngxǐ nǐ!</p>	<p>През колко трудности си минал, колко несгоди си преживял! Колко сърдечни възделения, колко нови надежди!</p>

REFERENCES

- Baldock, P. (2010) *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: SAGE.
- Engels-Kritidis, R. Educational aspects of the integration of Bulgarian immigrants' children into the Greek society. *International Scientific Publications: Educational Alternatives Journal*. Education, Research, Development, Volume 8, part 1, 2010, pp. 161-171
- Ganapathy-Coleman, H. & Serpell, R. (2008) Challenging western hegemony through systematic study of cultural diversity: an undergraduate course on child development and culture. *Intercultural Education* Vol. 19, No. 2, April 2008, pp. 97–104.
- Gorski, P. (2006) Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 2, May 2006, pp. 163–177.
- Le Roux, J. (2001) Effective Schooling is Being Culturally Responsive. *Intercultural Education*, Vol. 12, No. 1, 2001, pp. 41-50.
- Le Roux, J. (2002) Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, Vol. 13, No. 1, 2002, pp.37-48.
- Liddicoat, A. & Díaz, A. (2008) Engaging with diversity: the construction of policy for intercultural education in Italy. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 2, April 2008, pp. 137–150.
- Sandström Kjellin, M. & Stier, J. (2008) Citizenship in the classroom: transferring and transforming transcultural values. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 1, February 2008, 41–51.

Assoc. Prof. Dr. Rozalina Engels-Kritidis

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
rozalinae@yahoo.com*

Zhou Jiao

*Master Degree student in the program "Educational Sciences and Intercultural Education", Sofia University "St. Kliment Ohridski"
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
zhouyanjiao@163.com*

Xu Lu

*Master Degree student in the program "Educational Sciences and Intercultural Education", Sofia University "St. Kliment Ohridski"
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
xulu19910210@gmail.com*

УСВОЯВАНЕ НА БУКВИТЕ ЧРЕЗ СЕНЗОРНИ МАТЕРИАЛИ ПО МЕТОДА НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ

Йовка Христова
Научен ръководител - гл.ас. д-р Стефан Стефанов

MASTERING THE LETTERS USING SENSORIAL MATERIALS BY MONTESSORI METHOD

Yovka Hristova
Tutor. chief assistant, Dr. Stefan Stefanov

Резюме: Овладяването на езикови познания е от съществено значение за развитието и интеграцията на децата със СОП. А преподаването на материала по Български език и усвояването на четене и писане с методите на Мария Монтесори е подкрепящо и важно за тях.

Използването на методиката и материалите по Монтесори носи вътрешна удовлетвореност на детето, че може да се справя, че знае и че успява. Позволява му да се изразява все по-добре и да борави с езиковите средства на общуване с лекота.

В доклада ще се спра на методиката по въвеждането на основни пособия за работа по метода Монтесори, както и начините им за изработка в домашни условия.

Summary: Mastering language knowledge is essential for the development and integration of children with special educational needs. The teaching material in the Bulgarian language and the use of reading and writing methods of Maria Montessori is supportive and important to them.

Using the Montessori methodology and materials brings inner satisfaction of the child that it can handle that and knows that can succeed. It allows it to express itself better and better and to handle linguistic means of communication with ease.

Keywords: Montessori, education, sensory materials, language skills

Пълен текст:
„Интелектът на детето може да се развие до определено ниво без помощта на ръцете, но той се подпомага до голяма степен от работата на ръката.“
Мария Монтесори

Едно от най-ценните неща според учените, разработвали методики за деца и младежи с увреждания, като Глен Доман, Николай Зайцев, Мария Монтесори, е възможността да ги научат да четат и пишат, за невербалните деца и младежи – да общуват, и стимул да усвояват знанията много по-лесно.

В методиката на Мария Монтесори, упражненията от ежедневието, предназначени за най-малките, ги учат на независимост и вяра в собствените способности. Освен това те подготвят мускулите на ръката за предстоящите занимания в училищна възраст – за правилния захват на химикала, мускулната памет и развитие на добра фина моторика.

Както при почти всички материали на Монтесори, и при езиковите познания има вграден контрол на грешката. Използвайки ги, на учителя не му се налага да поправя детето и да го напътства постоянно, защото то само усеща правилния начин на употреба.

При обучителните материали, които ще представя, освен вградения контрол на грешката, сензорните материали и включването на тактилната сетивност, е от изключителна важност развитието на двигателната памет. Именно тя помага на децата след това, като ги подкрепя в писането и четенето, правейки тези дейности по-достъпни,

лесни и познати.

При въвеждането на нови материали и знания винаги се минава през следните стъпки, като всеки следващ етап идва, след като детето се справя с лекота с предходния.

Това е ...

Покажи ми ...

Какво е това?

Въпросите трябва да бъдат задавани последователно, след като детето е успяло успешно да отговори на предходния, защото това му дава увереност, че се справя, и го мотивира да продължи. Това е едно от най-ценните неща, които дава тази методика - да помага на децата да трупат увереност в собствените си възможности, да знаят, че ще се справят и с новите неща, както са се справяли с всичко, въведено до момента.

Какво дава на децата усвояването на езикови познания с метода Монтесори.

1. Вграден контрол на грешката
2. Развиване на мускулна памет за формите на буквите
3. Асоциирането на звуците с тази мускулна памет
4. Визуална представа и памет за начина на изписване на буквите
5. Научаване на правилната посока на изписване на буквите
6. Несъзнателно разделяне на буквите на гласни и съгласни
7. Сетивно-двигателно упражнение – зрение, допир, звук, движение
8. Контраст между груби и гладки повърхности

Релефни пясъчни букви

Оригиналните пясъчни букви са с еднакъв пясък на гласни и съгласни върху розов и син картон. Но използвайки различен цвят пясък върху едноцветен картон, ние постигаме същия ефект. Може да се поръча цветен пясък от цветарските магазини. От картоните най-подходящ е биреният, който е достатъчно дебел, но въпреки това лесно се реже с ножица и позволява да се ползва дълго, без да се амортизира.

Използва се розов пясък за съгласните и син пясък за гласните.

Необходими материали: бирен картон, ножица, лепило Ц-200, розов и син пясък, молив, четка.

(снимка 1.1)

Последователност при изработването на пясъчните букви:

1. Изрязват се от картон квадрати с големина 15/15 см.
2. Очертават се букви върху тях с молив.
3. Върху очертаните букви се нанася лепило Ц-200 (снимка 2.1)
4. Посипват се обилно с цветен пясък и се притискат с длан (снимка 1.3)
5. Излишния остатък от пясък се изсипва в купичка и буквите се оставят около час, докато изсъхне добре лепилото (снимка 1.4). Правят се до 3–4 букви едновременно, за да не засъхва лепилото на останалите, докато се лепи пясъкът. Така при последователно подготвяне на пясъчните букви, щом се приключи с последните, първите ще са готови за следващата стъпка по фиксиране на пясъка.
6. Останалото лепило се разрежда с още толкова вода, за да се получи рядка смес, която се използва за фиксация. (снимка 1.5)
7. Разреденото лепило се нанася върху буквите с потупване на четката (снимка 1.7). По този начин се задържат и най-леко закрепените пясъчинки, а това ще предотврати роненето при използването им от децата.
8. Готовите букви се оставят за 2–3 часа да изсъхнат (снимка 1.7).

Букви с улеи

Буквите с улеи са за деца с по-чувствителни пръсти, които изпитват дискомфорт

от грапавите пясъчни букви.

В този случай улеят е пътят, който трябва да следва детското пръстче, а излизането извън картона помага на детето да усети къде е сбъркало.

Използват се отново синьо и розово като цветове, като сините са за гласните, а розовите – за съгласните.

Необходими материали: подложка за рязане, бирен картон, макетен нож, розова и синя хартия тишу, молив, лепило Ц- 200, четка (снимка 2.1)

Последователност при изработването на букви с улеи:

1. Изрязват се квадрати с големина 15/15 см, като за една буква са необходими два квадрата от картон и един квадрат – хартия тишу. (снимка 2.2)

2. На единия квадрат се очертава буквата и с макетен нож се изрязва. На другия квадрат се лепи тишу, съответно – син за гласните и розов за съгласните. (снимка 2.3)

3. Двата квадрата се залепят един върху друг, така че да се оформи буква с улей. (снимка 2.4)

4. След 2–3 часа, когато лепилото по буквите е изсъхнало добре, се фиксират с помощта на четка и разредено лепило, както при пясъчните букви. Оставят се да изсъхнат. (снимка 2.5)

Дървени букви

Дървените букви се изрязват от плоскост с дебелина 5 мм от дърводелец и се оцветяват с акрилни бои в розово и синьо, подредени в голяма кутия. Те могат да бъдат печатни или ръкописни, в зависимост от етапа, до който е достигнало детето.

(Снимка 3.1)

Занимания с дървените букви:

1. Учителката произнася цялата дума, а след това при изписването произнася отчетливо всяка буква. Детето наблюдава последователността на изписване, а след това намира необходимите му букви и подрежда думата с помощта на дървените букви. (снимка 3.2)

2. Учителката показва пясъчна буква, а детето трябва да намери същата дървена буква от кутията. През това време тя пита детето коя е тази буква и то я произнася. Винаги се започва с букви, в които детето е сигурно и няма да се затрудни.

3. Учителката изрича дума от три букви (например: кон, сок и др.), пита кой е първият звук, който чува, след това го насърчава да го намери и му помага, ако е необходимо. След това повтаря пак думата и пита за следващата буква. И така, докато подредят думата. Оставя детето да построи друга дума, ако желае. (снимка 1.8)

4. Детето получава картонче с изписана дума и намира необходимите букви, подрежда ги последователно, като ги произнася, докато ги реди, а след това произнася и цялата дума.

Показаните дървени букви са вариант приспособен към българската образователна система, според която гласните звукове са в червено. Затова тук цветовете са разменени. По същия начин са изработени и пясъчните букви преди това, за да не се объркат децата. Всеки педагог може да прецени как да въведе буквите – по оригиналната методика (розови – гласни, сини – съгласни), или във вариант, който ще е по-удобен на българските ученици (червени – гласни, сини – съгласни).

При усвояване знанието за буквите е изключително важна ролята на учителя, не само като преподавател, но и като ментор. Познавайки средата на детето, интересите, потребностите и желанията му, учителят би могъл да го мотивира.

Подкрепящата среда е от изключително важно значение, за да може детето да се чувства значимо и да има желание да се изявява.

«За да утолиш жаждата си, не е достатъчно да видиш водата, или да я опиташ.

Трябва да изпиеш количество, от което организмът ти има нужда.

За да удовлетвориш вътрешния си глад, не е достатъчно да видиш за малко вещите или да чуеш тяхното описание. Необходимо е да ги вземеш и да ги ползваш толкова, колкото е нужно, за да удовлетвориш потребността на вътрешния живот.

Този факт е основната психическа конструкция и единствена тайна на обучението. Мария Монтесори

ЛИТЕРАТУРА

Doman, G., What to do about your brain-injured child, 2005, Square One Publishers

Doman, G., Doman, J., How to teach your baby to read, 2006, Square One Publishers

Уайнър, Г., Езикови познания по Монтесори метод, 2011, поредица за метода Монтесори, издадена от Асоциация „Монтесори – Ръка за ръка“

Такова, Р., Алтернативи по пътя към грамотността, 2012, изд. Просвета

Шапкова-Танева, П., Как да работим с деца с аутизъм, 2012, РААБЕ България

Chief Assistant Stefan Stefanov, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,

1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.

Tel. +359887999098

stefan_semkov@abv.bg

Yovka Hristova

1407 Sofia, 2B 488th Str.

Tel. +359899198669

yovka.hristova@gmail.com

ПО СТЬПКИТЕ НА МАЛКИЯ БУДА ИЛИ ПЪТУВАНЕ В ТИБЕТ

Мария Бакърджиева, Стефан Стефанов

A TRIP TO TIBET OR THE WAY OF THE LITTLE BUDDHA

Maria Bakardjieva , Stefan Stefanov

Резюме: Предлагаме Ви да се потопите в малко изследваното кътче на света Тибет. Особеностите, които оформят спецификата на живеещите там хора, както и кратка история на страната, съществуваща в момента като китайска провинция. Запознаваме читателя с основните характеристики на възпитанието и образованието на децата в Тибет, като фокусът пада върху образованието. Малко позната и проучвана е системата на образование в „Приоблачната страна“, предопределена от дълбокото търсене на тибетския народ на висше знание, духовни науки и практики. Все повече западните хора имат потребност от това богатство на Изтока. Все по-осъзнато поглеждаме натам. Леко повдигаме завесата за всеки търсещ, за да надникне в този свят, забулен в тайни и загадки. Както знаем, в основата на всяка култура стои начинът по който се възпитават поколенията, които я отразяват и в бъдеще. Може би няма да е толкова загадъчен за нас, а по-скоро ще приемем Тибет като част от света, в който живеем, свят, нуждаещ се от ценности, свят в центъра на който не стои материалното, ако погледнем отблизо децата, пускащи хвърчила там, при „шапката на света“.

Summary: A trip to Tibet or the way of The Little Budhha

We offer you to explore the unique place Tibet .Our goal is to introduce you to the typical upbringing and education of the children here. The foundation of the culture is the way every generation is brought up. Tibetans seek higher knowledge and spiritual practices. Their culture is inseparably linked to Tibetan Buddhism. Many people's lives are dedicated to Tibetan Buddhism, which features elaborate rituals and advanced philosophical discussion.

Keywords: Tibet, Education, Monasteries, Buddhism, Children

Увод

Тибет – „Приоблачната страна“, е разположен почти в средата на Азия. Заобиколен от най-високите планини на Земята: на юг – от югоизток до югозапад са Хималаите, на запад се простират масивите на Памир и Каракорум, а на север – Кунлуншан и Наншан. Площта на Тибет е 1 221 000 кв. км. Средна надморска височина на областта – около 5000 м. И макар разположена на една и съща географска ширина на тропичен Египет, Алжир, Мароко и Флорида, климатът е изключително суров – кратко лято със средна температура около +10 градуса, а зимата е продължителна и студена. От Тибет извира някои от най-големите азиатски реки – Хуанхъ, Янцзъ, Макон, Инд, Брахмапутра.

Започвайки от династията Юан, между Тибет и императорите в Пекин са се установили отношения на покровител и наставник във вярата. След влизането на китайските войски в началото на 18. век, империята Цин установява контрол над Тибет. С отслабването на империята през 19., век влиянието над Тибет също отслабва, но Тибет, както преди, остава зависим от нея. През 1912 година манджурската династия се отрича от трона и е била провъзгласена Китайската република. На 23 януари 1913 година Далай-лама XIII издава Декларация за независимост на Тибет. От момента на провъзгласяването на независимостта на държавата Далай-Лама XIII поема курса на модернизация и създаване на боеспособна войска. Но реформата завършва с неуспех. След смъртта на Далай Лама реформите са били окончателно отхвърлени.

Особено внимание заслужава системата на образование в Тибет, която се състои в това да помогне на учащия в справянето с трудностите и има общокултурни функции. Образованието в Тибет се провежда в манастирите. Източниците на образователната

система в Тибет лежат в Индия. Именно от там започва манастирският тип образование, което е позволявало то да бъде универсално, да бъде пригодно за разпространение в различни региони и етноси в Индия, а по-късно и в други страни.

От 1912 до 1951 г. в Тибет са извършени множество експедиции с цел изучаване на природата, културата, манастирите и историческите й ценности.

Историята на Тибет започва от 127 г. до Рождество Христово с установяване на династията Ялун^[1]. През 7. век от н. е. цар Сонгцен Гампо и неговите наследници са обединили Тибет в тази държава, която съществува и до наше време като китайска провинция. Тибет е бил една от могъществениите държави на Азия в течение на три столетия, за което свидетелстват надписите на колоната на двореца Потала в Лхаса и китайските летописи от този период. През 821–823 г. между Китай и Тибет е бил сключен формален мирен договор, който определил границите на двете страни. През 13. век са били подписани споразумения с монголското правителство. Тибетски Лама обещал политическа лоялност, религиозна благословия и учението си в замяна на покровителство и защита.

Отношенията между монголците и тибетците са съществували и са се развивали до 20. век. Тибет е прекъснал политически връзки с императора Янем през 1350 г. до момента, в който Китай връща своята независимост от монголците. До 13. век Тибет не е попадал под ничие влияние.

Далай-лама, установява власт над Тибет през 1642 година, развива тесни религиозни връзки с манджурската династия^[2], която завоювал Китай и установил династията Цин (1644–1911). Той се съгласил да стане духовен учител на манджурския император в замяна на покровителство и защита. Далай-лама поддържал отношения и с някои монголски и тибетски князе.



Далай-лама XIII (1910)

https://en.wikipedia.org/wiki/13th_Dalai_Lama#/media/File:Thirteenth_Dalai_Lama_Thubten_Gyatso.jpg [29/11/2015]

В периода от 1720 до 1792 г. император Канси четири пъти изпращал в Тибет войска, за да защити Далай-лама и тибетския народ от нападение на монголците и вътрешни безредици. Тибет не е бил част от империята на манджурите в Китай и основно поддържал отношения със съседните държави самостоятелно. Влиянието на манджурите е продължило не дълго. През 1904 г. британците са нахлули в Лхаса и сключили двустра-

1 Династия Ялун – датира от ранната история на Тибет. Учредяването на династията е от 127 г.пр.Хр.

2 Манджурска династия наричана също Династия Цин е последната императорска династия в Китай, управлявала от Династията Мин през 1644 година до установяването на Република Китай през 1912 година.

нен договор с Тибет – Лхаска конвенция. В това време императорското правителство в Пекин продължавало да претендира за властта над Тибет, войската на императора през 1910 г. влиза в страната и завладява Лхаса. След революцията в Китай (1911 г.) и падането на манджурската династия, Далай-лама отново установява независимостта на Тибет, публикувайки възвание, установявайки отношения с чуждестранни управници и сключвайки договор с Монголия. От 1911 до 1950 г. в Тибет не е имало силно чуждо влияние.



Монголо-тибетски мирен договор

https://en.wikipedia.org/wiki/Treaty_of_friendship_and_alliance_between_the_Government_of_Mongolia_and_Tibet#/media/File:Tibet_Mongolia_Treaty.jpg [29/11/2015]

Тибет е поддържал дипломатически отношения с Непал, Бутан, Британия и Индия. По време на Втората световна война страната запазва неутралитет, независимо от мощния натиск от страна на САЩ, Британия и Китай, опитвайки се да обезпечат доставки на суровини от Тибет. Тибет никога не е поддържал широки международни отношения.

Повратен момент в историята на Тибет е 1949 година, когато Народноосвободителната армия на Китай навлиза в територията на страната. След поражението на малката тибетска армия и завладяването на половината от страната през май 1951 г. е било подписано “Споразумение за мирното освобождение на Тибет”.

Глава 2. Възпитанието на децата в Тибет

За възпитанието на децата в Тибет подробно и много занимателно е написано в книгата на Лобсанг Рампа “Третото око”. Децата на знатните семейства са възпитавани изключително строго, като са им вменявали основни истини. Под ръководството на учители и духовници децата са стигали до същността и истината на будизма, изучавали са науки, голямо внимание се е отделяло на физическата култура (ходене на кокили, стрелба с лък, яздене на коне, пускане на хвърчила и др.). Ето един цитат от книгата: “В моята страна има правило: колкото е по-знатен родът, толкова по-сурово е необходимо да се възпитава потомството. Баща ми поддържаше мнението, че ако синът на бедняка не може да разчита в бъдеще на лек живот, то поне в детството си има право на снизхождение и меко отношение към него, и обратното, знатното отроче в бъдеще го очакват всички блага, съответстващи на произхода му, за това суровото детство и граничещо с жестокост възпитание, в основата на което са поставени лишения и трудности, ще помогнат на възрастния знатен човек по-добре да разбира бедните и да се отнася със съчувствие към техните грижи и нужди. Така този въпрос официално е поставен от правителството.”^[3] Подобна система на възпитание се явява водеща за децата в недобро здраве, затова за тях, ако са оживявали, не са съществували никакви прегради.

От казаното по-горе става ясно, че в Тибет няма място за слаби. Климатът в Лхаса е много суров, затова здравословно проблемните хора са явяват тежко бреме за всички останали. И това е била причината за суровото възпитание на децата. “Във високопла-

3 Лобсанг Рампа, “Третото око”. Изд. София – 2009 – 352 с.

нинските райони тибетците къпят новородените в ледени ручей , за да стане ясно дали детето е физически здраво и има ли право на живот. Неведнъж видях неголеми процесии , които се отправят към ледени водоеми на около 6 хиляди метра височина. Когато стигнат на определеното място, процесията спира. Бабата взема детето в ръцете си, около нея се събира цялото семейство – бащата, майката, близките роднини. Събличат бебето и бабата потапя младенца в потока до шията, така че на повърхността да остане само главичката му. Студът пронизва детето така, че то моментално почервенява, след което посинява. Скоро плачът стихва – то повече не може да се съпротивлява. Изглежда така, като че ли детето е мъртво, но бабата има богат опит в това, което прави, вади го от ручей, избърсва го от ледената вода и облича. Дали ще оживее? Това е Божия воля! Ако загине, значи по-малко нещастия ще преживее. В страна с такъв студен климат такива изпитания се провеждат от най-добри подбуди – не бива слаби и болни да се оставят там, където медицинска помощ почти отсъства. Смъртта на няколко младенци се счита за по-малко зло от живота на неизлечими инвалиди“.

Затова такава възпитание ги подготвя за последващите изпитания в манастира, които те неминуемо ще трябва да преодолеят. И както разказва героят на книгата: “Първите седем от изживените на Земята години за мен не бяха никак леки. Баща ми винаги беше строг, но и най-суровите мигове, които трябваше да преживея в дома си, изобщо не могат да се сравнят с тези изпитания, които паднаха на плещите ми, след като го напуснах, и то още от първия ден. Аз страдах от глад и жажда. Нямах никаква представа, какво ме очаква утре. Трябваше да спя изложен на ледения вятър , очаквайки идния ден със страх“. На фона на това тибетци укрепвали духа и тялото си, постигали тайната на съзерцанието, астрални пътешествия и пречистване.^[4]

В основата на тибетското възпитание е неприемливост към телесни наказания и унижения. Тъй като единствената причина за това, възрастните да посягат на дете е, че то не може да се защити. Тибетският метод на възпитание разделя целия период на детството и юношеството на “петилетки” .

От раждането до петата година. Децата могат да правят всичко, което пожелаят, никой не им се кара или наказва, нищо не им е забранено. В този период в децата се изгражда интерес към живота и любознателност. Детето още не е способно да построява логически връзки и да предвижда следствието от една или друга постъпка. Ако детето прави нещо рисковано или се държи неподобаващо, то се препоръчва да се отвлече вниманието му или да се прави гримаса на уплах, за да разбере човечето, че това е рисковано.

5–10 години. На пет години детето от приказката попада в робство. В този период тибетското възпитание съветва да се отнасяме към детето като към “роб”, да му се поставят задачи и да се изисква тяхното безпрекословно изпълнение. В този период у детето стремително се развиват интелектуалните му способности и мисленето, затова е необходимо максимално да се натоварва. Благоприятни са заниманията с музика, танци, рисуване и физическа работа въщи, нужно е да се изисква да извършват посилна за тях помощ на родителите. Основната задача на този период е – детето да се научи да разбира (в широкия смисъл на думата) обкръжаващите го, да прогнозира реакциите на хората вследствие на неговите постъпки и да се научи да изгражда положително отношение към себе си. Да се наказва може, но не физически, не бива да се глези детето и да се проявява съжаление, това е категорично забранено, за да не се развие инфантилност.

10–15 години. Това е периодът, в който към детето е нужно да се отнасяме като към “равен” , да се съветваме с него по всички въпроси, да се обсъждат всякакви действия и постъпки. Ако искате да наложите на подрастващия някаква своя идея, то следва да го правите с “копринени ръкавици”: чрез подсказване, съвети, но в никакъв случай налагайки се. В този период особено бурно се развива самостоятелност и независимост на мисленето. Ако нещо не Ви харесва в поведението или в постъпките на детето, то

4 Пак там, с.352

трябва да се стараете да го показвате косвено, избягвайки забраните. Не се опитвайте да подкрепяте детето, тъй като може да доведе до това, то да бъде силно зависимо от своето обкръжение (невинаги добро) в бъдеще.

От 15 години. След 15 години да се възпитава детето е вече късно и на родителите им остава да берат плодовете на собствения си труд и усилия. Тибетските мъдреци казват, че ако не се уважава детето след 15 години, то ще си тръгне от своите родители завинаги при първа възможност.

Тибет, с неговата уникална природа, своеобразен начин на живот, аристократични и духовни нрави, системата на физическо и духовно възпитание на децата и юношите в ламайските манастири, историята на държавата и будизма, се явява предмет на изследване до сега.

Глава 3. Образованието в Тибет

Манастирите в Тибет били предназначени за религиозните нужди на монасите, техния тренинг, впоследствие разширили тяхното предназначение. Чисто будистките манастири започнали да се превръщат в крупни културно-образователни центрове с огромни библиотеки, където се провеждала не само преподавателска, но и изследователска дейност. Важна особеност на образователната система на манастирите е била това, че там изучавали не само будисткия канон, а също и всички културно значими предмети – вероучение на други религии, небудистки философски системи (от позицията на будизма), и приложни науки – агрикултура, архитектура. В манастирите е била развита практика на публичните дискусии. Нейните корени били в далечните ведически времена, в будизма тази практика се прилагала в курса на обучение от ранния период на съществуването му. Навлизането на будизма в Тибет от Индия започва през 7. век. Културното общуване на Тибет с Индия довело до укрепване на позициите на индийския будизъм, но приемал национално-тибетска форма. Тибетската образователна система е приета по-късно от **бурятския будизъм**^[5], но по много черти се отличавала със собствено своеобразие.

Първият будистки манастир **Самие** е бил построен в средата на осми век при управлението на Тисон Детсена (755–797 г.) по примера на знаменития индийски манастир-университет Отантапури, който бил разрушен от мюсюлманите. Тогава в манастирите са открити отделения за превеждане от санскрит (първия преводачески център в Тибет финансиран от държавата). Първите тибетски манастири били от “отшелнически тип”, предназначени за това, да дадат възможност на монасите за уединено съзерцание. По-късно от школите Сакия, Жонан, Гелуг са били организирани манастири от “училищен” тип по образеца на индийските манастири-университети. (2-17).

В “доцзонхавинския” период са били открити множество манастири (повече от двадесет). Там се преподавали философски дисциплини. Това са манастири като: Цалгунтан (основан през 1205 г.), Нартан (основан от Тумтоном през 1153 г.), Сакия (основан от Кон Кончок Гялпо през 1073 г.), Наринг (основан от Шакия Сенге през 1290 г.), Залу, Тропу, Неринг, Кормолунг (основан през 1169 г.), Бодон (Геше Мутропай през 1049 г.), Панамгадон, Толунцоме, Зулбу, Занри, Цетан (основан от Тай Ситу Жанчуб Гялсаном през 1351 г.) и др.

Когато школата Сакия престанала да претендира за лидерска роля, тя станала владетел на тринайсетте области на Тибет. Сакийските манастири от училищен тип почти престанали да съществуват, а школата Гелуг (основана от Цзонхав) израснала до образователен център, пренасяйки опита на сакийските и кадампинските учебни манастири. В тази школа се акцентирало на изучаването на философски дисциплини.

Философските факултети на четирите манастира Даши Лхунпо, Брейбуна, Галдана и Сера са се славели като най-добри. Факултетите на другите манастири използвали техните програми.

5 Бурятски будизъм – Историческите източници утвърждават, че е започнал от 2. в. пр. Хр., промонголските народи (хунну, сянди, кидали) са познавали будизма. Будизмът в Бурятия – най-северната, централно-азиатска версия на Махаяна.

В манастира Даши Лхунпо – “Планината на щастието” (основан през 1447 г. от ученика на Цзонхав – Гедун Дубом) е имало три философски факултета : 1. Шарзе; 2. Жан-зе; 3. Нягрон.

В манастира Бремун (основан през 1491г. от Шакия Еше) факултетите са били Мад и Жей.

Всички факултети изучавали еднакви предмети, можел да се променя само техния ред. Всеки един имал свой набор от литература.

Голямо внимание в процеса на обучение се е отделяло на заучаването на текстовете наизуст. Образователният процес се основавал на будистката теория за познанието, която се разделяла на три познавателни процеса: 1) слушане (възприемане на вербална информация чрез слух и зрение), 2) премисляне, 3) съзерцание (реално осъществяване от психиката на това, което е премислено и разбрано). Учениците първо научавали текстовете наизуст, а след това слушали разяснението от учителя, чели коментари и участвали в дискусии. Така се е постигало пълното разбиране на наученото. По-късно в процеса на религиозни практики те овладели теоретическото изучаване на материала. Между тези етапи можело да минат години. Най-подходящ период от живота за изучаване на голям обем от материала се е считало детството и юношеството. Студентите са наизустявали първоначално ритуални текстове, след което философски, те били с такъв обем, че впоследствие, като възрастни, можели да провеждат многочасови хурали^[6], без да поглеждат в текста. Можели по цели дни да дискутират на философски теми, цитирали по памет части от философски трактати.

В манастирите на Тибет образованието в областта на будистката философия и приложните науки е протичало по няколко начина: 1. Преподаване на светски науки в манастирите не се е приветствало. Към тяхното изучаване пристъпвали едва след получаването на философско образование. Това било разпространено в четири големи религиозни центъра в Уе и Цане. Целта на системата била специализиране във философията, която се явява за будизма главния предмет. Наред с философията са се изучавали и други предмети. След вземането на изпита за званието – геше^[7], на учащия се му се позволявало да изучава каквито пожелае науки.

2. “Външни” науки са се изучавали в периода на философското образование, но през ваканцията. Тази възможност се е давала на учащите се, за да свикнат не само да четат и да дискутират, но и да могат самостоятелно да пишат текстове.

3. Манастирите, даващи знания за петте главни науки, имали отделни здания за изучаване на медицина и астрология. Възможност да изучават медицина, астрология, езиковедие и други науки, без да изучават философия, се е давала само на тези монаси, които не са имали склонност да изучават философски текстове. Това изменение в образованието било въведено от Жигме Ванбо и втория Чжамян Шепой.

Тибетците будисти искали най-пълно да обхванат философското наследство на Индия в най-добрите му образци (ученията махаяна^[8] и хинаяна^[9]). Главните философски течения съставлявали програмите на философското образование в Тибет.

Формирането на набора от дисциплини и корпуса от текстове започнало от I век, след което се създава философска литература през 4–7 век. Разработила се система за “златната среда” (мадямаки), тълкувал се “крайният смисъл” (нитартха) на сутрите^[10] на праджняпарамитрите – учение за несубстанционалността (шуня) на всички елементи

6 Хуралите – религиозен събор на монасите, делят се на големи и малки, като средно се провеждат около три дена.

7 Геше – будистка, монашеска научна степен. Присъжда се в манастирите Гелунг и Сакия. Титлата е сравнима със западната степен доктор на философските науки.

8 Махаяна – появява се I в. пр. Хр. и се определя като „Голямата колесница“. Типичен представител на Махаяна е школата Дзен. Мантраяна или тибетският будизъм, е част от Махаяна.

9 Хинаяна е старото и консервативно направление в будизма „малкия колесник“. Според школата, съществуването на човека се състои от мигновени същности – дхарми.

