

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

INTERNAL PERSONALITY CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOL AGE Diana Ivanova	7
AWARENESS AND MOTIVATION PATIENTS IN UNIVERSITY EDUCATION TO STUDENTS IN "NURSE" Diana Ivanova	12
PRODUCTIVE APPROACHES IN SECOND LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS Teodora Valova, Boyka Petkova	16
DIDACTIC TEST FOR STUDY OF STUDENTS' TRAINING IN CHEMISTRY WITH AN EMPHASIS ON THEIR SCIENTIFIC LITERACY Antoaneta Angelacheva	22
MASTERING THE SPELLING RULES IN FIRST GRADE IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS Ekaterina Cherneva	30
A NON-STANDARD APPROACH IN THE APPLICATION OF MOBILE AND RELATED GAMES AS A METHOD FOR COMPLEX IMPACT IN THE CONDITIONS OF INTERACTIVE TRAINING Dechko Ignatov	37
A STUDY OF THE IMPACT OF ART ANIMATION ON STUDENT'S PUBLIC EXPRESSION Evgeniya Roeva	42
ARCHITECTURE OF EDUCATIONAL VIDEOS DESIGNED IN ART ANIMATED TRAINING PROCESS Mariya Nikolova	52
GEORGI MITEV'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE BULGARIAN ACCORDION PEDAGOGY AFTER THE mid-1970s Stanimir Demirev	61
EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ALTRUISM Maria Dishkova	66
EDUCATION AS AN ALTERNATIVE FOR OVERCOMING POVERTY - REALITY, OPPORTUNITIES AND EXPECTATIONS Daniela Racheva	76
ART PRACTICES IN BULGARIA IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT Radka Vassileva	83
EVALUATING THE THEORETICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS THROUGH A TEST ON EXPRESSIVE MEANS OF MUSIC Smilena Smilkova	90
CANON OF BULGARIAN PLASTIC CULTURE - EDUCATIONAL LIFE Georgi Terziev	95
THE ROLE OF THE TUTOR FOR THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION Elena Dicheva	101
THE POTENTIAL OF ANIMATION ACTIVITY FOR THE SOCIAL EDUCATION OF ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE Elena Dicheva	109

NATURE, PRINCIPLES AND METHODS OF INTERACTIVE TRAINING Minka Yordanova , Slobodan Obradović, Nikola Davidović	115
MORPHOLOGIKAL ANALYSIS AS A CREATIVE METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF STORYTELLING SKILLS OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE Penka Valcheva	121
WORKING WITH PARENTS IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROCESSES OF ADAPTATION WITH THE PRESENCE OF A PARENT WHEN ENTERING NURSERY OR KINDERGARTEN Diana Andonova	126
LIDIA STOYANOVA - THE BULGARIAN FOLLOWER OF MARIA MONTESSORI Tinka Ivanova	135
ON THE TRAINING OF THE CIVIC EDUCATION TEACHERS Lilyana Strakova	140
TEACHER'S STATUS-ROLE MODELS IN PROCES OF PEDAGOGICAL INTERACTION Nadezhda Kaloyanova	148
INFLUENCE OF THE POP ART TREND ON THE DESIGN OF FASHION ILLUSTRATION IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY Yana Vasileva	159
APPLICATION OF PSYCHODRAMA IN THE SCHOOL LEARNING PROCESS Nadezhda Kaloyanova	164
MULTI-FACETED ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY Bibigul Sydykova, Saltanat Feizuldayeva	171
COMPUTER MATHEMATICS SYSTEMS AND FORMATION OF ALGORITHMIC CULTURE Elena Torina	176
INTERACTIONS BETWEEN EDUCATIONAL AND SOCIAL SYSTEM FOR WORK WITH CHILDREN AT RISK – PERSECTIONS OF EDUCATIONAL SPECIALISTS Bozhidara Kriviradeva, Yonka Parvanova	179

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

ВЪТРЕШНО-ЛИЧНОСТНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АГРЕСИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Диана Иванова	7
ИНОФОРМИРАНост И МОТИВАЦИЯ НА ПАЦИЕНТИТЕ ЗА УЧАСТИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „МЕДИЦИНСКА СЕСТРА“ Диана Иванова	12
ПРОДУКТИВНИ ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВТОРИ ЕЗИК НА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ-МЕДИЦИ Теодора Въллова, Бойка Петкова	16
ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕСТ ЗА УСТАНОВЯВАНЕ ОБУЧЕНОСТТА НА СТУДЕНТИТЕ ПО ХИМИЯ С АКЦЕНТ ВЪРХУ ТЯХНАТА ПРИРОДОНАУЧНА ГРАМОТНОСТ Антоанета Ангелачева	22
ОВЛАДЯВАНЕ НА ПРАВОПИСНИ ПРАВИЛА В ПЪРВИ КЛАС В УСЛОВИЯ НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ Екатерина Чернева	30
НЕСТАНДАРТЕН ПОДХОД В ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ПОДВИЖНИТЕ И ЩАФЕТНИ ИГРИ, КАТО МЕТОД ЗА КОМПЛЕКСНО ВЪЗДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯТА НА ИНТЕРАКТИВНО ОБУЧЕНИЕ Дечко Игнатов	37
ПРОУЧВАНЕ НА ВЛИЯНИЕТО НА АРТ АНИМАЦИЯТА ВЪРХУ ПУБЛИЧНАТА ИЗЯВА НА УЧЕНИЦИТЕ Евгения Роева	42
АРХИТЕКТУРА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ВИДЕО КАДРИ ПРОЕКТИРАНИ В АРТ АНИМИРАН ОБУЧИТЕЛЕН ПРОЦЕС Мария Николова	52
ПРИНОСЪТ НА ГЕОРГИ МИТЕВ ЗА РАЗВИТИЕТО НА БЪЛГАРСКАТА АКОРДЕОННА ПЕДАГОГИКА СЛЕД СРЕДАТА НА 70-ТЕ ГОДИНИ НА ХХ ВЕК Станислав Демирчев	61
ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И ПРОЯВИТЕ НА АЛТРУИЗЪМ Мария Дишкова	66
ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО АЛТЕРНАТИВА ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА БЕДНОСТТА – РЕАЛНОСТ, ВЪЗМОЖНОСТИ И ОЧАКВАНИЯ. Даниела Рачева	76
АРТ ПРАКТИКИ В БЪЛГАРИЯ В КОНТЕКСТА НА УСТОЙЧИВОТО РАЗВИТИЕ Радка Василева	83
ДИАГНОСТИЦИРАНЕ НА ТЕОРЕТИЧНИТЕ ЗНАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ЧРЕЗ ТЕСТ ЗА ИЗРАЗНИТЕ СРЕДСТВА В МУЗИКАТА Смилена Смилкова	90
КАНОН НА БЪЛГАРСКАТА ПЛАСТИЧНА КУЛТУРА – ОБРАЗОВАТЕЛНО БИТИЕ Георги Терзиев	95
РОЛЯТА НА ТЮТОРА ЗА СОЦИАЛНОПСИХОЛОГИЧЕСКАТА АДАПТАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПЪРВОКУРСНИЦИ КЪМ ВУЗ Елена Дичева	101

ПОТЕНЦИАЛЪТ НА АНИМАЦИОННАТА ДЕЙНОСТ ЗА СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ И МЛАДИТЕ Елена Дичева	109
СЪЩНОСТ, ПРИНЦИПИ И МЕТОДИ НА ИНТЕРАКТИВНОТО ОБУЧЕНИЕ Минка Йорданова, Слободан Обрадович, Никола Давидович	115
МОРФОЛОГИЧНИЯТ АНАЛИЗ КАТО ТВОРЧЕСКИ МЕТОД ЗА РАЗВИТИЕ НА СЛОВЕСНО-ТВОРЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Пенка Вълчева	121
РАБОТА С РОДИТЕЛИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПРОЦЕС НА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ В ЯСЛЕНА ГРУПА ИЛИ В ПЪРВА ГРУПА НА ДЕТСКА ГРАДИНА Диана Андонова	126
ЛИДИЯ СТОЯНОВА – БЪЛГАРСКАТА ПОСЛЕДОВАТЕЛКА НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ Тинка Иванова	135
ЗА ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ Лиляна Стракова	140
СТАТУСНО-РОЛЕВИ МОДЕЛИ НА УЧИТЕЛИ В ПРОЦЕСА НА ВЗАИМНО ВЪЗПРИЕМАНЕ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКО ОБЩУВАНЕ Надежда Калоянова	148
ВЛИЯНИЕ НА ТЕЧЕНИЕТО ПОП АРТ ВЪРХУ ДИЗАЙНА НА МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ ПРЕЗ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА ДВАДЕСЕТИ ВЕК Яна Василева	159
ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПСИХОДРАМАТА В ПРОЦЕСА НА УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ Надежда Калоянова	164
МНОГОГРАННА ДЕЙТЕЛНОСТ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА Бибигуль Съдыкова, Салтанат Фейзулдаева	171
СИСТЕМИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ И ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛТУРЫ Елена Торина	176
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И СОЦИАЛНАТА СИСТЕМА ПРИ РАБОТА С ДЕЦА В РИСК ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ Бождара Кривирадева, Йонка Първанова	179



ВЪТРЕШНО-ЛИЧНОСТНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА АГРЕСИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Диана Иванова

INTERNAL PERSONALITY CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOL AGE

Diana Ivanova

ABSTRACT: *Aggressiveness is a behavior that is aimed at consciously causing harm or pain by various means. Aggression is related to defending own rights and needs in a hostile way. In recent years, aggressive events have increased significantly among children in primary school age. Aggression accompanies their daily lives in schools. The practical need for overcoming is a topical problem, because aggressiveness is a persistent and repetitive pattern of behavior. Aggression in children is a signal of a problem, a cry for help, which must be understood. Aggression in children of primary school age is personal oriented. It is expressed in criticism, insults, ridicule, humiliation, tagging. Aggression is related to defending own rights and needs in a hostile way. The relatively high aggressiveness in the students is due to the fact that girls and boys are still underbuilt personalities, lack of life experience, and communicating with them requires tolerance, tolerance, tact. It is not only allowed to allow aggressive behavior to be formed as a philosophy and a way of life. Aggression should not become a moral principle, justify violence and destruction as a means of order and social justice. Shaping an attitude of refraining from aggression and self-control skills and mastering your own emotions is the most correct way to overcome aggressive behaviour as a way of life. This is related to self-change, self-discipline and self-affirmation.*

Key words: aggressive behavior, students, training, personality

Въведение

Агресивността е поведение, което е насочено към съзнателно причиняване на вреда или болка с различни средства. Агресията е свързана с отстояването на собствените права и нужди по враждебен начин. През последните години чувствително се увеличават агресивните прояви сред децата още в начална училищна възраст. Агресията съпровожда всекидневие им в училищата. Практическата необходимост от преодоляването е актуален проблем, защото агресивността е постоянен и повтарящ се модел на поведение. Агресията при децата е сигнал за проблем, вик за помощ, който трябва да бъде разбран. Агресията при децата в начална училищна възраст е личностно ориентирана. Изразява се в критики, обиди, присмех, унижение, поставяне на етикети. Агресията е свързана с отстояването на собствените права и нужди по враждебен начин [4]. Сравнително високата агресивност при учениците се дължи на това, че момичетата и момчетата са все още

недоизградени личности, липсва им житейски опит, а общуването с тях изисква толерантност, търпимост, тактичност. Не бива само да се допуска агресивното поведение да се формира като философия и начин на живот [2]. Не бива агресията да се превръща в морален принцип, да оправдава насилието и разрушението като средство за въдворяване на ред и социална справедливост. Формирането на нагласа за въздържане от агресия и умения за самоконтрол и овладяване на собствените емоции е най-верният път към преодоляване на агресивното поведение, като начин на живот. Това е свързано със самопромяната, самодисциплината и самоутвърждаването [1].

Цел на проучването

Целта на настоящото проучване е да се установят съвременните измерения на агресивното поведение при децата в начална училищна възраст, ключовите структурни компоненти на процеса на проявление на агресията и механизмите за оптимално контролиране и снижаване на агресивните

прояви сред учениците от I до IV клас.

Материал и методика

Проучването е осъществено чрез въпросник на Х. Шмишек за диагностика на личностните акцентуации, детски вариант /от 6 до 12 години/ на 120 ученика от I до IV клас, 62 момичета и 58 момчета в 138 СОУ „проф. Васил Златарски“ през учебната 2017/2018 година.

Въпросникът се състои от 88 въпроса, на които се отговаря с "да" и "не". За всеки тип акцентуация се отнасят определени айтеми. Въпросникът диагностицира няколко типове акцентуации /които ние определяме като детерминанти на агресивното поведение/: демонстративен тип, блокиран тип, педантичен тип, възбудим тип, хипертимен тип, хипотимен тип, тревожно-страхлив тип, афективно-екзалтирания тип, емотивен тип, циклотимен тип.

Резултати от проучването

Анализът на данните от направеното изследване показва наличието на акцентуации на характера в начална училищна възраст. Резултатите за всяка възрастова група са представени в проценти в таблица.

Таблица 1. Акцентуации на характера в начална училищна възраст

Тип	I-IV клас /в %/
Демонстративен тип	9.23%
Блокиран тип	4.27%
Педантичен тип	5.24%
Възбудим тип	32.64%
Хипертимен тип	57.22%
Хипотимен тип	0,00%
Тревожно-страхлив тип	0,00%
Афективно-екзалтиран тип	13.04%
Емотивен тип	16.22%
Циклотимен тип	35.24%

Анализът на получените резултати показва, че не съществува съществено различие в наличието на акцентуации на характера на изследваните лица, което да

зависи от възрастта. Хипотимният тип акцентуация не се среща при изследваните ученици. Най-често срещан е хипертимния, циклотимния и възбудимия тип акцентуации.

Зависимостта между възрастите и наличието на всеки тип акцентуация в тези възрастови периоди може да се установи чрез корелационен анализ. Подходящ е корелационният метод при алтернативни признаци. Резултатите за зависимостта между принадлежността към възрастта и наличието на всеки тип акцентуация са следните:

- зависимостта между възрастта и типа акцентуация е слаба за демонстративния, блокирания, педантичния, възбудимия, хипертимния, тревожно-страхливия, афективно-екзалтирания, емотивния и циклотимния тип акцентуации;
- хипотимният тип акцентуация не зависи от възрастта.

Въпросникът на Х. Шмишек дава възможност да се установят и тенденциите към акцентуации, които вече са се породили и след време могат да се превърнат в акцентуации при благоприятни условия. Резултатите за наличието на тенденции към акцентуации за всяка възрастова група са представени в таблица.

Таблица 2. Наличие на тенденции към акцентуации за всяка възрастова група

Тенденция към акцентуация	II-IV клас /в %/
Демонстративен тип	52.17%
Блокиран тип	17.39%
Педантичен тип	16.27%
Възбудим тип	16.27%
Хипертимен тип	20.73%
Хипотимен тип	3.27%
Тревожно-страхлив тип	12.07%
Афективно-екзалтиран тип	51.24%
Емотивен тип	37.13%
Циклотимен тип	23.07%

Анализът на резултатите от изследването показват, че има известно съвпадение в тенденции към акцентуация на педантичния и възбудимия тип. Най-честа е тенденцията към афективно-екзалтиран тип акцентуация на характера, а най-рядко се

срещат тенденциите към тревожно-страхлив и хипотимен тип акцентуации.

Зависимостта между възрастите, и наличието на тенденция към всеки тип акцентуация се установява отново чрез корелационен анализ, като се изчисли коефициентът на корелация при алтернативни признаци. Резултатите показват, че зависимостта между възрастта и тенденцията към акцентуация е слаба за всички типове акцентуации.

Според анализа на данните се разграничават някои типове акцентуации и тенденции към акцентуации, които са присъщи за момчетата, а други са по-характерни за момчетата. Резултатите от изследването са представени в проценти в таблица.

Таблица 3. Типове акцентуации, които са присъщи за момчетата и за момчетата

Типове	Общо за двете групи			
	Акцентуации		Тенденции	
	Мом-чета	Момичета	Мом-чета	Момичета
Демонстративен	3.06	15.22	36.9	32.09
Блокиран тип	3.2	0	11.03	15.23
Педантичен	0	10.06	13.27	24.8
Възбудим тип	32.67	24.55	18.36	31.01
Хипертимен тип	58.06	53.28	20.06	18.04
Хипотимен тип	0	0	3.01	10.06
Тревожно-страхлив тип	0	2.11	10.13	5.26
Афективно-екзалтиран тип	6.01	20.23	32.48	56.65
Емотивен тип	3.01	30.46	23.59	28.76
Циклотимен тип	38.56	38.26	24.92	22.96

* Сумирани процентите за всеки пол по

типове акцентуации и по тенденции към акцентуации са повече от 100, тъй като едно лице може да има няколко типа акцентуации и тенденции към акцентуации.

Оказва се, че е възможно, ако даден тип акцентуация е по-често срещан при момчетата, то тенденцията към този тип акцентуация да е по-честа при момчетата и обратно. Така например е за възбудимия тип акцентуация. Педантичният, афективно-екзалтираният и емотивният тип акцентуация и тенденциите към тези типове акцентуации са по-чести при момчетата. Няма хипотимен тип акцентуация при учениците и от двете, но тенденцията към хипотимен тип акцентуация се среща по-често при момчетата.

Зависимостта между това и наличието на всеки тип акцентуация се изследва с корелационен анализ. Коефициентът на корелация при алтернативни признаци показва слаба зависимост между пола и демонстративния, блокирания, педантичния, възбудимия, хипертимния, тревожно-страхливия, афективно-екзалтирания и циклотимния тип акцентуация. За хипотимния тип акцентуация = 0, означава, че тази акцентуация не зависи от пола. За емотивния тип = 0.32 е налице умерена права зависимост на този тип акцентуации от пола, т.е. ако броят на случаите с този тип акцентуация сред единия от половете нараства, то ще нараства умерено и сред другия пол.

За зависимостта между пола и наличието на тенденции към всеки тип акцентуация корелационният анализ разкрива слаба зависимост за всички типове, т.е. те обикновено не са свързани. Данните от изследването и направеният въз основа на тях анализ, дават основание за следните обобщения и изводи:

- Акцентуациите на характера са често срещани във възрастта на подрастващите. Не може да се твърди, че преобладават през този период, тъй като все още не се е оформил напълно характерът. Възможни са кризи при неблагоприятни условия за личността, по време на които не може да се изглади съществуващата акцентуация на характера - от явна да се превърне в скрита. Някои проявили се тенденции към акцентуация прерастват в акцентуация на характера, а това може да обуславя и проявата на агресивно поведение при определени ситуации.

- Съществуващите типове акцентуации

зависят не от възрастта, а от индивидуалните особености, които притежава всеки един, средата и условията, в които е израснал. У изследваните подрастващи, често се срещат и циклотимният, възбудимият, емотивният и афективно-екзалтираният тип акцентуации. Най-честа е тенденцията към афективно-екзалтирания тип акцентуация, но се срещат често и тенденциите към демонстративен, емотивен и циклотимен тип акцентуации. При подходящи условия те биха се развили в акцентуации. Почти не се среща у подрастващите хипотимен тип акцентуация и тенденция към този тип акцентуация. Освен това по чести са педантичният, афективно-екзалтираният и емотивният тип акцентуации и тенденции към акцентуации, тенденцията към хипотимен тип акцентуация.

- Откриването на наличие на акцентуации на характера у подрастващите определя необходимостта от познаване слабото място за всеки тип акцентуация, за да се предпази то от психологически травми и явната акцентуация да премине в скрита или въобще да се изглади, когато води до проблеми за личността и нейното поведение - респективно и агресивното. Основен фактор за възникване на нарушения на поведението, на основата на първоначална акцентуация е неправилно възпитание.

Ако проследим индивидуалните детерминанти на човешката агресия, личностните черти и някои от характеристиките на отделните индивиди ще установим, че те играят ключова роля в много от значимите случаи на агресия.

Акцентуациите са присъщи за възрастта на подрастващите, която включва период на половото съзряване. По-голяма известност има терминът на Х. Леонхард "акцентуирана личност". По-подходящо е да се говори за "акцентуации на характера". "Личност" е много по-обхватно понятие от "характер". Личността включва интелект, способности, наклонности, светоглед и др. Обикновено акцентуациите се развиват в периода на оформяне на характера и се изглаждат с настъпването на зрелостта. Особеностите на акцентуираните характери могат да се проявяват не постоянно, а само в някои случаи и почти не се откриват в обичайни ситуации. Обособени са две степени на изразеност на акцентуациите на характера - явна и скрита.

Явната се отнася към крайните варианти на нормата. Налице са доста постоянни черти

на определен тип характер. Във възрастта на подрастващите особеностите на характера често се изострят и често водят до агресивни прояви. След време особеностите на характера или остават доста изразени, или толкова се изглаждат, че явната акцентуация преминава в скрита.

Скритата акцентуация се отнася не към крайните, а към обикновените варианти на нормата. В обичайните условия чертите на някакъв тип характер са изразени слабо или не се проявяват съвсем ясно. Чертите на този тип могат от време на време ярко, неочаквано да се проявяват под влияние само на определен вид психични травми, насочени към слабото място на типа характер. При прехода на явната акцентуация в скрита, под влияние на растежа и с натрупването на жизнен опит, акцентуираните черти на характера се изглаждат или компенсират.

Лицата с демонстративен тип акцентуация лесно и бързо установяват контакт, склонни са към фантазиране, преувеличаване, стремят се да са лидери и да бъдат център на внимание. Изпитват нужда постоянно другите да им се възхищават.

Лицата с блокиран тип акцентуация често страдат от мнима несправедливост по отношение на тях, проявяват крайна недоверчивост към околните, чувствителни са към обиди и огорчения. Злопаветни са и отмъстителни. Основната им черта е тяхната склонност към проява на афекти. Лицата с педантичен тип акцентуация силно реагират на всяка проява на нарушение в реда, много са прецизни, добросъвестни, ориентирани към високо качество на работата си. Изпадат в дребнавост в изискванията си към другите. Лицата с възбудим тип акцентуация се характеризират със слаб самоконтрол, импулсивност, лесно се афектират. Раздразнителни са и избухливи. Работата не е привлекателна за тях, стремят се към повече развлечения. Интересите им са неустойчиви, често сменят заниманията си. Лицата с хипертимен тип акцентуация са общителни, почти винаги са в добро настроение, обичат компанията и се стремят да бъдат лидери в тях. Отличават се със силен стремеж към самостоятелност. Лицата с хипотимен тип акцентуация на характера са прекалено сериозни, често са с потиснато настроение. Те са песимисти, водят затворен начин на живот. Лицата с тревожно-страхлив тип акцентуация са неуверени в себе си,

напрегнати. Имат много страхове. Не умеят да се защитават и стават мишена за по-силните типове. Основна характеристика на афективно-екзалтирания тип акцентуация е способността да се възхищава, да е постоянно във възторжено състояние, постоянно усмихнат, да изпитва чувство на радост и щастие, дори по причини, които у други хора не предизвикват особено впечатление. Лицата с емотивен тип акцентуация са състрадателни, отзивчиви, силно впечатлителни и чувствителни, раними. Засилена е любовта им към природата. За лицата с циклотимен тип акцентуация е най-характерна честата смяна на настроенята, като настроението изцяло е зависимо от външните събития.

Въпросникът позволява да се диагностицира не само дали у дадено лице се среща определен тип акцентуация, но и дали у лицето е налице тенденция към формирането на този тип акцентуация. Може един ученик да има няколко типа акцентуации или един оформен, а други в тенденция. Интересно е и ако някои тип изобщо не е развит.

Изводи

Акцентуациите на характера у подрастващите вече са оформени на 8-12 годишна възраст и в периода на половото съзряване продължават да съществуват, като определяща за наличието на срещаните типове акцентуации е спецификата на социалните условия.

Учениците са склонни да бъдат недоброжелателни и злобни, когато не се чувстват добре. Понякога в изблик на ярост могат да се нахвърлят импулсивно, защото са силно възбудени и недостатъчно въздържани по една или друга причина. Някои от тях в процеса на израстването си са научили, че агресията може да се отплати, че може да се уреди спор в полза на агресора, като се заплашат другите, поради което прибегват до агресия в обмислено усилие за постигане на своето [3]. Ето защо е необходимо да разграничим емоционално реактивните и инструменталните типове агресивни личности. Независимо от трудностите при опитите за точно разграничаване между различните видове агресия може да се каже, че някои нападения са предимно случаи на емоционална /или враждебна/ агресия, докато други са в основата си действия на инструментална

агресия. Някои ученици са силно агресивни, защото са емоционално реактивни: често избухливи, лесно изпадащи в ярост и бързо превключващи в нападение.

Агресията при учениците е сигнал за проблем, вик за помощ, който трябва да бъде разбран. Агресията при децата в начална училищна възраст е личностно ориентирана. Изразява се в критики, обиди, присмех, унижение, поставяне на етикети [5]. Преминването към враждебна, личностно ориентирана агресия, е свързано с осмислянето на чужди намерения и мотиви.

Сравнително високата агресивност при учениците се дължи на това, че момчетата и момчетата са все още недоизградени личности, липсва им житейски опит, а общуването с тях изисква толерантност, търпимост, тактичност. Наблюдава се незначително по-висока степен на агресивност при момчетата от тази при момчетата.

За предотвратяване на агресивните прояви е необходимо учениците да бъдат научени да разпознават физическите прояви на емоционалните си реакции, за да се научат на самоконтрол.

Агресивното поведение в училище може да бъде контролирано, занижено и в значителна степен преодоляно, ако се изгради работеща система за целенасочена превенция на агресивното поведение сред учениците.

Литература

1. Борисова, М. 2004. Агресивност и виктимност при непълнолетните. Обществено възпитание, № 9, с. 94.
2. Брутнер, К. 1996. Да живееш с агресивни деца. Компас, № 2, с. 65.
3. Василев, П. 1995. Агресивност или толерантност. Образование и професия, № 2, с. 87.
4. Витанова, Н. 2004. Форми на агресивно поведение при учениците и учителите. Превенция на агресията сред децата, Вѳда Словѳна – ЖГ, № 2, с.32-33.
5. Карталова, Р. 2004. Особѳности на деца склонни към насилиѳе. Обществѳно възпитание, № 2, с. 37.

Diana Krasteva Ivanova, Associate professor,
Faculty of Medicine, Sofia University „St.
Kliment Ohridski“, 1 Kozyak, 1407 Sofia
Bulgaria
e-mail: dkg@mail.bg



ИНФОРМИРАНост И МОТИВАЦИЯ НА ПАЦИЕНТИТЕ ЗА УЧАСТИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „МЕДИЦИНСКА СЕСТРА“

Диана Иванова

AWARENESS AND MOTIVATION PATIENTS IN UNIVERSITY EDUCATION TO STUDENTS IN "NURSE"

Diana Ivanova

ABSTRACT: Practical training of students of "nurse" is carried out with the active participation of patients are informed of this at enrollment in university hospitals. A number of practical skills students build when they are able to carry out treatments and procedures to patients entering treatment in the hospital. Naturally enough patients to doubt the skills of students, which in turn increases the stress and discomfort of their emotional state. If patients are better informed about the individual abilities of students and their level of training their confidence will be higher and would accept a different role of participants in the learning process. Upon receipt in university hospitals, patients sign documents which express their consent to participate in the learning process of students, but these documents do not describe specifically what form that participation. Patients who have been treated at a university hospitals have been informed, but patients who are first time can hardly understand in advance what will be their participation in training. We need more clarification and information from employees at the hospital on the competencies of students and the importance of the learning process, patients actively participate in this process.

Key words: awareness, motivation, patients, nurse, training

Въведение

Практическото обучение на студентите от специалност „медицинска сестра“ се осъществява с активното участие на пациентите, които се информират за това при постъпване за лечение в университетските болници. Редица практически умения на студентите се изграждат когато имат възможност да извършват манипулации и процедури на пациенти, постъпили за лечение в болницата [1]. Напълно естествено е пациентите да се съмняват в уменията на студентите, което от своя страна повишава стреса и дискомфорта на тяхното емоционално състояние. Ако пациентите са по-добре информирани относно индивидуалните способности на студентите, както и нивото на тяхната подготовка доверието им ще бъде по-голямо и биха приели по различен начин ролята си на участници в учебния процес [3].

Цел на проучването

Целта на настоящото проучване е да се разкрие степента на информираност, както и мотивацията на пациентите за участие в учебния процес на студентите от специалност „медицинска сестра“.

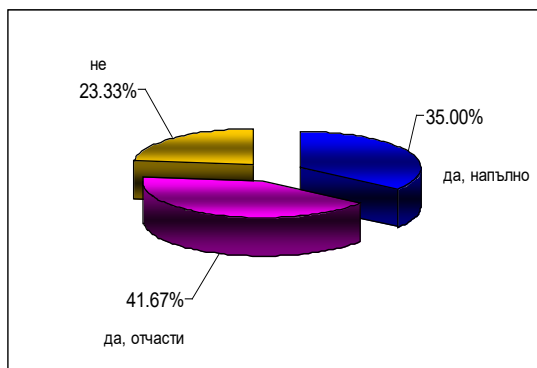
Материал и методика

Проведено е анонимно анкетно проучване на пациенти, приети за лечение в клиниките и отделенията на УБ „Лозенец“ – гр. София през 2019 г. В проучването са включени 60 броя пациенти, които са изразили съгласие за участие в проучването.

Резултати от проучването

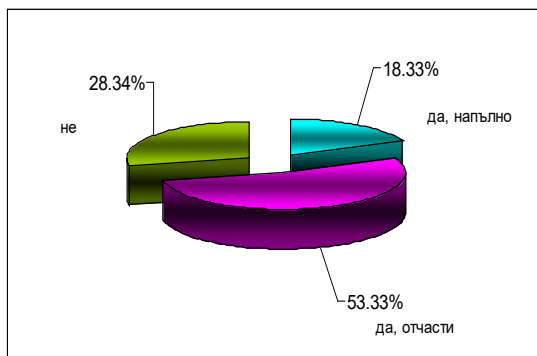
При постъпване в университетските болници пациентите подписват документи, с които изразяват своето съгласие за участие в учебния процес на студентите, но в тези документи не се описва конкретно в какво се

изразява това участие. Пациенти, които вече са постъпвали на лечение в университетски болници са информирани, но пациенти, които постъпват за първи път едва ли могат да разберат предварително какво ще бъде тяхното участие в обучението [5]. Необходимо е по-голямо разясняване и информираност от страна на служителите в болничното заведение, относно компетенциите на студентите и важноста за процеса на обучение, пациентите да участват активно в този процес.