10 Сутра – това е текст в индуизма и будизма. Афоризъм (ред, правило, формула) и събирането на тези афоризми в учебник в широкия смисъл.

на съществуването (дхарма). Били създадени принципиални разработки по пранаяма^[11] (будистка логика и теория за познанието), изследвали се разделите на хинаянския канон.

В основата на образователната система е будистката класификация на науките, съгласно която те са се делили на „пет големи“ и „пет малки“. „Големите науки“ са били: 1. Вътрешна (будизъм). Тя се състояла от философия и тантри. Философията включвала: : познание по пътя на просветлението (парамита), срединно прозрение (мадхямика), за елементите на битието (абхидхарма), духовна дисциплина (виная) и история на философията (сиддхантха). В последната било представено сравняващо изучаване на методологическите основи на различни религиозно-философски школи.

Останалите дисциплини се считали за светски:

2. Езикознание, 3. Логика, 4. Технология, 5. Медицина.

Към „малките науки“ се отнасяли:

1. Поетика, 2. Стилистика, 3. Синонимика, 4. Музика с танци, 5. Астрология.

Във философските факултети на тибетските манастири главният предмет е бил „вътрешната“ наука, но преди да започне нейното изучаване, се провеждал курс по еристика^[12], логика и теория на познанието, който се е базирал на основата на „Праманавартике“ Дхармакирти^[13]. Изучаването на логика се считало за необходимо, то формирало понятийния апарат; системата за провеждане на дискусии от своя страна давала практически навици за цялото последващо образование.

Особеност на преподаването в тибетските манастири се явявала детайлно формализираната методика на провеждане на дискусии, която била основата на тибетската дидактическа система. Практиката за използването на дискусии идвала от Индия, а теорията на логически умозаключения – от Дигнага и Дхармакирти^[14]. Съставянето на правила за провеждане на дискусии е характерно за тибетската логика. Чапа Чоки Сенге съставил учебник, който представял основите на теорията за познанието и логиката (прамана) в формата на диспут. Това е сложило основа и е станало езика на описанието на философското учение на будизма в цялата тибетска учебна литература. Не зависимо от това, че по-късно авторите го обвинявали в излишен формализъм.

Пълният цикъл на образованието във философския факултет се състоял от пет курса. Първият курс изучавал логика. Той се състоял от три раздела с общ срок на обучение 5–6 години. В началото изучавали основни категории на будистката философия (обем и граници), събрани в сборниците „дуйра“. С тази материя са изучавали форми на въвеждане на дискусия по различни теми посредством „извеждане“ на еристика. По-нататък следва клас по „теория на аргументацията“ (формална логика), и клас по „теория на познанието“ (гносеология). Главната работа на този курс се явява „Пълното обяснение за правилното познание“ (Праманавартика) на Дхармакирти.

Вторият курс изучавал учението за пътя на просветлението (парамита) от Майтреи-Асанги „Украсяването на пълното постижение“ (Абхисамаяланкар) в течение на 4-5 години. Също изучавали помощни предмети : 1. Учение за двадесетте вида духовни общности, 2. Учение за „зависимия произход“, 3. Учение на йогите за „ума и алаи“, 4. Учение за условния и пряк смисъл на будистките писания и различията в интерпретирането на праджняпарамитите в ученията (херменевтика^[15]), 5. Учение за четирите степени на

11 Пранаяма – терминът „пранаяма“ се състои от две думи – „прана“ и „яма“. Терминът „прана“ означава „дишане, живот, жизнена енергия“. Терминът „яма“ в превод означава „контрол, управление, установяване“. Затова пранаяма често се определя като техника за съзнателно управление на дишането, която включва система от дихателни упражнения.

12 Еристика – метод за водене на спор. Създаден, „за да побеждава“.

13 Дхармакирти – индийски будистки учител, мислител, един от майсторите на будистката логика. Роден към края на 7. век в Индия.

14 Дигнага (между 480–540 г.) и Дхармакирти (7–8 в.) – индийски философи, представители на школата на йогачара. След тях се развива основното положение на будистката логика.

15 Херменевтика – теория и умение за интерпретиране на стари текстове с оглед на произхода, езика и съдържанието им.

сферата на формите и четирите степени на митичното проникване в сферата без форми.

В третия курс изучавали срединно прозрение (мадхямик), а по учението на Чандрахирти – „Въвеждане в мадхямика“ („Мадхямикаватара“) в продължение на две години. Също така изучавали „опровержение по пътя на извеждане“ и „история на философските системи“ .

В четвъртия курс изучавали учението за елементите на битието (абхидхарма) по учението на Васубандху^[16] „Съкровищницата на висшето учение“ („Абхидхармакоша“) в течение на две години.

Петия курс се провеждал в изучаване на духовна дисциплина (виная) по учението на Гунапрабхи „Сутра на нравствените дисциплини“ („Виная сутра“).

В приведения по горе списък на философски дисциплини липсва само история на философията, която се изучавала не като отделен курс, а като допълнение на курса мадхямики. Това свидетелства за възникването на дълбоки изменения в методологията на образование в Тибет. В Тибет при разпространението на будизма виджнянавада заемала водеща роля, тъй като лидерът на разпространението е била тантра. След реформите на Цзонхав, Мадхямика (в прасангивски вариант) излязла от списъка на науките и заела позицията на обща методология на будизма. Сравнителният анализ на философските направления на будизма, в който влизали и функциите на сиддхантхи, започнал да се осъществява в рамките на други дисциплини.

Пет базови текста се изучавали в контекста на оригиналната тибетоезична литература. Всеки курс се провеждал върху материала от основни учебници, написани от водещи тибетски учени. За Гуманския факултет учебниците били написани от първия му настоятел Лаврана Гунчен Жанмян-Шандбой. Всички учебници могат да се разделят на описания и изследвания. Описанията са подавали материала като систематично, последователно изложение. Те са били предназначени за общо запознаване с предмета. Изследванията се разделяли на общи и подробни. Общите излагали основните положения на предмета, те частично били написани като дискусия. Подробните изследвания цялостно били написани във формата на дискусии. Те коментирали един от петте основни текстове, цялостно или на части. Излагането на материала в тях се разделяло на три части: 1. критика на погрешните идеи на другите, 2. обяснение на гледната точка на своята традиция, 3. опровержение, което противниците могат да поднесат по адрес на автора. Изследванията давали на учащите се материал за ежедневни дискусии.



http://v-shoke.com/media/k2/items/cache/45ff2190802f9793d44160c4e551925c_L.jpg

[29/11/2015]

¹⁶ Васубандху – индийски философ 5. в.). Първоначално изповядвал будистката „хинаяна“, след което става представител на йогачарите, школа на будистката „махаяна“.

Също така съществувала и допълнителна литература, която използвали за изучаване на материала (най-добрите произведения на монголски, тибетски и индийски автори). Особеностите на учебната литература се определят в специфичната позиция на авторите, които се опират на гносеологическата концепция на школата на мадхямичите-прасанги. Съгласно тази гледна точка абсолютната истина е неописуема, затова посредством “извеждане” се опровергава всяка теза. Тъй като без относителна истина не може да се постигне абсолютната, поради това задължително се излагат и отстояват определени концепции. Акцент в изложението се поставя върху опровержението, тъй като по “протезиране” на истината се явява само абсолютната истина. Във връзка с това дискусиата е станала основен и водещ метод на обучението.

Преподавателите използвали методически принципи и педагогически практики, които столетия се разработвали в манастирското образование. Първият труд, посветен на този въпрос, е книгата на Сакия Пандит (1182–1251) “Вратата водеща към мъдрите”. В нея се дава определение на лекция, дискусия, съчинение. Изложени са методите на обучение и правила за поведение на учащите се. Някои глави били посветени на правила за водене на дискусия и съставяне на трактати.

В началото трябвало да се озвучи проблемът, целите и задачите на обучението за мотивировка на учащите се. Във въвеждането се обсъждали основните положения на предмета, след което се излагала същността на предмета, избягвайки недостатъците в изложението и използвайки определени средства за обяснение. Изложението на предмета е трябвало да бъде логически аргументирано, да се допълва с примери и илюстрации с истории. Системата на образование е била насочена към това да се научи учащият се самостоятелно да мисли, да може да отстоява своите убеждения в дискусия.

След завършване на курса се провеждали дискусии, на които учащите се в публично състезание демонстрирали успехите си в овладяването на предмета, след което им поставяли научни степени. Формата на изпит за първи път се приложила в бурятските манастири на тибетската провинция Цанг от сакипинския учен Джамчен Рабжамбой Санжайпел. Той построил манастир, учредил шест цаннид-дацани^[17] и цикъл на обучение по философски текстове. След обучението студентите получавали званието „Рабжамба“.

По късно Жалцаб Дарма Ринчен (един от главните ученици на Цзонхав) учредил цикъл на обучение и дискусии по петте коментари и петте велики текста и си присвоил званието Габжу (знаещия на 10-те трудни науки).

В манастира Сампур Линг били обединени 13 върховни и долни дацани и учреден цикъл на обучение и дискусии по десетте текста. *Геше*^[18], завършили този цикъл, получавали званието Линсе Габжу („миналият десетте трудни етапа на обучение в обединените манастири“).

След утвърждаването в Лхаса на празника на молитвата, в месеца на чудесата на Буда Шакиямуни, геше, минал цикъла на обучение в Лхаса и издържал дискусията по време на ритуала на “принасяне” на учителя на празника на молитвите, вземал званието Цограмба („издържалия дискусията на великото събрание на учените“).

Лобсанг Чойжижалсан (1570–1662) въвел системата за награждаване със степен геше-лхарамба на най-добрите участници в дебата на Големия монлам^[19] в Лхаса. Това била най-високата степен, тъй като е могла да се получи само след дискусия с учените от трите най-големи манастири, които са се събирали на монлам. Гореспоменатите степени са били идентични. Учениците, които издържали дискусията пред Цонген-дуган

17 Дацан – в тибетските традиции дацани наричат отделенията, „факултетите“ в будистките манастири.

18 Геше – будистко монашеска научна степен. Присъжда се в манастирите Гелег и Сакия. Титлата е сравнима със западната степен доктор на философските науки.

19 Монлам – „Великия молитвен фестивал“ – един от най-старите и значими фестивали в тибетския будизъм, провежда се на 4–11 число в първия тибетски месец.

в манастира Дрепунг, получавали титлата Дорамба („издържалия дискусията в мощния двор на Дрепунг“). В провинцията Амдо в манастира Лавран геше също се именуваха Дорамба. В манастирите от провинцията Цян (южен Тибет) : Таши Лхунбо, Лха-Дзе, Дамрин, Пунцог-Линг геше се именуваха – Качен {11-28}.

Също така имало и звание акпа-дацани, които изучавали теория и практика на тантра^[20].

Този, който се стремил да изучава и практикува Тантраяна^[21], е бил длъжен да се отдаде на „нравственост“, „отричане“ и медитация. В тантра тези методи се съчетават със съзерцание на Божеството – Идам, наричан на санскрит Девайога. При това съзерцавайки да се отъждествява с висшата религиозна ценност, съзерцание на Божеството. В тантра съществуват множество гневни и мирни божества, всеки от които символично представя метод за спасение. Разнообразните форми на Идамите (божества) „са подобни на дъга, отразяваща се в огледало“.

Курсът на обучение в тантрическите факултети продължавал 3–4 години. Преподаването се провеждало по обяснително-тълковен метод. След завършване на курса желаещите оставали в дацана да усъвършенстват знанията си (до 10 години) и в случай че успешно вземели изпита, получавали степента Аграмба („Знаещия молитвата“).

Съществували програми на „Ниски“ и „Високи“ тантрически школи, основани през 15. век. Съдържанието на образованието в тях е било абсолютно еднакво, но в една от тях, в качеството на основна – Идама е приет Сандуй, а в друга – Жигжед. Обучението започвало с разяснения на смисъла на текстовете, влизащ в състава на хорала „Цокчен“ („Великия сбор“), след което изучавали правилата за провеждане на ритуали, посветени на пазителя на Учението. Значителна част от времето се отделяла за правилата за подготвяне и освещаване на приношенията. Следващият етап включвал изучаване на собствено тантрическо учение. То е започвало с изучаване на текста, описващ „степените и пътя“ на четирите класа на тантрическите системи и тяхното съотношение с пътя на парамитаян. Цялата съвкупност на тантрите в Гелугпе^[22] се разделяли на три класа: Крия Тантра, Чария Тантра, Ануттара Йога Тантра. Тези учения са съобразени с различното ниво на духовно и интелектуално равнище на учащия. Подробно изучаване на тези учения се провеждало по книгите на Цонхав „Агрим“ („Стадиите по пътя на мантрата“).

Основно внимание в процеса на обучение се отделяло на системите на тантрите: Ваджрабхайрави, Гухиясамаджи, Чакрасамвари. В Гелугпе се практикували и трите. След приключване на теоретическия курс обучаващите се учат да практикуват уединение, базовия период бил три години.

Освен духовните, будистки дисциплини, в манастирите изучавали и светски, „външни“ науки. Голямо внимание се отделяло на медицината и астрологията. Била сформирана цялостна, уникална астрологична система. В материалите по астрология се говори за съединяване на двете Карци („бялата“) и Джунци (Нагци – „черната“). Белия тръгва от Индия, черната от Китай. Въпреки че в Тибет системата е била аналогична, основана на петте елемента и дванадесетте животни, Мева и Парка. Основният източник на системата на обучение в Джунци в тибетски вариант е работата на Лочена Дхармашри Джун-ци-ме-наг-да-ваи-од-зер.

В задачите на астролозите се е включвало: изчисление на благоприятните и неблагоприятните периоди за различна дейност с цел поддържане на хармония в живота, бла-

20 Тантра – от лингвистична гледна точка Тантрам означава Философия (и ритуал, и действие). Тантра е определена като една вътрешна реализация, която функционира, за да предотврати явления и концепции, за да достигне четирите ценни пречиствания – на обкръжението, тялото, развлеченията и делата. Геше Келсанг Гиатсо – автор на тантрически писания.

21 Тантраяна – думата „тантра“ не характеризира спецификата на този вид будизъм, това направление може да се счита за заключителния етап на развитието на будизма в родината си Индия.

22 Гелугпе (учение, закон, добродетел) – тибетска будистка школа, основана в началото на 15. век. Философско теоретичния фундамент на школата е индийското учение Мадхамики. В Гелугпе особено подчертано е значението на учителя–лама, който се обявява като „четвъртата ценност на будизма“ (след Буда, Закона и общността), а вярващите и учениците му отдават духовно поклонение.

гоприятни периоди за провеждане на ритуали, неблагоприятни периоди, за да може да се неутрализират, изчисляване на дните, които са най-благоприятни за обръщение към божества или духове. Астрологът след приключване на курса на обучение, е длъжен да умее: 1. Да прави натална характеристика на човек (да определи основните особености на неговия живот и характер в зависимост от датата и часа на раждане). 2. Да определя съвместимост на съпрузите, прогнозирайки съвместния им живот, да определя количеството и времето, подходящо за раждане на деца. 3. Да прави прогноза на времето на проявление и характера на факторите, съществено влияещи на живота на отделния човек или цялата общност. 4. Да определя особености на предишни прераждания за да се разберат задачите в настоящето. 5. Да предскаже времето и обстоятелствата на смъртта, 6. Обезпечаване на процеса на лечение (да се определи астрологическата съвместимост на лекаря и пациента, времето за прием на лекарства, видове ритуали, необходими за излекуването на пациента).

Заклучение

Образователните традиции на тибетския будизъм развивали традициите и на индийския будизъм в периода на най-висок разцвет. Те са можели да съхранят и ефективно да възпроизведат будистката култура не само в нейния религиозен аспект, но и в приложни направления. Главната съставна част на уникалната култура на Тибет била погубена в резултат от разрушаването на манастирската система, били са разрушени и по-голямата част от тибетските градски здания. „Културната революция“ продължила този процес на физическо унищожаване на уникални културни ценности: паметници и съоръжения на Тибет. Понастоящем от многохилядните тибетски манастири са се съхранили само няколко. Сега всеки ТРЕТИ жител на Тибет е неграмотен.

Покрива на света – приказен край, където оставаш с усещането, че времето е спряло. Има все още на Земята такива места, които не са засегнати от глобализацията, плъзваща по цялата ни “бедна” планета, и едно от тези места е ТИБЕТ...

ЛИТЕРАТУРА

1. „Величайший победитель в битве“ / интервью с П.Ф. Беликовым/ Непрерывное восхождение: сб. т. Т. 1. – МЦР, Мастер-Банк, 2001. – с. 482 – 497.
2. Базаров А. А. Институт философского диспута в тибетском буддизме. СПб., 1998.
3. Барадийн Б.Б. Буддистские монастыри // Альманах Orient. – Вып. 1. – Буддизм и Россия – СПб, 1992. – С. 61 – 120.
4. Беликов П.Ф, Князева В.П Рерих – М: Молодая гвардия, 1972. – 256 с. – (Серия: Жизнь замечательных людей)
5. Березин А. Общий обзор буддистских практик - СПб., 1993.
6. Березин А. Тибетский буддизм: история и перспективы развития. – М., 1992.
7. Болсохоева Н. Выдающийся тибетский ученый Ксенсур Римпоче Геше Лхарамба Агван Нима / 1907 – 1990 / Вып. номер 12, февраль 2005 г.
8. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М: Изд-во “Академия”, 2000 – 176 с.
- Гжж. Э., Габэ Г. Путешествие через Монголию в Тибет, в столицу Тале ламы. СПб., 1866. С. 40.
9. Далай-Лама XIV. Буддизм Тибета. Нар-танг. – 1991.
10. Донец А.М Дацаская система образования и тибетоязычная учебная литература // Мир буддистской культуры // Мат-лы межд. Симпозиума, сентябрь 2001. – Агинское-Улан-Удэ-Чита. Чита, 2001. – С.47-57.
11. Записи Болхосоевы Н.Д. ,сделанны в июне 1998г. В Риконе / близ Цюриха/.
12. Индийские корни буддистской традиции кагью и ее тибетские основоположники / Леонтиева Е.В. // Вестник КРАУЦ.– номер 2 (22). – 2013. – С. 7-17.
13. Кенсур Агван Нима. Переправа через реку Сансары. Автобиография. Превод от тибетского ламы Баира Очирова. – Улан-Уде. – 1996.
14. Лобсанг Рампа, “Третото око” . Изд.: София – 2009 – 352 с.
15. Мир огненный Ч. III. Учение Живой Этики. – М.:МЦР, 1996. - 373 с.
16. Мукаева О.Д Буддистское воспитание в контексте современности // Педагогика, 2002. – номер 8. – С.38-44.
17. Окладников А.П, Беликов П.Ф, Маточкин Е.П Рерих - исследователь Азии // Непрерывное восхождение:

- сб. в 2 т. Т. 1 – М.: МЦР, Мастер банк, 2001. – С. 424-439.
18. Правда о Тибете, или – так вот ты какая Шамбала // Педагогика культуры.
19. Преемственность в развитии тибетского буддизма / Жабон Юмжана Жалсановна // Власть. – Вып. Номер 10. – 2009.- С. 106-109.
20. Рерих Ю.Н Тибет и Центральная Азия: Статьи, лекции, переводы. – Самара: Издат. Дом“Агни“ , 1999. – 368 с.
21. Статья о Тибете и бежанцах: <http://www.mk.ru/numbers/1677//article55654.htm>
22. Country Reports on Human Rights Practices 2009: China (includes Tibet, Hong Kong, and Macau). 2010. March 11 // <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/index.htm>
23. Dumbaugh K. Tibet: Problems, Prospects, and U.S. Policy. 2008. April 10. 25 p. // http://assets.opencrs.com/rpts/RL34445_20080410.pdf
24. http://pikabu.ru/story/dlya_lyubiteley_chitat_quottibet_molchniyaquot_avtor_stati_roman_gruzov_statya_v_polnom_obyome_ya_ne_posyagnul_na_redaktsiyu_1110473
25. International Religious Freedom Report 2009: China (includes Tibet, Hong Kong, and Macau). 2009. October 26 // <http://www.state.gov/g/drl/rls/irf/index.htm>
26. Onoda Shunzo. Monastic Debate in Tibet. A study on the history and structure of Buddhist logic // Wiener Studien zur Tibetologie und Buddhismuskunde. Heft 27. Wien, 1992.
27. Report on Tibet Negotiations. 2009. March. 16 p. // <http://www.savetibet.org/policy-center/us-government-and-legislative-advocacy/state-department-annual-reports-tibet>
28. Tian Ying. Political Perspectives: reemergence of the Tibet issue // Chinese perspectives on Sino-American relations, 1950–2000 / Ed. by Davis E. Lewiston: E. Mellen Press, 2000. P. 93–107.
30. georghadjiyski.blog.bg/turizam/2013/02/10/tibet-realnost-i-mechta.1051904

Chief Assistant Stefan Stefanov, PhD

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359887999098
stefan_semkov@abv.bg*

Maria Bakardjieva

*Sofia University of Faculty of Primary and Preschool Education, I course, Primary School Education and Foreign
Language
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359882005850*

ЗНАКОВО-СИМВОЛНО ЗНАЧЕНИЕ НА ЧИСЛАТА В ПРОИЗВЕДЕНИЯТА НА ПРИЛОЖНО-ДЕКОРАТИВНИТЕ ИЗКУСТВА

Красимира Дренска

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

Krasimira Drenska

Резюме: Идеята на настоящата статия е да даде общи тълкувателни рамки на универсалния език на числата, в който има заложили древни архетипни, философски, космогонични, религиозни и пр. смисли, които кодират информация и познание, което се предава през времето. Този универсален език е заложен и в произведенията на декоративно-приложните изкуства, които са неизменна част от предметния свят на човека и му служат в неговото битие. Изследват се числата от едно до девет (1–9), защото те са най-употребявани и като графични елементи участват в образуването на всички останали числа, поради което до голяма степен символното им значение може да се разглежда като базово за цялата знакова система.

Summary: The idea of this article is to create interpretative frameworks of the universal language of numbers, which language includes ancient archetypes which have philosophical, cosmogonic, religious meanings, they all encode information and knowledge, which is transmitted in time. This universal language is the basic for the works of decorative and applied arts, which are an integral part of the human objective world and serve in man's life. The article explores the numbers from one to nine (1-9), because they are the most used ones, and as graphical elements they from all other numbers. Therefore their symbolic meaning in a more open aspect may be considered as basic for the entire symbolism of number system.

Keywords: numbers, sign, symbol, meaning, decorative and applied arts

*„Организацията на Вселената представлява симетрична съвкупност от числа и техните отношения“
Аристотел*

Светът е изпълнен със знаци и символи, които въздействат на човека осъзнато или не в неговото ежедневиe и възприемане на околния му свят. *Знакът* в най-общия смисъл на тази дума е „възприеман със сетивата предмет, който съдържа указание за друг предмет или явление.“ (Български тълковен речник) Знаците носят прости послания и имат непосредствен, директен смисъл. Думата *символ*, от латински език *symbolum*, означава представям, изобразявам. *Символът* е „това, което служи за условен знак при обозначаването или възприемането на обект, идея, събитие, религиозна принадлежност, образ и др.“ (Български тълковен речник) Знаците и символите се групират в системи по определени критерии и зависимости. Едни от най-популярните и употребявани знакови системи са тези на буквите, числата, цветовете. Знаковата система на числата, наред с тази на буквите, спада към т.нар. конвенционални или установени системи, което означава, че значението и тълкуването на елементите от тази система има определена предварителна договореност.

Още от най-дълбока древност числата вълнуват човека не само в математическия им израз, но и в тяхното символно значение. От гледна точка на математиката *числата* представляват „абстрактни понятия за означаване на брой и количество, с които се смята.“ (Български тълковен речник) Те са основополагащи елементи в структурата на много традиционни науки (математика, геометрия, астрономия, физика, химия и др.), но

от друга страна, са и същностни фактори в различни религиозни, философски или окултни учения. В този смисъл, освен с количествени отношения, числата могат да насочват към общочовешка символика, която да тълкува света и живота. Това схващане е широко разпространено и изследвано от различни аспекти и в различни контексти както в традиционната европейска научна традиция, така и в духовните източни учения. В настоящата статия ще стане дума за знаково-символното значение на числата в техния общ смисъл от гледна точка на изобразителното изкуство и по-конкретно – на декоративно-приложните изкуства, или по друг начин казано, какво отражение дават те – числата, в приложението, функциите и декорацията на такива произведения на изкуството.

Жан Шавалие и Ален Геербрант пишат в „Речник на символите“ (том 2), че „тълкуването на числата е една от най-древните науки за символите.“ (Шевалие, 1991:291) Платон гледа на числата и на способността на човека смислово да борави с тях като на най-висшата степен на усвоено познание и като същност на космическата и вътрешната хармония. Питагор и неговите последователи питагорейците смятат, че числата са своеобразен ключ към хармонията в света, следователно са божествени символи. Христо Енев казва в книгата си „Числата – символика и традиция“, че „всяка Традиционна цивилизация представлява общество, управлявано от метафизически принципи, които стоят над всички човешки, социални и религиозни фактори. Силата и влиянието на тези принципи произхождат от Висшето, неизменното Божествено начало. Традиционните науки и учения почиват на базата на Първоосновната, на първичната Традиция, представена и предопределена от многообразието на различни външни фактори и форми.“ (Енев, 2001:11) Ханс Бидерман пише в своя „Речник на символите“, че „числата не са изнамерено от човека средство за едно смислено подражание на околния свят, а символи на абсолютното, които въздействат на естетическото чувство на надарения за това човек и го карат да изживее своеобразна извънчовешка „хармония на сферите“.“ (Бидерман, 2003:477) Става ясно, че числата са били (в миналото), са (в настоящето) и ще бъдат (в бъдещето) съществен фактор от цялостното възприятие на човека към света в много негови аспекти. Спорно е дали нумерологията е наука, но изследователското поле на тази дисциплина са числата, но не в математическите и количествените им стойности, а като смислови единици и символика. Това е „мистично учение, което играе важна роля в магията и окултизма и си поставя за цел да изучава универсалните вибрации на Вселената във връзка с индивидуалните вибрации на всеки отделен човек, като се твърди, че пътят на живота и характерът на всеки индивид се определят от числата, т.е. са закодирани в рожденната му дата и в името му.“ (Български тълковен речник) В конвенционалната научна традиция нумерологията не се смята за наука в пълния смисъл на тази дума и често бива пренебрегвана и окачествявана като несериозно познание. В съвременния свят, в който живеем, характеризиращ се с доминация на материализъм, дигитални технологии, динамика и безграничност в комуникацията, човек често пъти „се изгубва“ в безкрайните възможности и средства за общуване и обмяна на информация. Това води до „се изгубва“ на житейския смисъл и търсене, „се изгубва“ на пътя, „се изгубва“ на идентичността. В такъв момент човек се обръща към алтернативи, които да му дадат отговори и да му помогнат да намери изгубените ориентири. Нумерологията е една такава алтернатива, познание, което разкрива вселенски закони и обвързва единичното с цялото, индивида с общността, човека с космоса.

Както е добре известно, древните народи и цивилизации използвали изкуството, като своеобразен посредник в общуването им на космическо, божествено или чисто човешко ниво. Подобно на него, и числата били натоварени със сакрална функция на медиатор и ориентир. Един от начините, с които древният човек си обяснявал света и природните процеси и явленията е изкуството, а числата като елементи от световния ред неминуемо се обвързват и с него. От гледна точка на приложно-декоративното изкуство, чиято ключова характеристика е, че произведенията с такъв статут имат уталитарна

функция и се използват в ежедневието на човека, свързането им със знаковата система на числата е от съществено значение, защото в миналото архаичният човек смятал, че по този начин в предметите се кодират вселенските закони и така той се обвързва с природата и по този начин тя ще бъде по-благоклонна към него. В изложението по-нататък ще стане въпрос за числата от едно до девет (1–9 – най-използваните числа), които от гледна точка на символиката имат определено установено тълкуване и до голяма степен влияят на значението на числата, в чийто състав участват.

Числото едно (1) е отправна точка, основа, първопричина. Свързва с творещото начало, със сътворението, със слънцето. Символизира човека заради уникалната му изправена стойка, както мъжът и фалоса. „Единственият рог на еднорога е символ на сила и чистота; единственото око на циклопа, великана от гръцката митология, символизира силата на глупостта пред интелекта.“ („Знаци и символи“, изд. Книгомания, 2009:294) Едно олицетворява уникалността, означава цялост и дълбоко се свързва с божественото. В християнската религия единицата представлява Създателят – Бог-Отец и се свързва от една страна с неповторимостта, цялостността, уникалността, но и от друга – с уединението, изолацията, самотата.

Числото две (2) се свързва с митологичната символизация на двойствеността. „Дуалистични системи са символични структури, черпещи своята изразност от напрежението между два компонента, при което изразната сила на всеки един от тях сама по себе си би била по-слаба.“ (Бидерман, 2003:104) Такива системи са денят/нощта, мъжът/жената, духът/материята, любовта/омразата, доброто/злото, здравето/болестта, животът/смъртта и т.н. „В древността числото две го свързвали с Майката; то бележи женското начало. А чрез опасните си двузначности то може да даде начало както на творческа еволюция, така и на гибелна инволюция.“ (Шевалие, 1991:247) Две е противоположност, различие, опозиция, сблъсък, двузначност, разединение, хаос, зло, но и ред, равновесие, симетрия, обединение, цялостност. Дублирането на образи (двуглав орел, двуглав лъв и т.н.) подчертава символната стойност на изображението. Такива образи се използват в гербовете на знатните родове и фамилии, в знамената на държавите, в хералдиката. В християнството двойката символизира двойствената природа на Христос – божествена и човешка и с кръста, чиято вертикална част е свързана с идеята за мъжкото, а хоризонталната – за женското начало. В източните учения две олицетворява съвкупността от Ян-Ин енергиите, където Ян е животът, а Ин – смъртта. (Енев, 2001:24)

Числото три (3) има подчертан сакрален и свещен характер за повечето религии. „Древните египтяни имат свещена троица богове (Изида, Озирис и Хор), както и древните гърци и римляни – Юпитер (Зевс), Нептун (Посейдон) и Плутон (Хадес). Атрибут на Юпитер е разтроената светкавица, на Нептун – тризъбеца, а на Плутон – триглавото куче. Индусите почитат троицата, известна като Тримурти (трите форми), съставена от Брахма (Създателя), Вишну (Пазителя) и Шива (Унищожителя). Християните вярват в Светата Троица – Отец, Син и Светия Дух. В исляма числото три е символ на човешката душа.“ (Книгомания, 2009:294) „*Всевиждащото око Божие*“ или „*Окото на провидението*“ е свещен символ, представляващ око във вътрешността на триъгълник, от който излизат лъчи. Този символ се среща в християнството, но е и отличителен знак в герба и банкнотата от един долар на САЩ. Освен в религиозен аспект, числото три има смислена натовареност и в митологията – трите грации, трите хори, трите парки, трите горгони, трите ерени, деветте музи (три по три и т.н.); във фолклора и народните приказки има – трима братя, трима юнаци, три моми, триглава ламя; в космогонията – небе/земя/ад, минерално/растително/животинско царство, семе/кълн/растение, раждане/живот/смърт, детство/младост/старост, баща/майка/дете, минало/настояще/бъдеще и др. „Тройката се изразява и чрез различни графични символи, като например тризъбеца, тринакрин

(троична риба с една-единствена глава), или по-простичко – чрез триъгълника.“ (Шевалие, 1991:232) „Триъгълникът е един от най-простите геометрични символни знаци, основно ваващ се на възможността с помощта на прави линии да се ограда повърхност и да се очертае фигура. (...) Нерядко се срещат декоративни триъгълници върху керамика, при което традиционното тълкуване окачествява тези с върха надолу като „водни символи“ (според посоката на падащата капка), а онези с върха нагоре – като „огнени символи“ (според посоката на пламъка).“ (Бидерман, 2003:440) Такива триъгълни орнаменти има още в първобитното изкуство. Геометричният стил в декорирането на керамика е характерен за древногръцката вазопис в зората на нейното развитие. Във външната декорация на българските православни храмове от Късното средновековие се появяват триъгълни орнаментални мотиви. В българската везбарска традиция основните цветове на шевицата са три (бяло, черно и червено).