Фиг. 1 Информираност на пациентите при постъпване в университетската болница относно практическото обучение на студентите

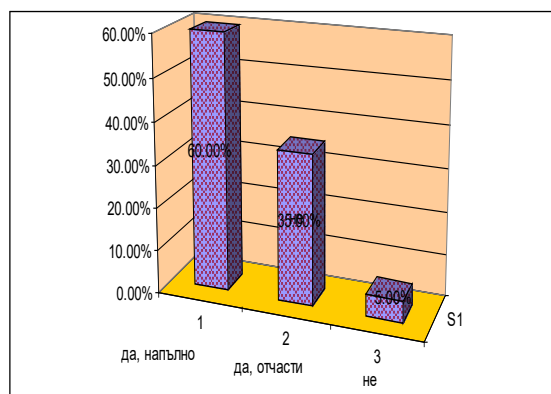
Резултатите определено показват, че пациентите са само „отчасти” информирани какво означава университетско обучение. Пациентите подписват документите, но не всички от тях знаят, че с подписа си дават своето съгласие да участват в лечебния процес, при който се обучават студенти с различни знания, умения и компетенции [2].



Фиг. 2. Информираност на пациентите относно практическите умения на студентите

Прави впечатление, че близо $\frac{1}{4}$ от анкетираните пациенти отговарят

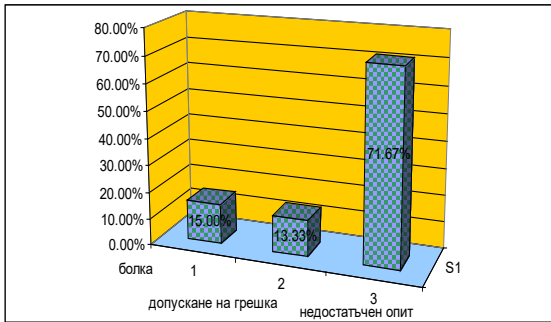
отрицателно на този въпрос, което показва, че пациентите не се замислят сериозно върху ангажмента и задълженията, които поемат при подписване на информираното съгласие. Получените резултати показват, че само половината от анкетираните пациенти са информирани относно практическите умения на студентите. Прави впечатление също, че пациентите, които посочват отрицателен отговор са повече от тези, които отговарят положително. Действително пациентите няма откъде да научат, че обучението на студентите от специалност “медицинска сестра” се осъществява по учебна програма, която включва усвояването на определени практически умения за съответната учебна година. Освен това има студенти, които се справят много по-добре и по-успешно от други.



Фиг. 3. Съгласие на пациентите за да се обучават студентите на манипулативни умения

Получените резултати определено показват, че пациентите са съгласни, студентите да направят първите си манипулации на тях – мускулни, подкожни, венозни инжекции, както и вземане на периферна венозна кръв за изследване. Напълно съгласни са 60,00% от анкетираните пациенти. Значителен е относителният дял и тези от тях, които само „отчасти” изразяват своето съгласие, когато са информирани на какво ще се учат студентите.

Отрицателно са отговорили едва 5,00% от анкетираните пациенти, което е неоспоримо доказателство, че пациентите приемат ролята си участници в обучението.



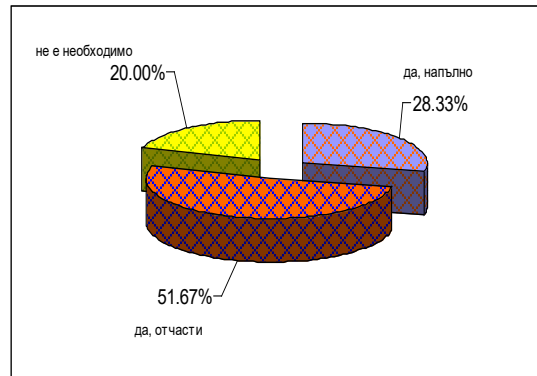
Фиг.4. Причини, които водят до съмнения в уменията на студентите

Значителна част от пациентите определено се притесняват от недостатъчния опит на студентите – 71,67%. Тези резултати показват, че е необходимо да се дава повече информация на пациентите относно факта, че в четвърти курс студентите имат една година държавен стаж и това е достатъчно време, за което студентите натрупват достатъчно опит и затвърждават своите практически умения.

Таблица1. Потребност от повече информация относно уменията на студентите

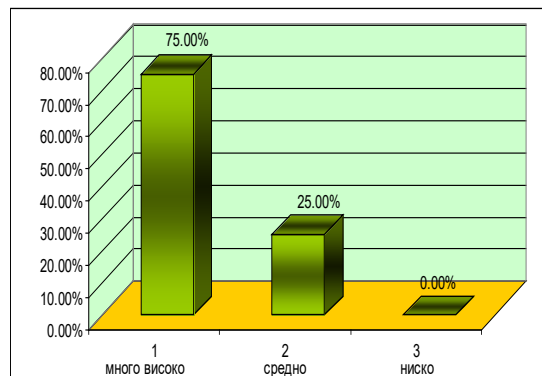
Отговори	Отн. дял
Необходима е повече информация относно курса на обучение и оценката на практическите умения на студента	55,00
Не желая да имам информация относно практическите умения на студентите	45,00

Прави впечатление, че колкото пациенти искат да имат информация, също толкова са и пациентите, които не желаят да са информирани относно усвоените от студентите умения. Това показва, че значителна част от пациентите са напълно мотивирани да участват при практическото обучение на студентите в университетските болници.



Фиг. 5. Участие на пациентите при оценяване на практическите умения на студентите

Пациентите не приемат особено добре идеята да участват в оценяването на практическите умения на студентите. Определено може да се каже, че биха участвали отчасти при извършване на оценяването – 51,67%. За да се осъществява това е необходимо да се определят ясни критерии, по които пациентите, ако съответно имат желание, да участват при оценяването на студента, който им е извършил манипулацията.



Фиг.6. Мнение на анкетираните относно доверието между пациенти и студенти

Резултатите показват, че пациентите имат много високо доверие на студентите / 75,00%/, което може би е мотивацията за техния избор да бъдат лекувани в университетска болница. Отрицателни отговори на този въпрос липсват, което показва че пациентите подхождат с голямо доверие към студентите и към техните способности.

Таблица 2. Влияние на студентите при вземане на решения от пациента

Отговори	Отн. дял
Участието на студентите не се отразява на взетите от мен решения	43,33%
Участието на студентите донякъде се отразява	31,67%
Участието на студентите определено се отразява на взетите от мен решения	25,00%

Наблюдава се голямо разнообразие от мнение на пациентите по отношение на вземането на решения по време на болничния им престой. Отрицателно са отговорили 43,33% от анкетираните пациенти, а положително – 25,00%. Това още веднъж показва, че пациентите приемат участието на студентите в цялостния лечебен процес.

Таблица 3. Удовлетвореност на пациентите от участие в учебния процес

Отговори	Отн. дял
Чувствам се удовлетворен от участието ми в обучението на студентите	90,00%
Не се чувствам удовлетворен от участието ми при обучението на студентите	10,00%

Пациентите като цяло са удовлетворени от възможността да участват при обучението на студентите, което показва, че в университетските болници има условия и пациенти за практическото обучение на студентите.

Изводи

Пациентите, които постъпват за лечение в университетските болници не са достатъчно

информирани относно знанията и уменията на студентите от специалност “медицинска сестра”, но те са мотивирани студентите да извършват различни манипулации и процедури като подхождат с много високо доверие към тях [4]. Това от което се притесняват пациентите е недостатъчният практически опит на студентите, но при ясни критерии биха участвали и в процеса на оценяване.

Пациентите са активни и важни участници в практическото обучение на студентите в университетските болници и определено може да се каже, че те са удовлетворени от тази възможност, която им е предоставена.

Литература

1. Балканска, П., Л. Томов. 2003. Здравните и социалните грижи – приоритетни насоки в международната стратегия за действие по политиката за възрастните – 2002. Здравен мениджмънт, № 3, с. 34-38.
2. Борисов, В. 2004. Здравният мениджмънт като функция. Здравен мениджмънт, т. I, С., Филвест, с. 135-260.
3. Воденичаров, Ц., С. Попова. 2003. Медицинска етика, с. 230.
4. Попова, С. 2001. Комуникация в сестринството – бариери за ефективна комуникация. Комуникационни умения и автономни функции на сестринството, Пловдив, с. 63-68.
5. Попова, С. 2001. Развитие на сестринството – приоритетни въпроси. Комуникационни умения и автономни функции на сестринството, Пловдив, с. 7-12.

Diana Krasteva Ivanova, Associate professor,
Faculty of Medicine, Sofia University „St.
Kliment Ohridski“, 1 Kozyak, 1407 Sofia
Bulgaria
e-mail: dkg@mail.bg



ПРОДУКТИВНИ ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ВТОРИ ЕЗИК НА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ-МЕДИЦИ

Теодора Въллова, Бойка Петкова

PRODUCTIVE APPROACHES IN SECOND LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Teodora Valova, Boyka Petkova

ABSTRACT: *In today's conditions of advanced internationalization of the medical education, the development of sociocultural competence has become an increasingly important task in the practice of teacher-student language interaction. This article is an attempt to review the concepts, methods and approaches of teaching Bulgarian and English in their functional aspect against the mastering of the target language and the communication for personal, professional and academic interaction. The goal is to present the effectiveness of the used strategies, which are part of the didactic tool of the authors. In the article under sociocultural competence is understood the development of specialized language skills in connection to the occupational employment of the future medics. For achieving this goal the following methods are used for solving the tasks of the study and analysis of the data obtained: the comparative method and the analytical method. As a result of the comparative analysis are made generalizations and conclusions of the best practices, which integration guarantees the success of the set educational goals in foreign language teaching for medical purposes. The authors thank the students who participated in the study.*

Key words: sociocultural competence, foreign language training, medical goals, interaction

Въведение

Проблемът за взаимодействието между преподавателя и студентите в чуждоезиковото обучение за медицински цели има ключово място в учебния процес за изграждане на комуникативни умения за лично, професионално и академично общуване на бъдещите здравни специалисти.

Този въпрос придобива още по-съществено значение, ако се разглежда в контекста на взаимодействието между студента-практикант и пациента в етапа на задължителната учебна практика. Поради важноста на общуването за изграждането на терапевтична връзка и за постигане целите на прегледа, консултацията, диагностиката или лечението, ефективната междуличностна интеракция гарантира адекватното разбиране и употребата на подходящ за пациентите регистър.

От изложеното става ясно, че изграждането на комуникативно взаимодействие между участниците в медицинското общуване е от особено значение за постигането на социалнозначими цели в реални речеви ситуации. За

реализиране на тази цел е необходимо ефективно да се усвояват определените в учебните програми теоретични и практически знания и умения от една страна, и формиране на способности за общуване в чуждоезикова социална, културна и професионална среда, от друга.

Дискусията за теоретико-практическите аспекти на комуникативните подходи в чуждоезиковото обучение за медицински цели търси потвърждение на хипотезата на авторите за тяхната ефективност в процеса за изграждане на социолингвистична компетентност. Нейното формиране е разгледано в рамките на субект-субектно взаимодействие в многоезичните аудитории.

Значимостта на представените методически подходи е осмислена в контекста на възможностите им за изграждане на умения да се общува по подходящ и творчески начин в медицинската практика.

Постановка на проблема

Статията представя обширен теоретичен анализ на образователните възможности на

два комуникативни подхода в академичната чуждоезикова подготовка, използвани в продължение на три години (от 2016 г. до 2019 година) в Медицински университет – София, Департамент по езиково обучение, физическо възпитание и спорт, и в Медицински университет – Плевен, Департамент за езиково и специализирано обучение. На основание на теоретичното, методологическото и приложното описание на *Естественя подход* и на метода на *Цялостната физическа реакция* се търсят педагогическите им проекции. Представени са конкретни примери за образователното приложение на тези технологии в курсовете по Български език и по Английски език за чуждестранните студенти.

Цел

Целта на настоящата статия е да се характеризират два от най-често използваните комуникативни подходи в обучението по съвременен български език и по английски език (като втори) в техния функционален аспект. В резултат от анализа и дадените примери да се обоснове приложението им в процеса за изграждане на знания и умения, необходими за осъществяването на ефективно общуване в медицинската теория и практика.

Материал и методи на изследване

За постигане на целта, решаване на задачите на теоретичното проучване и анализа на използваните подходи се използва комплексна методика, която включва следните **изследователски методи** за:

- *Набиране на информация*: Обзорно проучване, анализ и обобщение на специализираната литература и информационните източници.

- *За сравняване и анализ*: **сравнителен метод** – сравнява се прилагането на подходите и методите на преподаване при работа с български и с чуждестранни студенти; **аналитичен метод** – анализират се резултатите от прилагането на тези методи и подходи в чуждоезиковото обучение.

Резултати и обсъждане

Интернационализацията на медицинските университети в България, основаваща се на принципа на диверсификация, в това число и лингвистична, поставя във фокуса на чуждое-

зиковото обучение по английски и по български езици като втори **създаване на ефективна среда за осъществяване на взаимодействие между преподавателя и студентите**.

Според Рангелова, взаимодействието „преподавател-студент е целенасочен, организиран процес, чиято цел е създаване на условия за оптимално протичане на специфичния учебен процес“ (Рангелова, 2019: 91). При изучаването и овладяването на втория език в многоезичното академично обкръжение се цели постепенно да се изгради по-високо ниво на комуникативна компетентност, при запазване на националната идентичност на чуждестранните студенти.

Решаването на тази задача налага използването на различни методи и подходи, които са съобразени със спецификата на обучителния процес във висшите медицински училища. Той се отличава с характерните особености на андрагогическия процес: проблемно ориентиран, динамичен и разнообразен, ориентиран към бързата приложимост на знанията в практиката, опира се на ученето чрез правене/действие, интегрира стари знания и опит с нови, формира нагласи, отношения и ценности като част от учебната работа и др. (Грудева и кол, 2016: 65). Към посочените общи специфики на учебния процес се добавят характеристиките на студентите-медици като възрастни учещи. За тях изграждането на качествата: автономност, независимост и автономност и на уменията: за самостоятелно планиране на обучението и за самооценка на индивидуалния напредък – са ключови при формирането личността на бъдещия лекар.

Методиката на преподаване и усвояване на втори (чужд) език в медицинските университети е **неразделна част от цялостния учебно-възпитателен процес**, който в съдържателно и организационно отношение се отличава със своя специфика, традиции и конкретен облик. Изучаването на чуждия език допринася за общото интелектуално и културно израстване на студентите, за разгръщане и развитие на техните словесно-творчески заложби в определени умения за владеене на чуждия език. То следва общата система от общодидактически и частнометодически принципи, пречупвайки ги през призмата на своите характерни особености и подчинявайки се на конкретните, специфични личностни характеристики на студентите-медици.

В контекста на чуждоезиковото обучение по посочените езици ще бъдат представени няколко ефективни **подхода**, ориентирани към студента. Приложението им в личностно ориентирания подход на обучение превръща учещите в **активни субекти в процеса на взаимодействие** (срв. Грудева и кол. 2016: 56). Обединяващото звено в избора на подобрите ключови техники е, че те включват дейности за практикуване на езика по значими за обучаваните теми, като словото се използва за изпълнение на важни и разбираеми задачи. В основата е **комуникативният подход**, който насърчава студентите да развиват умения за общуване чрез езика-цел.

Учебните програми по двата езика се базират на автентични речеве ситуации, в които учещите реално биха могли да използват речта (пътуване, работа, развлечения), на теми, по които желаят да разговарят (представяне, образование, пазаруване); на причините, поради които се нуждаят от съответния речник (описание на нещо, искане на информация, изразяване на съгласие или несъгласие), както и на граматиката и лексиката, необходими за комуникация. В ситуациите на общуване се изграждат конкретните норми за прагматично поведение чрез използване на художествени текстове и включване на личния опит в работата по конкретните учебни теми. В този механизъм е важно да се свържат знанията за речта (декларативни знания), придобити в университета, с комуникативната ѝ употреба извън аудиторията и с начините по които тя се използва в речевата практика (процедурни знания).

Приема се тезата, че комуникативната ориентация на обучението „предполага съвременни модели на усвояване на знанията и формиране на уменията, актуализира значимостта на взаимозависимостта между дейностите по преподаване – учене – оценяване, осъществявани в ситуация не само на комуникация/ общуване, а и на педагогическа интеракция (т.е. взаимодействие)“ (Георгиева, 2017: 408). Поради спецификата на обучението във висшите медицински училища, преподаването и изучаването на чуждия език (български или английски) се извършва в многоезична аудитория с възрастни учащи. Това налага съчетаване на андрагогическия с педагогическия модел, като същевременно следва да се отчита, че в процеса на обучение участват три основни групи субекти *преподаватели – студенти – пациенти*. Включването на още един субект (паци-

ентът) в образователния дискурс променя функциите, взаимоотношенията и взаимодействията в класическата двойка *обучител – обучаван*. Това превръща овладяването на комуникативни умения и терминологични знания, необходими за обучението по медицина, във важна предпоставка за осъществяването на ефективно общуване с болния.

Във връзка с очертаните проблеми, за да бъде ефективно чуждоезиковото обучение, специфичната медицинска терминология е важно да се поднася по интересен начин и да включва студентите като активни участници в процеса на обучение и учене. Може да се обобщи, че **осигуряването на пълноценно общуване между преподавателите и студентите по време на различните форми на академичната подготовка се реализира върху методологичната основа на компетентностния подход**. Той акцентира не върху съдържанието, а върху резултатите от обучението, проявяващи се като компетентности. Прилагането му в чуждоезиковото обучение формира у студентите не само отделните знания, умения и навици, а способността и готовността за ефективна и продуктивна езикова дейност в различни **социално значими комуникативни** ситуации в медицинската теория и практика. Анализирайки теоретичните основания на Л. Московкин и Г. Шамонина за необходимостта от реализация на продуктивни технологии в обучението на задграничните студенти по чужд език, Д. Веселинов обобщава, че иновативните подходи се разглеждат като особено направление в методиката, което може да се нарече индиректно преподаване на втория език като чужд, и което напълно съответства на ориентираната към личността парадигма в педагогическите науки (Веселинов, 2014: 295).

За целите на настоящата публикация ще бъдат разгледани два ориентирани към конструктивистката парадигма на учене подхода и тяхното творческо прилагане в подкрепа на чуждоезиковото обучение. Ефективността на тези модели в практиката е демонстрирана чрез примери от курсовете по Български език и по Английски език като чужди.

Естествен подход (Natural Approach)

Естественият подход е комуникативен учебен метод, създаден от Krashen и Terrell през, 80-те – 90-те години на XX в., и се основа на психологическия модел на усвояване на

езика (Krashen, Terrell, 1983). Авторите лансират идеята за подобие между процесите на овладяването на родния (първия) език с тези на ученето на втори език. Методът е наречен „естествен“, защото обучението по втория език се определя от особеностите на развитието на първия език в естествени условия. Усвояването на чуждия език се осъществява в естествената среда на неговото ползване, „при непосредствено общуване с носителите на втория език“ (Стоянова, 2014: 22).

Учебните цели, които успешно се реализират чрез този подход, са:

- *усвояване на комуникативни умения в конкретни ситуации на общуване, в които има условия за пораждаване и продуциране на текст и за достъпно предаване на неговото професионално-терминологично съдържание*

По време на упражненията тази цел се осъществява чрез участие на студентите в множество диалози, отнасящи се до различни комуникативни ситуации при разговори с пациенти и близките им или при контакти с различни болни. С прагматичната си насоченост тези упражнения създават естествена среда за конкретна употреба на подходяща лексика и интуитивно използване на знанията за езика, като съвкупност от речеви единици. Акцентът в различните ситуации, свързани с установяване състоянието на пациента, е върху това как бъдещият лекар ще реагира пълноценно в процеса на общуването.

- *развитие на уменията, свързано с разбиране при слушане*

Основен фокус на общуването в медицинската практика е пациентът да бъде разбран правилно от лекаря и обратно – медикът да разбере симптомите на заболяването от пациента. С цел усъвършенстване на уменията на студентите-медици за слушане се изпълняват упражнения за **слушане с разбиране**. Подходящо е включването на кратки видеофилми или слушане на диалози между *лекар – пациент* (това се практикува доста често в часовете по английски език с цел усъвършенстване на това умение). В тях езикът се практикува в естествената среда на общуване между неговите носители. Предаванията в различни медии са друг източник, в който се откриват говорни практики, характеризиращи се със спазване и прилагане на правоговорните норми в съвременния български език. Макар и невинаги подчинени на правоговорната норма, „нечистата

езикова среда“ също е повод за анализи и коментари със студентите и води до по-задълбочено усвояване на правилния изказ.

- *усъвършенстване на спонтанната езикова продукция като реакция на пациентски въпроси или коментари*

Полезно упражнение за усъвършенстване на уменията за продуциране на текстове е участието в имитирани автентични разговори с пациент, като изискванията към отговорите на студентите са свързани с осъзнаване на основните видове вербално взаимодействие чрез: еднословен отговор, двусловен отговор, отговор с едно просто изречение, изказване като отклик на невербална реакция. Може да се обобщи, че по този начин в обучението по български и по английски език като втори се включват както упражненията за слушане с разбиране, така и участие в автентични речеви диалози.

- *намаляване на афективния натиск върху учещия*

Учещият се включва в речеви акт – процес на създаване, произнасяне и възприемане на речево съобщение, когато се почувства готов за нея. Студентът сам изяснява желание за участие в учебния процес, а това е от съществено значение за обучението по чуждия – английски или български език;

- *развитие на равнището на владееене на български/ английски език от начално на средно равнище*

Постигането му се декомпозира в дейности във връзка с паралелното развитие на езикови умения, свързани със: слушане, говорене, четене, писане. Използва се ролевата игра (Role Play) като дидактическо средство – един от студентите е лекар, а другия – пациент. Разиграване се въображаема ситуация, което подпомага усвояването на вербални и невербални способности за общуване.

В този метод се възприемат процедури, други методи и източници, като се създава система от комуникативни дейности за постигане на максимално разбиране преди реализиране на собствената продукция.

Цялостна физическа реакция (Total Physical Response, TPR)

Това е учебен метод, при който чуждият език се изучава чрез извършване на физически действия или с опора на физически действия. Създаден от Джеймс Ашър, психолог от Дър-

жавния Университет на Сан Хосе, Калифорния, TPR се основава на хипотезата за **периода на мълчание**. При нея се приема, че в чуждоезиковото обучение трябва да съществува период, през който учещият „натрупва“ знания и опит, без да бъде още готов да ги използва за комуникация. Процедурата при приложение на метода се изразява в употреба на императивни фрази в комбинация с демонстрация на физическите действия, които ги изобразяват от страна на преподавателя. Обучаваните имитират демонстрираното от преподавателя, като в началото само невербално общуват с него, докато не станат готови за вербална изява.

Процедурата включва действителните техники, практики и поведение в следните няколко стъпки:

- преподавателят съобщава целта на урока;
- учителят представя нови фрази на изучавания език и демонстрира съответните действия;
- групата изпълнява команди с новите фрази, зададени от педагога;
- ролите на преподавателя и студентите се сменят: командите се дават от отделни студенти и се изпълняват от членовете на групата;
- учителят записва новите фрази на дъската и ги прочита на глас;
- групата чете новите фрази, след което ги преписва.

Четири умения се развиват в следния ред: 1. слушане с разбиране (на заповеди и наставления); 2. говорене (когато обучаемите са готови да го направят); 3. четене с разбиране (на заучените преди това устни форми); 4. писмено изразяване. Може да се даде пример с изучаването на темите „Дихателна система“ (Учебна програма, МУ-София) или „Дихателна система и болести на дихателната система“ (Учебна програма, МУ-Плевен). Преподавателят съобщава, че целта на урока е да се разгледат функциите на тази система и заболяванията, свързани с нея. На дъската се записват термините и новите фрази. Преподавателят информира студентите какви фрази могат да използват в разговора със съответния пациент. В началото учителят е в ролята на лекар. След това позициите се сменят – един от студентите влиза в ролята на лекаря и започва да общува с останалите като с пациенти. Новите фрази и термини се прочитат отново на глас от всички студенти, които ги записват.

Спазването на последователността на тези стъпки гарантира, че учещият ще започне да

говори на изучавания език, когато се почувства готов за това. Подходящи упражнения са ролевите игри, представяне на картини, следвани от въпроси и др. За да се запомнят трайно, новите лексикални единици могат да се представят чрез пантомима, да се нарисуват, да се съотнесат към изображения и картини, да се включат в абсурден контекст, да се състави асоциативен облак около тях, да се конструира мисловна карта и др. (срв. Коева, 2018: 156-165). Посочените упражнения са пример за това как използването на една интелигентност може да подсили проявите на друга. Всички интелигентности са проява на различни начини на мислене, но те работят заедно и се проявяват в дейността. Свързващото звено между нейните два основни комплекса – ориентируващия и изпълнителския – е *словото*. В основата на пространственото ориентиране стои построяването и използването на схематизираната представа. За изграждане на такъв схематичен образ съзнанието използва пространствени ориентири. От своя страна решаването на практически задачи поражда **необходимост от речева дейност**, като по този начин се преодоляват затрудненията пред обучението и ученето (срв. Вълва, 2009: 47-51). Методът на цялостната физическа реакция е подходящ за началните етапи от изучаването на втория език. Добра практика е той да се комбинира с други техники и подходи, за да се постигне по-висока резултатност.

Във връзка с изведените специфични характеристики и представените конкретни примери може да се направят следните изводи за практическото приложение на двата продуктивни модела в чуждоезиковото обучение за медицински цели:

1. Ориентирани са към практическата организация, методиката и качеството на обучението по Български език и Английски език като втори език.

2. Превръщат образователна среда в интерактивна поради възможностите да насърчават ефективната комуникация и сътрудничество между обучаемите и преподавателя по време на изпълнение на поставените задачи чрез работа в групи.

3. Влияят върху ситуирането на личностно ориентиран образователен процес, който е предпоставка за повишаване на активността и мотивацията на студентите да създават собствена езикова продукция.

4. Позволяват поставянето в определен професионален контекст на езикови и комуникативни задачи, чрез които да се овладява специфичната медицинска терминология.

5. Провокират нови идеи и възможности за разнообразни методически реализации от преподавателите в чуждоезиковото обучение за медицински цели.

Пред нас остават въпроси, които имат връзка с творческата преработка на натрупания педагогически опит и продължаващото приложение на представените подходи както в аудиторните упражнения, така и в извънаудиторното обучение – по време на стажа, в който чуждият език се явява единствения комуникационен вектор.

Заклучение и благодарности

В заключение може да кажем, че взаимодействието между преподавателя и студента, както и между пациента и обучаващия се (бъдещия лекар) е от съществено значение за неговото бъдещо развитие. То се осъществява посредством различните стратегии, методи и подходи, които преподавателят използва по време на преподаването и които се прилагат от учещия при общуването му с пациента. Тази последователност на формирането на чуждоезиковите комуникативни умения в медицинската теория и практика е от съществено значение за изграждането на бъдещия лекар. Авторите благодарят на своите студенти за съдействието и за прилагането на тези методи и стратегии в реална обстановка.

Литература

1. Грудева, М, В. Гюрова, Т. Костадинова. *Методика на академичното преподаване във*

висшето медицинско училище. Варна: Изд: Медицински университет – Варна.

2. Коева, Я. (2018). *Невродидактика и многоезичие*. Издателство: УИ „Св. св. Кирил и Методий”- Велико Търново.

3. Рангелова, Е. Рискове във взаимодействието преподавател – студент. Международна научна конференция – Китен 2-6 септември 2019 г. на тема: „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: Теории, технологии, управление“. Издателство и производство – „ЕКС-ПРЕС“ – Габрово, 2019.

4. Georgieva, S. From communicative competence of the teacher to communicative competence of the student. *SocioBrains*. ISSUE 39, November 2017, pp 407 – 418.

5. Krashen, S.D., T.D. Terrell. *The Natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon 1983.

6. Вълва, Т. *Онлайн стратегии и техники за развитие на комуникативни компетентности*. НИМА, 2009.

Доц. Теодора Димитрова Вълва, дп
Медицински университет – Плевен
Департамент за езиково и специализирано обучение
ул. „Св. Климент Охридски“ 1, Плевен 5800
e-mail: valova.teodora@gmail.com

ст. пр. д-р Бойка Петкова, дф
Медицински Университет – София, ДЕОС
ул. „Здраве“ 2, София 1431
e-mail: b.petkova@deos.mu-sofia.bg



ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕСТ ЗА УСТАНОВЯВАНЕ ОБУЧЕНОСТТА НА СТУДЕНТИТЕ ПО ХИМИЯ С АКЦЕНТ ВЪРХУ ТЯХНАТА ПРИРОДОНАУЧНА ГРАМОТНОСТ

Антоанета Ангелачева

DIDACTIC TEST FOR STUDY OF STUDENTS' TRAINING IN CHEMISTRY WITH AN EMPHASIS ON THEIR SCIENTIFIC LITERACY

Antoaneta Angelacheva

ABSTRACT: *In the work is presented a didactic test for diagnostics of the cognitive results of the students from the training on Methodology and technique of teaching chemical experiment with an emphasis on their scientific literacy. There are described the stages in the development of the test and the results of the statistical analysis of the evaluation of the test given by experts – chemistry teachers. The data from the expert evaluation shows that the qualities of the test tasks correspond to the basic requirements of the didactic tests described in the literature.*

Key words: scientific literacy, chemistry education, didactic test

Въведение

През последните години различни фактори предизвикаха обществени и педагогически дебати за научната грамотност на българските ученици – незадоволителните им постижения в международните сравнителни измервания (PISA, TIMSS), както и в националните външни оценявания. Понятието „грамотност“ се превърна в основополагащо за проектиране на образователната политика в България. Стратегическата му позиция е очертана в националните документи за ускоряване на реформите в предучилищното и в училищното образование (Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014-2020 г., Националната стратегия за учене през целия живот 2014-2020 г. и др.). Обновените Държавни образователни изисквания и Учебни програми (2016 г.) за културно-образователната област „Природни науки и екология“, заявяват постигането на природонаучна грамотност като основна цел на образованието.