Числото четири (4) е символ на целостта и универсалността, на твърдата материя и земята. Разглежда се като най-устойчивото материално число, включващо в себе си природата на основните елементи – огън, вода, земя, въздух. Обикновено се свързва с кръста и квадрата. „Кръстът изразява ориентирането в пространството, пресечната точка между горе/долу и дясно/ляво, обединяването на много дуалистични системи под формата на едно цяло, съответстващо на човешка фигура с разперени ръце. Структурен елемент на много медитационни пособия тип „мандала“, на строителни планове на храмове и църкви. Кръст, вписан в кръг (*колесен кръст*) – олицетворява разделението на годината на четири части.“ (Бидерман, 2003:211) Свастиката е разновидност на кръста, чиито краища са пречупени в една посока. Това е древен знак, който се среща при много култури от миналото до днес и може да се разглежда като вариация на координатна система в динамика. „Намеква за смяната на сезоните и слънчевата година. (...) В Средиземноморието чупките на краищата на кръста понякога бивали завивани навътре или получавали меандрова форма. Меандрови фризове за архитектурна украса, в подови музайки и др.“ (Бидерман, 2003:382) Въпреки древната си история, свастиката добива особена популярност като символ на нацизма и Третия райх – пречупен кръст (черен на бял фон, разположен под императорски орел). *Квадратът* се свързва с ориентирането на човека в пространството. Опозиция е на кръга, който символизира динамика, движение и се асоциира със статика, устойчивост, застой. Като декоративен елемент квадратът, както сам по себе си, така и като част от сложен мотив, съчетаващ различни по произход орнаменти с подчертана квадратна форма, се използва в различни произведения на народното творчество (килими, облекло, дърворезба, керамика и т.н.). В християнската религия числото четири символизира цялост, пълнота, завършеност: четири са посоките на света, четири са годишните времена, четирима евангелисти разпространяват Свещените книги на християнството по четирите краища на света.

Числото пет (5) е центърът на поредицата от едно до девет. Свързва се хармонията и равновесието, „символизира човека, чиито глава и четири крайници са представени от петолъчния пентаграм.“ (Книгомания, 2009:294) *Пентаграмът* е петолъчна звезда, начертана с пет прави линии. Ако е обърнат и върхът му сочи надолу, пентаграмът се приема за „знак на черната магия“. В тази връзка той намира широко приложение в европейския окултизъм. Пентаграмът е древен символ, появяващ се още при цивилизациите от Двуречието. В египетските гробници небето се обозначавало с пентаграми. Той е знак на питагорейците (последователите на Питагор), които откриват в него златните пропорции – „Златното сечение“, което се развива през Ренесанса от изледователи и художници. Човек еволюира в своя земен живот благодарение на пет сетива: слух, зрение, обоняние, вкус, допир. Пръстите на ръката са пет, а според хирософията (старото име на гледането на ръка, откъдето произлизат хирологията и хиромантията) – палецът символизира добрия разум; показалецът – добрия интелект; средният пръст – добрата душа;

безименният – демоничния разум, а кутрето – демоничния интелект. В християнството пет обрисува човека след неговото грехопадение. Пет са основните точки на Кръста Господен (четирите края заедно с точката на пресичане), пет са раните върху тялото на Христос, за които напомня петте кръста в олтара, с пет хляба. Той е нахранил пет хиляди души, Библията е известна още като Петокнижие. (Бидерман, 2003:326)

Числото шест (6) не е натоварено със значителна символика. В християнството от една страна, шестицата е олицетворение на савършената материализация, хармонията, любовта, защото „Бог създава света за шест дни („Хекзаемерон“ – Шестоднев)“, но от друга участва в състава на числото на дявола (шестстотин шейсет и шест) и се свързва с Грехопадението, разрухата и злото. „Важен символ, опрян на шестицата, е съставената от два триъгълника шестоъгълна звезда (хексаграма) на „Соломоновия печат“. Той е широко разпространен в културите на стария свят. (...) Символ на евреите и елемент от знамето на Израел. Той е и структурна основа за изобразяването на мандали като обикновено графично медитационно пособие от геометричен вид.“ (Бидерман, 2003:482) В Китай шестицата символизира небето, а при маите шестият ден от седмицата принадлежи на боговете на дъжда и бурята. За тях това е злокобно число и се свързва със смъртта. (Шевалие, 1991:612) В българската народна традиция шестият ден от седмицата (събота) е денят, в който се ходи на гробища и човек общува с мъртвите.

Числото седем (7) символизира завършеност и цялост. Според езотериката още в древността седмицата се смята за число, наситено с култово съдържание и има важна роля в ритуални и магически действия. Седмицата, заедно с тройката, са свещени числа както в традицията на древните източни култури, така и в световните монотеистични религии. Седем символизира пълнотата, защото обединява съюза между небесното, божествено число три и земното, материално число четири ($3 + 4 = 7$). (Книгомания, 2009:295) В християнството седем е свещено число. В първа глава „Битие“ на Стария завет в Библията пише, че Бог сътворява света за шест дни, а на седмия сяда да си почива, затова неделята (седмия ден от седмицата) е празничен и е ден за ходене в храма. Има седем дни на пост и молитва; седем са защитниците на християнството; седем са даровете от Светия дух, изобразявани в готиката във вид на гълъби; има седем свещени тайнства (кръщение, миропомазание, причастие, свещенство, магия, брак, орден), седем смъртни греха (гняв, алчност, завист, лакомия, похот, леност, високомерие). Има седем добродетели, седем изкуства и науки, седем ноти в петолинието, седем цвята на дъгата, седем степени на съвършенството, седем сфери или небесни нива, седем листенца на розата и т.н. (Бидерман, 2003:388) „Менората – свещеният свещник, чиито седем рамена представляват дните на сътворението и небесните тела, е символ на юдеизма.“ (Книгомания, 2009:295)

Числото осем (8) е щастливо число и се свързва с множеството и безкрайността, чийто математически символ е полегнала осмица. „Навсякъде осем е числото на космическото уравновесяване. (...) Ръцете на Вишну в хиндуистката иконография са осем на брой, съответстващи на осемте Пазители на пространството.“ (Шевалие, 1991:311) В християнството осмицата се свързва с Възврънания Рай, с Възкресението, с обновлението, с блаженството. След седем дни на пост и молитва, осмият е ден за изобилие, за възстановяване и обновление. Като „ден осми от Сътворението“ се смята възкръсването на Иисус Христос и началото на новата ера на света, поради което купелите за кръщение често са осмоъгълни. В същия дух са издържани и осмоъгълните звезди в романското изкуство, осмосекторните прозорци (розетки) на готическите катедрали, осемте върха на малтезианския кръст. Хората, спасили се на Ноевия ковчег, също са били осем. (Бидерман, 2003:478)

Числото девет (9) е възприемано като „триада на триадите“, защото съдържа тяхната утроена сила и качествата на останалите, предшестващи числа. (Енев, 2001:13) Девет се свързва с плодовитостта и бременността, защото майката носи девет месеца плода в утробата си. Девет са Музите в древногръцката митология; девет са крилатите коне на Хелиос – гръцкия бог на Слънцето. „За ацтеките девет е символното число, присъщо на земните и нощни неща; Адът се състои от девет равнини, а ацтекският пантеон наброява девет божества на мрака...“ (Шевалие, 1991:252) В християнството девет е Божествено и ангелско число – девет са ангелските чинове; три йерархии – висша, средна и низша, всяка с по три чина: Серафими/Херувими/ Престоли; Господства/Сили/Власти; Начала/Архангели/Ангели. С деветка се свързва Спасението – духовно и физическо.

Символиката, която има знаковата система на числата, е древна и е от значение за опознаването на света и приобщаването на човека към него. Тя е наситена със съдържание и въздейства върху човешките сетива и подсъзнание, за да послужи в разчитането на природните явления и вселенските закони. Числата измерват времето, но едновременно с това го сакрализират, ритуализират, циклиризират, като по този начин го отменят. (Дяков 2013) И въпреки че в съвременния свят съществува тенденция на изличаване на знаково-символните системи, в сравнение с по-предни епохи, традицията, която носят те, е дълбоко залегнала в човека, защото чрез нея той открива истини за произхода си, за битието и обществото, на което принадлежи. Тази традиция надживява времето и пространството и представлява базата, върху която са стъпили различните науки, школи и учения. Тази традиция, част от която са числата, има собствен символичен език, който е залегнал в митологията, фолклора, религията, обичаите, ритуалите, архитектурата и, разбира се, изкуството.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бидерман 2003: Ханс Бидерман. Речник на символите. изд. Рива. София.
2. Вовк 2006: О. В. Вовк. Энциклопедия знаков и символов. изд. дом Вече.
3. Григоров: Григор Григоров. Студентски семинар по практическа етнология и фолклористика „Проф. д-р Иван Шишманов“.
4. Енев 2001: Христо Енев. Числата – символика и традиция.
5. Знаци и символи – илюстриран справочник за техния произход и значение. Лондон, 2008. изд. Книгоманния. Превод Е. Крумова. София.
6. Национален етнографски музей – БАН 1994: Традиционни български костюми и народно изкуство. Университетско издателство с печатница „Св. Климент Охридски“. София.
7. 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.
8. 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.
9. Боева: 2010 Юлия Боева. Неолитни символи в българския килим от началото на XX век <<http://www.mediafire.com/download/atofa2chac3508q/Yulia+Boeva++Neolitni+simvoli++2010.pdf>> (02.10. 2015).
10. Дяков 2013: Томислав Дяков. Свещените числа в традиционната ни култура <<http://www.public-republic.com/magazine/2013/01/100876.php>> (02.10. 2015)
11. Томиславски 2008: Георги Томиславски. Хармонията на Питагор. Символика на числата <<http://www.beinsadouno.com>> (02.10. 2015)
12. Онлайн тълковен речник <<http://talkoven.onlinerechnik.com>> (02.10. 2015)

Krasimira Drenska, PhD student

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

МЯСТО И ЗНАЧЕНИЕ НА КОМПЮТЪРНО-ГЕНЕРИРАНИЯ ДИЗАЙН Резултати от кръгла маса на тема: „Дигиталните технологии в графичното изкуство: граници и възможности, теория и практика“

Цвета Петрова

PLACE AND IMPORTANCE OF COMPUTER GENERATED DESIGN Results of round table on the topic: „Digital technology in graphic art: limits and possibilities, theory and practice“

Tsveta Petrova

Summary: The article discusses the growing importance of digital print art and its place both in the creative process of the individual artist and in the international art scene as well. It focuses on the possibilities and limitations created by the digital print. The article tracks and analyzes the statements of the participants in a round table on the topic. The article's emphasis is on the print art forums that accept digital prints.

Keywords: CGD, art forum, printmaking, computer, digital art, digital print

На 24.06. 2015 година в Конферентната зала на Ректората се проведе кръгла маса на тема „Дигиталните технологии в графичното изкуство: граници и възможности, теория и практика“, като в нея взеха участие утвърдени имена като проф. д.изк. Петер Цанев, проф. Буян Филчев, д-р Снежина Бисерова и Галина Павлова. Целта на кръглата маса бе да се стигне до становище относно това кой принт е оригинален графичен отпечатък и кой не е и къде е мястото на CGD-отпечатъка на графичните форуми и като част от творческия процес на отделния автор. Участниците споделиха своите виждания, търсения и личен опит в сферата. Кръглата маса бе част от проекта „Дигитален свят“, който включва и изложба дигитална графика. Изложбата бе реализирана с подкрепата на Културния център на СУ и галерия „Алма Матер“ и в нея взеха участие 20 автори от катедра „Изобразително изкуство“, СУ „Св. Климент Охридски“.

Настоящата статия има за цел да документира и да обобщи дискутираното на кръглата маса, както и да изясни мястото и значението на дигиталната графика на международната и на българската артистична сцена.

Проф. д.изк. Петер Цанев е преподавател в Националната художествена академия, катедра „Психология на изкуството, художествено образование и общообразователни дисциплини“. Автор е на книгите „Психологически подходи в изкуствознанието“, 2009, „Психология на изкуството“, 2008, „Изкуство, психопатологична образност и детски рисунки“, 2002. В своето изказване той споделя своето мнение относно *актуалността на проблема*, а именно, че дигиталната графика, или компютърно-генерираният дизайн, е най-новата приета за оригинална графична техника и появата ѝ по графичните форуми е все още проблематична. Проф. Петер Цанев споделя и възгледите си относно мястото на дигиталния печат сред другите графични техники и обсъжда мястото на дигиталната графика като връзка между визуалното и дигиталното изкуство. Изказването си проф. Петер Цанев завършва с прогноза относно развитието на проблема в бъдеще, за мястото на науката в сферата на изкуството и за експерименталното изкуство:

„Темата и изобщо въпросът за дигиталната графика и дигиталното изкуство е много интересен, защото се явява една особена пресечна точка и точно днес, в средата на втората декада на 21. век – момент, в който все по-силно навлизаме във фаза, в която изкуството търси своето теоретично осмисляне, търси своите граници, своите параметри. И една от основните теми, които вълнуват теоретиките на изкуството понастоящем, е именно въпросът

за връзката с дигиталните технологии. Дори се наложиха теми като „дигитален раздел“, който сякаш раздели отвътре сферата на изкуството, и аз дори сега спекулирам с понятието „дигитален раздел“, „дигитално разделяне“ – което не е просто фаза от развитието на някакъв процес, т.е. как технологиите влияят, разширяват и как са абсорбирани в сферата на изобразителното изкуство, а по-скоро как променят идеята, която имаме за изкуство. Защото освен разделът „дигитални“ или „електронни медии“ и „класическо визуално изкуство“, другият много голям раздел (разрив), който в момента съществува в изкуството, е между категориите „съвременно изкуство“ и „изложбено изкуство“. Т.е. ние съзнаваме много добре, че до голяма степен живеем в едно време и пространство на изкуство, което е много силно повлияно от модерното изкуство. Даже и преди няколко години на един от най-големите форуми в света на изкуството – проекта в Касел, имаше дискусия, която беше озаглавена „Дали модерността е нашата нова Античност“, т.е. ние се съизмерваме с модерното като модернизма, модерно изкуство, модерни технологии. И съвсем отскоро тече един много интересен дебат в сферата на изкуството дали самата категория „съвременно изкуство“ не е вече както категорията „модерно изкуство“. Т.е. съвременното изкуство е също един приключил етап, който може добре да бъде теоретизиран, историзиран и най-вече – от теоретична гледна точка – да бъде затворен. И какъв е следващият етап, който очакваме? Защото след Модернизма ние дълго търсихме какво е Късен модернизъм, Постмодернизъм и т.н. А какво следва след съвременното изкуство? На пръв поглед този дебат е като че ли повече свързан с философия на изкуството и естетиката и е по-малко свързан с развитието на живописата, графиката и скулптурата. Но не е точно така. Точно видовете изкуство, които са много тясно свързани с процесите в модернизма и авангарда (както е графиката), по особен начин резюмират видимостта на тази граница. И всички, които са следили съвременната графика и големите графични форуми, знаят, че една такава много проблематична категория се явява именно дигиталната графика – в степента, в която дигиталното е допуснато, класифицирано, определено в сферата на съвременната графика и изкуство.

(...) пространството на дигиталните изкуства и на дигиталната графика отваря една врата в областта на новите медии. В момента няма никакъв мост между визуалните пластични изкуства и фестивалите и форумите, които се занимават с чисто дигитално изкуство, т.е. най-нови медии. Т.е. това са две напълно различни пространства. В графиката това разделение още не се е случило, но моето лично мнение е, че този проект предстои, т.е. в момента имаме много силната и задържаща функция на абсорбиране на дигиталното като изразни средства и неговото легитимиране през някаква симбиоза и хибернетизация (хибридизация) и т.н. в класическото пространство на графичните техники и технологии, но рано или късно, по примера на новите медии и изкуства, дигиталната графика ще отвори едно много силно експериментално лабораторно поле, което ще излезе от пространството на графичното изкуство и графичните медии. Тази прогноза е абсолютно спекулативна – тя може и да не се случи, но защо логиката е да се засили този антагонизъм и това да се случи? Защото имаме съвсем нов тип модел на ситуиране на идеята за изкуство в това пространство, което използва тези дигитални технологии, и няма логика то да търси своето обратно затваряне. (...)

Сега обаче идва другият много спорен въпрос: дали това „излизане“ може да бъде в аурата и пространството на различни изкуства? Или то ще отиде, така да се каже, в семейството на новите медии? Това обаче е вечен въпрос, т.е. това е въпрос за изкуството, свързан със съществуването на изкуството като специална институция. И тук бих казал, че много силният алианс, който съществува между науката и изкуството, който подкрепя новите медии и изкуството, ще застане и зад всички тези възможности за използване на нови програми, свързани разбира се не само с компютърно заложените нови модели, но и за възпроизвеждане, програмиране на образи, за възприемане на образ и т.н., но и най-вече с възможността да бъде включена в най-близко бъдеще и сферата на изкуството. Т.е. ще имаме една чисто експериментална сфера на развитие на дигиталната графика и дигиталното изкуство, която няма да има нужда от архаичните ритуали на института „изкуство“, като аз даже под „изкуство“ нямам предвид общата категория „изкуство“ в естетиката, а модерното изкуство. Моето лично

мнение е, че ще бъде затворена и страницата „съвременно изкуство“. (...) Имаме институции за „съвременното изкуство“, но вече нямаме този теоретичен патос, че те разделят нашия опит за изкуство и нашите представи и идея за изкуството и обръщам се и към моята теза, че точно дигиталният раздел е този, който окончателно ще отдели двете сфери. Аз, разбира се, съм консервативно настроен и съм защитник на консервативния модел на архаичните форми на изкуство, но не мога да възпра своята интуиция и представа, че бъдещето предстои на експерименталните форми – в това число и на дигиталната графика.“

Галина Павлова работи в областта на печатната графика, рисунката, екслибриса и графичния дизайн. Автор с богат опит в сферата на дигиталната графика - участва и е наградена в множество национални и международни изложби. Член на Организационния комитет на IV. и V. Международно триенале на графиката, София. Галина Павлова споделя личния си опит за това какво за нея представлява дигиталната графика, за нейните естетически и технически граници, за възможностите, които предлага тя, за предимствата и принципите на работа, т.е. тя разглежда мястото и значението на дигиталната графика в творчеството на отделния автор. Галина Павлова представи и визуален материал - значителен брой от нейните творби, изпълнени в техниката CGD:

„Темата на настоящата кръгла маса ме провокира да започна своето изказване с думите на австрийския физик, философ, преподавател по кибернетична естетика в Мюнхенския университет Херберт Франке. Той казва следното: „С непрекъснатото си усъвършенстване компютърът отвори възможността да се отиде отвъд съществуващите граници и да се влезе в царството на неограничена игра с форми и цветове.“

Къде са всъщност границите на дигиталните технологии в графичното изкуство? Първо бих искала да уточним, че границите по своята същност могат да бъдат или технически, или естетически. В техническо отношение границите се разширяват с неимоверна скорост. Преди години би ни се струвало невъзможно да обсъждаме въпроса за влиянието на компютърната графика върху изкуството и обществото; малцина бяха тези, които използваха компютъра като артистичен инструмент, сега технологиите навлязоха и трансформираха такива класически дейности като живопис, скулптура, графика. От пасивен консуматор на съвременните програмни продукти художникът се превръща в активен трансформатор на пространството. Изцяло се промениха и представите, и понятията, и границите в областта на визуалното изкуство. От години дигитално-генерираните произведения в графичното изкуство са равнопоставени участници на арт-сцената, независимо че у нас все още има известни предразсъдъци в това отношение. Така че следващият въпрос, който възниква пред нас е, тук ще цитирам отново думите на един професор по компютърни науки в университета в Ню Йорк, казва се Лев Манович, той задава следния въпрос: „Може ли професионалното изкуство да оцелее в среда на изключителна демократизация и лесен достъп до технологиите?“

Това всъщност е въпрос за границите в естетически план. Аз разглеждам дигитално генерираните произведения на графичното изкуство преди всичко като художествен продукт, отговарящ на определени естетически критерии. В този смисъл за приложението на дигиталните технологии в графичното изкуство съществува една много съществена граница и тя се нарича „художествена мярка“. Отвъд тази граница е полето за изява на добри технически умения на аматьори. Какви са възможностите, които предлагат дигиталните технологии в графичното изкуство. Значи, от една страна, това са възможностите, които предлага самата технология, от друга страна – това са възможностите на самия художник – какви са неговите умения, какви са познанията му за софтуерните продукти и какъв е неговият личен опит и творчески капацитет, какви възможности има. Имаме възможност за експериментиране. Без да се конфронтира с традиционните графични техники, дигиталният софтуер предлага изключително широко поле за експериментиране. (...) Друга възможност, която предлагат технологиите – възможност за промяна и реконструиране на елементите. Художникът може да променя непрекъснато в процеса на работа, докато достигне до очаквания краен резултат. Друга възможност, която предлагат технологиите – възможност за по-голяма динамика. При дигиталните технологии може да се работи с динамика, която в пълна степен кореспондира

с ритъма на съвременния живот. Имаме възможност за значително по-голям тираж. Това създава едни още по-демократични условия за разпространение на графичното изкуство ... Следователно по отношение на техническите възможности дигиталните технологии почти нямат лимити.

Но дигиталните технологии са и остават само средство за постигане на художествен резултат. Тук бих искала и да споделя своето дълбоко убеждение, че доброто владение на компютърната програма в никакъв случай не може да замести първообраза на идеята, нито да се превърне в „патерица“ при липса на идейна плътност. Как софтуерните продукти ще бъдат използвани, до каква степен на сложност те ще бъдат интерпретирани – всичко това зависи от художника, от неговото мислене и от неговия творчески опит.

(...) Повече от 20 години се занимавам с дълбок печат – по-точно с офорт и цветна акватинта. Преди няколко години започнах да се занимавам с екслибрис, като в началото екслибрисите ми бяха реализирани в познатата ми техника. За първи път през 2002 година на Международното биенале на екслибриса в Сейнт Николас, Белгия, се срещнах с дигитално изработени екслибриси. Тези работи ме впечатлиха, защото по качество с нищо не отстъпваха на работите, изработени в традиционни техники. Това в известна степен ме провокира и ме накара да започна да изучавам дигиталните технологии. За мен в началото дигиталният печат беше нещо като база, като познавателна матрица за изграждане на дигиталното мислене. Едни от най-ефективните инструменти в компютърните програми, които използвам – е възможността за прилагане на слоеве и възможността за бърза промяна. Както всички знаете – подобни връщания назад, корекции, възможности за промени при традиционните техники са невъзможни. Естествено компютърът не може да създаде дълбочината на един офорт, но в това се състои и красотата, и своеобразното въздействие на двата вида работа. Бих искала да спомена и някои от основните принципи, които според мен са от съществена важност, независимо от различната материална среда, в която се работи и при компютърно-генерирания дизайн, и при дълбокия печат. Първият принцип е този за баланс и хармония (...) Водеща и структуроопределяща за подхода и средствата, които използваме, е художествената идея, замисълът, и оттам търсеният ефект и въздействие. Между всички елементи обаче трябва да има баланс и органична връзка, те трябва да бъдат в хармония. Другият принцип за мен е простотата, или както казват в английския: „less is more“. Простотата винаги е в полза на добрия художествен продукт. (...) Използвайки огромните ресурси на компютърния софтуер, всъщност художникът е този, който ограничава и синтезира. Не на последно място трябва да отбележим, че много важна е при дигитално-генерирания дизайн и хартията, върху която се отпечатват нещата – тя също е белег за професионализъм.“

Д-р Снежина Бисерова е преподавател в НХГ „Илия Петров“, СУ „Св. Климент Охридски“ и НХА, специалност „Книга и печатна графика“. Тя е автор на книгата „Силиграфия: Метод за безводен повърхнен печат“, 2007. Художник с дългогодишен опит в сферата. В началото на 2015 година съвместно с доц. д-р Анна Цоловска изложи своите произведения в галерия „Алма Матер“ под наслова: „Генерирани в компютъра, създадени на ръка“. Д-р Снежина Бисерова, освен че сподели личните си търсения като автор, също така и коментира богатия си опит като преподавател и засегна един по-различен аспект на дигиталния печат – неговата нетоксичност. Тя спомена и възможността дигитално-генерираните изображения да бъдат подготвителен етап при създаването на графични произведения и авторски книги. Снежина Бисерова подкрепи изказването си и с визуален материал – както нейни, така и ученически и студентски творби:

„Аз бих искала да споделя опита си в сферата на дигиталната графика – личен, творчески и преподавателски опит през годините. Всъщност мога да кажа и съвсем откровено, че намесата на дигиталната графика и изобщо на компютъра в моята работа, може да се счита като част от еволюцията ми като художник и график. Тъй като преди години ние не сме изучавали всичко това в академията, всеки сам от нашето поколение се е справял с проблема „компютър“. Имаше избор – да го овладееш или пък – не. Как се случиха нещата при мен – до голяма степен аз вече участвах в графични, международни биеналета със съвсем тради-

ционни графични техники – в сферата на високия и на дълбокия печат. През 2004 година за пръв път въведох в България техниката силиграфия, която е вид съвременна повърхнено-печатна графична техника, която в никакъв случай не може да се каже, че измества литографията. Тя е повърхнен печат, който е ниско токсичен, ползва нескъпи технологии и е перфектен за интегриране в учебния процес, където това е необходимо – да бъде възможно по-достъпно и по-малко токсично като технология. Сама по себе си силиграфията не включва задължително компютърни технологии, но за да улесня процесите, започнах да използвам компютъра при създаването на цветоотделки (...). Така навлязох в процесите. Сблъсках се с все повече и повече възможности, които ме променяха. Променяйки себе си, променях и процеса на обучение, въвеждах все повече и повече неща. (...) И всъщност до какви изводи може да стигне човек в процеса на работа – че е много по-добре, когато класическите графични технологии бъдат овладяни преди дигиталните. Това всъщност е характерното за нашето поколение художници – ние сме минали през една класическа школовка през Художествената академия, познаваме до съвършенство графичния печат, създаването на матрицата. Излизането извън традиционната графична технология, от една страна, може да се предположи, че те отдалечава от оригиналната графика, всъщност това въобще не е така. Овладейвайки софтуера, ти разбираш всъщност, че разширяваш границите, освен това имаш избора да се върнеш обратно към матрицата – аз и до ден днешен си признавам, че не съм се отдалечила и не съм излязла извън територията на графичната матрица, имам потребността да изработвам графиките, които проектирам на компютър. Т.е. аз възприемам експеримента, поливариантността, бързината и възможността да смесвам несмесваеми графични елементи в работите си – матери, текстури, рисунки, фотография – всичко онова, което не би било възможно по друг начин. Оттам нататък имам обаче потребността да създам графична матрица и да я отпечатам. И по някакъв свой личен начин съм си направила тази симбиоза между дигитално и оригинално графично поведение. Това споделям като личен опит. И един друг пример от творчеството ми – илюстрациите към поезията на Вера Ташева – книгата, която направих през 2012 година – за нея няма рисуван първообраз на нито една от 22-те илюстрации, всичко е създадено вътре в компютъра, смесени са куп неща, които по никакъв друг начин не могат да бъдат комбинирани – всякакъв вид следи и една рисунка на птица (...). Оттам нататък – какво се случва в учебния процес – поредица от ръчно изработени книги, за които първообрази и илюстрации няма, създадени са изцяло в компютъра, отпечатани са на хартия, надпечатани са с прегета, със силиграфска техника или с дълбок печат, реализирани са като изцяло ръчни произведения. Ясно е, че в бъдеще дигиталното все повече и повече ще детерминира присъствието си във всички графични форуми – както това вече се случва. Ясно е, че все повече ще се разширяват тези граници и основното, което искам да коментирам – авторската художествена мяра – тя ще детерминира и затваря или отваря границите (...)

Проф. Буян Филчев преподава в катедра „Изобразително изкуство“ на СУ „Св. Климент Охридски“, основател и многократен председател на журито на Международното триенале на графиката в София, организатор и жури във Варненското биенале, както и на други графични форуми. През 2008 година проф. Буян Филчев прави самостоятелна изложба „Дигитална графика“ – първата в страната.

На кръглата маса проф. Филчев коментира какво е оригинален графичен отпечатък, доколко дигиталната графика отговаря на изискванията за оригинален отпечатък, какво е нейното място по форумите за изкуство, какви са отзивите за компютърно-генерирания дизайн сред художниците-графици:

„Аз бих искал да погледна на темата от друга гледна точка, защото всичко това, което се каза дотук, е абсолютно вярно и точно, много смислено, но в практиката обикновено нещата не се интерпретират по такъв теоретичен начин, а са доста по-конкретни. Хората наистина искат да разберат къде са границите на дигиталната графика. (...) Някои форуми отхвърлят дигиталните графики. Никой не обяснява това – каква е неговата теза, позиция, но всеки форум, разбира се, може сам да създава рамките на форума. От друга страна, има биеналета по света, които са изцяло за дигитални изкуства и дигитална графика включително (...). Аз

съм свидетел на това как са се развивали нещата в българската графика още от 1981 година – първото биенале във Варна с международно участие, защото тогава – дори в тези времена, в които нямаше понятие „персонален компютър“, т.е. художниците нямаха този инструмент на разположение (...). Независимо от това международният характер на биеналето още тогава показва творби на графичи от различни страни по света, които вече използваха подобни технологии. За нашите представи това понятие беше доста неразбираемо. До началото на 90-те години, когато се появиха персоналните компютри – не знам кои от Вас са свидетели на това какво беше тяхното ниво тогава, те бяха едни изключително слаби машини, самият софтуер, който се предлагаше на художниците, беше в един още съвсем суров вид (...) и всичко в тях беше правено от инженери – хора, които нямат никаква допирна точка с изкуството – конкретно графичното. А всъщност развитието на този инструмент във времето беше плод на една обратна връзка (...) Всеки път, всяка следваща версия се обогатяваше с нови изразни средства и възможности (...) Използването на компютъра е нищо повече от един инструмент. Поглеждайки назад в историята, ще видим, че в различните епохи появата на всеки един нов вид инструмент, начин на печат, преси и пр. – е предизвиквала у хората същите реакции. И тогава е имало признати, утвърдени техники и нови, които не са такива. Например – за литографията знаем, че изобщо не е предназначена, не е създадена за творческа работа, това си е било просто една печатарска техника (...) средство за репродуциране, но се превръща и в средство за създаване на първокласно, авторско изкуство.