Трайната ориентация на обучението по химия (като част от споменатата област) към формирането на природонаучна грамотност у учениците е предизвикателство за учителя, което изисква създаването на адекватна среда и качествена промяна на всеки от компонентите на образователния процес по начин, отразяващ

развитието на науката, технологиите, иновациите и потребностите на съвременното общество. В тази връзка курсът „Методика и техника на учебния химичен експеримент“ (МТУХЕ) е особено значим при подготовката на студентите по химия за ефективно реализиране на учителската професия. Целта на курса е студентите да се запознаят с мястото и ролята на учебния химичен експеримент в обучението по химия, с методиката на неговото включване в урока; да овладеят теоретични знания и практически умения за подбор и изпълнение на химични експерименти в училищни условия. Отделните теми от курса включват експерименти, свързани с изучаването на неорганични вещества, основни класове органични съединения, разтвори и химични процеси във водни разтвори (Ангелачева, 2006).

За ефективно планиране и реализиране на учебния експеримент в обучението по химия в средното училище е разработена методика за експериментално изучаване на веществата и на химичните процеси, при подготовката на студентите – бъдещи учители по химия (Ангелачева, 2020). Положителното влияние на създадената методика върху познавателните резултати на студентите с акцент формирането и развитието на тяхната природонаучна грамотност, е доказана чрез специално организирано експериментално изследване (пак там). Като

основен диагностичен инструментариум е използван разработения дидактически тест „Учебен химичен експеримент“ (вж. приложението). За да може да служи за ефективна диагностика на постиженията на студентите, той трябва да притежава добри статистически характеристики.

В настоящата работа са представени основните етапи при създаване на теста, процедурите за доказване на неговите качества и резултатите от статистическия анализ на експертната оценка на теста.

Методология на изследването

Целта на изследването е да се получат достоверни данни за качествата на критериален тест „Учебен химичен експеримент“. Въз основа на получените резултати да се достигне до обосновано решение за използването на теста като надежден инструмент за диагностика на обучеността на студентите по химия с акцент върху тяхната природонаучна грамотност. За диагностика на посочената променлива величина се използват следните *критерии* и *показатели*:

а) критерий знания (знания за факти, понятия, закони, закономерности и теории при експериментално изследване на химични обекти) *с показатели*:

– приложение на знанията в хода на експерименталната дейност, в познати (идентични и аналогични) познавателни ситуации;

– приложение на знанията в хода на експерименталната дейност, в непознати (нови) познавателни ситуации;

– приложение на знанията в житейски ситуации.

б) критерий умения с показатели:

– умения за открояване на общи и частни проблеми при експерименталната работа, за формулиране на хипотеза за тяхното решаване;

– умения за самостоятелно планиране на учебен химичен експеримент за доказване на изградената хипотеза (включва умения за ясно формулиране на целта на експеримента, за точно описание на необходимите за опита реактиви, съдове, апаратури);

– умения за изпълнение на учебен химичен експеримент при спазване на техниката за безопасна работа и за наблюдение на опита (включва умения за описание на начина на

провеждане на опита, на условията за протичане на процесите и явленията, на признаци за протичане на химичните взаимодействия);

– умения за тълкуване на резултати от проведен химичен експеримент и за формулиране на изводи.

в) критерий отношения с показатели:

– осигуряване на безопасност на опита и вземане на мерки за ограничаване отделянето на вредни вещества в околното пространство и мерки за оказване на първа помощ при евентуално поразяване;

– самооценка на индивидуалната експериментална работа;

– оценка на груповата експериментална работа (Генкова, Найденова, 2003; Димитрова, 2006).

Избраните критерии и показатели са използвани при разработването на критериален тест „Учебен химичен експеримент“. В състава на теста се съдържат три субтеста, условно групирани, както следва: субтест 1 (задачи от 1 до 6) има за цел да диагностицира уменията на учениците да прилагат овладените знания за веществата и за химичните процеси в различни познавателни и житейски ситуации; субтест 2 (задачи от 7 до 12) има за цел да регистрира уменията на учениците да открояват съдържателни проблеми, да изграждат хипотези, да планират и да изпълняват химични опити за проверка на направените хипотези при спазване на техниката за безопасна работа, да анализират опитни данни; субтест 3 (задачи от 13 до 18) има за цел да установи отношението на студентите към проблема за опазване на околното пространство при извършване на химични експерименти; уменията на студентите за самооценка на собствената работа по време на лабораторните упражнения и оценка на работата на екипа.

Задачите в теста са с изборен или със свободен отговор. Оценяването на задачите с изборен отговор е с 1 точка за правилен отговор и 0 точки при грешен или непосочен отговор. При задачите със свободен отговор точките се определят в зависимост от сложността на задачата и от изчерпателността на отговора.

Обект на изследване е конструираният тест, а *предмет* – неговите качества.

Дефинираната цел ориентира към решаването на следните *задачи*: (а) определяне целта на теста и изготвяне на тест-спецификация; (б) разработване на съдържанието на тестовите за-

дачи и конструиране на теста; (в) осъществяване на априорен анализ чрез метода на експертната оценка (Бижков, 1996).

Хипотезата на изследването може да се представи като очакване, че ако тестът има добри качества, той позволява да се различат изследваните групи от студенти по величината обученост по химия с акцент върху природонаучната грамотност.

Етапи при създаване на дидактическия тест

• *Определяне на целта на теста и изготвяне на тест-спецификация*

Целта на теста е да се измери равнището на постиженията на студентите с акцент върху природонаучната грамотност при използване на специално разработена методика за прилагане на учебния експеримент в обучението по дисциплината МТУХЕ. Тестът-спецификация представлява подробно описание на системата от знания, умения и отношения, която може да бъде обект на контрол и оценка (Малчева, Генкова, Найденова, 2000; Николова, Драголов, 1985) (табл. 1).

Таблица 1. Знания, умения и отношения, обект на контрол и оценка в обучението по дисциплината МТУХЕ

Знания за:	<ul style="list-style-type: none"> • особеностите на учебния химичен експеримент (УХЕ), които го характеризират като метод на обучение; • признаците на сходство и различие между демонстрационен и лабораторен УХЕ; • предимствата и недостатъците на демонстрационния/лабораторния УХЕ; • критериите за насочване на учителя към избор на демонстрационен/лабораторен УХЕ в конкретна педагогическа ситуация; • характеристиките на изследователската/иллюстративната форма за съчетаване на думи и нагледност при изпълнение на УХЕ; • критериите за насочване на избора към една от двете форми; • правилата по техниката на безопасност в химическата лаборатория и др.
Умения за:	<ul style="list-style-type: none"> • формулиране на правила за използване на епруветка, спиртна лампа, стъклена пръчица, стъклена апаратура за получаване на газове; • прилагане на правилата за безопасна работа с веществата и с лабораторните съдове; • определяне на целите на УХЕ, независимо от сложността на учебното съдържание, което той онагледява; • анализиране на УХЕ и формулиране на изводи; • аргументиране избора на конкретни опити за даден урок във връзка с акцентите на неговите цели и учебно съдържание; • предвиждане на оптималния брой опити в урока, съобразно наличното време; • опростяване на опитни постановки с цел осигуряване на по-добра нагледност; • създаване на варианти на опитите според индивидуалните предпочитания; • моделиране на проблемни опити; • съставяне на варианти на експериментални задачи върху едно и също учебно съдържание и др.
Отношения:	<ul style="list-style-type: none"> • осъзнаване: необходимостта от изучаване на дисциплината МТУХЕ; необходимостта от задълбочена самостоятелна работа върху проблемите за техниката и методиката на УХЕ в хода на педагогическата практика по химия; • разбиране: ефективността на УХЕ като метод на обучение; присъствието на УХЕ във всеки урок, чието съдържание предполага това; • необходимостта УХЕ да бъде предварително подготвен и обмислен; • необходимостта при демонстрациите учителят да спазва правилата за работа с реактивите и с лабораторните съдове; • рисковете, които поема учителят при изпълнение на УХЕ; • рисковете, които поема учителят, когато предлага на учениците да изпълнят УХЕ; • възможностите един опит да се превърне в елемент от проблемна верига на познавателния процес и др.

• *Разработване на тестовите задачи и конструиране на теста*

Съдържанието на съставените тестови задачи може да се представи чрез описание на дейността при решаването им.

Задача 1. Определяне на вида на учебния химичен експеримент при изучаване на физичните и химичните свойства на металите от IA, IIA и IIIA групи на Периодичната система.

Задача 2. Дефиниране на целите на учебния химичен експеримент при изучаване на химичните съединения на металите от IA, IIA и IIIA групи на Периодичната система.

Задача 3. Представяне на формите за съчетаване на слово и нагледност при разкриване отнасянето на металите от IB група към киселини.

Задача 4. Анализ на опити, свързани с отнасянето на медта Cu към концентрирана

азотна HNO_3 и сярна H_2SO_4 киселина и към разредена солна киселина HCl ; формулиране на изводи.

Задача 5. Дефиниране на: основния проблем и на частните подпроблеми при изясняване същността на йоннообменните процеси; мястото и ролята на учебния химичен експеримент при решаване на проблемите.

Задача 6. Подбор на експериментална задача върху учебното съдържание за амониевите соли.

Задача 7. Приложение на знания за свойствата на желязото Fe и на неговите съединения при извършване на учебен химичен експеримент. Открояване на правила за безопасна работа в зависимост от физиологичното действие на веществата и условията на протичане на химичните реакции. Изразяване с химични уравнения на преходите между веществата.

Задача 8. Планиране на учебни химични експерименти, свързани с влиянието на различни фактори върху химичното равновесие.

Задача 9. Подбор на реактиви, на лабораторни съдове, на подходящи условия за провеждане на реакции, свързани с получаване на цинков дихидроксид $\text{Zn}(\text{OH})_2$ и изследване на свойствата му. Определяне техниката за безопасна работа. Записване на протеклите реакции с химични уравнения.

Задача 10. Опитно разпознаване на соли в зависимост от техните свойства. Планиране на учебен химичен експеримент при спазване на техниката за безопасност. Изразяване на процесите с уравнения.

Задача 11. Определяне мястото на конкретен учебен химичен експеримент в учебното съдържание по химия. Разработване на вариант на даден учебен химичен експеримент, който може да се приложи към същото или към друго учебно съдържание.

Задача 12. Схематично представяне на опитни постановки за получаване на амоняк NH_3 от различни изходни вещества. В зависимост от свойствата на амоняка NH_3 предлагане на начин за събирането му. Описание физиологичното действие на амоняка NH_3 и познаване на начините за ограничаване отделянето му във въздуха на химичната лаборатория.

Задача 13. Подбор на учебен химичен експеримент съобразно техниката за безопасна работа. Проява на ценностно отношение към собственото здраве и към здравето на околните.

Задача 14. Представяне на лабораторни методи за получаване на кислород O_2 и аргументиране на най-подходящия от тях за получаване на кислород O_2 в училищни условия.

Задача 15. Познаване на мерките за оказване на първа помощ при поразяване с киселини.

Задача 16. Подбор на безопасен учебен химичен експеримент в зависимост от свойствата на участващите вещества.

Задача 17. Адекватно реагиране при възникване на пожар в кабинета по химия или в химичната лаборатория.

Задача 18. Прилагане на знания за свойствата на живака Hg и за начините за обезвреждането му.

При съставяне на теста са спазени следните изисквания (Бижков, 1996): тестът е самостоятелен по отношение на съдържанието; тестът е съгласуван с учебната програма по дисциплината МТУХЕ; задачите от теста обхващат съществени елементи от обучението в курса МТУХЕ; за всяка задача от теста е определена оценка, която отговаря на сложността на нейното съдържание.

Резултати от експертната оценка на теста и обсъждане

Априорният анализ е извършен от 10 учители по химия с висока педагогическа квалификация. Експертите оценяват качествата на теста по показателите – *съдържателна валидност, надеждност* на предложената от автора система за оценяване на резултатите от теста и *стандарта за успешност* на теста.

За определяне на *съдържателната валидност* на теста са използвани оценките на експертите за съответствието между тестовите задачи и познавателните цели, чието постигане тестът е предназначен да диагностицира. Това съответствие се изчислява чрез *коэффициента за съответствие CVR*, предложен от С. Lawshe (Бижков, 1996, с. 243). Стойностите на коефициента **CVR** могат да варират от -1 , когато нито един от експертите не е посочил, че тестът съответства на целите, до $+1$, когато всички експерти приемат теста като отговарящ на целите на изследването. Получените числови стойности на коефициента **CVR** показват, че съдържателната валидност на отделните задачи и на теста като цяло е много добра (табл. 2).

Таблица 2. Оценка на експертите за съдържателната валидност на теста

Тестови задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Оценка на експерта (e)	+1/10e	+1/10e	+1/10e	+1/9e	+1/10e	+1/8e	+1/10e	+1/10e	+1/9e
CVR	1	1	1	0,8	1	0,6	1	1	0,8
Тестови задачи	19	11	12	13	14	15	16	17	18
Оценка на експерта (e)	+1/10e	+1/9e	+1/10e	+1/10e	+1/9e	+1/9e	+1/10e	+1/10e	+1/9e
CVR	1	0,8	1	1	0,8	0,8	1	1	0,8
Съдържателна валидност на теста като цяло: CVR = 0,89 -1 ≤ CVR ≤ +1									

Надеждността на предложената от автора система за оценяване на резултатите от теста, е определена от експертите по следната скала: +1 отразява съгласието на експерта с оценката на автора; 0 – колебание дали оценката на автора е коректна; -1 – несъгласие с оценката на автора. При отговор -1 е необходимо експертът да предложи оценка, която смята за коректна. Отговорите на експертите са представени в табл. 3.

Количествено надеждността се представя чрез *коэффициента на съгласие PA* (percentage agreement), който показва какъв процент от експертите предлагат сходна оценка относно дадена категория спрямо общия брой оценки (Бижков, 1996, с. 200). Границите, в които варира коэффициентът PA, са 70-100%. Получените числови стойности на PA (табл. 3) са основание да се твърди, че мнението на експертите съвпада с предложената от авторите оценъчна система.

Таблица 3. Оценка на експертите за надеждността на предложената от автора система за оценяване на тестовите задачи

Тестови задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Оценка на експерта (e)	+1/10e	+1/10e	+1/9e	+1/9e	+1/10e	+1/8e	+1/10e	+1/9e	+1/9e
PA, %	100	100	90	90	100	80	100	90	90
Тестови задачи	19	11	12	13	14	15	16	17	18
Оценка на експерта (e)	+1/10e	+1/9e	+1/10e	+1/10e	+1/9e	+1/10e	+1/9e	+1/10e	+1/9e
PA, %	100	90	100	100	90	100	90	100	90

Експертите определят и *стандартът за успешност U*, който дава информация за това колко от задачите в субтестовите и в теста като цяло трябва да бъдат решени, за да се приеме, че са постигнати техните цели. Експертите използват данни от таблицата на К. Клауер (Бижков, 1996, с. 269), в която се посочва колко задачи минимум (N_{\min}) трябва да бъдат решени от тест с определена дължина (N), за да се приеме, че са постигнати целите на теста (при вероятност за грешка $p = 0,95$ и равнище на достоверност $\alpha = 0,01$). Според таблицата: (а) при $N = 6$ минимумът вярно решени задачи е $N_{\min} =$

ков, 1996, с. 269), в която се посочва колко задачи минимум (N_{\min}) трябва да бъдат решени от тест с определена дължина (N), за да се приеме, че са постигнати целите на теста (при вероятност за грешка $p = 0,95$ и равнище на достоверност $\alpha = 0,01$). Според таблицата: (а) при $N = 6$ минимумът вярно решени задачи е $N_{\min} =$

4; (б) при $N = 18$ минимумът вярно решени задачи е $N_{\min} = 14$. Експертите сравняват предложените от К. Клауер стандарти за успешност U с конкретния тест. Според 9 от 10 експерти, участвали в оценката на теста, за да се приеме, че неговите цели са постигнати, трябва да бъдат решени най-малко 14 от общо 18 задачи, т.е. U (тест) = 14; U (субтест 1) = 4; U (субтест 2) = 4; U (субтест 3) = 4.