Бих искал да Ви прочета един цитат от автора Лотер Ланг (...):

„Най-убедителната досега дефиниция на понятието оригинална графика е дадена от Карл Граак. Той я изрича за пръв път през февруари 1972 година. През 1974 година, в една обширна студия под заглавие: Оригинална графика – анализ на едно оспорвано понятие (в „Sigill, Blaetter fuer Buch und Kunst“, Hamburg, Heft 2, Folge 4, S. 13 und S.34), той стига до формулировката: „При една печатна графика може да става дума за оригинал тогава, когато тя е задължителната реализация на насочена към използваната техника художествена концепция, следователно, когато творбата не може да съществува повторно в друга техника.“. За да се изясни това понятие, към което се присъединяваме, следва да се направи едно разграничаване посредством определението на репродукционната графика: репродукционна графика се създава по художествено завършен образец, тя представлява (днес) механично пренасяне на живописна творба, рисунка и пр., т.е. на автономно художествено произведение чрез някаква печатна техника.“ (Ланг, Л. 1987, Колекционер на графика. София: изд. Български художник, стр. 52).

Значи това е във времето, когато все още няма компютри и се говори за фотография (...) Тук много ясно е показано всъщност какво трябва да притежава едно произведение, за да смятаме, че това е оригинална графика. Ако отворим каталози от 90-те години на който и да е графичен форум по света, ще забележим, че много рядко е написано дигитална графика или компютърно генериран дизайн, предимно пише print, а много от авторите подписват като смесена техника. Това е една форма на мимикрия, което показва психологията на самия художник – той не е убеден, че ако напише дигитална графика или CGD, хората ще възприемат това нещо достатъчно сериозно. И затова понякога се опитва по един по-хлъзгав начин да формулира нещата. (...) Вече със сигурност може да се каже, че тиражът няма абсолютно никакво отношение към това нещо. Някои казват, че оригинална е онази графика, когато тя е с ограничен, малък тираж, дигиталната пък от своя страна може да бъде отпечатана в милионен тираж. Но и от някоя възрожденска щампа могат също така да бъдат извадени милион отпечатъци, матрица може да понесе това усилие. Също така надписани ръчно с молив отпечатък не е гаранция за тази оригиналност (...) И друг пример – ситопечатът като техника, какво е ситопечатът? Той е създаден като репродукционна техника. Офсетът, който също влиза в арсенала на всички триеналета и даже в каталозите си пише директно „офсет“, също така в някакъв момент се призна за автентична графика. Само че никой не споменава, че офсетът е автентична оригинална графика само тогава, когато художникът е манипулирал плаката, рисувал е върху нея или е извършвал други авторски намеси. Не трябва да забравяме,

че наши графици повече от четвърт век използват литографските камъни с фоточувствителна емулсия, на която нанасят някакво изображение и представяйки тази творба на някакъв форум, я разписват като литография, защото е на литографски камък, отпечатана на литографска преса, но всъщност това е препечатка, т.е. репродукция – ако няма авторска намеса и манипулиране на това изображение. Като виждате, целият този спор и проблем е съществувал през всичките тези години. (...)

В последно време компютрите станаха достатъчно мощни, няма проблем с големите формати, от 10-тина години има вече специализирани хартии, които няколко фирми като FABRIANO, HANNEMUEHLE и др. произвеждат специализирани хартии за дигитален печат със специални покрития за взаимодействие с пигментите, тези екологични екосолвентни мастила могат наистина да дадат качеството на най-добрия възможен печат – и повърхностен, и дълбок – без това да бъде репродукция. Единственото, върху което трябва да се концентрираме, е точно това, че художникът (...) не трябва да подхожда по един механичен, компилативен, репродукционен начин, а да осъществи идеята си. Средствата са неограничени. В моя случай всичко започна в един момент в края на 80-те години, когато по някакви причини разкъсах един куп мои големи дълбокопечатни гравюри, захвърлих ги, забравих ги, след време ги видях и (...) изведнъж осъзнах, че от всичките тези елементи от стари неща може да се създаде съвършено нова естетика, нов свят, нова система дори. Започвам да правя тези графични автоколажи и след няколко години вече, когато разполагах и с компютър, и с висококачествен професионален скенер, започнах да скенирам тези елементи, да ги обработвам по много сложен начин, да ги обръщам в нерастерово изображение, за да мога да постигам такава разработка в детайла (...) Възможностите за манипулирането на изображението се увеличават безспорно, това няма как да бъде отречено. Остава един много важен проблем – това е преодоляването на материала. В класическата графика и въобще в изобразителното изкуство това е много важен момент – когато художникът извършва дори някакво физическо усилие, защото там участват всички сетива, цялата чувствителност, всичко това има голямо значение. При работа с таблет или синтетични монитори винаги има едно съприкосновение на пластмаса с пластмаса. (...) Аз си мисля, че в бъдеще и това ще бъде преодоляно по някакъв начин, човек може да симулира почти всичко – вече в Китай имат такива принтери – лазерни, които създават и релеф на отпечатъка, които абсолютно имитират релефа на офорта или на маслената картина, топографията на изображението, значи и това не е непреодолимо. (...) Така че технически и технологически ние сме в процес и никой от нас не знае до къде могат да стигнат нещата – винаги се стига до това, че за оригинална графика, графично изображение можем да смятаме всичко, което е минало през сетивата и манипулирано от самия художник. Не трябва да забравяме, че от самото начало, още през 14. век, графиката и графичните техники и технологии са били замислени като репродукционни, те по-късно са се превръщали в това, което днес наричаме съвременна авторска графика. Същият процес и се повтаря, просто инструментът е друг. (...) Отношението и на публиката, и на професионалистите от едно жури не бива да се превръща в някакво вманиачено изследване на самия обект, а да се долови смисъла на намесата на автора в това, което е създадено.“

След изказванията на участниците в кръглата маса последваха въпроси от страна на публиката – относно възможността за безкрайно тиражиране на CGD-отпечатъците, за характеристиките на дигиталната графика, за това къде е тънката разлика между CGD-графика и силно обработена фотография, за художествената стойност на дигиталния печат и защо дигиталните графики не са толкова търсени от колекционерите, колкото например инталио-отпечатъците.

Мястото и значението на дигиталната графика нараства, както стана ясно от изказванията на творците и изкуствоведите в сферата. За важността на новоприетата за оригинална графична техника говори фактът, че все повече форуми „отварят вратите си“ за дигиталната графика. Един пример за това е най-старият форум за графично изкуство – биеналето в Любляна. Биеналето, което се провежда от 1955 година в Югославия, а в последствие попада в рамките на Словения, през 2005 година сменя наименованието

си от *Биенале на графиката* на *Биенале на графичните изкуства* и още тогава приема дигитални отпечатъци и всякакви съвременни форми (като инсталации например), които си служат с графичните изразни средства. 26. Биенале, което чества 50 години от създаването на форума, се провежда под наслова „Доверие“ (Sunek/Thrust), като основната идея, на която залагат организаторите и кураторите на събитието, е доверието им в авторите. Проблемът за доверието в творците беше засегнат и на проведената кръгла маса – по време на дискусиата се стигна до извода, че авторът, графикът е от изключително значение – той надписва своята графика (CGD, CRD), той е и този, който избира начина, способа, за да предаде дадена идея, той е този, който продава дигиталния принт като произведение на изкуството.

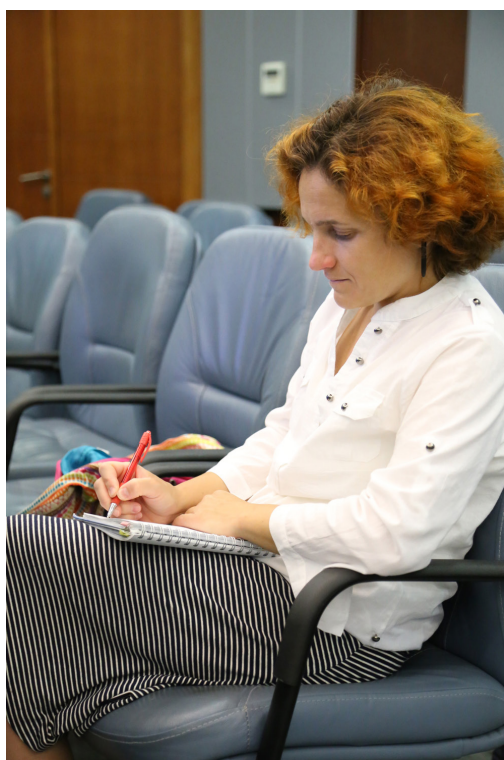
Друг пример за навлизането на дигиталния печат на арт сцената е Триеналето на графиката в Краков, Полша. Един изключително престижен арт-форум, който събира едни от най-изявените имена в сферата. Голяма част от приетите произведения са изпълнени в техниката CGD. Носителката на голямата награда от 2012 година, Йоанна Йановска направи самостоятелна изложба в рамките на тазгодишното триенале, представяйки серия от графики и рисунки, вдъхновени от философията на човека и най-вече неговата диалогична същност. Тя показва 10 графики – дигитален печат и 5 рисунки. Също така голяма част от селектираните творби във форума са изпълнени с помощта на дигиталните технологии.

И, разбира се, един пример за мястото и значението на дигиталната графика от българската арт-сцена – а именно Международното триенале на графиката София - събитието, което представя процесите и тенденциите в областта на печатната графика в страната. В рамките на последното му издание, което се проведе през 2014 година, освен основната изложба със селектираните творби, бяха представени и три кураторски проекта, два от които включваха дигитална графика. Проектът на Жозе Гедес „Дигитално говорене“ представя произведения, замислени и осъществени посредством дигиталните медии. Кураторът залага на тънката граница между дигитална графика и силно обработената дигитална фотография. Проектът пък от Словения „Словенски акции“, куриран от Бреда Шкрянец, представя шест съвременни автори, 4 от които използват дигиталните технологии като инструмент. „Освен това забелязваме, че интересът към новите технологии е много голям. Те все по-широко се приемат като един удобен инструмент в процеса на формиране на изображението“, споделя кураторка в представянето на колекцията си в каталога на триеналето. И не на последно място – носителят на голямата награда Камен Страчев, спечели приза с голямоформатните си графики, изпълнени в техниката CGD.

Един друг форум също бе споменат на кръглата маса – биеналето на малката графика и екслибриса в Сейнт Николас, Белгия. Като един от форумите, който, освен че приема дигитални графики, дава и награда за най-добър CGD-отпечатък. Това доведе до обсъждането на мястото на дигиталната графика сред другите графични техники. За това, че всяка оригинална графична техника има свои специфични особености и че както не могат да се сравняват високопечатните и дълбокопечатните гравюри, така и всяко сравнение на дигиталния печат с друга графична техника е немислимо.

Всеки автор има своя предпочитана техника – тази, която най-много му приляга. Някои творци категорично отричат всякаква възможност да използват компютъра, други обогатяват изразните си средства чрез него – това е обобщението, което може да се даде относно мястото и значението на дигиталната графика в индивидуалния свят на художника-график. А що се отнася до артистичната сцена – все повече, все по-значими CGD творби намират своето място на нея. Къде е нейното място – в галерията, в колекцията на мецената. А дали дигиталната графика ще се отдели от графиката и ще отиде в сферата на дигиталното изкуство – това е само предположение.









ЛИТЕРАТУРА

Ланг, Л. (1987). Колекционер на графика. София: Български художник
Мавродиева, И., Тишева, Й. (2014). Академично писане за докторанти и постдокторанти. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

<http://peter-tzanev.com/>

<http://www.bisser.eu/>

<http://pavlova77.wix.com/pavlova#!portfolio>

Tsveta Petrova, PhD student

Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,

1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.

Tel. +359896856246

zveta_petrova@yahoo.de

НОВАТОРСКИ МОДЕЛИ НА ПРЕПОДАВАНЕ В БАУХАУС

Александър Байтошев

INNOVATIVE MODELS OF TEACHING AT BAUHAUS

Alexander Baytoshev

Summary: This report explores different models of teaching at Bauhaus. It is focused mainly on the preliminary course and the methods of the teachers in it.

Keywords: models, methods, painting, innovative, practice, drawing, course, modernity, experience, workshops

Въпросът за иновативността на педагогическите модели в обучението по живопис исторически може да бъде обвързан с контекста на модернистичната естетика. Модернистичният опит е именно изискването за иновативност, актуалност и бунт срещу традиционните форми. Баухаус и Вхутемас са онези европейски художествени училища преди Втората световна война, чиято платформа развива най-радикална промяна както в педагогиката на изкуството, така и при осмисляне на естетическите конвенции. Естетиката, която тези школи налагат (отказ от репрезентация, изчистване на формата от орнаменти и украса, силен минимализъм при третирането на формата и т. н.) е повлияна, от своя страна, от иновациите в техниката, индустриалната революция и промишленото производство. Променените исторически условия, свързани с модернизацията и техническата възпроизводимост на художествените произведения, обезсилват старите понятия за изкуството и налагат необходимостта от формулиране на нови понятия и иновативни подходи, чрез които да бъдат мислени творбата и изкуството. Педагогическите усилия практически са свързани с въвеждане на нови дисциплини и организиране на работилници, обвързващи наука и изкуство. Успоредно с това се преподават теоретични курсове, които въвеждат в едно променено и преконцептуализирано разбиране за акта на художествената творба.

Най-осезателно образователната реформа се случва в Европа, в периода, когато Германия става център на ценностите на модернизма, въплътени в платформата на Баухаус във Ваймар и Десау, създадена през 1919 година през визията на архитекта Валтер Гропиус. Баухаус изработва свои собствени модели, платформа, концепти, които трансформират цялостно образованието в академиите. От друга страна, не трябва да се преувеличава исторически новаторството на Баухаус. Съществуват други опити - синхронни с Баухаус - чиято цел също е реформа в преподаването на изобразително изкуство. В историческата глава на книгата "Баухаус. 1919-1923 Ваймар-Десау-Берлин" на Лутц Шьобе и Майкъл Зибенброт като подобни институции са разпознати училището по изкуства във Франкфурт на Майн, училището "Обрис-Дебшиц" в Мюнхен, Академията по изкуства и занаяти "Бреслау", училището по изкуства и занаяти в Дюселдорф, училището "Итън" в Берлин, училището "Фолкганг" в Есен, училището по изкуства и занаяти в Братислава и накрая, но с подчертани значение и роля, е висшето училище в Москва - ВХУТЕМАС [1920-1930], Висши художествено-технически работилници (на руски: Высшие художественно-технические мастерские). Общата платформа в модернизаторската политика на тези училища е да преподават изкуство, без да отхвърлят, а напротив – като осмислят и инкорпорират техническите въведения на собственото си време.

Особеност на училището Баухаус е въвеждането на практически дисциплини като графичен дизайн, интериорен дизайн, типография, които вече не изискват познаването

на история на изкуството и придържане към традиционните модели и стилове, колкото придобиване на нови умения. За да бъде очертана огромната роля на Баухаус като институция, е достатъчно да бъдат изброени и проучени методите на учителите в Баухаус. Сред тях са фигури като Валтер Гропиус, Йоханес Итен, Василий Кандински, Паул Клее, Ото Линдинг, Герхард Маркс, Ласло Мохоли-Наги, Пийт Мондриан, Оскар Шлемер, Лионел Фенингър, Наум Габо. Разрастването на влиянието на школата Баухаус из цяла Европа е свързано и с нейния съзнателен международен избор на преподаватели и студенти.

Основен идеолог на Баухаус е Валтер Гропиус. На 20 април 1919 година, след края на Първата световна война, той става директор на училището за изкуства и занаяти „Grand-Ducal Saxon School“ във Ваймар. За тази ключова позиция той е препоръчан от Анри ван де Велде, който е директор на училището до този момент. Гропиус със заемането на директорската позиция решава да трансформира училището и тази реформа започва със смяната на името на институцията ѝ. Самият той признава: „Стигнах инстинктивно до името. Не исках да използвам понятието Bauhütte, което съдържа предимно средновековни конотации. Търсих ново, парадоксално име, нещо, стигащо по-надалеч. Немската дума „bauen“ има много по-широко значение, сред другите неща тя се свързва с формирането (Buildungs) на характера“ (Walter Gropius, Letter to Wulf Herzogenrath, Cambridge: Mass., 30 October 1968.).

Част от новаторската идеология на Валтер Гропиус е да превърне преподаването на изкуството в *modus vivendi*, като асимилира индустрализацията и техническите открития в нови форми на изкуството. Баухаус се отдръпва от концепциите, свързани с изкуството на своето време, и до голяма степен се ориентира към практичното, близо до ежедневието и реалния живот отношение към изкуството, но въпреки това запазва тайнствената същност на процеса на създаване, като ярък пример за това е главната идея в Баухаус, че във всеки един човек съществува латентен талант, който трябва да бъде събуден. Част от самата философия и иновативност, както и принос към съвременното изкуство е именно в това, че самият преподавател притежава или би могъл да придобие знанията и методите, чрез които да пробуди визуалната култура и естетическата чувствителност на всеки един обикновен човек, незапознат с основните идеи и образци на изобразителното изкуство.

Съществува и тенденция, при която самото иновативно обучение в сферата на изкуствата влияе пряко върху възникването на съвременните стилове в изкуството, като това е изявена реалност в цялостното отношение към изобразителното изкуство в школата Баухаус. Би могло да се каже, че Баухаус е предимно художествена лаборатория, в която различните „изми“ в изобразителното изкуство в контекста на епохата си са придобили изцяло нов и различен облик както по отношение на теоретичната си насоченост, така и в естетическата си същност.

При обучението в Баухаус са налице две основни тенденции. Първата е свързана с връщане към природните закони на творчеството, обръщане на внимание на скритите процеси, които правят художника инструмент на природата, която му помага да твори и втората тенденция, която е изцяло свързана с крайния резултат, технологията, занаятът и чисто функционалното предназначение на крайния продукт. В същността си това съчетание е ясно и в различните преподавателски методи на учителите, тъй като всеки един от тях е ярка индивидуалност, със собствени виждания за изкуството и дизайна.

В Баухаус се впитат две основни идеи, а именно – функционалността на занаятите и идеята за чисто изкуство. Не случайно самите ателиета-работилници в Баухаус се ръководят от двама преподаватели, като интерес представляват званията им – Майстор на формата и Майстор на занаята. Дори названието „ателиета-работилници“ подсказва съчетанието на двете основни концепции на Баухаус – ателието като пространство за работа на художника, чиято единствена цел е достигането на неговия собствен идеал за изкуството и работилницата като място, в което се създават предмети, които

трябва да служат и да имат определена функция. Етимологически значението на „Баухаус“ - сграда или цялостно изграден дом - също подчертава свързването между тези две основни идеи на Баухаус. Ако изхождаме от естетиката на Хегел, става ясно, че именно катедралата е истинското „тотално“ произведение на изкуството, което съчетава в себе си всички останали изкуства. Именно тук Баухаус се явява една съвременна катедрала на модернизма, която съчетава в себе си всички изкуства и занаяти, като ги прави едно.

Сред важните достижения в методиката на Баухаус е разработеният от Йоханес Итен предварителен курс (Vorkurs). В него е съчетано многообразието на различните педагогически подходи на учителите. Особено интересна е динамиката между социално полезното, механизиранията дейност, дизайнът и мистичното, докосването до източните учения и мъдростта на различните религии, най-чисто преплетени в предварителния курс на Баухаус. Самите преподаватели са представители на тези две направления. Кандински, Клее и Итен били изцяло погълнати от духовния аспект в изкуството докато Алберс и Наги изцяло пренебрегвали тази съществена страна от обучението на студентите и наблюдавали върху практичната, механична функционалност на дизайна и изкуството. Всички тези учители, чрез влиянието си допринасят за специфичния облик на Баухаус, те също така налагат своите примери за качествен резултат, като несъмнено едната част не би могла да съществува без другата (форма и съдържание; при Платон идеите и техните сенки). В случая с предварителния курс в Баухаус тези два аспекта не биха могли да съществуват един без друг, което по уникален начин бележи собствения оригинален облик на школата. Тези два полюса се сблъскват, но и си помагат. Медитативните техники на Итен, които студентите му практикуват, беседите с теософско значение на Кандински, теорията за динамичността на живота и хармонията на природата на Клее са необходимите стъпала в следването на всеки един студент. След тези базови и предварителни лекции идва по-нататъшен опит с логическите упражнения по композиция на Алберс и научните лекции за светлината на Наги.

Интересен е научният подход възприет в предварителния курс. Като цяло науката няма еднакъв подход към всички нейни проблеми. Ако Баухаус е научна лаборатория, изучаваща и експериментираща с изкуството и дизайна, то би било вярно, ако се каже, че в предварителния курс съществували диаметрално различни подходи. Като учени студентите трябвало да разбират първо отделните части от творческия процес, както и материалите, с които работили преди да пристъпят към приложението на собствените си теории. Би могло да се каже, че съществувала плуралистична система от естетически ценности, що се отнася до изследването и приложението на материалите и достигането до цялостна творба, отделянето на една - единствена методология, свързана с творчеството, не било подходящ подход при наличието на толкова различни стилистики и естетични дейности. В предварителния курс била застъпена и традиционната идея при педагогическата работа, свързана с изкуството, при която художникът придобивал опит и творческа интуиция в досега с изучаването на предходни класически творби, но това бил само един от многото методи на обучение, които били използвани.

Идеята за предварителния курс се заражда още през XIX век заедно с реформата в художественото образование. Главната му концепция и задача била подготовката на студенти с различна образователна основа и тяхното по-късно интегриране в работилниците на Баухаус. По време на обучението в предварителния курс всеки студент е бил подтикван да изучава себе си и собствения си творчески потенциал. Като основа на неговото бъдещо развитие като дизайнер той трябвало да развие чувствителност, способност да издържа на дълга творческа работа, съпътствана от наличието на крайни срокове, както и умения за работа в екип. Студентите били задължени да научат и практикуват специфичните термини, свързани с дизайнерската практика. Основни знания, преподавани в предварителния курс, били свързани с формата, цветът и материалите, също така били преподавани и основите на перспективата.

Йоханес Итен имал формулирани три основни цели за подготвителния курс:

1. „Да освободи съзидателните сили, както и художествения талант на студентите. Индивидуалните изживявания и лични прозрения биха довели до истинска художествена практика. Стъпка по стъпка (в процеса на практиката) студентите трябва да се освободят от всички закостенели конвенции и да създадат в себе си куража да извършват собствената си творческа работа.“

2. „Да направи лесен избора на студентите във връзка с тяхната професия. Упражненията с материали и текстури са ценно помощно средство в това отношение. След кратък период от време всеки студент откривал кои материали му допадат – дали стъклото, дървото, камъка, глината, металът го стимулират за творческа активност.“

3. „Студентите да бъдат обучавани на основните закони на художествения дизайн за техните по-нататъшни професии. Законите на формата и цвета разкриват света на обектите за студентите. В процеса на работа, обективната и субективната форма, както и проблемите, отнасящи се към цвета, ще имат възможност да се съпоставят по различни начини.“

Итен се възползвал от педагогическия си опит придобит в Берн, както и от опита си, придобит в Академията в Щутгарт при Адолф Холцел. Като цяло основната цел на Итен е да заложи в основата на подготвителния курс психическата подготовка на студентите. Те трябва да се превърнат в добре настроени инструменти с помощта на дишателни упражнения и упражнения за концентрация. Един тип подобно упражнение представлявало рисуването на концентрични кръгове с двете ръце върху опаковъчна хартия. Понякога Итен променял задачата, като ги карал да рисуват линии вместо кръгове и усложнявал с условието едната линия да бъде права, а другата – ритмична. Освен упражнения за концентрация Итен подготвя и упражнения за засилване на чувствителността. Той приготвял парчета от различни материали върху дъски, задачата на студентите е била да ги докосват и разпознават със затворени очи. Освен изострянето на сетивността, изучаването на основните характеристики на различните материали е от изключителна важност в подготовката на студентите за бъдещи дизайнери. На студентите им били поставяни задачи, свързани с тоналностите, като те трябвало да изобразяват нюансите на сивото в спектъра между черно и бяло единствено с помощта на въглен или тебешир. Итен имал за задача да тренира всички сетива по задълбочен и систематичен начин, Гропиус също имал своите изисквания и те включвали прилагането на задачи, свързани с изучаването на природата. Итен разработил още един метод, базиран на математически изчисления, които включвали анализ на класиците в изобразителното изкуство с прецизен и изключително систематичен метод. Използвал и абстрактни схеми, с които показвал основите на всяка една композиция в картините на старите майстори.

Като база в изучаването на основите на дизайна в подготвителния курс е точното и прецизно изучаване на природата. Итен набляга на приликите между реалния модел и абстрактната картина, творческата композиция. Според него съществува унифициращ ритъм и хармония между абстрактните творби на въображението и реалния модел, обектът, взет от природата. Важен фактор са и упражненията по рисуване на човешка фигура в движение, в които Итен иска да демонстрира как абстрактните линии на движението биха могли да трансформират една реалистична рисунка в абстрактна композиция, създадена с минималистични средства.

След като разгърнахме идеята, че предварителният курс в Баухаус е първият най-значим иновативен модел на обучението по изобразително изкуство в съвременната методика, по-надолу ще представя отделна част, засягаща базовите модели на обучение, на които всеки преподавател е разчитал в преподавателската си дейност.

Първият директор на Баухаус Валтер Гропиус разпознава разноликия талант на Йоханес Итен и го назначава за преподавател. Итен има интерес към окултните практики и е член на сектата Маждажнан, чиито медитативни техники били трансформирани от него в успешни методи за увеличаване на концентрацията и засилване на сетивността,

които той успешно преподава на студентите си като подготовка за по-нататъшната им творческа работа. Една от най-важните задачи, които Итен си поставя, е да създаде и развие предварителен курс за всички студенти, които започват обучението си в Баухаус. През 1923 г. курсът е вече факт и освен като негов директор, Итен преподава и във всички останали ателиета, с изключение на печатарската и книговезката работилница.

Итен създава много ясна и иновативна концепция на методите на обучение в предварителния курс. Валтер Гропиус осъзнава важността и творческия потенциал на принципите върху които Итен базира моделите си на обучение и ги прави базови за цялостното образование на Баухаус. Гропиус е привърженик на образование, което е ориентирано към технологиите, за разлика от Итен, който е запленил от художествения контекст на съвременното. Той насърчава студентите да търсят решения, базирани на наблюдения върху творби от тяхната съвременност и най-вече върху артистичния авангард. Итен е против миметичния подход в изобразителното изкуство и според него студентите получават повече знания от изследването на собствените си идеи, светоглед и емоции, опознаването на собствения им аз, като тъкмо, чрез това изследване те могат по-бързо да изработят лична креативност и стил. Курсът на Итен се състои от три части: рисуване на живи модели, изследване на природата и материалите, също така цвят и форма, анализ на старите майстори и теория. Итен разработва специални упражнения за концентрация, които предшества изпълнението на новопоставената задача. Те включват специфични начини на дишане, като след изпълнението им студентите започват своята работа. Енергията, получена при съсредоточаването, се влива в творческата дейност, след което Итен възлага упражнения по контраст и насърчава студентите да изучават детайлно материалите, с които е необходимо да работят. След завършването на този процес, студентите сами трябва да оценят произведенията си. Оценяването се състои от компонентите обективно разбиране и субективно възприятие. Специализирането на студентите в конкретен курс става единствено след завършването на предварителния курс, основан и развит от Йоханес Итен.

Валтер Гропиус назначава Мохоли Наги за директор на предварителния курс в Баухаус след напускането на Итен и много от теоретичните конструкти на курса се трансформират, като принципите, заложили в основата, са запазени и доразвити. Мохоли Наги е въплъщение на идеята за художника инженер като ясен пример за това са творбите му изложени в първата му самостоятелна изложба в галерия „Дер Щурм“, в които по уникален начин са съчетани функционалност и артистичност. Мохоли Наги става и главен графичен дизайнер на Баухаус и оформя книгите на школата от 1924 година и списание Баухаус от 1926 година, също така има решаващо влияние върху международната известност на Баухаус. Заради конструктивисткия си възглед и усетът към технологиите Мохоли Наги е назначен и за директор на ателието по металообработване, като една от неговите основни задачи е да промени романтизма в дизайна на Баухаус, близостта до природата, с ясна функционалност и рационалност и ориентираност към техническа дейност. Когато започва да ръководи ателието по металообработване, Наги веднага започва да променя цялостната концепция на работилницата. Трансформира дизайна, като го прави изцяло иновативен и модерен, въвежда изкуственото осветление и разработването на прототипи. Неговата цел е да извърши преход от ръчната изработка към новите, модерни промишлени технологии. Въпреки конструктивисткия си подход, Наги запазва голяма част от методите за обучение, използвани от Итен в създадения от него предварителен курс. Един от тези основни методи е възлагането на задачи на студентите, при които те са длъжни да проведат самостоятелни изследвания върху различни материали. Наги иска да създаде в студентите тяхна собствена интуиция, която да ги ориентира, когато работят с основите на статиката, равновесието и динамиката. Една от главните задачи, които Наги възлага на студентите, е свързана с използването на колажната техника като начин, чрез който самите те се запознават с новите материали. Наги също използва колажа като метод за даване на примери и засилване на акцента в

поставената задача.

Един от основните иноватори в предварителния курс е Йозеф Алберс. Той е противник на механичната дейност и набляга изцяло на индуктивното познание, като в центъра поставя практиката, а не теорията, за него от голямо значение е студентите да се учат от собствения си опит, проби и грешки, които са по-ценни от всяка теория. Насърчава студентите да изработят три качества, а именно: наблюдаващи очи, гъвкави умове и умели ръце. Алберс набляга изцяло на процеса, дава предварителни инструкции, но студентите трябва да се съобразяват преди всичко с материала, с който работят, трябва да търсят и да експериментират с творческия потенциал в него.

Алберс възлага упражнения и задачи на студентите, които да развият многообразие от качества. Пример за това е работата с хартия, като в случая се използва обикновен вестник, който трябва да бъде използван за създаването на произведение на изкуството без използването на лепило или ножици. Необходимостта от експериментиране, въображение и творческо решаване на проблеми като тези са задължителни и често самото ограничение и трудност, които са налице при поставянето на задачата, са необходимата предпоставка за появата на желаните качества при студентите. Една от основните идеи, които Алберс използва в педагогическата си работа, е идеята за паралелите между изкуствата. Редуващите се твърдост и мекота в материята при музиката, ритъма на линията, статичността и динамичността на литературата, нейните стакато и кресчендо, както и цветовете, които принадлежат на поезията. Творческият ред съществува във всяко изкуство според Алберс, дори да е създаден несъзнателно. Също така според него навсякъде в творческата работа могат да се открият музикални елементи.

Особено важна според Алберс е връзката между ръката на художника и неговите сетива. Той набляга на това, че процесът е много важен и го поставя на по-високо място от крайния резултат, по този начин насърчава студентите си към експериментиране. При оценяването голяма роля играе взаимната градивна критика между студентите, като те трябва да обърнат специално внимание на детайла във всяка една от творбите на колегите си. Алберс набляга на личния самоанализ в своите конферанси, които прави накрая на занятията си. Относно сетивата ни Алберс смята, че част от педагогическата работа е да се научим да контролираме начина, по който ги използваме, както и по-пълно осъзнаване на заобикалящата ни реалност. Кредото на Алберс в неговия курс е: Важен е процесът а не резултатът.

Следващият преподавател, допринесъл за развитието на предварителния курс е Василий Кандински. Той оглавява ателието по стенопис и една от задачите му е да изследва и проверява собствените си теории, свързани с кохерентността на цветовете. Студентите му трябва да попълват въпросник отнасящ се към основните геометрични фигури: триъгълник, квадрат и кръг; в него имало и тестове относно основните цветове жълто, червено и синьо. Часовете, които води в предварителния курс, са задължителни за всички нови студенти. В курса се провеждат и занятия по аналитично рисуване и теория на дизайна. Курсът има четиринадесет лекторски модула, като в неговото начало се изучава история на изкуството, след което студентите и преподавателите започват изследване на цветовете синьо, жълто, черно, червено, бяло, зелено и сиво, виолетово и оранжево. По-късните занятия включват анализиране на точката, линията, равнината, както и възможните им връзки с цветовете. Освен лекции, се провеждат и практически занятия, критика и разглеждане на задачите, давани за домашна работа. Кандински иска неговите студенти да научат граматиката на изобразителното изкуство и в същото време ги насочва към собствената им творческа интуиция. В курсът му по аналитично рисуване се правят упражнения с мрежа от нарисувани линии, по която студентите подреждат своите натюрморти, като главната им цел е да създадат абстрактна композиция, базирана на основни геометрични форми. Този тип задачи са пряко свързани с цялостната концепция за изкуството, която Баухаус представя като философия и практика. По-късно Кандински прави семинар по конструиране и дизайн за студентите от

основните дисциплини. Това са общо четиринадесет лекции, в които Кандински говори за формата на съдържанието и за неговата връзка с конструирането, като използва примери от историята на изкуството, технологията и всекидневния бит. Освен в предварителния курс, Кандински преподава и в курса, наречен "Свободен курс по живопис", в който се обсъждат творбите на студенти. В него се засягат темите за ритъм и цвят, композиция и напрежение.

Валтер Гропиус назначава Клее като преподавател в Баухаус през 1920 г. Клее вече е признат художник и един от основателите на "Новият сецесион". Той започва педагогическата си работа в ателиетата по книговезане, метал, стъклопис, а по-късно като учител по теория на дизайна в предварителния курс. Докато работи в Баухаус, издава своята книга "Педагогически скицник", съдържаща разработени от него педагогически методи на работа и теории за изображението. Основното кредо на Клее като преподавател било: "Изкуството не пресъздава видимото, а прави видимо". Клее има своя разработена теория за цветовете в чиято основа е идеята за динамичните промени. До голяма степен теориите на Кандински, Дьолакроа и Гьоте, играят важна роля в сформиранието на основните му концепти за цвета. В предварителния курс Клее възлага на студентите си да изследват етапите на създаване на творби примери от съвременния контекст на изкуството. Студентите трябва да открият специфичната точка, от която творбата започва да се разгръща, след което трябва да се установи каква роля играе цветът при завършването на творбата. Клее не е привърженик на догматичните представи за изкуството и след като преподава основните теории за цвета и формата оставя всеки студент да ги интерпретира по свой строго индивидуален начин. Той се интересува от основните закони за развитие на завършената творба и се опитва да приближи и насочи студентите си към хармонията на природата, като дава визуални примери за това как самата тя създава и твори и колко близки са нейните природни закони до тези на механичния дизайн и създаденото от човека. Пример за това са рисуваните от него механични цветя, които той дава за пример и показва по-какъв хармоничен начин се съчетават тези две амбивалентни качества в едно изображение. Според Клее цялата вселена е в динамично състояние, според него статичността е възпрепятствано движение.

Идеите на Клее, които са кристализирани в личното му творчество играят важна роля в педагогическата му работа. Именно затова особено място в лекциите му заема проблемът за хармонията между статика и динамика. В много от педагогическите му схеми от неговата книга "Педагогически скицник" могат да се открият стрелки, които са винаги насочени към евентуалното движение на формата в изображението. Също така друга важна роля в педагогическата му работа е проблемът за пространството, като един от примерите, които използва е формата на платната на кораб, като придава значение на плоскостта и структурното разпределение, което предметите биха могли да имат спрямо нея. Както самите платна са в непрестанно движение от брулещия вятър (изменящата се плоскост) така и самите обекти, разположени върху нея, би трябвало да могат да са адаптирани адекватно към природната динамика на пространството.

Разнообразните педагогически подходи на художниците с ярка индивидуалност, каквито са преподавателите в Баухаус, са обогатили не само контекста на Модернизма, но са дали тласък за един по-съвременен поглед върху моделите на обучение. Именно тази нова гледна точка става решаващ фактор в съвременната методика на изобразителното изкуство в епохата на постмодернизма.

ЛИТЕРАТУРА

- Saletnik, Jeffrey. Bauhaus Construct-Fashioning Identity Discourse and Modernism. Abington: Routledge, 2009
Thoner, Wolfgang. Bauhaus, A Conceptual Model. Berlin: Hatje Cantz Verlag, 2009
Forgaags, aEva. The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics. Budapest: Central European University Press, 1995

Klee, Paul. *Pedagogical Sketchbook*. New York: Praeger Publishers, 1972
Hemingway, Andrew. *Marxism and the History of Art*. London: Pluto Press, 2006
Leyton, Michael. *The Structure of Painting*. New York: Springer Wien, 1992

Alexander Baytoshev

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359887085077
sasho1283@gmail.com*

ИЛЮСТРАЦИИТЕ В УЧИЛИЩНИТЕ УЧЕБНИЦИ – ВИДОВЕ, ФУНКЦИИ, РОЛЯ И ЗНАЧЕНИЕТО ИМ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПОЗНАНИЕТО, МИСЛЕНЕТО И ВИЗУАЛНАТА КУЛТУРА

Явор Грънчаров

ILLUSTRATIONS IN THE SCHOOL TEXTBOOKS – TYPES, FUNCTIONS, ROLE AND THEIR IMPORTANCE FOR DEVELOPMENT OF THE KNOWLEDGE, THINKING AND VISUAL CULTURE

Yavor Grancharov

Summary: The article is dedicated of main features of illustrations in the school textbooks. The types of illustrations, their functions, role and relationships with the text of textbooks are discussed. Graphic features of illustration are also revealed. The importance of illustrations as a main element of the school textbook structure for increase of knowledge level, development of thinking and visual culture of the pupils are underlined.

Keywords: graphic design, illustration, school textbook, teaching, visual culture

Илюстрацията има вековна история в изкуството на книжното оформление, включително и в това на учебните издания. Тя е изображение, което придружава и обяснява даден текст, а може и да допълва текста (Уикипедия, 2015). В широк смисъл, илюстрацията е изображение, поясняващо същността на действието, а в тесен – изображение, което заедно с текста е предназначено за по-пълно разбиране на изобразявания обект.

Началото на съвременната българска илюстрация е поставено в началото на 20 век и се свързва с имената на Георги Атанасов, Вадим Лазаркевич, Александър Божинов и др., които създават незабравими илюстрации на приказни герои, в голям брой любими и досега книги за деца и многобройни илюстрации за буквари и учебници. По-късно, Илия Бешков, Васил Захариев, Никола Тузсузов, Борис Ангелушев, Александър Поплилов и др. с изключителните си творби в областта на онагледяването и оформлението на детската книга утвърждават концепцията за цялостното въздействие на илюстрацията. Във втората половина на 20 век творци като Румен Скорчев, Петър Чуклев и др. издигат графиката и илюстрацията на много високо европейско и световно ниво. Днес има поколение от млади и много талантиливи илюстратори като Ясен Гюзелев, Виктор Паунов, Тоня Горанова и др., които успешно творят в областта на илюстрацията на детски книги и учебни издания, и чиито произведения се отличават с характерен почерк и изострена чувствителност, постигана и с използването на по-голям арсенал от съвременни техники на графика и илюстрация.

Илюстрациите са особено типични за детските книжки и учебници. Един от факторите които допринасят много за еволюцията на учебните книги през последните десетилетия без съмнение е било многостранното и ефективното им използване. Без тях, особено в началното училище, децата не биха разбрали и запаметили учебния материал. Илюстрациите в учебниците имат много по-конкретни цели, които се различават от тези в книгите четени през свободното време, или тези от чисто естетическо или информационно естество, но с недидактическа цел. Изображенията допускат различен изглед, техники и стилове, които по силата на тяхното ясно, реалистично естество, контрастират на прозаичността.

Илюстративният материал в учебните издания е комплекс от изображения и елементи, непосредствено свързани с изображенията. Качествените илюстрации, поставени на подходящото място са полезни за познанието, давайки важна информация за

нови моменти или явления, които не се срещат в ежедневиия живот на децата в училищната среда, район или даже дадена страна. Художественото оформление на учебните издания, в процеса на тяхното създаване и редакторска подготовка, способства за успешно предаване на вербалната информация, провокира интерес към изобразителното изкуство, възпитава художествен вкус и чувство за хармония у учащите се.

Типове и видове илюстрации в учебните издания

Относно илюстрациите в учебните издания не съществува нито една общоприета класификация, приложима за анализа на цялото им многообразие. Различните класификации разкриват само част от характерните особености на илюстрациите в печатните издания. Подборът на *илюстративния набор* трябва да е такъв, че да може по най-добрия начин „да работи“ за задачите на даден учебник, за поясняване на съдържанието на учебника по всяка учебна дисциплина.

В зависимост от целите, които преследва изображението, илюстрациите основно са: *научно-познавателни* и *художествено-образни*.

Научно-познавателните илюстрации са изображения на предмети, отвлечени понятия, явления за които става дума в текста, а художествено-образните – изобразяват събития, външния вид на героите, обстановката, в която протича действието, дават психологическа характеристика на героите, на отношенията между тях и т.н. Предназначението на първия вид илюстрации е главно да поясняват, а на втория – да разкриват и тълкуват съдържанието. Най-общо казано, научно-познавателните илюстрации са обърнати като че ли повече към мисленето на читателите, а художествено-образните – към техните емоции. Към научно-познавателните илюстрации се отнасят чертежи, схеми, диаграми, карти, планове и др., които имат свое специфично предназначение, приложение, съдържание, характерни особености и начини на построяване. Те трябва да се отличават с точност, научна достоверност и пълнота на изображението, за да бъдат правилен и надежден ориентир към разбиране на разглеждания в текста въпрос или проблем – предмет на изучаване.

Художествено-образните илюстрации, които поясняват дадена учебна тема, не са рисуване от „натура“ на героите, или на факти от живота им, а по-скоро се характеризират с творческа преработка на обобщени образи. В тях, художникът не трябва безпристрастно да представя съдържанието на произведението чрез графични изображения, а тълкувайки произведението и изразявайки идеята на автора. Художествено-образните илюстрации от гледна точка на изпълнение са рисунки, живопис, акварел, а от жанрова гледна точка – портрети, пейзаж, сюжетна картина.

Връзките между словесния текст и изображението в учебника са многообразни и се определят от голям комплекс различни обстоятелства. От десетилетия обаче, а често и днес, текстът се е разглеждал като водещ елемент в структурата на училищния учебник, а на илюстрацията се е отреждала далеч по-скромна роля.

По отношение на съдържанието на текста илюстрациите са: *сюжетни* – съответстващи на сюжета на избрана част от текста; *сюжетни*, за които има указание в текста за тяхното използване и които допълват съдържанието му; *предметни*, разкриващи особености на илюстрираните обекти с определена тематика (например, исторически събития, географски явления); *репродукции* на произведения на изкуството; *чертежи, планове, схеми, карти*, на които се основават различни описания, дадени в текста. Сюжетните изображения винаги са комплексни, т.е. те разкриват сюжета, показвайки външен облик, устройство, динамика. Представени с рисунки и/или снимки те най-често се срещат и се явяват водещи в учебниците по роден и чужди езици, математика, история, география, биология.

Връзките между словесния текст и изображението в учебника се определят от голям комплекс различни обстоятелства и взаимовръзки. Ако акцентът е поставен върху отношението на същността на изобразяваното в илюстрациите към тази на изложеното

в текста и се отнесат едното и другото към предмета на познанието, ще се окаже, че може да има три групи илюстрации, а именно: непосредствено разкриващи свойствата на предмета на познанието и заедно с това заменящи част от словесния текст; участващи в разкриването на предмета на познанието, наравно със словесния текст и обслужващи словесния текст, т.е. помагачи му по-пълно и разбираемо да се разкрие предмета на познанието.

Според Зуев (1983), по отношение структурата на текста в учебника, се обособяват три основни групи илюстрации: *водещи, равнозначни и обслужващи*.

Водещите илюстрации самостоятелно разкриват съдържанието на учебния материал, заменяйки основния текст и най-често се използват в учебниците по литература и чужди езици, география и история (карти, атласи), биология, в учебниците за училищата за деца със специални потребности. В определени ситуации „езикът“ на илюстрациите е по-икономичен и по-ефективен от този на текста.

Равнозначните илюстрации, наред с основния текст, служат за по-задълбочено и ефективно усвояване на учебния материал, и носят основно научно-познавателен характер. Те широко се използват в учебници, в които текстът без илюстрации много често е неразбираем (геометрия, химия, физика, биология) и в случаите, когато илюстрацията сама по себе си, без текста, няма да бъде ясна. Използването на илюстрации във функция равнозначна на текста се прилага в голям диапазон и почти във всички учебници, за която и да е възраст.

Обслужващите илюстрации целят да допълнят, конкретизират, разкрият и емоционално да подсилват въздействието на съдържанието на текста и други извънтекстови компоненти, способствайки заедно с това за по-ефективното му възприемане и усвояване в процеса на учене.

Илюстрациите изобщо, би трябвало точно да изобразяват и поясняват това, което е описано в текста и да не дават повод за двусмисленост и неопределеност, особено в учебниците за началното училище. Внасянето на фантазия в тях понякога затруднява разбирането, тъй като прекаленият стремеж към естетическо качество може да отклони вниманието на читателя от реалните цели на илюстрацията. Декоративните илюстрации са предназначени да стимулират и развият творческия усет на учениците. Наистина, училищните учебници, особено за началния курс на обучение, трябва да бъдат по-атрактивни, обаче използването на декоративни рисунки, с цел естетика, може понякога да покаже недостатъците на изобразяваните обекти и/или на съдържанието на текста, което е нежелателно.

Място на илюстрациите в учебника

Взаимоотношенията между илюстративния материал и текста е един от теоретично слабо разработените въпроси, касаещи структурата на училищния учебник. Ролята на илюстрациите в учебника и характерът на връзката им с текста, влияят на разполагането им в него като цяло и върху точно определени страници. Смесовата връзка на определена илюстрация в текста, получава израз в това доколко близко е разположена тя към „своя“ текст. Например, илюстрация повтаряща текста в графично-изобразителна форма, трябва да бъде разположена непосредствено в него, а такава, обобщаваща впечатления или събития би произвела по-голям интерес, ако е поставена след всички обобщени случаи. Не малко значение за поместването на илюстрациите има и характерът на построяване на текста, т.е. дали той е представен на малки части, в глави, параграфи и др. В такива случаи, илюстрациите трябва да се поставят вътре в тях, ръководейки се от смисловата им връзка с текста. Специално за учебниците, в началото на даден раздел или тема от учебното съдържание, илюстрациите обикновено сполучливо се използват като сюжетни заставки, в тясна връзка с последващия текст, именно като графично въведение към повествованието. Илюстрациите поставени в края на даден раздел или тема в учебниците изпълняват обикновено ролята на извод от прочетения текст. Към

извънтекстовите могат да бъдат отнесени илюстрации, отпечатани отделно от текста и присъединени към учебника на отделни страници, както и тези разположени на титулната страница, корицата и шмуцтитула или във вид на отделен албум, поместен в края на изданието. Отделно от това, допълнителни рисунки се прикрепват преимуществено към първите страници, но понякога и към определени отделни страници. Пред създателите на учебника (автор, редактор, дизайнер, художествен редактор, художник, рецензент, утвърждаваща инстанция) се открива реална възможност да се определи целия набор от илюстрации за даден учебник, точното място на всяка конкретна илюстрация и това дали всяка от тях се включва максимално целесъобразно в организацията на илюстративния материал, и в дизайн-концепцията на всеки определен учебник.

За да се покаже спецификата на илюстративния материал на учебното издание, трябва да се уточни въпросът за това, какво може да стане предмет на изображение в него и как той трябва да бъде свързан с предмета на познанието. Такъв подход позволява да се разглежда илюстративния материал като един от съставните структурни компоненти на изданието, т.е. като органична част на целия учебник.

Функции и роля на илюстрациите в учебника

Илюстрациите в детските учебни книги безспорно са важна и неделима част от учебния процес. Удачното използване на зрителните невербални форми в комплекс с вербалното повествование е от особено значение за ефективното усвояване на материала по всяка учебна дисциплина. Според Seguire (1989) всеки художествен аспект, вмъкнат в текста, трябва да има педагогическа функция.

Илюстрациите в учебника, могат да изпълняват следните функции: показват външния вид и/или устройство на всеки от обектите, както и основните характеристики на група обекти; показват външния облик и/или устройство на тези изучавани обекти; демонстрират особеностите, характера и последователността на връзките между обектите и предметите, т.е. различни закономерности, явления и динамични процеси; поясняват учебна ситуация, така че самият материал да получи някои нови дидактически качества; повишават интереса на учащите се към учебника и заедно с това активизират работата им с него. Обобщавайки гореказаното, може да се направи извода, че илюстрациите изпълняват следните функции: разясняват текста; заменят основен текст, самостоятелно разкривайки съдържанието на учебния материал; помагат да се изрази същността на учебното съдържание, замествайки това, което е трудно да се предаде с думи; спомагат за разбиране на непознатите думи, обозначаващи явления или предмети; развиват положително отношение към живота и околния свят.

При формиране на илюстративния ред на изображенията на учебниците и учебните помагала е необходимо да се отчитат следните основни функции на изображенията: *познавателна* – овладяване съдържанието на учебния предмет; *допълваща* – разширяване границите за разбиране на текста; *систематизираща* – създава навици за обобщение, съпоставяне, класифициране на явления и процеси; *възпитателна* – акцентира се върху хуманитарната страна на съдържанието; *мотивационна* – повишава интереса на учащите се към конкретния учебен предмет; *естетична* – развитие на „визуалната грамотност“ и художествения вкус на учениците. Правилното приложение на илюстрационния материал внася нови моменти в съдържанието на предмета, способства за разширяване и обновяване на усвоените знания, засилва чувството за реалност, демонстрира практическа значимост и приложение на знанията.

В процеса на провеждане на урока, илюстрациите позволяват да се решат следните задачи: да се разбере и запамети получената информация; да се развива у децата нагледно-образното мислене; да се разкриват възпитателните и познавателни функции на текста; да се получат практически навици. Благодарение на използването на илюстрациите се активизира вниманието и паметта на учащите се, развива се техният интерес към учебния процес, а оттук те спомагат и за повишаване качеството на обучението. Освен

това, илюстрацията, като особен вид изобразително изкуство, формира естетическа възприемчивост, развива художествен вкус, разширява въображението и собственото творчество на учениците.

Pink (2006: 82) отбелязва, че: „...визуалното има необикновен потенциал от енергия за социално посредничество“ и има „връзка между съдържание, социален контекст и материализация на образите“ (2003: 179). Визуалната грамотност е способността да се използват нагледните средства за съзнателна комуникация (Ausburn & Ausburn, 1978). Терминът „визуална грамотност“ (visual literacy) се приписва на John Debes, съосновател на Международната асоциация за визуална грамотност (International Visual Literacy Association) и се отнася до развиване на зрителните способности, когато хората гледат и едновременно с това развиват допълнителни сетивни познания (Debes, 1969). Такива специфични дисциплини като история на изкуствата, семиотика, философия, визуална комуникация, графичен дизайн, разчитат на визуалната грамотност точно толкова, колкото процесите на училищното преподаване и обучение. Визуалната грамотност е предпоставка за ефективно преподаване или учене с нагледни илюстрации. Това е способността да се интерпретира, предава и възприема значението на информация, представена под формата на картина. Тя е основана на идеята, че изображенията могат да бъдат „прочетени“ и че значението им може да бъде предадено благодарение на процеса на четене. Aro & Woodard (2005) отбелязват, че илюстрациите и визуалната грамотност помагат за концептуално решаване на проблемите. Така, за по добри резултати на училищното обучение, е най-добре да се комбинират образната и лингвистичната грамотност като взаимно-зависими и взаимно-допълващи се компоненти на образователния процес, за да дадат възможност на учениците да достигнат по-значима визуална грамотност.

Beal & Miller (2001) подчертават значението на художествените материали за развиване на познанието и в постигането на позитивни социални резултати. Според Berger (1992: 193), илюстрациите имат емоционална функция, която „стимулира прилива на спомени“, а Debes (1969) е на мнение, че визуалните нагледни средства най-добре изразяват връзките между ключови детайли в съдържанието. Рационалното и грамотно използване на илюстрациите в учебниците ще способства за развитие на мисленето на учащите се ако се отчитат психологическите особености на възприемане на илюстрациите, ако са разкрити ролята и мястото им в структурата на учебника. Развитието на мисленето на учащите се, посредством илюстрациите в учебника, е възможно чрез системата от знания, формиращи навици и умения за труд, умствена активност, рационално съчетаване на задачи, имащи репродуктивен и творчески характер, а овладяването на умения за работа с илюстрациите помага за развитието на логическо мислене на учениците. Учителят, владеещ добре методиката за работа с илюстративния материал на учебника, организира процеса на обучение по-ефективно, спестявайки време и с по-малки усилия постига усвояване на материала от учащите се.

Фактори определящи характера на илюстрациите

При съществуващото многообразие от възможности на илюстриране, подготовката на илюстрациите предназначени за всеки учебник или други учебни материали се определя от редица фактори, които трябва да се имат предвид при разработката на концепция за оформлението на учебника. По отношение на визуалния илюстративен ред всички учебни дисциплини по съдържание се подразделят на две групи: дисциплини, съдържанието на които може да бъде изразено изключително чрез текста (граматика и литература по роден и чужди езици, философия, обществени и социални науки); дисциплини, съдържанието на които в еднаква степен се изразява и чрез текст, и чрез илюстрации (история, география, природознание, физика, химия). Първата група учебни дисциплини имат основно възпитателна и мотивационна функция, докато всички функции се реализират в тези от втората група.

Едва при определяне на концепцията за илюстриране на учебника, се решава въпросът за общия подход при подготовката на илюстрациите, като изобразеното на тях може да показва: външен облик на даден обект (конфигурация, фактура, цвят и други свойства); устройство на обекта (съотношение на размери, конфигурации, обем на детайлите); различен вид динамика (движение, неговата посока; варианти на дадени положения и др.)

При определяне характера на илюстрациите трябва да се отчитат и особеностите на цветовото реализиране на учебното издание. Цветът на илюстрацията трябва да се определя от логиката на учебното съдържание, а също и от особеностите на общия подход към организация на книжното пространство на даденото издание. В учебниците, които несъмнено имат основно педагогическа мотивация и са обективни откъм информация, цветните илюстрации могат да бъдат често по-ефективни в предаването ѝ, отколкото снимките. По мнението на Seguire (1989), „прочитането“ на една рисунка често дава на учениците, особено в началното училище, по-точна информация от една снимка, която обикновено не може да покаже някои важни детайли.

Реализацията на дидактическите задачи на илюстративния материал в учебните издания се осигурява от правилния подбор, разположение и обработка на съдържанието на илюстрациите, усилвайки тяхната нагледност. Избирайки учебника като най-важно средство за обучение, учителят задължително обръща внимание на илюстрационния материал към него, оценявайки го на основата на наличието на рисунки, графики, схеми, карти, таблици, фотографии и др. Илюстрациите на учебника като „извънтекстов компонент“ могат да са от полза за по-пълноценно провеждане на урока по различни учебни дисциплини.

Критериите за оценка на отделните илюстрации се определят и от степента на обучение. Учениците в началното училище с по-голямо внимание разглеждат конкретни и познати им реални предмети и образи, тези от средния курс на обучение се интересуват повече от това дали дадена илюстрация прилича на познати им реалности от обкръжаващата ги действителност, докато учениците от гимназиалните класове се отнасят към илюстрациите като източник на предметна информация и за по-точно разбиране смисъла на текста (Антонова & Вархушев, 2004).

Графични особености на илюстрациите

Под графични особености на изображението обикновено се разбира художествения маниер на изпълнение на тези илюстрации. В тази връзка, Seguire (1989: 38) разграничава три основни категории илюстрации: „...снимки, оригинал или копие; рисунки, метафорични или технически, рисувани с желание за реализъм, карти; диаграми, скици, статистически графики.

Изборът на един или друг *графичен език* на илюстрациите се определя от интересите и за по-пълно и точно предаване на определена тема от съдържанието на учебната дисциплина, а също така и/или от естетическите изисквания към дадено учебно издание. Не на последно място при определяне на графичните особености на илюстрациите в учебника играят и икономически съображения, тъй като от количеството и размерите на илюстрациите в голяма степен зависи общия обем и цена на учебника. Наред с многобройните показатели, които характеризират графичния език на илюстрациите, важни са: пространствените особености; особеностите на избрания цветови модел (цветовото изграждане); особеностите на композицията; „оптичната наситеност“ на изображението и др.

Дизайнерът-график е този, който решава по какъв начин трябва да бъде изразена идеята на автора, същността на напечатаното върху страницата „информационно послание“, изобразява го с езика на нагледните образи, професионално избира вида му, така че да съответства на конструкцията на изданието. Той трябва по най-добрия начин да свърже текста с изобразителния материал, използвайки при това единна система от

знаци, илюстрации, декоративни елементи и др. Следователно, информацията подготвена за зрително възприемане, се явява резултат от тясното взаимодействие между графичния дизайн и прилаганите техники. Все по-често за подготовка на визуалните съобщения се използват и компютърни програми.

Най-общо, изискванията към изпълнението на илюстрациите са следните: единство на начина на изпълнение; запазване на единен стил, в съзвучие със стила на текста; изпълнение на илюстрациите в еднакъв или много близък мащаб; еднотипно разполагане върху страниците на еднакви по значимост и размери илюстрации; правилен избор на техниките за изпълнение на оригинала по отношение начина на репродуциране; вида печат; разположението на илюстрациите в учебника и към материалите използвани за него.

В съвременния свят компютрите имат толкова голямо приложение, че за новите поколения е неразбираемо как в недалечни времена не е имало дигитални системи, като това се отнася и за сферата на илюстрацията. И понастоящем, някои творци използват повече традиционни начини на илюстриране, но често качествата на техните творби са подценявани от новите „хай-тек“ поколения. Съвременното поколение изисква илюстрации, които да са съобразени с новите тенденции. Болшинството от илюстраторите сега използват новите техники, за да преживяват и успяват в попрището на илюстрацията.

Днес, художественият език на графичния дизайн, паралелно с модернизацията на полиграфическите технологии, постоянно се усъвършенства, променяйки съдържанието на графичните творби. Програмното обезпечаване на компютърните технологии предоставя на дизайнера-график изобилие от средства за представяне на обекта до възможност за сканиране на собствения графичен оригинал, с последваща преработка на програмния продукт, отговарящ за подобряване на неговата художествено-образна изразителност. Компютърните технологии позволяват на дизайнера да обработва изображенията с имитация на живописна техника, като при необходимост той може да се възползва и от допълненията към програмни продукти, имитирайки различни видове графично изкуство (ксилография, гравюра върху метал (мед, цинкография), линогравюра и др.

Много неща могат да се кажат когато сравняваме разликите между средствата необходими за изготвянето на една съвременна илюстрация и традиционните. Независимо от всички тези различия, един илюстратор трябва да умее да използва както съвременни, така и традиционни средства, за да получи качествена и ефективно приложима илюстрация. Илюстрациите трябва да насочват към точни изображения, съгласно контекста, за да имат познавателно значение и да внушават емоции. Всички те трябва да имат ясно формулиран смисъл и да предават идеята на автора.

Заклучение

Особеностите на учебния предмет, възрастта на учениците, своеобразието на концепциите на автора на учебника, както и условията на издателството, определят характера и набора от илюстрации за един или друг учебник. Внимателното изработване на всяка илюстрация е необходимо, независимо от нейната емоционална страна, художествено-естетически достойнства и други критерии, взета в качеството ѝ на обект на изобразителното изкуство и като научно-познавателен учебен материал.

Илюстраторите обикновено не са едновременно добри дизайнери, специалисти в дисциплината и педагози. Следователно, трябва да има тясно взаимодействие между тях и автора на учебника, последният давайки точни детайли за типа и характеристиките на илюстрациите, изисквани за конкретното печатно издание. В допълнение, илюстраторът трябва да вземе под внимание изискванията и на този, който ще отпечата учебника, доколкото това засяга броя и представянето на илюстрациите. Авторът или авторският колектив, създавайки концепцията на учебника, трябва съвършено ясно да си представят цялата гама от възможности на илюстративния материал, умело да го включат в ръкописа още в най-ранния етап на неговото създаване. Художникът-илюс-

тратор на учебни издания изпълнява ролята на „посредник“ между автора и ученика. До голяма степен върху него лежи и отговорността за обезпечаването на образователно-възпитателния процес, като наред с автора и той влияе за формирането на светогледа, и естетическите качества на учениците.

Важно е да се спомене, че нито един елемент от оформлението на книгата и учебника не се намира в такава тясна зависимост от полиграфичните технологии, както илюстрациите. За съжаление, развитието на възможностите на полиграфията, внедряването на компютърните технологии в издателската практика в началото на 21 век доведе до това, че родното книгоиздаване, включително на учебници, наследявайки традициите на детската илюстрация в България, чието начало е свързано с имената на Вадим Лазаркевич, Илия Бешков, Георги Атанасов и др., се оказа под влиянието на пазара, на който се разпространяват и некачествени детски книги, и учебници. Общото културно ниво на потребителите най-често диктува приоритета за достъпни цени, а не за качеството на изпълнение. В дадената ситуация за много издателства определящ критерий в хода на издаване на учебна литература е по-ниската цена на изданието.

Включването на илюстративен материал в детските книги и учебници, способства не само за ефективно усвояване на информацията, но подпомага осмислянето ѝ, активизира познавателната дейност на учащите се, възпитава внимание, повишава интереса към ученето, правейки го по-достъпно, развива у тях способността да свързват теорията с практиката и с живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Зуев, Д.Д. (1983). Школьный учебник. Москва, Педагогика, 240 с.
- Современная учебная книга: подготовка и издание. (2004). Антонова, А.А. & Вахрушев, С.Г. (ред.), Москва, МГУП, 224 с.
- Уикипедия, свободната енциклопедия (2015). Последна промяна на страницата: 24 септември 2015. <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BB%D1%8E%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (14.12.2015)
- Aro, L. & Woodard, B. (2005). Visual images and information literacy. *Reference and User Services Quarterly*, 45(1), 27-32.
- Ausburn, L. & Ausburn, F. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *PLET*, 15(4), 291-297.
- Beal, N. & Miller, G. (2001). *The art of teaching art to children in school and at home*. New York, Farrar, Straus, and Giroux.
- Berger, J. (1992). *Keeping the rendezvous*. New York. First Vintage International Edition, 256 p.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Pink, S. (2003). Interdisciplinary agendas in visual research: Re-situating visual anthropology". *Visual Studies*, 18(2), 179-192
- Pink, S. (2006). *The future of visual anthropology: Engaging the senses*, London & New York, Routledge, 166 p.
- Seguine, R. (1989). *The Elaboration of School Textbooks: Methodological Guide*, UNESCO, 66 p.

Yavor Grancharov

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
y_grancharov@abv.bg*

МОЦАРТ ЕФЕКТ – СЪЩНОСТ И ПРИЛОЖЕНИЕ

Станислава Лемберова – Иванова

MOZART EFFECT – NATURE AND APPLICATION

Stanislava Lemberova – Ivanova

Резюме: Моцарт Ефект е един от най-разпространените методи за музикотерапия. Той е изменен метод на Ефекта Томатис. В своята същност представлява слушане на музиката на Моцарт. За целта се използват слушалки или специално изградени столове с микрофони. Освен да се чуе музиката, съществено е да се усетят трептенията ѝ. Засега най-широко разпространено и най-оспорвано е убеждението, че музиката на Моцарт може да стимулира мозъчната дейност.