Заклучение

В резултат от извършената експертна оценка може да се обобщи, че качествата на тестовите задачи и на теста като цяло отговарят на описаните в литературата основни изисквания към дидактическите тестове. Конструираният вариант на критериален тест може ефективно да изпълнява ролята на инструментариум за диагностика на обучеността на студентите по химия с акцент върху тяхната природонаучна грамотност при прилагане на създадените познавателни модели за експериментално изучаване на веществата и на химичните процеси в обучението по “Методика и техника на учебния химичен експеримент”.

Приложение

Тест „Учебен химичен експеримент“

Задача 1. Обосновете избора на вид учебен химичен експеримент (демонстрационен или лабораторен), който ще използвате при разкриване на свойствата на простите вещества: (а) натрий **Na**; (б) калций **Ca**; (в) алуминий **Al**.

Задача 2. Формулирайте цели на учебния химичен експеримент при изучаване на: (а) натриев хидроксид **NaOH**; (б) калциев дихидроксид **Ca(OH)₂**; (в) алуминиев трихидроксид **Al(OH)₃**.

Задача 3. Опишете изследователската и илюстративната форма за съчетаване на химичния експеримент със словото при изследване отнасянето на мед **Cu** към концентрирани и към разредени разтвори на киселини.

Задача 4. Представете наблюденията и разсъжденията си върху опитите, свързани с отнасянето на медта **Cu** към конц. разтвори на азотна **HNO₃** и на сярна **H₂SO₄** киселина и към разреден разтвор на солна киселина **HCl**. Формулирайте изводи.

Задача 5. Определете основния проблем и частните подпроблеми при разкриване същността на йоннообменните химични реакции.

Предложете химични експерименти, изпълнението на които ще подпомогне решаването на тези проблеми.

Задача 6. Съставете химична експериментална задача, свързана с общите и със специфичните свойства на амониевите соли (амониев хлорид **NH₄Cl**, диамониев сулфат **(NH₄)₂SO₄**, амониев нитрат **NH₄NO₃**).

Задача 7. Планирайте химични експерименти, с които се осъществяват следните превръщания:



Опишете правилата за безопасна работа, които трябва да се спазват при изпълнение на посочените химични взаимодействия. Изразете процесите с подходящи уравнения.

Задача 8. Разполагате с разтвор на железен трихлорид **FeCl₃** и на калиев тиоцианат **KSCN**. Опишете последователността от експериментални действия за илюстриране на влиянието на концентрацията на участващите в реакцията вещества и на температурата върху химичното равновесие.

Задача 9. Предложете метод за лабораторно получаване на цинков дихидроксид **Zn(OH)₂** и за доказване на неговите амфотерни свойства. Съставете списък на реактивите и на лабораторните съдове, необходими за лабораторната работа. Опишете правилата за безопасност, които трябва да спазвате при извършване на опитите. Изразете с уравнения химичните реакции.

Задача 10. В четири номерирани епруветки се намират разтвори на 4 соли. При прибавяне на разтвор на натриева основа **NaOH** съответно в епруветка № 1 се получава кафява утайка, в № 2 – синя утайка, в № 3 – бяла утайка, в № 4 – светлозелена утайка.

Солта в епруветка № 1 се използва в медицината като изгарящо средство. Ако в епруветка № 1 се поставят медни стружки, те се покриват със сребристобели кристалчета.

Солта в епруветка № 2 се използва в селското стопанство като фунгицид. Ако в епруветка № 2 се постави железен гвоздей, той се покрива с червено-кафяв слой.

Солта в епруветка № 3 се използва за импрегниране на дървен материал, като го предпазва от гниене. Поради това, че има адстрингентни и дезинфекционни свойства, се използва и в медицината. Солта в епруветка № 3 е съединение на химичен елемент с важно биологично значение за състоянието на кожата, косата и ноктите.

Солта в епруветка № 4 е известна като зелен камък – използва се като минерален тор и за борба с вредителите по растенията.

Кои са солите? Отговора си подкрепете с химични уравнения. Планирайте експерименти въз основа на описаните взаимодействия, като спазвате правилата за безопасна работа.

Задача 11. Даден е следният химичен експеримент: В две епруветки се намира разтвор на натриев тиосулфат $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ с $w = 10\%$. Едната епруветка е поставена в чаша с гореща вода. След това и в двете епруветки се налива разтвор на сярна киселина H_2SO_4 с $w = 20\%$. Засича се времето, необходимо за появата на помътняване от получената в епруветките сяра **S**.

а) В коя тема(и) от учебното съдържание по химия 7.-10. клас експериментът може да се използва за онагледяване на процеса на обучение?

б) Като използвате същите вещества – натриев тиосулфат $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$ и сярна киселина H_2SO_4 , предложете вариант на химичен експеримент, който може да се използва в посочената от Вас или в друга тема от учебното съдържание по химия (може да варирате концентрациите на веществата, условията на протичане на реакцията и др.).

Задача 12. Начертайте опитни постановки за получаване на амоняк NH_3 от:

а) разтвор на амоняк NH_3 с $w = 25\%$;

б) амониев хлорид NH_4Cl и натриева основа NaOH в твърдо състояние.

Как ще съберете получения газ? обосновете отговора си.

Какво е въздействието на амоняка NH_3 върху човешкия организъм? Какви мерки ще вземете, за да ограничите отделянето на амоняк NH_3 в околното пространство?

Задача 13. Кой от следните варианти на химични експерименти бихте избрали, за да демонстрирате взаимодействието на цинк **Zn** с конц. азотна киселина HNO_3 ?

A. В епруветка една гранула цинк **Zn** се залива с конц. азотна киселина HNO_3 .

B. В облодънна колба 3-4 гранули цинк **Zn** се заливат с конц. азотна киселина HNO_3 .

B. В камина 3-4 гранули цинк **Zn**, поставени в колба, се заливат с конц. азотна киселина HNO_3 .

Г. В камина към една гранула цинк **Zn**, поставена в епруветка, се накапва конц. азотна киселина HNO_3 . Епруветката се затваря с тапа с

газоотводна тръбичка, краят на която се поставя в чаша с вода.

Д. В часовниково стъкло върху цинк **Zn** на прах се накапва конц. азотна киселина HNO_3 .

Задача 14. Посочете три варианта на лабораторни методи за получаване на кислород O_2 . Кой според Вас е най-приложим в училищни условия и защо? Представете схематично опитната постановка на избрания от Вас метод.

Задача 15. При работа с разтвор на сярна киселина H_2SO_4 капчици от нея попадат върху ръката на ученик. Какви мерки ще предприемете Вие като учител?

Задача 16. Медта **Cu** притежава общите свойства на металите – взаимодейства с неметали, с концентрирани киселини, с разтвори на някои соли и др. Кой от посочените опити бихте демонстрирали, за да илюстрирате някои от тези свойства? Обосновете отговора си.

A. Взаимодействие на снопче нагрети медни **Cu** стружки с хлор Cl_2 , при което се отделя топлина, светлина и се получават капки стопен жълто-зелен меден дихлорид CuCl_2 .

B. Взаимодействие на стружки мед **Cu** с конц. азотна киселина HNO_3 , тъй като се получава синьо-зелен разтвор и се отделя червено-кафяв газ.

B. Взаимодействие на медни **Cu** стружки с конц. сярна киселина H_2SO_4 при внимателно нагряване, тъй като медта **Cu** е слабо активен метал и процесът протича бавно.

Г. Взаимодействие на медни **Cu** стружки с разтвор на сребърен нитрат AgNO_3 , тъй като върху тях се отделя сребро **Ag** и разтворът се оцветява в синьо от получения меден динитрат $\text{Cu}(\text{NO}_3)_2$.

Д. Взаимодействие на снопче нагрети медни **Cu** стружки със сяра **S**, загрята до кипене.

Задача 17. Посочете грешките в действията на учителя по химия:

B кабинета по химия, поради невнимание, възниква пожар от разлят бензин. Учителят бързо отваря най-близкия прозорец. След това, за да загаси огъня, взема пръскалките с дестилирана вода, които са му под ръка.

Задача 18. В хода на лабораторната работа счупвате термометър. Как ще постъпите?

A. Ще изхвърля остатъците от термометъра в кошчето с отпадъци.

B. Ще почистя механично парченцата от счупения термометър и ще проветря помещението.

В. Ще почистят механично като събера с четка или с хартийка разпилените капчици живак **Hg** и ще ги посипят със сяра **S** на прах.

Г. Ще оставят всичко така, както е, до идването на хигиенистката, която почиства лабораторията.

Д. Няма да предприема никакви действия, тъй като живакът **Hg** не е опасен за здравето на човека.

Литература

1. Ангелачева, А. 2006. *Методика и техника на учебния химичен експеримент. Част I*. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“.

2. Ангелачева, А. 2020. Експериментът и наблюдението в обучението по химия. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“.

3. Бижков, Г. 1996. *Теория и методика на дидактическите тестове*. София, Просвета.

4. Генкова, Л., В. Найденова. 2003. *Опитно-приложната и диагностично-изследователската дейност на учителя*. София-Кърджали, Дъга – ВК.

5. Димитрова, В. 2006. *Диагностика в университетското обучение по химия*. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“.

6. Димитрова, В., С. Манев. 2005. *Съвременно обучение по химия и опазване на околната среда*. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“.

7. Малчева, З., Л. Генкова, В. Найденова. 2000. *Методика и техника на учебния химичен експеримент*. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“.

8. Николова, Р., С. Драголов. 1985. *Училищният химичен експеримент*. София, Народна просвета.

гл. ас. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
ул. Цар Асен 24

Химически факултет, катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“

angel@uni-plovdiv.bg



ОВЛАДЯВАНЕ НА ПРАВОПИСНИ ПРАВИЛА В ПЪРВИ КЛАС В УСЛОВИЯ НА ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ

Екатерина Чернева

MASTERING THE SPELLING RULES IN FIRST GRADE IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Ekaterina Cherneva

ABSTRACT: This report analyzes the results of a diagnostic research aimed at determining the degree of mastering of basic spelling rules in Bulgarian in first grade in distance learning conditions. The examined competences emanate from the indicated expected results in the current curriculum, namely: correct porting of words; spelling words that in the singular and in the plural end with “й” and “и” respectively; use of capital letters when writing forenames; correct graphical formation at the beginning and at the end of the sentence. A brief theoretical overview of the issue of distance learning has been made, which traces educational applications, platforms and resources that assist teachers, parents, schools and school administrators in facilitating the online education of the students. The advantages of distance learning are examined. The results of the conducted study are summarized statistically. Difficulties regarding the online education at the early stages of primary school are indicated.

Keywords: distance learning, educational platforms, Bulgarian, spelling rules.

Неслучайно ученето през целия живот е ключово понятие в съвременното общество, в което средствата за комуникация помагат в създаването на нови образователни стилове. Сред най-важните е дистанционното обучение, което обслужва иновативната образователна среда и позволява да се избере оптимална комбинация от професионално обучение и личностно развитие, независимо от времето и мястото. Участникът в такава форма на обучение е освободен от ограниченията на времето и пространството, отделен е от преподавателя и използва интернет и уеб технологии за комуникация с него.

Дистанционното обучение често се свързва с термина Е-обучение. Терминът „електронно обучение“ е един от много термини, съдържащ префикса „Е-“, който често се споменава в последно време. Все повече потребители използват услугите за електронно банкиране, електронна търговия, електронно здравеопазване и електронна съдебна система или с други думи информационното общество изпълнява определени дейности чрез информационни и комуникационни технологии (ИКТ).

Има различни дефиниции на електронното обучение, в зависимост от професионалното

направление и опита на хората, които го използват. Тези определения се класифицират в две групи:

- технически дефиниции с акцент върху технологията: „Електронното обучение е всяка форма на обучение, преподаване и образование, която се поддържа от използването на компютърни технологии, с акцент върху компютърните мрежи, които са базирани на интернет технологии.“

- педагогически дефиниции с акцент върху образованието, тоест преподаване и учене: „Електронното обучение е интерактивен или двупосочен процес между учители и ученици с помощта на електронни медии, в което се акцентира върху процеса на обучение, реализиран с помощта на медии.“ (4)

Към настоящия момент терминът дистанционно обучение много често се заменя с термина он-лайн обучение, което набляга на специална форма на електронно обучение или електронно образование.

Пионер в областта на дистанционното обучение е университетът във Финикс, който до първото десетилетие на 21 век се е превърнал в най-голямото училище в света с над 400 000 записани студенти. Този университет е един от

първите, които възприема технологиите за дистанционно обучение, въпреки че много от студентите му прекарват известно време в класните стаи на един от десетките му кампуси в САЩ, Канада и Пуерто Рико. В началото на 21 век Националният университет „Индира Ганди“ със седалище в Ню Делхи, имал над 1,5 милиона студенти на дистанционно обучение, а Китайският университет за радио и телевизия, със седалище в Пекин - над 500 000 студенти.

Съвременните курсове за дистанционно обучение използват уеб-базирани системи, които включват дигитални материали за четене, подкасти (записани сесии за електронно слушане или гледане в свободното време на ученика), електронна поща, дискуссионни форуми, виртуални (компютърно симулирани) класни стаи. Тези технологии включват видео на живо, аудио и споделен достъп до електронни документи в планирано време. Общи социални пространства под формата на блогове, уикита (уебсайтове, които могат да бъдат променяни от всички участници в класната стая) също се използват в образователни платформи, но в по-малка степен.

За да придобие съвременните измерения, дистанционното обучение преминава през четири фази, които са разгледани в доклад на ЮНЕСКО (7) от 2002 г.:

Фаза 1: В края на двадесети век се появяват системи за кореспонденция и все още са разпространени в много развиващи се страни, където тези системи разчитат на печатни ресурси и съпътстващи инструкции, които могат да съдържат аудио и визуални носители. Постът се превръща в метод за комуникация между ученика и учителя.

Фаза 2: Различни технологии като телевизия, радио, сателит се използват като начин за постигане на комуникация и предоставяне на лекции на живо или на запис.

Фаза 3: Университетите, които предлагат дистанционно обучение използват мултимедия, включват електронни книги, озвучават лекционния материал, предлагат видеообучение.

Фаза 4: Интернет базирани системи, в които учебните материали включват мултимедия и електронни устройства, които се предават на хората чрез компютъра с лесен достъп до бази данни и електронни библиотеки. Чрез тези системи взаимодействието между учителя и обучаемите може да бъде постигнато

едновременно чрез чат стаи и видеоконференции или асинхронно с помощта на електронна поща и дискуссионни форуми.