Summary: Mozart Effect is one of the most common methods of music therapy. It was amended method Effect Tomatis. In to essence represents listening to the music of Mozart. The Therapist use of headphones or specially built chairs with microphones. But to hear music, it is essential to feel its vibrations. In this moment, the most widespread and most controversial is the belief that Mozart's music can stimulate brain activity.

Keywords: Mozart effect, art therapy, music therapy

Интересът към музиката като средство за лечение нараства с всеки изминал ден. Започват редица експерименти, търсещи лечение на най-различни болести. Повечето методи се базират на слушане на музика. Учените потвърждават положителното влияние на даден вид музика върху здравето. По музикалните пазари започват да се появяват дискове, посветени на тази тема като: „Музика за главоболие“, „Музика за стомаха“ и т.н. Стига се до заключението, че целият заобикалящ ни свят е изпълнен с тихи и силни звуци. Тези, които чуваме, не са единствените, които влияят върху човешкото същество. Тези, които не можем да доловим, са също толкова интересни за опознаване и изучаване. Различните видове звуци са успокояващи или дразнещи, лечебни или вредни за човека, непознати или разпознаваеми, но събрани в едно, те съставят музиката. .

За да се вложи съдържание, цел и мисъл в музиката, хората трябва да започнат да я разглеждат не само като средство за удоволствие и развлечение. Историята говори, че от дълбока древност хората имат нужда от музика. Тя съпътства човека, откакто той съществува. Управлява емоциите, настроението и влияе на начина му на живот. Има хиляди примери, които подкрепят твърдението, че музиката е нещо повече от средство за удоволствие. Неслучайно музикалната теория разглежда религиозната музика, ритуалната музика, лечебната музика и мантрите (най-старите запазени мотиви на лечебна въздействие над съзнанието, които се използват и до днес). В историята има още хиляди примери за въздействието и значението на музиката:

- Древните гърци са използвали музиката за лечение. За това свидетелства Илиада, където героите лекували своите рани с мелодични песни – „чудотворна музика“.
- По нашите земи са популярни легендите за магическото изкуство на Орфей, който бил известен и като лечител на психиката.
- Питагор записвал в книгите си различни мелодии като лек за определени болести, считайки, че те допринасят за подобряване на състоянието на болния.
- Следвайки примера от миналото, много хора вярват в лечебните сили на музиката. През 19. век се утвърдила практиката психолози да лекуват пациентите си с музика. Последователите на този метод твърдят, че тя помага на хора не само с

нервни разстройства, а и за различни видове психични и говорни заболявания.

В ерата на новите технологии, компании и фирми се надпреварват в изобретяването на все по-нови електронни уреди за слушане на музика. Всеки следващ от тях е все по-прецизно направен. Целта е усъвършенстване на устройствата с цел максимално доближаване до съвършенството, но въпреки това все още не е открит уред, който да пресъздаде всяко едно трептене и усещане, което човек получава при слушане на музика изпълнена на живо от акустичен инструмент. Сведенията показват, че това се дължи най-вече на трептенията на различните звукови вълни и възприемането им от човешкия мозък.

Музикотерапията е част от арт-терапията и добива все по-голяма популярност през последните години. Тя бива активна и пасивна. Активната музикотерапия, наричана още продуктивна, ритмична или психомоторна, представлява терапевтично насочена, активна музикална дейност на възпроизвеждане, импровизация, фантазиране с помощта на човешки глас и избрани музикални инструменти като китара, мандолина, цигулка, пиано и др., при което клиентите сами музицират. Този вид музикотерапия е най-подходяща за лечение на заекване. Пеенето спомага за изработване и затвърдяване на правилно дишане, усвоява се усет за ритмичност и такт. Повторението на музикалните текстове укрепва фонацията, подобрява артикулацията и прави по-интересна автоматизацията на определени групи звукове. Пеенето помага на клиентите да усвоят в не-принудени ситуации правилата за дишане, акценти, спазването на паузи, изразителност на речта, плавен говор – така важни за заекващите. Подтикването на заекващите да рисуват по музикални мотиви измества вниманието им от „неудобството“ на вербалната изява към дейността. В този процес се развиват възможностите на клиента, в резултат на което се повишава самооценката и чувството за удовлетвореност от развитието на скритите таланти. В повечето страни музикотерапията днес представлява една добре развита професия, при която различни, основани на музиката методи, се използват, за да отговорят на специфични индивидуални потребности, при различни заболявания и специални нужди.

Пасивната форма на музикотерапия е слушане на подбрана за целта музика със или без предварителен инструктаж. Създава спокойна терапевтична атмосфера и подготвя пациента (клиента) към психотерапевтично повлияване. Музиката, която се подбира, е от различни стилове. Едни от най-използваните „класически“ произведения в музикотерапията са:

- „Аве Мария“ на Шуберт;
- „Лунната соната“ на Бетховен;
- „Лебед“ на Сен-Санс.

Според изследванията тези произведения, както и произведения на Чайковски избавят човек от неврози и раздразнителност. За стимулация на творческия процес се препоръчват:

- „Болеро“ на Равел;
- „Танц със саби“ на Хачатурян.

За пълно отпускане се препоръчва „Валс“ на Шостакович. За нормализиране на кръвното налягане и сърдечната дейност – „Сватбения марш“ на Менделсон. За лечение на депресията – валсовете на Чайковски и „Пролет“ на Вивалди. Занятията комбинирани с арт-терапия, облекчават вътрешните конфликти и силните емоции. Терапевтът носи отговорност за психоклимата. Именно докосването до невербалните равнища на комуникация осигурява равни възможности на всички. Музиката ни доставя баланс между физическото и психическото здраве, така необходимо за нормалното съществуване на личността.

Д-р Алфред Томатис (1920–2001) . Френски лекар и психолог, посветил живота си на изследване на слуховите възприятия и речта, е създател на уникален метод за лечение на слухови и говорни разстройства, за психотерапия и езикови обучения. Неговият

метод отдавна се прилага успешно в стотици специализирани центрове по света и целта му е да учи хората как да слушат музиката и да разкриват творческите си способности. Работейки активно повече от 40 години, той е приел лично около 100 000 деца и възрастни с най-различни проблеми. Основното, върху което работи е, че способността да произведеме звуци е тясно свързана с качеството на слушане. Това откритие е признато през 1957 г. от Френската академия на науките под наименованието *Ефекта Томатис*. Той открива, че можем да подобрим нашата "чуваемост", като изобретява апарат, наречен електронно ухо, което филтрира звуците. Според него, за да проговорим определен език, означава преди всичко да се свържем със звуковите вълни на този език. Чрез електронното ухо могат да се чуят дори най-фините звуци. Той използва Моцартовите произведения за лечение на всякакъв вид разстройство в детската възраст, както и депресията при възрастните.

Моцарт Ефект е един от най-разпространените методи за музикотерапия. Той е изменен метод на Ефекта Томатис, като в своята същност представлява слушане на музиката на Моцарт. За целта се използват слушалки или специално изградени столове с микрофони. Освен да се чуе музиката, съществено е да се усетят трептенията ѝ. Засега най-широко разпространеното и най-оспорвано е убеждението, че музиката на Моцарт може да стимулира мозъчната дейност. За първи път този въпрос се засяга през 1993 г., когато американски психолози съобщили, че музиката на Моцарт подобрява резултатите от тестове за интелигентност, решавани от студенти. Тогава това явление е наречено „Ефект на Моцарт“. За откривател се счита психологът Франсис Раушер, според която, след като слушали музика на Моцарт, студентите се справяли по-добре с пространствените им задачи. Издание на *Neuroscience Letters* пише за изследването на Франсис Раушер, Гордън Шоу и Катрин Ки от Центъра за невробиология на ученето и паметта: „36 студенти слушаха 10 минути Моцартовата „Соната за две пиана“ и изкараха между 8 и 9 точки повече на пространствения тест за интелигентност по скалата за интелигентност Станфорд - Бинет, отколкото след като слушаха запис на музика за релакс или бяха оставени на тишина. Това състояние продължи само 10–15 мин.“ Петдневното проучване обхванало 79 студенти, отбелязва и „драстично увеличение между първия и втория ден с 62% за групата, слушала Моцарт, срещу 14% за седелите на тишина и 11% за смесената група (в която слушали други стилове музика)“. Проучването доказва, че реакцията на мозъка към музиката е ключът към по-висшата мозъчна дейност.

Научен експеримент – „Моцарт Ефект“

Нека направим изследване върху Ефекта на Моцарт. Положителното въздействие на музиката над мозъка е доказано с хиляди проучвания и тестове, но проучванията на територията на нашата страна са недостатъчни. В процеса на работа и разработка изникват нови въпроси, които се нуждаят от по-нататъшни изследвания. Същността на експеримента се състои в доказване на положителното въздействие на *Моцарт Ефект*. Експериментът се проведе със студенти от известни университети в страната. Характера на експеримента наложи подбора на групите да бъде със сходна възраст (между 22–27 години), социално положение, психическо развитие, образователна подготовка и жизнен опит. Обстановката, в която провеждаме експеримента, е спокойна зала, без странични шумове и разсейващи звена.

Предварителен план за провеждане на експеримента

- Установяване на задачата – тя се определя чрез словесна инструкция. Дава пълна и ясна представа за начина на провеждане на експеримента и възможните варианти и въпроси, които биха възникнали в процеса на работа. Предварителното провеждане на експеримента и предварителното решаване на тестовете дава максимална яснота за подготовката и пропуските, допуснати при изготвянето на самия тест. Задачата на участниците е: решаване на два предварително подготве-

ни теста за интелигентност със сходна трудност, като по време на решаването на първия тест няма да прозвучи музика, докато при втория тест ще прозвучи музика на Моцарт, а именно Лакримоза от Моцарт – Реквием и Соната за две пиана в ре мажор от Моцарт. Инструкциите за всички участници и групи са еднакви.

- Предварителната подготовка на самия експериментатор е от съществено значение. Освен теоретическата подготовка върху проблема и запознаване с методите на проучването, той трябва да е готов да отговори на всички въпроси и да е подготвен да избегне случайностите при провеждане на експеримента.
- Намиране на подходяща зала за провеждането на експеримента – задължително трябва да е спокойна и тиха, да не се влиза и излиза от нея, за да не разсейва участниците, да няма разсейващи странични лица и предмети в залата (игри, телевизори, радио, часовник и др.) Провеждането на експеримента цели да има колкото се може по-малко непредвидими външни фактори, които оказват пряко влияние върху резултатите. Контролирането на условията от експериментатора е от съществено значение за резултатите.
- Раздаване на теста на всеки участник
- Кратка инструкция за попълването му с предварително подбрани примерни въпроси.
- Раздаване и решаване на тест едно – оптималното време за решаването му е 5 минути, но въпреки това участниците ще бъдат оставени да направят теста свободно, без ограничение във времето.
- Кратка почивка между двата теста
- Раздаване и решаване на тест две - оптималното време за решаването му е 5–10 минути, но въпреки това участниците ще бъдат оставени да направят теста свободно, без ограничение във времето.
- Приключване на теста с
- Анализ на резултатите

Провеждане и анализ на резултатите

Група 1 (виж приложение № 1) – 17 студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, магистърски факултет, със специалност Музика. Тестът се проведе в една от залите на университета, като някои от страничните дразнителни, като влизане и излизане от стаята, нямаше как да бъдат избегнати. На първия тест не беше пусната музика, а на втория прозвуча част от Моцарт – Реквием и Соната за две пиана в ре мажор от Моцарт. Резултатите:

- **Тест 1** (виж приложение № 2) беше решен от всички между 2,59 минути до 9,43 минути, като средното време за решаване е 5,20 минути. Верните отговори варират от 3 до 8 от възможни 10, като няма нито един тест решен с максималния брой верни отговора. При провеждането на теста основното, което се забелязваше у студентите, беше, че не работят съсредоточено и големия брой на групата оказва негативен ефект върху вниманието и резултатите. Повечето студенти се интересуваха повече какво пишат колегите им на теста, отколкото да се опитат самостоятелно да отговорят на въпросите.

- **Тест 2** (виж приложение № 3) – беше решен от всички между 3,02 минути и 7,00 минути, като средното време за решаване е 4,40 минути. Верните отговори варират от 5 до 10, от възможни 10, като има два теста с по 10 верни отговора. Музиката повлия изключително различно на всеки един от тях, като можем да опишем реакциите им, като ги групираме по следния начин. Първите се наслаждаваха на музиката и решаваха теста, без да се разсейват от колегите си, което не наблюдавахме при решаването на тест 1. При втората група музиката оказва по-скоро разсейващо въздействие, тъй като част от тях бяха свирили тези произведения и мислите им бяха насочени върху самите произведения, а не върху теста. И въпреки това изводите от експеримента са положителни и резултатите са в подкрепа на твърдението, че музиката на Моцарт въздейства положи-

телно върху съсредоточаването.

Група 2 (виж приложение № 4) – двама студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“, бакалаври втори курс, със специалност Геология. Тестът се проведе в една от залите на Ректората, късно следобед, като някои от страничните дразнителни, като влизане и излизане от стаята бяха избегнати. На първия тест не беше пусната музика, а на втория прозвуча част от Моцарт Реквием и Соната за две пиана в ре мажор от Моцарт. Резултатите:

- *Тест 1* беше решен от първия студент за 4,00 минути. Верните отговори са 7 от възможни 10. Тест 1 беше решен от втория студент за 8,02 минути. Верните отговори са 10 от възможни 10. Като този студент отделяше максимално внимание на всеки един от въпросите и целта му беше да отговори правилно на всички и да намери логиката при всеки един от въпросите, а не да отговори бързо за сметка на точността. При провеждането на теста основното, което се забелязваше у студентите е, че работят съсредоточено и малкият брой на групата оказва положителен ефект върху вниманието и резултатите. Те не се допитваха един друг за отговорите.

- *Тест 2* беше решен от първия студент за 2,41 минути. Верните отговори са 5 от възможни 10. Тест 2 беше решен от втория студент за 5,00 минути. Интересното и при двамата беше, че поискаха отделен лист, върху който да пишат, което впоследствие отнемаше част от времето им. И въпреки това изводите от експеримента са положителни и резултатите са в подкрепа на твърдението, че музиката на Моцарт въздейства положително върху съсредоточаването.

Група 3 - един студент от Нов български университет, бакалавър трети курс, със специалност Информатика. Тестът се проведе в зала в Нов български университет, късно следобед, като страничните дразнителни, като влизане и излизане от стаята бяха избегнати. На първия тест не беше пусната музика, а на втория прозвуча част от Моцарт – Реквием и Соната за две пиана във Ре мажор от Моцарт. Резултатите:

- *Тест 1* беше решен за 3,59 минути. Верните отговори са 10 от възможни 10.

- *Тест 2* беше решен за 3,28 минути. Верните отговори са 10 от възможни 10. Интересното при последната група в този експеримент е, че студентът решава двата теста изключително съсредоточено, което се вижда в добрите резултати. Резултатите са в подкрепа на твърдението, че музиката на Моцарт въздейства положително върху съсредоточаването. След края на теста той сподели, че музиката винаги му помага при работа и той я използва постоянно, а тишината отклонява вниманието му, защото всеки страничен шум го разсейва.

Изводи и препоръки

Моцарт въздейства на всички, това твърдение идва в резултат на проведения експеримент, а и от хиляди експерименти, направени до момента по цял свят, но дискусиата по темата трябва да продължи. Ние едва започваме да задаваме правилните въпроси, които ни насочват към следващите такива, които изискват все по-задълбочени и много добре подготвени експерименти. Дори ако твърденията, че музиката на Моцарт ни прави по-умни, са безпочвени, то тя помага на много хора да открият творчеството на един композитор, което не е загубило своята ценност повече от 250 години след рождението му. Към този момент изследванията по темата не са достатъчно и все още не е установено какво точно в музиката на композитора води до по-добрите резултати. Хипотезите са много, но не е наличен експеримент или изследване, което категорично да даде отговора на въпроса „Какво в музиката на Моцарт въздейства благоприятно върху организмите?“ Според проучването музиката има краткотраен благотворен ефект, но не повишава човешката интелигентност като цяло. Слушането на музика стимулира съзнанието, а хората инстинктивно използват музиката в тежки моменти от своя живот – докато са нервни, щастливи и т.н.

В последвалото десетилетие тези проучвания са предизвикали много спорове,

като мнозина от колегите на Раушер доразвивали идеите ѝ, или категорично ги опровергавали, а някои успели да повторят нейните резултати. Като цяло „Ефекта на Моцарт“ се използва широко в психологията и музикотерапията.

Използване на Ефекта Моцарт днес:

Днес се предлагат десетки CD компилации с различни негови творби, които обещават да повишат интелигентността още при бебетата – например „Mozart for Mommies and Daddies – Jumpstart Your Newborn’s IQ“ (Моцарт за майки и татковци – дайте по-висок коефициент за интелигентност на вашето новородено). Според редица изследвания дори още преди да е родено, детето чува и усеща нещата от външния свят. Според проучванията, дори когато бебето е още в майчината утроба, то има свои предпочитания към дадена музика. Ако се пусне лирична класическа музика, най-вероятно бебето ще се успокои и ще спре да рита, докато при музика в стил рок или метъл то ще е по-буйно. Забавно е да се види колко често се съветват бъдещите майки да слушат по-често лирична музика (особено класическа). През 1998 г. американският щат Джорджия започва да раздава дискове с класическа музика на родителите на всички бебета; подобни програми, но на не толкова официално равнище, се реализират и в други щати като Колорадо и Флорида. Неврологът Джон Хюз от медицинския център към университета в Илинойс, специализирал в епилепсията, твърди, че Моцарт води до най-добри резултати при хора с епилептични проблеми.

Един от скептиците на тази тема е директорът на Парижката опера Жерар Мортие, който твърди, че Моцарт не е единственият композитор, чиято музика има успокояващ ефект. Той казва: „Класическата музика е най-подходящата за въздействие над патологични случаи. За едни обаче идеалният вариант са произведенията от Бах; за други – второто действие на Вагнеровата опера „Тристан и Изолда“. За трети може да е квартет от Шуберт, а едва за четвърти – Моцарт“.

В България село Дрен стана домакин на част от Моцартовите проекти на австрийското посолство по повод честването на 250 години от рождението на великия композитор. В SOS-детско селище за деца без родители се проведе един от най-модерните експерименти, свързани с влиянието на Моцартовата музика върху креативността и умствената дейност на децата. Проектът запознава децата с историята на класическата музика, живота и творчеството на Моцарт, и завършва с концерт с тяхно участие. Освен гореспоменатите факти, в човешката практика се намират още положителни свойства на Моцарт Ефект:

- Ефект на Моцарт в млекопроизводството – през 2007 година испанската медия El Mundo публикува статия „Кравите в испанската ферма „Villanueva del Pardillo“. В нея се споменава, че кравите произвеждали 30-35 литра мляко на ден, в сравнение с едва 28 литра в други ферми. Според собственика Ханс Питер Зийбер това е благодарение на Моцартовия „Концерт за флейта и арфа“, който слушали неговите 700 крави по време на доене. Той също така твърди, че млякото е по-сладко на вкус. Монаси от Британи, Франция, са първите, открили предпочитанията на кравите към Моцарт, според ABC News. Днес фермери от Израел до Англия пускат класическа музика на кравите си.
- Ефект на Моцарт при недоносени бебета – през януари 2010 година списание Pediatrics публикува проучване на израелски учени, което показва, че Моцарт е помогнал на недоносени бебета да наддадат тегло по-бързо. Изследователите пусkali музика на Моцарт за 30 мин. на недоносени новородени в медицинския център „Sourasky“ в Тел Авив в продължение на два последователни дни и сравнили наддаденото от тях тегло с това на друга група бебета, на които не била пускана музика. Лекарите отбелязали, че слушалите музика бебета били по-спокойни, като така намалили разхода на енергия по време на почивка. Според изследователите това може отчасти да обяснява по-доброто наддаване на тегло в резултат от Мо-

цартовата музика.

- Ефект на Моцарт и обработката на отпадъчни води – през 2010 г. завод за обработка на отпадъчни води в близост до Берлин изпробва звукова система с музика на Моцарт, създадена от германската компания Mundus. На хранещи се с биомаса микроби е пускана музика на Моцарт. Първоначално заводът почти се отказал от експеримента след първите няколко месеца. След година обаче, когато станало време да чистят утайката, установили, че трябвало да транспортират само 6000 куб.м. вместо първоначалните 7000 кубика. Според изчисления на компанията спестените средства възлизат на 10 000 евро от разходите за транспортирането на утайката.

- Моцарт Ефект и растителният растеж – растенията са карани да слушат всякакви видове музика още от 70-те години. Различната музика им действа добре или ги кара да умират. Музиката на Моцарт обаче им действа положително. Един от първите експерименти с растения и музика датира от 1973 г., когато студентката Дороти Реталак използва камерите за биотроничен контрол в Колорадския женски колеж, за да подложи растения на въздействието на две различни радиостанции. В едната камера растенията трябвало да слушат рок музика по три часа дневно. В другата радиото било настроено на стил easy listening за същия период на ден. Растенията от камерата с easy listening израснали здрави и стъблата им започнали да се накланят към радиото. Слушащите рок растения обаче имали малки листа и се накланяли встрани от него. Те израсли високи и слаби и повечето от тях загинали в рамките на 16 дни. Реталак продължила да експериментира с различни музикални стилове. Растенията се накланяли встрани от Лед Цепелин и Джими Хендрикс, но изглежда оценявали органната музика на Бах. Реталак установила, че техен фаворит била Моцартовата музика.

- Моцарт Ефект и лозята - през 2001 г., в търсене на екологичен начин да предпазва лозите си от инсекти, Карло Чиньози поставил тонколони из 24-акровото си лозе. Той започнал да пуска подбрана класическа музика, в това число и Моцарт, на растенията по 24 часа в денонощие, и забелязал, че лозите като че ли узрявали по-бързо. По думите на Чиньози най-близко разположените до тонколоните лози узрявали по-бързо и предпочитали класическа музика пред поп или рок. През 2006 г. изследователски екип от Университета на Флоренция направил по-нататъшни проучвания. Според професора по агрономство Стефано Манкузо третираните със звук лози узрявали по-бързо от тези, които не били изложени на музикални въздействия. Музиката имала положителен ефект и върху растежа на лозите, както и върху общата листна маса на дадена лоза.

- Моцарт Ефект и плъхове в лабиринти - Франсис Раушер продължава с изследване на ефекта върху плъхове през 1998 г. Група плъхове били изложени на музика на Моцарт, докато са в утробата и 60 дни след раждането си. Установено било, че тези плъхове са по-добри в навигацията в лабиринти, отколкото другите групи плъхове, които са били оставени на тишина, изложени на въздействието на бял шум или на музиката на минималистичния композитор Флип Глас. Проучването, извършено в Университета на Уисконсин заедно с Десикс Робинсън и Джейсън Дженс, съобщава: „На третия ден плъховете, изложени на творби на Моцарт, стигаха до края на лабиринтите по-бързо и с по-малко грешки от тези в другите групи. До ден пети разликата се увеличи. Това предполага, че многократното излагане на въздействието на сложна музика води до подобрене в процеса на изучаване при плъховете в пространствено-времевия му аспект, което наподобява установените при човека резултати.“

- Моцарт ефект при възстановяването на мозъка след травми – много хора, преживели травми на мозъка, могат да изпитват продължителни затруднения с речта и движението. Като лечение някои специалисти използват музиката, за да стиму-

лират онези области на мозъка, които отговарят за тези функции.

- Когато хората с неврологични нарушения, предизвикани от инсулт или болестта на Паркинсон, слушат музикалния ритъм, това им помага да възстановят симетричната крачка и чувството за равновесие. Ритъмът на музиката подсказва на мозъка. Точно така ритъмът и височината на тона помагат на пациентите да си тананикат думите, които им е трудно да произнесат. Изследванията върху деца, страдащи от аутизъм, които не можели да говорят, показали, че музикотерапията помага на такива деца да изговарят думи. Много от тях след такова лечение успели да произнесат първите си думи.

- Моцарт Ефект и работата върху слуха – по време на изследване на слуховите възможности, в което взели участие 163 възрастни, 74 от които музиканти, участниците били помолени да направят поредица от тестове с прослушване. Музикантите възприемали звуците по-добре от останалите, при това разликата се увеличавала с възрастта. Тоест 70-годишният музикант по-добре чувал речта в шумна обстановка, от 50-годишния, който не бил музикант.

- Моцарт Ефект и действието му върху сърцето – музиката помага на пациенти, които се възстановяват след сърдечен пристъп или операция на сърцето, като понижава кръвното налягане, забавя пулса и намалява тревожността. Слушането на музика предизвиква положителни емоции, подобрява циркулацията на кръвта, разширява кръвоносните съдове и като цяло съдейства за оздравяването на съдовата система. Много от нас не могат да си представят живота си без музика.

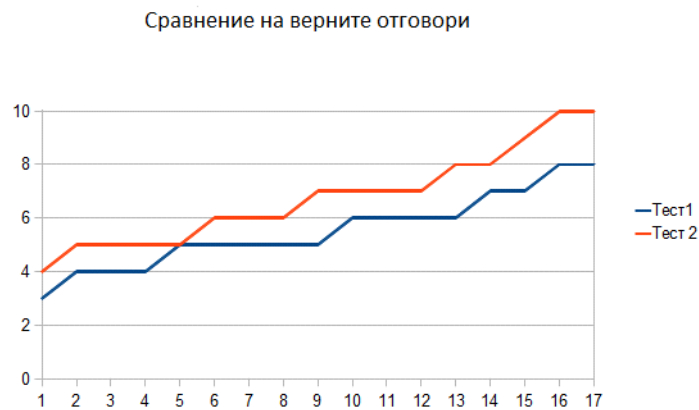
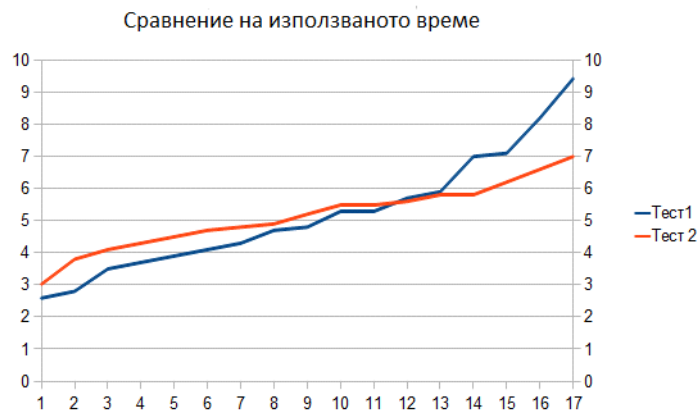
Музиката спомага за развитието на тези части на мозъка, които са отговорни за речта и мотивацията. Смята се, че развитието на мозъка продължава дълги години след раждането. Последните изследвания на учените показват, че музикалното обучение физически развива частта от лявата половина на мозъка, участваща в обработката на речта и може да изгради специфични мозъчни връзки. Свързването на познати песни или музикални изпълнения също може да помогне за запечатването на информация в младите умове.

Заклучение

Музиката е хармонично съчетание на отделни звуци. Всеки звук влияе различно върху човешкия мозък. Благодарение на това музикантът успява да придаде на слушателите своето моментно състояние и емоции. Мажорните гами повдигат настроението. Минорните предизвикват тъга, меланхолия и могат да доведат слушателя до депресия. Това е така, защото всяко едно музикално произведение представлява сложна комбинация от различни трептения, намиращи се в специално отношение помежду си. Тези трептения стигат до нашето ухо и посредством слуховия нерв се изпращат до мозъка. Оттам се предават на музикалния център. Така става ясно, че влиянието на музиката посредством нервната система се предава на целия организъм. Музиката въздейства предимно върху ума и възбужда двигателните нерви. Днес тя се използва най-вече като носител на удовлетворение. Познаването и използването на Моцарт Ефект в разностранната човешка дейност би направил живота на хора от всички възрасти и професии по-успешен и спокоен. Използването му по света е факт. В България темата е засегната слабо.

От момента на зачатие на едно човешко същество до неговата професионална реализация изминава много време, но във всеки един от тези моменти може да се използва Моцарт Ефект за постигане на по – добри резултати. Разнообразието в музикалните стилове цели да докосне душата на човек, за да го накара да се почувства по-добре. Всеки от нас е изпитвал моменти на спокойствие, породени от дадено музикално произведение. Музиката оказва положителен ефект върху здравето. Тя е сред онези занимания от ежедневието, които помагат за понижаването на стреса, облекчаването на болката и борбата с депресии и психични разстройства.

Приложение № 1



Приложение № 2 Тест 1

1. Какво следва в серията? 1, 2, 4, 8, ...
 - A. 6
 - B. 16
 - C. 32
 - D. 15
2. Какво следва в серията? 1, 8, 27, 64, ...
 - A. 125
 - B. 35
 - C. 128
 - D. 256
3. Какво следва в редицата? А, С, Е, G, ..
 - A. I
 - B. K
 - C. M
 - D. H
4. Попълнете липсващото в серията: 000, 001, 011, ..., ...
 - A. 111
 - B. 101

C. 010

D. 110

5. Какъв цвят е небето през нощта?

A. Синьо

B. Сиво

C. Жълто

D. Черно

6. Ако кола изминава 60 км за 10 минути, за колко време ще измине 1800 км (постоянна скорост)

A. 3 часа

B. 4 часа

C. 30 минути

D. 300 минути

7. При коя двойка отношението между думите е различно от отношението между думите в другите двойки?

A. практичен – практически

B. книжовен - книжен

C. реален - иреален

D. континент - контингент

8. Кой от посочените фразеологизми е синоним на словосъчетанието изпълнявам безропотно желанията на някого?

A. влизам под кожата

B. вървя по гайдата

C. карам през просото

D. изплювам камъчето

9. Коя от 4-те думи най-малко прилича на останалите 3?

A. Осезание

B. Вкус

C. Слух

D. Усмивка

10. Коя дума от долните 4 отговаря най-точно на сравнението?

Пръстът е за Ръката , както Листото е за :

A. Дървото

B. Клона

C. Цвета

D. Клонката

Приложение № 3

Тест 2

1. Какво следва в серията? 1, 3, 5, 7, ..

A. 9

B. 10

C. 11

D. 13

2. Сумата на числата от 1 до 100 е:

A. 5000

B. 5050

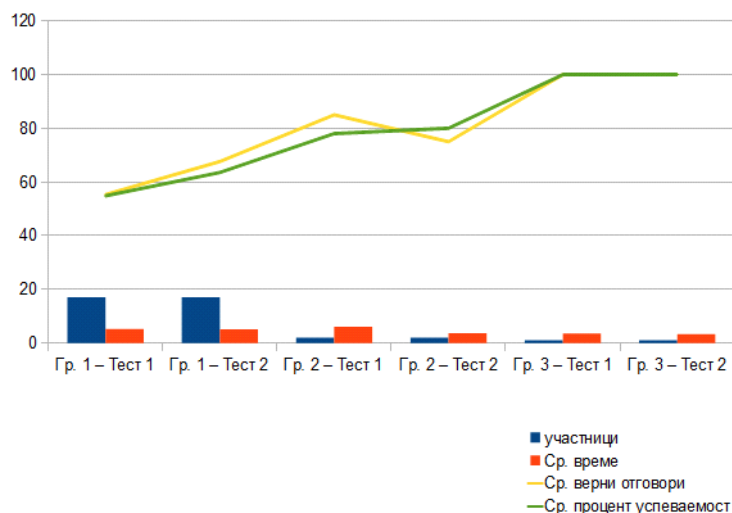
C. 1000

D. 100

3. Кое е излишното?

- A. ябълка
 - B. портокал
 - C. автомобил
 - D. Грозде
4. Ако $d=r*t$ то тогава:
- A. $t=d-r$
 - B. $d=t\backslash r$
 - C. $r=d\backslash t$
 - D. $z=d(r\backslash t)$
5. Небесният цвят зависи от:
- A. океана
 - B. светлинните вълни
 - C. морските вълни
 - D. Смърфчетата
6. Ерос е най-близо като смисъл и внушение до:
- A. тъмнина
 - B. любов
 - C. грозде на пакистански
 - D. препарат за почистване
7. В кой ред отношението между съществителните имена е различно от отношението между съществителните имена в другите редове?
- A. препълненият трамвай - софийските трамваи
 - B. търновският съдия - старите съдии
 - C. нощният покой - царските покои
 - D. острият завой - опасните завои
8. При коя от двойките думи отношението е същото както при посочената двойка работник – работодател?
- A. треньор – състезател
 - B. учител – директор
 - C. шампион – медал
 - D. игумен – монах
9. Коя дума от долните 4 отговаря най-точно на сравнението Водата е за Леда, както Млякото е за :
- A. Пчелния мед
 - B. Сиренето
 - C. Житото
 - D. Кафето
- 10 Коя от 4-те думи най-малко прилича на останалите 3?
- A. Кон
 - B. Кенгуру
 - C. Зебра
 - D. Елен

Приложение № 4



ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, В. (1995). Речник на термините по естетика.
 Асхойер, Т. (2000). Хайдер и културата, бр. 7.
 Бакълтър, С. (2010). Практическа Арт терапия.
 Бижков, Г. (2002). Методология и методи на педагогическите изследвания.
 Бижков, Г. (2007) Тест за диагностика на грамотността.
 Буров. С., Бонджолова, В. (2000) Съвременен тълковен речник на българския език.
 Бюлетин Американска асоциация по арт терапия, бр. 31.3.1998.
 Георгиева, Д., Евстатиева, С. (1996) Аномалии на плавността на речта.
 Делчева, Т. (1987) Психология на таланта.
 Минчев, Г. (1978) Естетическият вкус.
 Пиръов, Г., Цанев, Ц (1973) Експериментална психология.
 Пиръов, Г. (1981) Психология на творчеството.
 Смит. Е. (1996) Речник на термините на изкуството.
 The New York review of books. 16.12.1999.

Stanislava Lemberova – Ivanova

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
 1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
 Tel. +359883550558
 stanislavalemberova@gmail.com*

КАЛЕНДАРЪТ НА МАИТЕ

Калина Димитрова, Ивелина Дочева

THE MAYAN CALENDAR

Kalina Dimitrova, Ivelina Docheva

Резюме: От векове насам майската цивилизация представлява загадка, която предизвиква интереса на учените. Останките от градовете на майите все още се изследват, без да могат да пресъздадат пълната картина на техния бит и култура. Йероглифите им все още не могат да бъдат преведени и затова началото и краят на това забележително племе не могат да се проследят във времето. Все пак в нашето съзнание те предизвикват асоциация най-вече със своя календар. И това въобще не е без причина.

Summary: For centuries the Mayan Calendar is a mystery, which attracts the interest of the scientists all over the world. Even though the Mayan cities are still studied, we can't fully understand their rituals and culture. The hieroglyphs of the Mayans haven't been translated yet, so we don't even know when exactly their republic was built, neither when it disappeared or why. The reason why we find their culture so interesting is their calendar.

Keywords: Mayan Calendar, Time measurement, Sun, Astrology, Time Cycles

Нашият доклад представя изследванията на Ян Лунголд. Този изследовател е посветил много години в изследването именно на календара на майите. Но за да разберем защо той е толкова специален, първо трябва да обърнем внимание на календара като символ на времето и развитието. Тази дума е натоварена с много по-голямо значение, отколкото ние се замисляме. Всъщност тя предопределя нашето ежедневие и навиците ни, изгражда нашия режим. Дори можем да кажем, че в широк смисъл на думата предопределя и развитието на цивилизацията. Защо ли? Съвременният общоприет календар е Грегорианският. Той е въведен от Папа Григорий през 1582 г. и се състои от 365 дни. Това е времето, за което планетата Земя обикаля около Слънцето. На пръв поглед звучи съвсем логично този календар да е предпочетен – той е максимално опростен. Но в своята лекция Ян Лунголд обръща внимание върху неговата физическа насоченост – движението на едно тяло около друго. Този календар напълно задоволява хората, които търсят логическото обяснение на явленията. Но въпроса, който трябва да си зададем, е дали има по-висши явления, които нашият ум все още не е способен да обясни?

Ян Лунголд и ние имаме основание да мислим, че именно майите са притежавали познания за времето и пространството, които им позволяват да създадат един напълно различен и до голяма степен непонятен за нашите разбирания календар. Той обаче се оказва в центъра на тяхната цивилизация и изгражда стройна структура в бита на обществото им.

Календарът на майите

Тази тема стана много популярна през 2012 г., когато бяха издигнати хипотези за това, че според майите тогава ще дойде краят на света. Ние целим да предоставим повече информация за календара на този народ и да изградим по-добра представа за него. А изводите ще оставим на читателя.

Майите са имали няколко системи за следене на времето. Хааб например е система, която напълно съвпада с нашия Грегориански календар – точно 365 дена и 6 часа. Те са знаели за колко време Земята е обикаляла около Слънцето, но не са използвали тези данни толкова активно в бита си. Хааб е отбелязвал най-вече дните, в които се събират

данъци от населението. Нас не ни интересува тази система за отмерване на времето, а онази, която е в центъра на цивилизацията им.

Календарът на маите всъщност е съвкупност от два календара, които работят заедно. Те представляват две колела, които се задвижват взаимно.

Цолкин

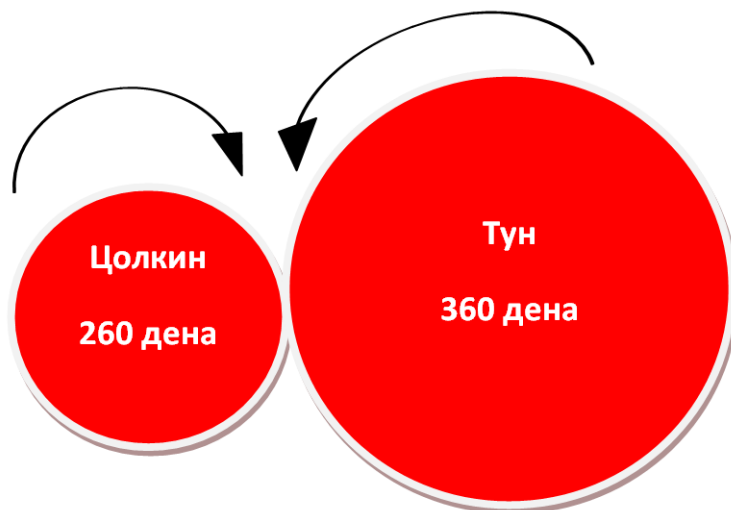
Едната част е по-малка - наричана Цолкин, или в превод – броене на дни (пр. Цол – броя, Кин - ден). Състоял се от **260** дена. Счита се, че този календар е личният календар на маите, а също така е бил и астрологически. Повечето учени не обръщат внимание на тези две характеристики. Дори броят на дните може да предизвика недоумение у повечето. Но тази част от календара е много важна. Първото име на всеки един жител в цивилизацията е денят, в който е бил роден. Например, всички, които са родени в един и същи ден, носят еднакви имена.

Този календар се е разделял на части - 20 „аспекта на творението“, всеки от които има по 13 „намерения“. Цикълът е числата (намеренията) да започват от 1 и да стигат до 13 и след това да започва следващият аспект и те пак да се повторят от 1 до 13. Както вече споменахме, всеки жител е кръщаван на деня, в който е роден (например първото име на Ян Лунголд според календара е „12 Ахау“, моето е „1 Акбал“ – намерение + аспект). Интересното в този календар е точно неговото астрологическо значение. Маите са смятали, че денят, в който си роден, предначертава съдбата ти. Дали това със сигурност е така, не знаем. Но знаем, че именно така е била структурирана цивилизацията им – денят на раждането ти ще предопредели каква позиция ще заемеш в социалния живот. Може би ви звучи като лишаване от свободен избор, или пък би ви улеснило? Но тук трябва и да се запитаме можем ли да определим датата, на която искаме да се роди едно дете? Можем, разбира се. Това дори би улеснило индивида – той ще знае на какво ще се обучава и какво ще работи още от ранното си детство и ще бъде насочван в тази посока през целия му съзнателен живот. От друга страна стои и въпросът с потребностите на обществото от работници в определени сектори и как посредством календарите те могат да бъдат задоволени чрез правилна политика от страна на управляващите.

Тун

Втората част от календара на маите се нарича Тун. Те са го определяли като пророчески или божествен календар. Състоял се е от **360** дена, които са номерирани. Чрез този календар маите са определяли явления, които ще се случат в бъдещето. Той е работил заедно с по-малкия по следния начин.^[1]

¹ Разпространена хипотеза е, че малкият календар е вътре в големия. Но използваме тази графика, защото е по-разбираема.



Съвместното движение на тези два календара създава много значим за цивилизацията цикъл. Със своето въртене Цолкин задвижва и Тун. Първият ден от Цолкин и първият ден от Тун съвпадат при първото им завъртане, а за да се върне календарът отново в тази позиция, са необходими 52 завъртания на Тун или 52 години. Тогава цикълът на живота започва отначало. Това се е считало за празник, отбелязвало се е с пиршества. И в личния живот на гражданите 52 години означавало, че те вече са изминали веднъж пътя на учещи се и са готови да поемат по него като старейшини – мъдреци. За тогавашната цивилизация е било рядко срещано човек да доживее до 52 години. Ако потърсим аналогии с други цивилизации, които са по-близки до нашите разбирания, пак можем да открием подобна тенденция. Например военните в Спарта, които са били добри бойци, но прекалено възрастни, за да се сражават в битки, са били провъзгласявани за водачи и са имали управленски функции. Можем спокойно да кажем, че и тяхната бройка също не е била голяма предвид усилената военна дейност, която са водили.

Въпреки че първоначално календарът на майте може да ви се стори доста подозрителен и нелогичен, зад него прозира една уникална по рода си система на управление (или дори самоуправление), която намира място на всеки един свой гражданин. Този календар предопределя ежедневието, бита и културата на населението. Някои от нещата от календара все още не могат да бъдат точно обяснени и предизвикват недоумение, като например броя на дните – 260 и 360 не съвпадат с движението на нито едно небесно тяло около Слънцето, нито пък са срещани в други култури. Но този календар не е единственият, който буди такова недоумение у учените. Съществува система за отмерване на времето на майте, която започва още от възникването на Вселената.

Етапите на развитие на съзнанието според майте

В своята лекция Ян Лунголд представя много интересно изследване. Той е открил йероглифи върху един камък в Коба. Според учения именно те са в основата на разгадаването на календара на майте. Майската цивилизация е вярвала, че има общо девет нива на творение (създаване) или съзнание, което съществува. Девет не е случайно избрано число. Много често се среща във връзка с културата на майте. Например голяма част от пирамидите им са имали девет нива. Всяко едно ниво се е разделяло на седем „дена“ и шест „нощи“ – подетапи, които са имали еднаква продължителност за всеки цикъл. Тази част на майската система за отмерване на времето има много голяма връзка с техните пророчества, част от които наистина са се случили. Датите, които ще представим, са преобразувани от тун-ове.

Според майте първият етап е започнал преди 16,4 милиарда години. Ян Лунголд твърди, че те са знаели, че точно по това време се е случил Големият взрив. И те са били сигурни в това знание и са го притежавали дълго време преди съвременните учени да

достигнат до същото число. Когато този етап на развитие на съзнанието е навлязъл в последната си част (преди 1,26 милиарда години), на Земята, са възникнали първите клетъчни организми. Затова ще наречем този етап „клетъчен“ - продукт от този цикъл. Много важни за всеки цикъл са петият ден и петата нощ. Петият ден от клетъчният цикъл настъпва около 6,5 милиарда години. Тогава възниква Слънчевата система. А през петата нощ, която е настъпила преди около 4,5 милиарда години, се е случила много продължителна метеоритна бомбардировка – 120 милиона години. Учените смятат, че ледът е донесен на Земята точно от тези метеорити.

Вторият етап се нарича „Бозайнически“ – резултата от него е възникването на бозайниците. Той е започнал преди 820 милиона години, когато единичните клетки започват да се групират в организми. Първоначално възникват растенията, а по-късно и животните. Първоначално животните, населявали Земята, са били динозаврите, но след изчезването им, се появяват бозайниците – преди 63,4 милиона години. Петият ден от бозайническият етап, който е настъпил преди 350 милиона години, също е донесъл много промени. Счита се, че през този период животът на Земята е започнал да излиза от океаните на сушата. Точно по времето на петата нощ настъпва Масовото измиране Перм-Триас^[2]. Това е най-голямото масово измиране, случило се на Земята, при което изчезват над 96% от морските видове и 70% от сухоземните гръбначни видове.

Третият етап, който започва преди 41 милиона години, се нарича „семеен“ етап. Той е много важен за развитието на съзнанието на планетата. Съвременните учени смятат, че точно тогава са възникнали първите маймуни. Те са проявявали поведение, нетипично за останалите животни. Докато другите видове са се групирали единствено с цел да оцелеят, при маймуните възниква съзнанието *за индивида в групата*. Появява се първично междуличностно общуване, което е забележителен феномен. Значителен елемент и от този цикъл е петият „ден“ – счита се, че по това време се е появило цветното виждане.

Следващият цикъл започва преди 2 милиона години. Той е наречен „племенен етап“. Учените смятат, че точно тогава се е появило и първото безопашато шимпанзе^[3] – австралопитек. Смята се, че това е първият човек. Този цикъл навлиза в последната си фаза – седмият ден, преди 160 хиляди години. Петият „ден“ от този цикъл започва преди 800 хил. години. Счита се, че тогава се появява и знанието за огъня и неговото използване. А през петата „нощ“, която е настъпила преди 640 хиляди години, е започнала Ледената епоха.

Петият етап започва преди 102 хиляди години и се нарича „културен цикъл“. Неговият последен етап започва преди 8000 години. През този цикъл на земята са се формирали културите на различните народи. Петият ден от петия цикъл е започнал преди 40 000 години. Продукт от този етап е изкуството. То е имало огромно значение през този етап и символизира опита на човека да възпроизведе заобикалящия го свят. Ян Лунголд смята, че това е огромен еволюционен напредък за човечеството. През петата „нощ“, която е настъпила преди 32000 години, е изчезнал неандерталецът. Той не е бил способен да се адаптира към средата и да еволюира, за разлика от кроманьонеца, който приемаме за наш пряк прародител.

Циклите, изброени дотук, представят историята на планетата Земя. Следващите разказват историята на човечеството, което познаваме днес.

Следва „Националният цикъл“. Той започва през 3115 г. пр.Хр. Интересно съвпадение е, че точно през тази година е създаден Египет – цар Минас обединява териториите на Горен и Долен Нил в една държава. Седмият „ден“ на този цикъл започва преди 400 години. Началото на този етап е свързано и с *първата писменост* – шумерската, а също така и появата на египетските йероглифи. Петият „ден“ от този цикъл настъпва през

2 То бележи границата между геоложките периоди перм и триас.

3 Учените я наричат Люси - открита през 1974 г. в Етиопия, в района на **Хадар**, висока около 100 см, на възраст 20-21 години.

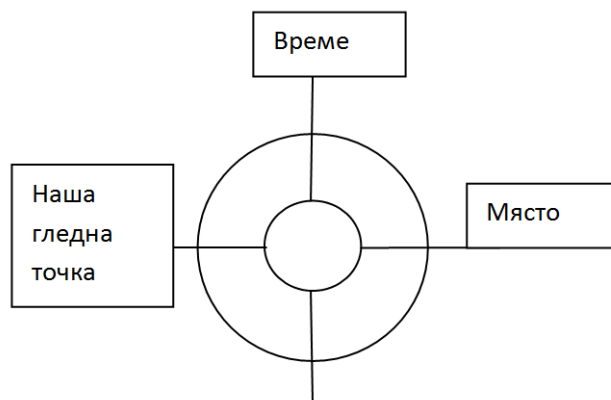
40-а година. Приблизително тогава Павел донася знанието за делото на Христос. Това, разбира се, е много значимо събитие. До този момент народите са били политеистични и напълно подвластни на вярванията си. С появата на тази религия хората успяват да се обединят. По време на петата „нощ“ Рим пада и в продължение на тридесетина години Европа е разкъсвана от грабежи и битки.

Седмият цикъл се нарича „планетарен“ – той започва през 1755 г. сл.Хр. Това е годината, в която е започнала Индустриалната революция. Петият „ден“ от този цикъл започва през 1913 г., когато Алберт Айнщайн публикува своята Теория на относителността. В този „ден“ през 1924 г. астрономът Едуин Хъбъл оповестява съществуването на други галактики, което променя схващанията за Вселената като цяло. По времето на петата „нощ“ настъпва Втората световна война.

Осмият етап започва през 1999 г. – „галактически“. Вселенският етап е последният. Счита се, че той е започнал през 2011 г. и се е считало, че ще приключи на 21 декември 2012г. Тези два последни етапа не са подробно изследвани. Съществуват и много неточности по преводите. Никъде в своите календари маите не са отбелязали за съществуването на следващ етап в еволюцията на човечеството, но това не означава, че то ще бъде заличено.



Календарите са споразумение кое време е. Съзнанието е осъзнаването, че осъзнаваме. Те са свързани, защото нашата гледна точка се определя от споразумението за място и време.



Те намират съзнанието, ориентирайки се по време и място. Затова календарите са много тясно свързани със съзнанието. Във „Вселенския етап“ съзнанието е съзнателно съвместно творене. Движейки се заедно, двата календара представят цялостния модел на повторение на еволюция на съзнанието, според тях започнал преди 16,4 млрд. г. то било „действие-противодействие“ (то включва химично взаимодействие, топлина, триене, гравитация – всички физични закони, основани, започвайки с „Големия взрив“ и напред). Според тях това било съзнанието в основата си. Ян Лунголд твърди в лекцията си, че в края на първия етап се появили едноклетъчните, след което настъпва пре-комбиниране на молекулярни частици чак до сътворяването на жива клетка. Живите клетки се групирани в организъм с цел да имат по-добър шанс за оцеляване. Всичко това довело до развитието на идеята за „стимул-реакция“ Това е следващият етап започнал преди 820 млн. г. - съзнанието на „стимул-реакция“ на живота. Той е начин за подобряване на оцеляването. Третият етап започнал преди 41 млн. г., е така наречения „Семеен етап“. Преди 2 млн. г. се появил австралопитекът, – първото безопашато шимпанзе. Тогава тези „хора“ започнали да взимат решения, а не просто да реагират. Започнали са да виждат прилики и разлики, това изисквало и реакция от тяхна страна, което от своя страна давало по-голяма гъвкавост относно оцеляването и съзнанието. Преди 102 хил.г. започнал етап, наречен „Културен етап“. Той положил началото на причините за нещата. Тръгвайки от решенията към разпознаване на причините или извличане на причините (за звезди, небе, вода, дъжд, огън, скали). То еволюира в религии и култури. През 3115 пр. Хр. започнал „Националният етап“, който се основава на съзнанието на закони (правилно и грешно, престъпление и наказание). Планетарният етап започнал пре 1755 г. – началото на Индустриалната революция и началото на властта. Властта да се превръщат суровините в продукти и да се манипулира околната среда (напоителните системи, големи охлаждащи язовири, електрически, парни и ядрени сили и т.н.). Професорът дава по-голяма конкретика за следващия етап, започнал през 5.01.1999 г.- съзнанието за „Етиката“. Според него Етиката преминава с все по-малко съпротивление във всеки и всичко (това са рентгеновите лъчи, гамалъчите и всички физични частици) . Етапът, както следва, е „съвместно творене“, започващ на 10.02.2011. С настъпването на различните етапи се наблюдава ускорение на промяната на съзнанието. Колкото повече промените се случват за по-кратък период от време, толкова повече възможности се появяват. Колкото повече промяна има в единица време, толкова повече възможни изходи има - именно така настъпва технологичният напредък.

ЛИТЕРАТУРА

Лунголд, Я. (2005): Разгадаване календарът на Маите. Лекция, <https://www.youtube.com/watch?v=uCaaXNrTwDQ>

Kalina Dimitrova

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359878333262
kalian.dimitrova@abv.bg*

Ivelina Docheva

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359894605265
ivelinadocheva@rocketmail.com*

РЕТОРИКА - СЪЩНОСТ, РАЗВИТИЕ И ПРИЛОЖЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА РАБОТА

Лилия Шопова, Анелия Шидерова, Маргарита Манова, Стефана Иванова

RHETORIC- ESSENCE, DEVELOPMENT AND APPLICATION IN EDUCATIONAL WORK

Liliya Shopova , Aneliya Shiderova, Margarita Manova, Stefana Ivanova

Резюме: Реторика или риторика (формите са дублети, тоест еднакво правилни) е умението, дарбата или изкуството да се говори добре, още това е науката, която се занимава с изучаването на умението за убедително и умело говорене пред публика. Понякога като синоним се използва красноречие, както и ораторско изкуство. Най-често под реторик (ретор) се има предвид някой, който преподава или изучава и изследва реториката, а ораторът е този, който произнася речи. Реториката възниква в древността, когато и получава своето силно развитие в Древна Гърция и Древен Рим, тогава се развива политическото и съдебното красноречие. Тя е била сред трите свободни изкуства, наречени тривиум, като другите две са диалектиката и граматиката. Принципите на реториката са поставени още в древността. Едни от най-известните оратори от тези времена са Демостен и Цицерон. Учебниците по реторика, макар и малко от тях са запазени - тези на Аристотел и особено на Квинтилиан, са учебно пособие и сега.

Summary: Rhetoric is the skill, talent or art to speak well, yet it is the science that deals with the ability of persuasive public speaking. Sometimes we use eloquence and art of public speaking as a synonym to rhetoric. Very often we call rhetoric or rhetor someone who teaches or studies and explores the rhetoric. The one who gives speeches is called the speaker. Rhetoric arised in Antiquity, when it received its strong development in Ancient Greece and Rome, then the political and judicial rhetoric developed. It was among three liberal arts called the trivium, the other two are dialectic and grammar. The principles of rhetoric emerged in antiquity. One of the most famous orators of these times are Demosthenes and Cicero. Rhetoric textbooks, though few of them are preserved - those of Aristotle and especially Quintilian are used as textbooks at some places even now.

Keywords: rhetoric, public speaking, the art of speaking, popular orators

Въведение

Реторика или риторика (формите са дублети) е умението, дарбата или изкуството да се говори добре, още това е науката, която се занимава с изучаването на умението за убедително и умело говорене пред публика. Понякога като синоним се използва красноречие, както и ораторско изкуство.

Обект и предмет на реториката

Обектът на науката е дял от действителността, който се проучва с научни методи, а предметът отразява специфичната гледна точка на изследователя от позициите на конкретната наука, която представлява.

Според проф. Йордан Ведър "обект на реториката са всички явления и факти, които са свързани с целенасочения публичен обмен на информация и/или отстояването на становища по обществено значими теми и проблеми."

Три ключови понятия могат да се открият в тази дефиниция за обекта на реториката – "целенасоченост", "публичност" и "обществена значимост".

Реториката, чийто предмет е публичната реч, като подразделение на хуманитарните науки обединява философския стремеж към истината с практическата насоченост на ораторското изкуство.

Публичната реч, убеждаващото общуване, закономерностите на общуването между оратор и аудитория отразяват сърцевината на реторическото общуване, което можем да определим като предмет на реториката.

Видове реторика

Правна реторика - занимава се с аргументацията на правния процес, съдебните речи и изяви на адвокати и съдии.

Политическа реторика - занимава се с политическата реч, дебат и т.н.

Реторика на медиите и рекламата - занимава се с методите на убеждение в рекламата.

Религиозна реторика – Сакрална реторика – Омилетика – Християнска реторика. Реч, водена от църковни служители за убеждаване на нецивилизовани и неуки хора в християнството.

Литературна реторика - занимава се с въпросите на литературната форма и език.

Педагогическата реторика е наука за законите, принципите, методите, средствата, чрез които може да се получи резонанс в мислите, чувствата, съжденията, между устното слово на учителя и неговите възпитаници. Както е известно, резонансът може да бъде както положителен - съгласие, така и отрицателен – несъгласие. Така или иначе, словото е породило мисли, чувства, оценки, отношения, т.е. подпомогнало е процеса на формиране и развитие на личността. Целта на педагогическата реторика най-общо се заключава в изследване на спецификата на реторичния процес при условията на обучението и възпитанието на подрастващите.

Понятия и категории на реториката

Първата група включва “оратор”, “комуникатор”, “лектор”.

“Оратор” е най-старият термин, който има латински произход и според Речника на чуждите думи в българския език има две значения: “1. Опитен в говоренето, красноречив говорител пред публика, който познава и спазва правилата на ораторското изкуство. 2. Лице, което говори на публично събрание.”

“Оратор” ще наричаме всеки, който произнася устни публични изказвания по обществено значими въпроси.” Ораторът е свободен сам да определя целта и задачите на всяка своя реторическа изява. Подборът, структурирането и систематизирането на съдържанието е негово свещено право по каноните на класическата реторика.

“Лектор” е понятие, с което в реториката обозначаваме оратор, който чете лекции – академични или научно-популярни.

“Комуникатор” е понятие, което по-често се среща в теория на комуникацията като част от диадата комуникатор – реципиент, схващани като предаващ и приемащ определен обем информация участник в процеса на комуникация.

Втората група сродни по смисъл понятия са “ораторско изкуство”, “красноречие”, “ораторско майсторство”, “убеждаваща комуникация”. Част от авторите ги използват като синоними, а други правят разлика, като нюансират смисъла им. Според Й. Ведър: “С термина “ораторско изкуство” и синонимите му ние обозначаваме обобщено дейността на човек, който говори публично по обществено значими въпроси”. Третата група понятия обхваща “ораторска реч”, “ораторска изява”, “публична реч”, “устно публично изказване”. С тези понятия се описват процеса и/или продукта от дейността на оратора пред аудиторията. “Аудитория”, която често се замества със “слушатели” или “реципиент”. Аудиторията е кратковременна общност от хора, които са се събрали за обсъждане на обществено значим проблем или въпрос.

Основни идеи в реторическите изследвания

Основополагащата идея в реториката е тази за обективност на реторическите дейности и науки, която включва три подидеи:

- 1) за обективност на реторическите факти, явления и процеси;
- 2) за обективност на реториката като наука за красноречието;

- 3) за обективност на реторическата дидактика;
- 4) идеята за детерминираност, според която ние сме в състояние да повлияем върху формите на проява на обективния характер на реторическите дейности и науки. Тук могат да се посочат - идеята за двустранната субективна детерминираност на реторическото общуване като феномен, аудитория, и идеята, че реторическите дейности и науки се подчиняват на всеобщите закони на развитието;
- 5) идеята за системност на реторическите дейности и науки, която е основополагаща за методиката на обучението по реторика и ораторско изкуство;
- 6) идеята за универсалност на реторическите дейности и науки, която се обосновава от тяхната социална същност;
- 7) идеята за управляемост на реторическите дейности и науки.

Реторически закономерности

1. Първата закономерност е, че: “красноречието като дейност е закономерно зависимо от социално-историческите условия” по посока държавно-политическото устройство; характер на системата, в която се използва; параметрите на аудиторията като социална група; адекватността на реторическия акт спрямо потребностите, интересите и равнището на конкретната аудитория;

2. “Реториката е закономерно зависима от социално-историческите условия”. Тя може да се декомпозира по отношение на предмета и взаимнообусловеността между красноречието като дейност и реториката като наука за него; степента на развитие и обществената значимост на красноречието;

3. закономерност се свързва с обучението по реторика, което е закономерно зависимо от потребностите и интересите на обществото като цяло и на участниците в него; от базисната подготовка в училище; от предметната област, в която ще се извява бъдещият оратор; от социалната поръчка;

4. закономерностите, свързани с предмета на ораторската интерпретация – зависимостта от социалната поръчка; от характера на самия предмет; от целите на оратора; за взаимна зависимост на съдържателната и гносеологическата интерпретация.

5. закономерностите, свързани със субективните характеристики на участниците в реторическото общуване и на обучаващите се в ораторско изкуство.

Принципи на ораторското изкуство. Същност и видове

Терминът принцип има латински произход и означава “първоначало, ръководна идея, основно правило на поведение.

Професор Йордан Ведър свързва реторическите принципи с “правилата, отразяващи идеите и закономерностите и предписващи начините на действие и поведение в областта на реторическото общуване и преподаването на ораторското изкуство и реториката.” Ще ви запозная със седемте най-важни принципа на красноречието и реториката за съобразяване с:

- изискването за научност на реторическите дейности и науки;
- историческата детерминираност на реторическите дейности и науки;
- социалната детерминираност на реторическите дейности и науки;
- диалектическия характер на реторическите дейности и науки;
- приложния характер на реторическите дейности и науки;
- интегративния характер на реторическите дейности и науки;
- изискването за комплексност при съблюдаването на реторическите принципи.

Проблемът за принципите на реториката като елемент от теоретико-нормативната част на науката е важен, защото от сполучливото конструиране на системата от принципи и тяхното последвало спазване в практиката на реторическия процес до голяма степен зависи неговата осмисленост и ефективност.

Известни оратори от миналото и настоящето

Оратори от Древна Гърция

Перикъл

През първата година от Пелопонеската война Перикъл бил избран да произнесе надгробно слово в чест на загиналите войни. Като цяло, думите му са силно агитационни и разкриват качествата на Древна Атина и нейния народ. За да достигне до същината, т.е. възхвалата на загиналите войни, Перикъл засяга в речта си теми, като почитта към предците, демократичното отношение в Атина, празниците, образованието, възприятието на атиняни за света, и чак тогава след множество аргументи и доказателства за силата на духа, ценностите и възможностите на атинските граждани, той отдава своите почести към загиналите. Перикъл цели в речта си да събуди най-дълбоки страсти в слушателите си и да ги накара да се гордеят със своите синове, дъщери и приятели, а не да скърбят за тях.

Един от най-известните софисти е Протагор от Абдера, който придавал първостепенно значение на думите. В ораторското изкуство смятал за необходимо изучаването на езика и разработването на въпросите на граматиката. Отнасял реториката към „гражданските изкуства“, с чиято помощ „се правят хората по-добри“.

Друг прочут софист е Горгий от Леонтин на остров Сицилия. Той е автор на специален учебник по реторика, който за съжаление е изгубен. Горгий придавал голямо значение на езика като важно средство за въздействие - сочел всепокоряващата му сила и способността му да прониква в човешката душа.

Софистите подготвили един голям оратор – Исократ, който по-късно създал първото висше училище по реторика през IV век пр.н.е. Той поставил реториката в центъра на образователната система и отделил огромно внимание на стила на речите. При него са получили своята подготовка много от великите умове на древността.

Като цяло софистите претендирали, че, владеейки словото, те притежават правото да учат младите на красноречие и мъдрост. Постепенно обаче те започнали да преминават на реакционни позиции дотолкова, доколкото започнали да злоупотребяват с уменията си - разчитали на виртуозността на словото, на видимостта, а не на истинността на доказателствата. Основни в техните речи станали играта с понятията на базата на тяхната многозначност, въвеждането на слушателя в заблуждение, представянето на своята теза като единствено вярна и възможна.