Посочените фази очертават две направления от дидактическа гледна точка.

От една страна, научните изследвания в областта на образованието игнорират дистанционното обучение, тъй като се приема тезата, че е под необходимото академичното ниво.

От друга страна, дидактиката, след като нейните практически модели остават без подкрепа, търси нови подходи, чрез които да се гарантира активно участие в учебния процес с цел успешно завършване на обучението. Всеки подход зависи в значителна степен от различните технологии, а създаването на съдържание за електронно обучение отнема твърде много време. Въпреки това е важно е да се отбележи, че „...знанията, заложи в технологичния модел трябва да се преподават от учителите и да се възприемат от учениците според актуалните ефективни дидактически технологии на обучение.“(Шаркова, 2019, с.84)

За да се разрешат тези проблеми организацията на обединените нации за образование, наука и култура, ЮНЕСКО предлага списък на образователни приложения, платформи и ресурси, които помагат на учителите, родителите, училищата и училищните администратори да улеснят обучението на учениците в условия на дистанционно обучение. Голяма част от тях са безплатни и обслужват няколко езика. Приложенията се категоризират въз основа на потребностите от дистанционно обучение, но повечето от тях предлагат функционалности в множество категории:

- *Цифрови системи за управление на обучението* - Google Classroom, Moodle, Schoology, Skooler;

- *Мобилни приложения за четене* - StoryWeaver - Дигитално хранилище на многоезични разкази за деца; Worldreader - Дигитални книги, достъпни от мобилни устройства и функционалност за поддръжка на инструкции за четене на 52 езика.

- *Платформи за сътрудничество, които поддържат видео-комуникация на живо* - Hangouts Meet - видео разговори, интегрирани с други инструменти на G-Suite на Google; Skype - Видео и аудио разговори с функции за разговори, чат и сътрудничество; Zoom - Облачна платформа за видео и аудио конференции, чат и уебинари.

- *Инструменти за учители за създаване на цифрово учебно съдържание:* Vunsee - Подкрепя създаването и споделянето на визуални изображения на учебното съдържание, включително богати на медии уроци, доклади, бюлетини и презентации; EdPuzzle - Софтуер за създаване на видео уроци; Squigl - платформа за създаване на съдържание, която трансформира реч или текст в анимирани видеоклипове; Thinglink - Инструменти за създаване на интерактивни изображения, видеоклипове и други мултимедийни ресурси.(7)

Ако се обобщи казаното дотук, може да се твърди, че дистанционното образование процес, при който цялата или по-голямата част от учебната дейност се осъществява от отдалечен от ученика човек чрез посредник, независимо дали е електронен или печатен.

Основните компоненти на дистанционното обучение са конкретизирани в модел, използван в университета „Витез“ (Босна и Херцеговина):

Система за управление на обучението – LMS. Тази система съдържа компоненти за усъвършенстване на обучението чрез свързване на всички форми на обучение със съществуващата ИТ система. Софтуерът, който представлява основата на LMS, управлява всички елементи на преподаването и записва всички параметри, необходими за мониторинг на процесите. Въз основа на тези параметри е възможно да се наблюдава напредъкът на всеки ученик или група по всяко време и точно да се измери и анализира успехът им в края на процеса.

Съдържанието е ключовата част от процеса на обучение – на студентите се предоставят онлайн текстове и презентации, придружени от аудио / видео записи.

Модули за сътрудничество - студентите могат да получат достъп до тази система чрез интернет с помощта на потребителски данни, възложени им по време на допускане в този тип обучение. Те използват своите имейли или форуми (въпроси / отговори / коментари) и чат стаи (пряка дискусия). По време на приемане на програми за дистанционно обучение на студентите са възлагани собствени имейл акаунти, създадени в университетската област (unvi.edu.ba), например name.surname@unvi.edu.ba, за да комуникират с преподаватели и професионални служби. (6)

Като начин за улесняване на комуникацията между учители и ученици, както и между ученици, чрез премахване на ограниченията

във времето, свързани със споделянето на информация в традиционните класни стаи или по време на часовете, дистанционното обучение има редица предимства:

Собствен темп - учениците могат да преминават през учебния материал със свое собствено темпо и колкото пъти искат. Те могат да преминават по-бързо през прости уроци и да отделят повече време за по-сложните.

Място за учене - в зависимост от медиите, използвани за разпространение на учебни материали чрез система за дистанционно обучение, учениците могат да учат на подходящи за тях места: у дома или на място с достъп до информация, получавана чрез интернет, да изпращат и получават съобщения по електронна поща и т.н.

Начин на обучение - всеки има свой собствен начин на обучение. Някои ученици предпочитат активното, а други - пасивното учене. Уроците чрез дистанционно обучение позволяват различни степени на взаимодействие между учители и ученици, Някои ученици учат самостоятелно, като четат материали, правят бележки и изпълняват необходимите задачи. Други учат по-добре, ако участват в дискусии с други ученици, като използват електронна поща, телеконференции или видеоконференции. Част от учениците предпочитат мултимедийни елементи като графика, анимация и звуци. Така най-подходящите курсове за тях са тези, реализирани чрез WWW услугите и Интернет.

Практическата работа с различни технологии - системата за дистанционно обучение разчита на различни технологии, като компютри, CD плейъри, видеорекордери и др. Затова учениците придобиват знания и умения и за използването на тези технологии.

Самостоятелно обучение - освен всички материали за обучение, чрез дистанционната форма учениците разглеждат нови източници на информация, за да получат знания в определена област или успешно да се справят с определено умение. Наблюдава се и висока степен на мотивация с желание за решаване на изследователски задачи.

Времето - предимството на дистанционното обучение е да се учи във време, което е най-удобно за ученика. Тъй като е фиксирано само времето за видеовръзка с учителя, ученикът може да се подготви в подходящ за него момент, защото има достъп до учебни материали чрез система за дистанционно обучение седем дни в седмицата.

Комуникация с учители – новите технологии позволяват висококачествена и бърза комуникация с учители и съученици.

Тези предимства станаха предпоставка за бързо осигуряване на различен тип образование, което гарантира овладяване на предвидения в учебните програми материал, за да не бъде обявена 2019/2020 година за нулева поради пандемията от COVID-19 в световен мащаб.

На сайта на Европейската комисия в раздела за образование и обучение са описани цифрови инструменти (онлайн и офлайн), които могат да бъдат използвани за различни образователни цели от учащите, учителите и преподавателите в Европейския съюз (ЕС):

- свързване на преподавателите и учащите едни с други, когато се намират на различни места;
- достъп до информация и среда, които обикновено не са достъпни във всеки дом или институция;
- подкрепа на продължаващото професионално развитие на преподавателите по гъвкав начин.(5)

Целта е да се осигури непрекъснатост на дейностите за образование и обучение.

В нашата страна дистанционното обучение тръгна още в първите дни на наложената карантина (16 март) изненадващо добре. С провеждането му се ангажираха еднакво активно и учители, и ученици, и родители. Оказва се, че българската образователна система е гъвкава и адаптивна и се справя добре с предизвикателството.

На децата се преподават не само нови знания, но и се упражняват и затвърдяват вече овладени компетентности. Редуват се синхронна и асинхронна форма на дистанционно обучение, защото има редица ограничения на синхронната: достатъчно електронни устройства във всяко семейство, наличен и достатъчно бърз интернет, здравословно допустимо време за работа с екран и др.

Учителите използват пълноценно и възможностите на проектно-базираното обучение, при което на учениците се поставя конкретна задача – дневна, седмична или с по-дълъг срок, която може да бъде изпълнена само след извършването на предварителна подготовка – търсене, подбор, анализ и използване на информация от различни източници, и е възможност за придобиване и проявление на редица ключови умения. Това позволява да се

твърди, че дистанционният учебен процес е ефективен, колкото и нормалния.

Основната онлайн платформа, която се ползва от специалистите в образованието в тясно сътрудничество с МОН е Школо (shkolo.bg). Изградена е през 2016 г. като електронен дневник, който заменя напълно книжния вариант. Платформата е интегрирана с националната електронна информационна система за предучилищното и училищно образование (НЕИСПУО) и предлага набор от образователни ресурси: електронни уроци, тестове, учебни пособия.

Всяко дете има профил в платформата, която играе роля на дневник, в който се пишат присъствия, отсъствия, домашни и изпитвания.

Най-малките, които току що са научили буквите не могат да ползват тази система. Те получават домашните си в платформа, но пишат на хартия. После ги снимат и ги изпращат по вайбър или скайп на учителите си. Ако трябва да се попълва задача в учебник или учебна тетрадка по български език или математика, те стигат до учителя като снимка.

Тук е мястото да се отбележи, че при малките ученици спецификата на работата е свързана с близост и директна комуникация, което означава, че при дистанционното обучение те ще срещат редица затруднения. Това най-вече се отнася за цикъла от упражнения, които изискват самостоятелна работа. Детето в първи и втори клас е свикнало да задава въпроси по време на изпълнение на задачата, ако не е достатъчно уверено в пътя на решаването ѝ. В новите условия значителна част от ангажимента в основното обучение е за родителите. Те са много важни за подкрепата и спокойствието на детето.

Възникват следните въпроси: Дали родителите имат желание или са достатъчно компетентни са окажат помощ на детето си? Как учителят трябва да реализира обратната връзка, за да добие представа за достигнатото ниво при овладяване на ключови компетентности? Доколко самостоятелно е детето при подготовка на домашна работа, проект или друга дейност?

Настоящото изследване е в малък формат и няма да отговори на всички въпроси, но ще се опита да постави начало на по-задълбочени проучвания за възможностите на дистанционното обучение по български език в началното училище и по-конкретно в първи клас.

След приключване на ограмотителния процес, първокласниците трябва да познават и прилагат следните правописни правила:

- Пренася правилно части от думи.
- Проверява правописа на думи чрез други думи.
- Разграничава съгласния звук **й** от гласния звук **и**.
- Използва главна буква при писане на собствените имена.
- Оформя графически правилно началото и края на изречението. (2, с.10)

За целта те разполагат с два учебни часа за всяка правописна норма. Ако детето работи в нормални условия, а не в условия на дистанционно обучение, може да затвърди тези знания в часовете по самоподготовка.

Тази година процесът трябва да се реализира в условия на дистанционно обучение с ученици, които са били току що ограмотени. Колко успешно се случва това? Дали получените знания се превръщат в умения?

Отговор на тези въпроси дава настоящото изследване, чиято **цел** е да установи степента на овладяване на правописни и пунктуационни норми в първи клас в условия на дистанционно обучение.

Целта се реализира чрез следните основните **задачи**:

1. Да се направи кратък теоретически обзор на проблема за дистанционно обучение.
2. Да се апробира тестова методика съдържаща четири основни задачи, които диагностицират изучавани в първи клас правописни правила.
3. Да се обобщят статистически получените резултати, за да се докаже ефективността на дистанционния начин на обучение.

Изследваните деца са осъществявали учебен процес чрез облачна платформа Zoom за видео и аудио конференции, чат и уебинари. Тестът е предложен на три паралелки от ОУ „Алеко Константинов“ – град Пловдив, като реално се включват 28 деца.

Дигностичният инструментариум съдържа 4 задачи:

Първа задача установява уменията за писане на главна буква на собствените имена. Задачата е онагледена чрез снимки на момче, куче и град. Децата трябва да напишат вярно на правилното място думите: **Иван, София, Шаро**.

Задача втора е свързана с прилагане на правилото за правописа на думи, които в единствено число завършват на **й**, а в множествено

число на **и**. Половината от думите са дадени в единствено число: **герой, завой, мой**, а останалите – **полицай, музеи, твои** – в множествено число.

Задача трета проверява уменията на учениците да пренасят правилно части от думи на нов ред. Целта е да се упражнят знанията за разделяне на думата на срички за пренасяне и особено важното правило, че една гласна никога не се оставя сама. За целта на децата са дадени следните варианти: **у-хо, ко-ла, юти-я, кол-ело, сам-олет, теле-визор**.

С най-висока степен на трудност е задача четвърта. При нея се изисква приложение на изучените правила чрез откриване на 10 грешки в диктовка на първокласник:

аз съм ученик в първи клас.

Казвам се петър. Мама е учителка. Татко е полицай.

Имам малка сестричка. Казва се милена. тя обича да

слуша приказки. Любимите ѝ герой са снежанка и джуджетата.

Анализът на резултатите е направен по следните критерии:

В задача първа три точки получава дете, което е написало с главна буква и трите собствени имена. Съответно две и една точки получават тези, които са допуснали грешка при две или едно от имената. Дете, което не е написало вярно нито едно от посочените имена получава 0 точки.

По същия начин са определени точките при задача две и три, като броят точки е съобразен с броя правилно написани или отбелязани думи. Децата, които нямат нито един верен отговор получават 0 точки.

При последната задача – откриване на грешки в диктовката – максималният брой точки е 10, а всяко дете получава толкова точки, колкото грешки е открило.

Общият тестов резултат е по-висок от критичните стойности, което показва, че децата са овладели изследваните правописни правила.

Най-високи са резултатите от задача първа. Диагностицираните ученици са се справили с правописа на собствените имена. Само две деца са допуснали грешка (7,14%). Останалите ученици са осмислили изучаваните правила, независимо от начина на преподаването им, в случая-дистанционен. Може да се допусне, че при писане на собствени имена трудно може да се очаква грешка, защото още преди да тръгне на училище малкото дете може да

пише името си и това на членовете на семейството, като спазва правилото за писане с главна буква.

Още по-добре са се справили с втората задача от теста. Всички ученици са усвоили уменията за промяна на последния звук в множествено число при думи, които в единствено число завършват на **й**. Това е показател, че може да се разшири орфографска зоркост на първокласниците и с други по-леки правила, защото детето вече внимава при писане за възможни правописни грешки.

Почти две трети от децата познават и правилните начини за пренасяне на думи на нов ред. Грешка е допусната само при една дума: **сам-олет**. (28,51%). За тези ученици думата сам е лексикално самостоятелна. В случая думата трябва да се раздели на срички и така ще бъде спазено правилото. (**са-молет; само-лет**)

В задача четвърта за целта на изследването за допуснати грешки в диктовката, които могат да се групират по следния начин: пунктуация на изречение; писане на собствени имена; пренасяне на части от думи на нов ред; разграничаване на съгласния звук **й** от гласния звук **и** в единствено и множествено число. Резултатите показват, че и децата, които са допуснали грешка в предходните задачи са се справили успешно. Тук се наблюдава точно обратната тенденция - и Снежанка, и Джуджетата са написани с главна буква. Овладейвайки правилото за писане на собствени имена, тези деца (5 - 17,85%) се „презастраховат“ от допускане на грешка, което означава, че не са сигурни в знанията си. Като се съобразяваме с дистанционния начин на обучение и възрастта на изследваните деца, можем да твърдим, че е налице необходимост от системни упражнения, защото те позволяват на първокласника да осъзнае какво и защо трябва да направи и да предприеме тези действия.

Прави много добро впечатление, че способността за пунктуационно оформяне на изречението е изцяло формирана: детето вижда семантични сегменти и места за поставяне на главна буква, след като преди нея е поставен препинателен знак.