Софистите обособяват 4-компонентната реч:

Увод

Изложение

Разработка

Заклучение

Демостен е известен древногръцки държавник и оратор. Неговите речи съдържат съществена информация за културата и политиката в републиканска Гърция през IV век пр.н.е. Демостен изучава речите на други големи оратори и на 20-годишна възраст пише първата своя. Повод е спорът с неговите попечители, за да запази каквото е останало от наследството на баща му. Цицерон го провъзгласява за „перфектния оратор“, на когото не липсва нищо. Демостен е онзи, когото наричат „баща на красноречието“. Историята на неговия живот е интересна и поучителна. Превъзможвайки много физически недостатъци и празноти в образованието си, той успява с цената на огромен труд да се изгради и утвърди като най-големия оратор на Елада, а защо не и на всички времена. Демостен категорично доказва тезата, че красноречие въвн от политиката и от обществения живот няма. От достигналите до нас 61 речи, 56 встъпления и 6 писма като образци на красноречието се определят „Филипиките“ - 14 речи против Филип, по подобие на които Цицерон по-късно подготвя „Катилинариите“.

Аристотел

Аристотел от своя страна, като ученик на Платон се опитва да изведе реториката от дебрите на чистата манипулация, като определя за нейна основна цел откриването на аргумента като инструмент на истината.

Оратори от Древен Рим

В Древен Рим реториката доминирала в обучението на елита и била изключително важна за конструирането на социалната и родовата идентичност, като формирала значително и развитието на римската литература. Още и като част от политическите дебати, за римляните красноречието става дотолкова важна част от публичния живот и те ценели дотолкова гръцките оратори, че ги скланяли да се присъединяват към техните школи. Реториката е била част от „хуманитарните науки“, които насърчавали и поощрявали размисъла и разсъждаването върху човека, писането и говоренето. Така римската реторика става в голяма степен базирана на гръцки основи, макар, за разлика от гръцката, да предпочита практическия подход пред теориите, хипотезите и спекулациите. Ораторът Цицерон и учителят Квинтилиан са били тези римски авторитети, които остават най-важни за историята на реториката.

Като най-велик сред великите се посочва Марк Тулий Цицерон (106–43 г. пр.н.е.). Блестящ съдебен и политически оратор, той е и автор на редица теоретически реторически съчинения: „Оратор“, „За оратора“, „Брут или за прочутите оратори“, „Тописка“ и много други. Според него оратор „е този, който може да говори за каквото и да се наложи разумно, стройно, красиво, паметливо, влагайки в произнасянето на речта необходимото достойнство.“ С името на Цицерон се свързва цяла епоха в римската реторика и ораторско изкуство. Неговите речи се коментират и изучават, те стават и образеца, по който иска да се работи сто години по-късно Квинтилиан.

Работейки в тази ситуация и печелейки благоволенieto на властимащите през първи век от новата ера, Марк Фабий Квинтилиан създава първото дидактическо съчинение, посветено на подготовката на оратора в нейния пълен обем. Започнал кариера като адвокат, Квинтилиан скоро се преориентира и създава ораторска школа, която император Веспасиан превръща в първото висше държавно училище в Античността. Опитва, който Квинтилиан трупа като преподавател в продължение на двадесет години, той описва в своя труд „Обучението на оратора“.

Френски оратори

Мирабо – изключителен оратор, импровизирал речите си, наричан е “херкулес на революцията”

По време на Френската революция заема умерена позиция, настоявайки за ограничена конституционна монархия по примера на Великобритания. Провежда опити, макар и неуспешни, за помиряване на монархията с революционните сили.

Дантон – на който е дадено прозвището “глашатай на смелостта”. Придобива слава благодарение на доброто си ораторство и реторика. Член на Парижката комуна, той помага за подготвянето и организирането на преврата от август 1792, атака срещу Тюйлери и поражението на монархията. В новата република той става министър на правосъдието и фактически оглавява Временния Изпълнителен Съвет.

Робеспьер – човек, който много продължително подготвял речите си. Отличавал се с академична прецизност. Той е един от най-известните лидери на Френската революция, известен сред поддръжниците си като „Неподкупния“.

Ораторското изкуство в България – XIX – XX век

Едва в края на XIX век в България се създават условия за поява и развитие на политическо красноречие. Новите водачи на освободената държава се срещат в На-

родното събрание, където се разгарят първите словесни битки. Сред най-пламенните оратори се нареждат Петко Славейков, Петко Каравелов, Константин Стоилов, Стефан Стамболов, Александър Стамболийски, Никола Генадиев. За тях самите и ораторското им творчество черпим сведения от съвременника им Симеон Радев, който отбелязва следното: „Импровизацията е отличителна черта на българското творчество във всичките му проявления. Най-много тя е поразителна обаче в красноречието, защото то е едно изкуство, което се осъществява непосредствено“. Като връх в българското красноречие от онова време може да се посочи речта на Никола Генадиев за величието на България, в която е обединено миналото, настоящето и бъдещето на България.

ЛИТЕРАТУРА

- Александрова, Д. Проблеми на реториката. С., 1985
Аристотел, Реторика. С., 1986
Ведър, Й. Популярна реторика. С., 1984
Ведър, Й. Реторика и ораторско изкуство. С., 2000
Квинтилиан, М. Ф. Обучението на оратора. С., 1999
Павлов, Д., Я. Тоцева. Педагогическа реторика. С., 2000
Цицерон, М. Т. За оратора. С., 1992
Щерева, Д. Говорна техника и комуникативно-тренингови модели, Веда Словена – ЖГ, С., 2010

Liliya Shopova

*Student at SSofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
lillieshopova@gmail.com*

Aneliya Shiderova

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
anelyashiderova@abv.bg*

Margarita Manova

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
deizi_m@abv.bg*

Stefana Ivanova

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
fani0809@gmail.com*

КРИТИЧНО И КРЕАТИВНО МИСЛЕНЕ

Капка Гергинова

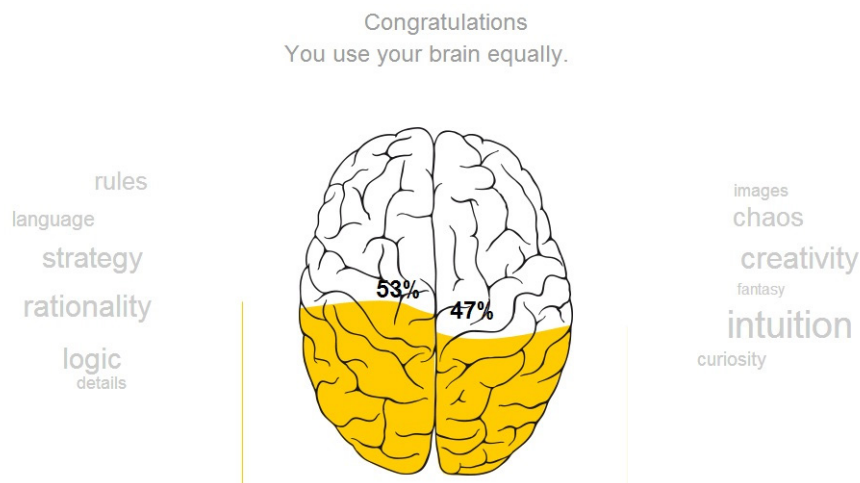
CRITICAL AND CREATIVE THINKING

Капка Gerginova

Резюме: Ще разгледаме един различен начин как учениците могат да развият своите качества на критично и креативно мислене, докато се учат да генерират и оценяват знания, да си изяснят идеи и концепции, да търсят различни възможности и да виждат алтернативи и решение на проблеми. Критичното и креативното мислене са интегрирани действия, които изискват човек да мисли по-обширно и в дълбочина, като използва умения и поведения като логика, аргументи, въображение и иновации във всички сфери на обучението си в училище и в живота си извън него.

Summary: We are going to take a different look at how students can develop capability in critical and creative thinking as they learn to generate and evaluate knowledge, clarify concepts and ideas, seek possibilities, consider alternatives and solve problems. Critical and creative thinking are integral to activities that require students to think broadly and deeply using skills, behaviors and dispositions such as reason, logic, resourcefulness, imagination and innovation in all learning areas at school and in their lives beyond school.

Keywords: critical thinking, creative thinking, logic, mind, intelligence, new ideas



Вечният спор в нашата глава дали да направя това, което желая, или да не го направя, защото обществото няма да го одобри, дали да следвам сърцето или разума си и дали да направя промяна или да остана в комфортната си среда. Това са само малко от въпросите, който един човек в момент, когато неговата креативност проблясква зад критичната му стена, си задава.

Веднага мога да ви кажа поне седем причини защо трябва да сте креативни:

Креативните хора:

1. се забавляват повече
2. се забавляват докато правят пари
3. виждат възможности, който останалите виждат като пречки
4. не се страхуват от провал

5. рискуват
6. по-щастливи са
7. умеят да извлекат положителното, дори и от лошото

Е, опитах се да се сетя и за причини „Защо да не искате да сте креативни“, честно казано, не се сетих дори за една. Единственият недостатък на креативните хора е, че понякога могат да са доста хаотични и да не довършват започнатите неща докрай. („Много успешни хора мислят рационално и позитивно и това е една от причините да бъдат успешни. Често обаче те не разглеждат проблемите от емоционална, интуитивна, творческа или негативна гледна точка. Това може да доведе до подценяване на съпротивата срещу промяната, до липса на творчески напредък и до липса на резервни планове“). (Едуард де Боно „Шестте мислещи шапки“). От личен опит мога да потвърдя, че това дори и нас не ни одовлетворява, понякога се депресираме, защото усещаме, че имаме толкова много идеи, а нямаме достатъчно време да ги осъществим, което води до започване на много проекти, което пък води до хаос и накрая се получава омагьосан кръг. Но мисля, че всички хора минават през подобни парадокси.

Сега ще обясня за хората, които нямат представа каква е разликата между двете и релацията между тях.

Творческото (креативно) мислене - creative thinking - е създаващо, неоченяващо и просторно. Чрез него се създават нови идеи, ефективни решения на проблеми, стимулира се любопитството и иновативността („Творческата интелигентност е способността ви да раждате нови идеи, да разрешавате проблеми по оригинален начин и да се откроявате от тълпата с въображението, поведението и продуктивността си. Творческата интелигентност включва редица способности и всяка от тях без изключение може да бъде усвоена и развита, така че да увеличите изобретателността си“). I глава „Силата на творческата интелигентност“). За разлика от него, критичното е аналитично, оценяващо и избирателно, опиращо се на логиката. Изискват се такива умения като умения за сравнение; класифициране; подреждане в последователност; откриване на причинно-следствени връзки, на модели, закономерности и аналогии; дедуктивно и индуктивно мислене; прогнозиране; планиране; формулиране на хипотези и критично разглеждане. При творческото мислене тези умения са гъвкавост; оригиналност; плавно развитие на мисълта; развиване в подробности; брейнсторминг; модифициране; образно, асоциативно и метафорично мислене; умения за определяне на характерни свойства; задължителни връзки.

При дейност, каквато е решаването на проблеми, и двата вида мислене са важни за нас. Първо трябва да анализираме проблема; след това да генерираме възможни решения; след това трябва да изберем и да приложим най-доброто от тези решения; и накрая – да направим оценка на ефективността на решението. Както се вижда, този процес разкрива редуване на двата вида мислене – критично и творческо. Е, след като вече всички знаем какви са тези на пръв поглед така необятни понятия, ще ви кажа и защо всъщност ви трябва това наречено „разчупено“ мислене.

В основата на творчеството е потребността от творчество. „Чувството и мисълта движат творчеството на човека“ Цитирайки Т. Рибо, Виготски добавя, че „всяка господстваща мисъл се поддържа от потребност, стремеж или желание, т.е. афективен (емоционален) елемент“ (5, с. 33). Креативната дейност започва там, където се пресичат потребността и креативността. Практическото творчество е възможно в процеса на почти всички човешки дейности. Субектите на практическото творчество могат да се открият навсякъде, дори и в класната стая в началното училище. Комбинативният им и гъвкав ум е постоянно буден и активен и е насочен към създаване, комбиниране и фантазиране. Всеки човек има по-малко и от двете страни в себе си, той ги употребява в различни ситуации и когато се налага, едната доминира над другата. При някои хора „по-цветната“ страна се изявява по-често, но това не значи, че друг човек, който я проявява по-рядко,

не е толкова креативен, колкото другия. По простата причина, че едните използват едната страна на мозъка си много по-активно в живота си, а другите – другата страна. Мога да ви дам пример, когато бях в една фирма, всички се изнервяха на асансьора, защото пристигаше изключително бавно и всеки ден се чуваха крясъци по работниците - защо не са го оправали. Оказа се, че те не могат да го поправят, защото е прекалено обемен и при по-бърза скорост възетата се протъркват, но няма значение, и така всеки ден се случваше някой да се оплаква, докато един ден момче от стажантите не сложи огромни огледала на вратите на асансьора. По този начин, докато чакат, хората се оглеждаха и оплакванията спряха. Е това е само смешен пример за една от многото креативни идеи. Признаците за творческо мислене могат да се видят както в малките деца, така и у възрастните, тук съм ви представила няколко такива на децата в училище:

- усет за нови проблеми;
- чувствителност към новото или необикновена творческа инициативност в самостоятелното поставяне на проблеми и решаването им;
- отдалеченост на асоциациите една на друга;
- дълбочина на обобщенията и неочакваност в отражението на нови функции на предметите или явленията и връзките между тях;
- богатство и разнообразие на идеи или свободна асоциативна игра – необходима фаза в процеса на инсайта;
- гъвкавост и оригиналност на мисленето и въображението, което е в основата на творческото действие;
- богатство на фантазията, на съжденията, на съзидателната дейност;
- съчетание между образно, дивергентно, нестандартно мислене и интуитивно виждане, прозрение на основното;
- високо равнище на саморегулация, самоконтрол и самокритичност в дейността.

Детското творчество, което възниква при определени условия, преминава през външен („анонимен“) стадий и се проявява и развива във и чрез творческата дейност. То се реализира (кристализира) в съответен резултат или продукт.

Тези деца се нуждаят изключително много от това някой да им насърчава творческото мислене, същевременно да развива критическото им и да им показва как те сами да ги използват. Аз харесвам една много добра идея на Тони Бюзан за картографирането на идеи, като най-мощното средство за творческо мислене. А тя е именно как да онагледяваме идеите и мислите си, като си служим не просто с редове и думи, а с образи, рисунки, диаграми, символи, графики и др.

Метод

1. Започнете в центъра на празен лист, обърнат по дължина. Защо? За да дадете на мозъка си творчески простор за радиални разклонения във всички посоки.

2. Задайте централната идея с изображение. Защо? Защото за творческите ви възможности изображението струва много повече от думи. То доставя удоволствие на очите и задържа концентрацията на вниманието.

3. Нека всичко е цветно. Защо? Защото цветното стимулира творческото мислене, разграничава различните теми за размисъл, стимулира визуалните центрове на мозъка и грабва вниманието и интереса на очите.

4. Свържете основните лъчи с централното изображение, както и лъчите от различните нива. Защо? Защото мозъкът действа асоциативно и ако лъчите са свързани на листа, идеите ще се свържат и в съзнанието ви и ще родят още творчески мисли.

5. Рисувайте лъчите огънати, вместо прави. Защо? Защото една творческа идея, картографирана с прави линии, е скучна за очите ви. Виещите се линии, присъщи за природата, са много по-привлекателни за ума.

6. Пишете само по една дума на лъч. Защо? Защото всяка дума или изображение генерират поотделно свой собствен богат набор от творчески мисли. Когато думите са

(„Изглежда, че лявото и дясното полукълбо водеха диалог помежду си. След като лявото полукълбо получаваше информация, то я изпращаше на дясното, което я преработваше самостоятелно и я връщаше на лявото и така нататък. Чрез този процес мозъкът с обединени усилия надграждаше информацията и увеличаваше собствените си интелектуални и творчески възможности чрез комбиниране на различните елементи“ –II глава „Силата на творческата интелигентност“).

То също се нуждае и от оптимизъм, че дори и идеите му да не се приемат или винаги критичното му мислене да се проявява, това не трябва да го спира в начинанията му, ами точно обратното – намирането на решение на труден проблем и волята за справянето с него трябва да му носи радост и удовлетворение („Много ученици могат да учат по ефективно, отколкото сега, ако те са обучавани по начин, който пасва на техните способности. Да обучаваш, за да развиваш успешно интелектуалността, е да я съчетаеш с креативността. Това означава да помагаш на всички обучавани се да осъвършенстват своите умения и да усъвършенстват недостатъците си. Може да се постигне, като се балансира ученето за запомняне, анализиране, креативност и практическо прилагане.“ глава 42 стр. 274–280. „Как да развием творческото мислене“) Много хора се противопоставят с потропване и обръщане на глава встрани. Те дори отказват да приемат, че съществува проблем - с колата им, с детето им, със службата и други. В резултат, често проблемът си остава и ги влудява или води до кризи и ги побърква. Творческите хора възприемат проблемите като интересни предизвикателства, с които си заслужава да се захванеш. Проблемите не са страховити чудовища, от които да се страхуваме или да мразим. Те са достойни опоненти, срещу които да се борим и да обезвредим. Решаването на проблеми е забавно и поучително. То ни възнаграждава, изгражда личността ни и помага на обществото.

Ученикът като субект на креативната дейност и творческото мислене е активен и жизнен, енергичен и любознателен, пълен с вътрешни сили и мотивиран да увеличава и усъвършенства духовното си богатство.

Той организира и ползва своя личен опит и усвоената до момента информация с цел да отговори на съвременните очаквания на обществото, в което се намира, да достигне до ново и оригинално решение на възникващи проблеми.

Най-важните компоненти или свойства на творческото мислене – оригиналност и гъвкавост - изискват висша умствена познавателна въвлеченост на субекта в процеса на дейността, влизайки в роля в класната стая.

Творческото мислене предполага наличие и ползване на минал познавателен, информационен, емоционален опит в определена област и способност за организиране познанието с оглед да се достигне до креативно решение на дадена задача. Влизането в роля позволява на ученика да проучи, трансформира, да се проектира в ситуации от далечното минало до необозримото бъдеще чрез включване на фантазията и въображението като важни компоненти на когнитивната структура на творческата дейност.

Оставих малко настрана критическото мислене, а именно това мислене, което е („насочвано от интелектуални стандарти, които са: яснота, прецизност, достоверност, логичност, конкретност, цялостност и правност“ I глава Introduction to Critical Thinking), защото лично за мен то стои малко по-долу в основата на мисловния процес и сякаш винаги е било там и няма нужда от специално внимание, но всъщност в съвременното демократично образование особено значение има замисълът учениците да се научат не просто да запомнят и възпроизвеждат знанията, а преди всичко да вникват в същността на информацията, да я осмислят и анализират, да интерпретират понятията, да решават проблемни ситуации и да оценяват поведението си, т.е. да мислят критически. Психолого-педагогическите изследвания доказват, че именно в процеса на обучение у учениците се развиват способностите за критическо мислене. Но всъщност, като се позамислим, този процес е основоположник на creative thinking, защото както например

J. Callahan и A. Clark определят, критическото мислене е проблемно ориентирано. Именно проблемите енергизират мисленето. Те са стимул за активизиране на мисловните процеси (Callahan, Clark 1988). Авторите Дж. Стийл, К. Мередит и Ч. Темпъл уточняват, че критическото мислене (critical thinking) е сложен активен и интерактивен познавателен процес на "творческо обединяване на идеи и средства, прилагане на нова концепция и ново структуриране на понятия и факти" (Стийл, Мередит, Темпъл 1998, с. 1). Самата роля на това мислене е толкова използвана, че тя може да се коментира в много аспекти, например най-главната роля на критичното мислене е в учебния процес, за да разбере човек именно това, което му се преподава. Мога да разгледам много случай и методи как може да се спомогне на децата да развият тези умения, но си мисля, че за съжаление дори ние самите не сме ги развили достатъчно за себе си.

В съвременните образователни условия учениците носят отговорност за собственото си учене, като паралелно с това развиват умения за критическо мислене, за разбиране скрития смисъл на едно или друго послание (познание), както и умения да се противопоставят срещу манипулацията на съзнанието от страна на съвременните предизвикателства и изкушения. Очевидно, изграждането на младата личност за пълноценен живот изисква умения за критическо разсъждаване, за трансформиране на информацията в нова с определена, задълбочено формулирана цел, за поемане на конструктивна социална ангажираност. Работейки в тази посока, основната идея е извеждането на ученика като творец и изобретател. В този контекст училището носи първоначално значение и отговорност за изграждането на съвременна личност, която знае какво иска и как да го постигне.

*„Въображението е по-важно от познанието“
Алберт Айнщайн*

ЛИТЕРАТУРА

- Едуард де Боно, „Малка лилава книга за нестандартното мислене
Бюзан, Т. Силата на творческата интелигентност. 10 начина да развихрим творческия си гений. София., 2013.
- Де Боно, Ед. Как да развием творческото мислене. София., 2009
4. Sternberg, J. Robert. Creative Thinking in the Classroom. IN: Scandinavian Journal of Educational Research, Volume 47, Issue 3, 2003, p. 325-338
5. Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., & Wallace, J.M. (2010). Critical thinking: a student's introduction. (4th. ed.). New York, NY: McGraw-Hil.

Капка Gerginova

*Student at Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.
Tel. +359886552670
kapimcreations@gmail.com*

ПОСТМОДЕРНИ ПРИКАЗКИ

Лаура Димитрова

Резюме: Проект на катедра „Изобразително изкуство“ на Софийския университет „Свети Климент Охридски“, който се реализира с финансова та подкрепа на фонд „Научни изследвания“ на СУ. Автор и ръководител на проекта „Постмодерни приказки“ е проф. д-р Лаура Димитрова.

Summary: A project of the Arts Department of Sofia University „St. Kliment Ohridski“. The project is realized by the financial support of the Fund for Scientific Research of Sofia University „St. Kliment Ohridski“. Author and manager of the project „Postmodern Stories“ is prof. Laura Dimitrova, PhD.

Постмодерни приказки, проект с международно участие, беше реализиран по ФНИ на СУ в периода май – декември 2015 г.

Автор и ръководител на проекта беше проф. д-р Лаура Димитрова, преподавател от катедра „Изобразително изкуство“, СУ – ФНПП.

В проекта взеха участие преподаватели и докторанти от 3 висши учебни заведения: Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (катедра „Изобразително изкуство“), Академията за изкуства „Стжемински“, Лодз, Полша, и Нишкия университет, Сърбия (Факултет за изкуства).

Работейки по проекта участниците в него изследваха промените, които настъпват в съзнанието на „постмодерния човек“ при възприемането на традиционните стойности, възгледи, разбирания, отразиха резултатите от изследванията в писмени концепции и реализираха по тези концепции произведения, в които интерпретират традиционните приказки и митове в контекста на съвременността. Обсъдиха работата си в семинари. Създадените по проекта произведения бяха представени на изложби, съответно:

1. Изложба на преподаватели и докторанти от катедра „Изобразително изкуство“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в галерията на Нишкия университет и в галерията на Факултета по изкуства, Ниш, Сърбия, от 11 юни до 30 юни 2015 г.

2. Изложба на преподаватели и докторанти от катедра „Изобразително изкуство“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в Културния център на гр. Лесковац, Сърбия от 9 юли до 30 юли 2015 година.

3. Изложба на преподаватели от катедра „Изобразително изкуство“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и преподаватели от Академията за изкуства, Лодз, Полша в галерия „Алма Матер“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ от 5 до 16 октомври 2015 година.

4. Изложба на преподаватели от Нишкия университет, Сърбия, в галерия „Алма Матер“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ от 19 до 30 октомври 2015 г.

5. Изложба на преподаватели от катедра „Изобразително изкуство“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и преподаватели от Академията за изкуства, Лодз, Полша в галерия „Look“ на Академията за изкуства, Лодз, Полша, от 16 ноември до 4 декември 2015 г.

От катедра „Изобразително изкуство“ в проекта участваха: проф. д-р Стефан Алтъков, зам. декан на ФНПП и ръководител на катедра „Изобразително изкуство“, проф. д-р Бисера Вълева, проф. д-р Лаура Димитрова, проф. д-р Орлин Дворянов, проф. Буян Филчев, доц. д-р Анна Цоловска, доц. Милена Блажиева, гл. ас. Мая Димчева и докторантите:

Цвета Петрова, Красимира Дренска, Александър Байтошев, Виолета Апостолова, Майа Антова.

Списък на фотографиите^[1]:

1. Плакат от изложбата по проекта „Постмодерни приказки“ в Нишкия университет, Сърбия.
- 2 – 6. Моменти от откриването на изложбата в Нишкия университет, Сърбия.
7. Пърформанс на проф. д-р Орлин Дворянов и докторант Майа Антова на откриването на изложбата в Нишкия университет, Сърбия.
8. Плакат от изложбата по проекта „Постмодерни приказки“ в Културния център на гр. Лесковац, Сърбия.
- 9 – 14. Моменти от откриването на изложбата в Културния център на гр. Лесковац, Сърбия.
15. Плакат от изложбите по проекта „Постмодерни приказки“ в галерия „Алма Матер на СУ, София, България.
- 16 – 24. Моменти от откриването на изложбите по проекта „Постмодерни приказки“ в галерия „Алма Матер“ на СУ, София, България.
25. Плакат от изложбата по проекта „Постмодерни приказки“ в галерия „LOOK“ на Академията за изкуство „Стжемински“, Лодз, Полша.
- 26 – 30. Моменти от откриването на изложбата по проекта „Постмодерни приказки“ в галерия „LOOK“ на Академията за изкуство „Стжемински“, Лодз, Полша.



1 Фотографиите са от архива на проф. Лаура Димитрова.







Изложба
ПОСТМОДЕРНИ ПРИКАЗКИ
 на преподаватели и докторанти от СУ „Св. Климент Охридски“
 Лесковац, Сърбия Лесковац, Сърбија
 9 юли 2015
 Културен център на Лесковац
Откриване: 20.00
 9. јул 2015
 Лесковачки културни центар
Отваряње: 20.00

професори и докторанти от СУ „Св. Климент Охридски“



ПРОЕКАТ Е РЕАЛИЗОВАН УЗ ФИНАНСИСКУ ПОМОЋ
 ФОНДА ЗА НАУЧНА ИСТРАЖИВАЊЕ НА СОФИЈСКОМ УНИВЕРЗИТЕТУ
 И С ПРИВАТЕЛНОМ САРАДЊОМ ЛЕСКОВАЧКОГ КУЛТУРНОГ ЦЕНТРА

ПРОЕКТИ СЕ РЕАЛИЗИРА С ФИНАНСОВАТА ПОДКРЕПА НА
 ФОНД НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАЊИЈА НА СОФИЈСКИЈА УНИВЕРЗИТЕТ
 И С ЛОБЕЗНОТО СЪДЕЈСТВО НА КУЛТУРНИЈА ЦЕНТЪР НА ЛЕСКОВАЦ








THE PROJECT IS REALIZED BY THE FINANCIAL SUPPORT OF THE FUND FOR SCIENTIFIC RESEARCH OF SOFIA UNIVERSITY AND BY THE COURTESY OF CULTURE CENTRE SU

Изложба

19.10. 2015 - 30.10. 2015

Преподаватели Professors
 от from
 НИШКИ УНИВЕРСИТЕТ СЪРБИЯ
 ФАКУЛТЕТ ЗА ИЗКУСТВА
 UNIVERSITY OF NIS SERBIA
 FACULTY OF ARTS

ОТКРИВАНЕ Opening
 19. 10. 2015/ 18.00h

ПОСТМОДЕРНИ ПРИКАЗКИ

05.10. 2015 - 16.10. 2015

Преподаватели Professors
 от from
 КАТЕДРА ИЗБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО
 СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ
 THE ARTS DEPARTMENT OF SOFIA UNIVERSITY

АКАДЕМИЯ СТЖЕМИНСКИ
 ЛОДЗ, ПОЛША
 STRZEMINSKI ACADEMY OF ART
 LODZ, POLLAND

ОТКРИВАНЕ Opening
 05. 10. 2015/ 18.00h

Exhibition

POSTMODERN STORIES

Галерия АЛМА МАТЕР
 ALMA MATER Gallery

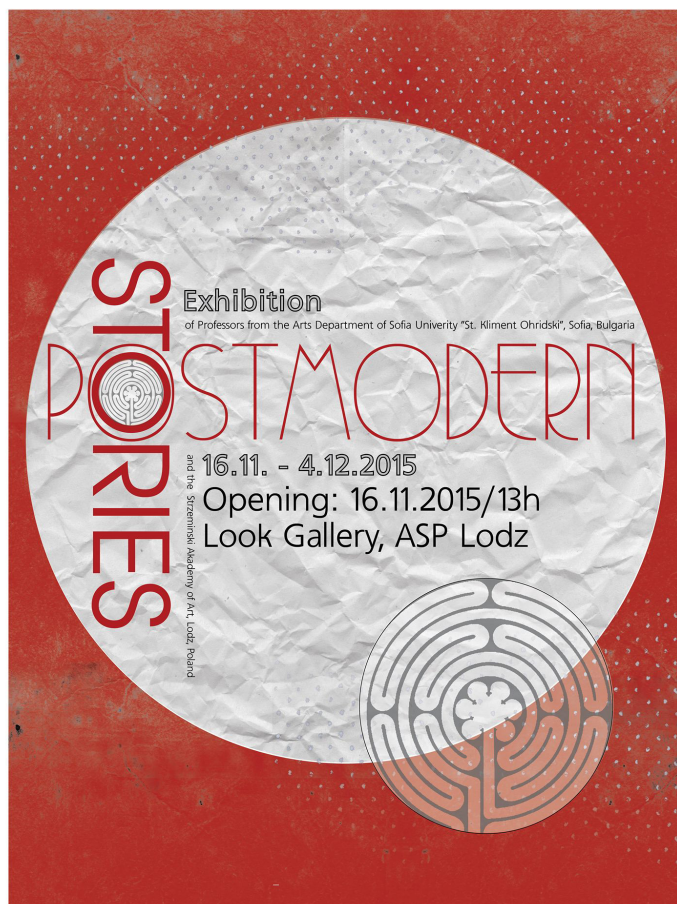
ПРОЕКТИ СЕ РЕАЛИЗИРА С ФИНАНСОВАТА ПОДКРЕПА НА ФОНД НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ И С ЛЮБЕЗНОТО СЪДЕЙСТВИЕ НА КУЛТУРНИЯ ЦЕНТЪР НА СУ











THE PROJECT IS REALIZED BY THE FINANCIAL SUPPORT
OF THE FUND FOR SCIENTIFIC RESEARCH OF SOFIA UNIVERSITY
AND BY THE COURTESY OF STRZEMINSKI ACADEMY OF ART, LODZ, POLAND
AND LOOK ART GALLERY







Prof. Laura Dimitrova, PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Preschool Education,
1574 Sofia, Shipchenski prohod 69A blvd.*

Tel. +359885057892

laura_dimitrova@yahoo.com

ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ

Списание е орган на екипа от преподаватели и техните партньори при реализирането на образователната политика на ФНПП за подобряването на качеството на образованието на студентите в различните специалности, осъществявани във ФНПП в съответствие 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 съпровождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна word програма. Изпращането 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 съкращения 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 някакви 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). Мястото 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.

Кайшев, 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 библиографското 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 онкретизация. *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), 200 pixels/inch;

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.