В условията на дистанционно обучение ефективен методически похват е обяснителната диктовка в две разновидности - правилното обяснение и предупреждението. Целта е да се обяснят изучаваните правописни и пунктуационни правила. Това може да стане преди

или след написването на текста. При правилното обяснение учителят диктува изречението; учениците го повтарят на глас и пишат (по възможност един ученик пише на дъската); учителят прави мотивиран анализ (обяснение) на написаното (или на целия текст като цяло, или на всяко изречение отделно).

Предупредителната диктовка е един от най-често използваните и ефективни похвати при затвърдяване на правописни правила. Методическите стъпки са следните: учителят чете изречението; един ученик го повтаря и казва как се пише, обяснявайки защо това е правилният начин; всички пишат по памет, като внимават за онези правописни правила, които са били коментирани предварително; един от учениците отново чете думите, при които може да се сгреша, а всички останали проверяват в тетрадката си. Тази диктовка съществува и във вариант на индивидуална предупредителна диктовка. Текстът ѝ се дава за домашна работа, като всеки ученик сам избира формата на работа: да напише целия текст или да записва думите, които му са трудни. Ако ученикът се съмнява в правописа на думите, може да използва правописен речник.

Обобщените резултати бяха сравнени със съответните прагови стойности. (1, с. 285е). При всички задачи те са по-високи от нея, което показва, че диагностицираните деца са овладели правописните правила, предвидени в учебната програма:

Задача №	Скалова стойност	95% доверителен интервал:	Прагова стойност
Задача 1	-1,47	(-1,93; -1,01)	0,23
Задача 2	-1,36	(-1,83; -0,89)	0,24
Задача 3	-1,07	(-1,56; -0,58)	0,25
Задача 4	-1,30	(-1,77; -0,83)	0,24

Посочените резултати са от малка извадка и не претендират за изчерпателност. Въпреки че показват висока степен при овладяване на правописните норми, предвидени в учебната програма за първи клас в условия на дистанционно обучение, остава открит въпросът за степента на намеса на родителя при попълване на теста. За съжаление дистанционната форма на обучение не може да проследи този процес, защото възприетата форма към момента в почти всички училища е материалът да се изпраща на електронна поща. Ако родителят разполага с необходимите ресурси у дома, разпечатва работния лист, след което се изпраща на учителя сканиран или сниман на телефон.

На много места се практикува и по-лесният вариант: да се посочат страниците от учебните тетрадки или допълнително закупените помагала и след дистанционното преподаване на новия урок в съответната платформа, учениците работят самостоятелно. Дали е точно така? Само родителите могат да потвърдят това.

Описаните по-горе платформи имат възможност да проследят едновременната работа на децата и да покажат обективни резултати при подобна изходяща диагностика. Например опцията Google Meet Grid View на Hangouts Meet – платформата за видео разговори, интегрирани с други инструменти на G-Suite на Google дава няколко възможности. За малките деца е най-подходящо да се използва Only show participants with video, защото участниците се показват с видео и така учителят може да наблюдава случващото се.

Така се оформят някои тенденции, които изискват по-задълбочени следващи проучвания.

Основните трудности, съпътстващи дистанционната форма на обучение могат да се обобщат по следния начин:

1. При дистанционното обучение учителите трябва да имат подкрепата на родителите. За предпочитане е това да се осъществява чрез видеоконференции на живо - или поне чрез редовни индивидуални имейли. Това поддържа учениците ангажирани и позволява на преподавателите да получават обратна връзка, за да помагат за решаване на възникнали проблеми по отношение на овладявания учебен материал.

2. Ако липсва видеоконтакт, учителите не са в състояние да приемат невербални и поведенчески сигнали от учениците, за да разберат дали те са разочаровани или ентузиазирани от участието си. Учителите също не могат лесно да споделят емоциите си със своите ученици и може да им е по-трудно да изразят ентузиазма си, да окуражат или да проявят загриженост.

3. Препоръчителното екранно време, което не е видеоконферентна връзка за ученици и учители, посочено от Американската академия по педиатрия при малки деца е:

• Възраст 2–5 години: 1 час, разделен на сесии от максимум 30 минути.

• Възраст 6 и повече години: няма конкретни ограничения, но времето пред екрана не трябва да влияе на физическата активност и взаимоотношенията с близките у дома, защото някои дейности, като онлайн социализиране и игри могат да бъдат много ангажиращи и да отнемат много време. Създаването на учебен опит с ограничен капацитет за участие е от ключово значение. Родителите и учителите трябва да се уверят, че след изпълнение на предвидената учебна дейност, детето няма да се задържа на компютъра.

В заключение може да се каже, че дистанционното обучение може да се използва и при малки ученици, но силата на образователния процес е в живия контакт между децата, в радостта от постиженията и в откриването на смисъла в това, което детето овладява в училище.

Литература

1. Стоянова, Ф. (1996) Тестология за учители. С., Атика.
2. Учебна програма по български език и литература за I клас (общообразователна подготовка) в сила от учебната 2016/2017 г.
3. Шаркова, З. (2019). Технологичен модел за пропедевтично изучаване на текстови задачи от движение в трети и четвърти клас. В: *Човекът и глобалното общество*, Пловдив, УИ"Паисий Хилендарски", с.81-95, ISBN 978-619-202-503-8
4. Online Education Programs Marked by Rising Enrollments, Unsure Profits, Organizational Transitions, Higher Fees and Tech Training for Faculty. Western Cooperative for Educational Telecommunications (WCET) and The Campus Computing Project. October 2009. p. 2.
5. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources_bg
6. <https://www.mba-obrazovanie.com>
7. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

Екатерина Георгиева Чернева
Главен асистент, доктор
ПУ „Паисий Хилендарски“
Катедра Предучилищна педагогика
Адрес: Пловдив 4013
Ул. „Калиакра, №13 ет. 5 ап. 14
e-mail: katjuha@abv.bg



НЕСТАНДАРТЕН ПОДХОД В ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ПОДВИЖНИТЕ И ЩАФЕТНИ ИГРИ, КАТО МЕТОД ЗА КОМПЛЕКСНО ВЪЗДЕЙСТВИЕ В УСЛОВИЯТА НА ИНТЕРАКТИВНО ОБУЧЕНИЕ

Дечко Игнатов

A NON-STANDARD APPROACH IN THE APPLICATION OF MOBILE AND RELATED GAMES AS A METHOD FOR COMPLEX IMPACT IN THE CONDITIONS OF INTERACTIVE TRAINING

Dechko Ignatov

ABSTRACT: *This study aims to study the impact of mobile and other games as a method of complex effect on the development of pupils of primary school age, applied in combination with group racing organization of work in the process of physical education. These are the creative engine models with complex character whose decisions are based on acquiring knowledge, developing skills and building attitudes. They put players in situations of active communication with each other. Activating personal decisions based on communication, cooperation, dialogue, analysis and deciding on a specific problem based on prior learning and physical experience.*

Key words: interactive motor-game model, mental development, motor thinking

Въведение

Особен интерес за теорията и практиката на обучението по физическо възпитание представляват подвижните игри, които са богати на активни движения, за разлика от неподвижните и забавните игри, които протичат в статично положение. Това обяснява причините обуславящи огромното желание у децата за участие в дадена игра. Те са плод на интереса към нея, на желанието да се проверят личните умения, както и да се получи удовлетворение от постигнатия успех в съчетание с позитивни емоции породени от двигателната активност. Именно това превръща играта в незаменимо средство за изграждане на двигателни умения и навици у децата от начална училищна възраст.[4]

В основата си като учебен процес физическото възпитание отразява овладяването на определени двигателни действия. Водещи при първоначално усвояване на дадена двигателна задача са облекчените условия на обучение. Наложително е също да се осигурят относително постоянни условия за многократно, творческо повторение. Ако тези изисквания не се спазват децата няма да добият представа и пълна картина за хронологията на двигателния

поток. Трудно ще се развият у тях необходимите задръжни процеси, спомагащи за възприемането на пространствено – временните величини. В резултат на това изучаваните движения няма да се усвоят, а превръщането им в градивен навик – невъзможно.[5] Напротив, изграденият навик може да се окаже деструктивен, което е крайно неприятно и не бива да се допуска.

За огромно съжаление, в условията на традиционното обучение никак не са малко подобни случаи. Все още обучението по физическо възпитание продължава да се реализира в обстановка на преобладаващ дидактизъм неотчитащ индивидуалните особености на детето, което е поставено в ролята на обект, а не на субект на собственото си развитие. Съществен недостатък на традиционното обучение е отсъствието на пълноценно и организирано общуване между учител и ученици, от една страна и между самите ученици от друга. Обикновено учителят се задоволява само с непосредствено общуване между него и отделния ученик или класа като цяло, без да полага специални грижи за организиране и управление на груповото общуване между учениците. Затова твърде често те работят един до друг, но не заедно. Дори когато пред тях се поставя обща цел не са налице съвместни усилия и

предложения на различни варианти за нейното решаване.

Именно във връзка с изложените по-горе неоспорими факти си поставихме за цел:

Изследване ефективността от приложението на подвижните и щафетни игри в трети клас, като метод с комплексно въздействие, върху формирането на детската личност, при нови, нестандартни условия на групово-съревнователна организация на обучение.

Задачи на изследването:

1. Да се формира и развие в децата способност за изграждането на вариативни, двигателно-игрови модели на подвижни и щафетни игри, в условията на интерактивно обучение.

2. Тестово изследване промените в психическото развитие на децата в процеса на изграждане на двигателно-игрови модели.

Съобразно с целта и свързаните с нея задачи на изследването, диференцирахме обучението в две направления:

➤ Изграждане от децата на двигателно-творчески, игрови модели, по зададени конкретни критерии и задачи поставени от учителя.

➤ Самостоятелно изграждане от децата на вариативни двигателно-игрови модели.

Примерни модели от първо направление – задачи поставени от учителя /оригинални, авторски/:

Съобразно спецификата на групово-съревнователната организация, класът е разделен на три смесени групи. Двигателната задача се реализира при нестандартни условия – „Архитекти“.

На разстояние 20 м. от стартовата линия, на три отделни места, се поставят различни по брой и вид предмети, но тяхното количество и видово разнообразие да е еднакво и за трите групи. Преди стартирането на играта се предоставя възможност на групите за време от 30 сек. Да обсъдят, обмислят и решат какъв „архитектурен проект“ могат да реализират с предоставените им уреди, зад фронта на играта.

Условия на протичане: след сигнал „старт“ всеки ученик преминава по трасето на играта/което в зависимост от поставените образователни цели може да бъде с еднородна или смесена двигателна характеристика/, взема само един предмет, връща се обратно и го отнася зад строя на групата. Когато се съберат достатъчен за начало на реализацията на проекта брой предмети, децата очакващи реда си

започват да „строят“, като внимават да не пропуснат старта си. Играта приключва след изчерпване на всички предмети, едновременно с готовия двигателно-конструктивен модел. Критерии за оценка: бързина; точност; оригиналност; брой варианти.[3] По зададените критерии, децата сами оценяват проектите на всяка група. Играта се дозира индивидуално от децата, според решението на групата/отнася се за деца със СОП/ и групово – според броя на предметите.

Примерни модели от второ направление – самостоятелно изграждане на двигателни модели от децата.

„Риболовни приключения“ - като помощни средства използваме динамична демонстрация - кадри съдържащи традиционни и алтернативни похвати на риболов, както и подходящо подбрана, свързана с демонстрацията мелодия, но без текст.

Условия на протичане: на фона на демонстрацията в съчетание с музикален съпровод за време 30 сек., децата трябва да открият играта с която е свързан демонстрационния материал, да сътворят и изпълнят варианти на играта, като запазят двигателната и характеристика. Критерии за оценка: точност; оригиналност; брой варианти. Играта се дозира по времетраене.[2]

Изследването бе проведено месец септември - април 2015 - 2016 г. в НБУ ”Михаил Лъкатник”- гр. Бургас с 23 деца -12 момчета и 11 момичета от трети клас. През изследвания период, обучението по физическо възпитание се проведе изцяло по експерименталния, интерактивен, двигателно-игрови модел, като във всяко занятие се реализираха минимум по две двигателни задачи от посочения модел.

Тестова батерия за отчитане динамиката на измененията в комплексното личностно развитие на децата при проведените две контролни измервания – начално /без въздействие на моделите/; заключително:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Тест „Упоритост” | 4. Тест „Енергичност” |
| 2. Тест „Активност” | 5. Тест „Успеваемост” |
| 3. Тест „Дисциплинираност” | 6. Тест „Търпеливост |
| 7. Тест за „Тревожност”/тест на Тейлър/ | |

При тестове 1, 2, 3, 4, 5, 6 изследваните деца са оценявани едновременно по шест степенна скала на практическо проявление на упоритостта, активността, дисциплинираността,

енергичността, успеваемостта и търпеливостта:

- 1-ва степен - крайна степен в отрицателно отношение.
- 4-та степен - средна степен на проявление на дадено качество.
- 6-та степен - силно изразена, крайна степен в положително отношение на проявление на дадено качество.

Тест за „Тревожност“ - прилага се адаптиран тест на Тейлър, при който децата отговарят на осем въпроса с „да“ или „не“:

- ❖ Изморяваш ли се бързо?
- ❖ Боли ли те често глава?
- ❖ Изчервяваш ли се често?
- ❖ Винаги ли са ти топли ръцете и краката?
- ❖ Изпотяваш ли се често?
- ❖ Почти винаги ли си гладен?
- ❖ Лесно ли се разплакваш?

❖ Обичаш ли да чакаш?

Отчита се броя на положителните отговори.

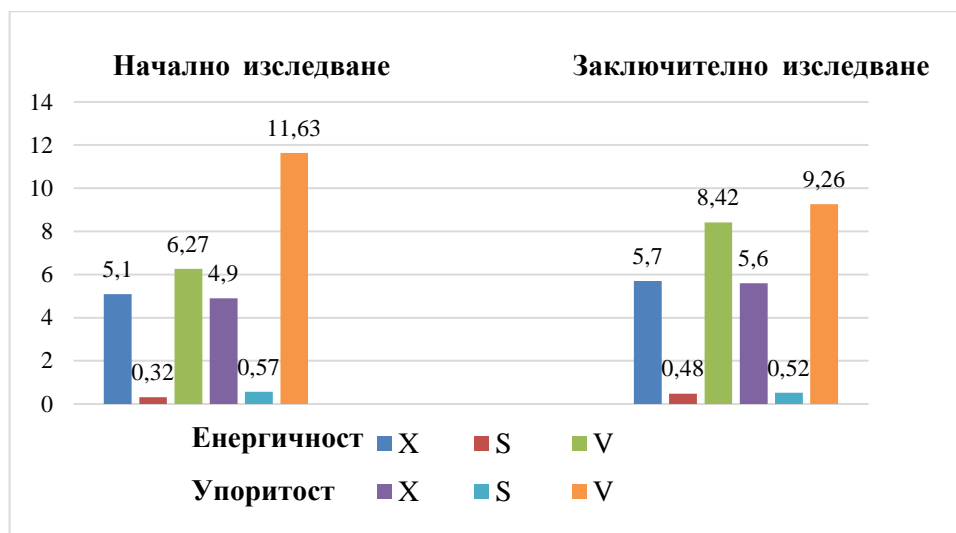
Анализ на получените резултати

Анализирайки данните получени от тестовете изследвания на детската енергичност при изпълнението на различните модулирани двигателни задачи, регистрираме чувствителна промяна, в положителен аспект, в края на отчетния период. При началното изследване, детската енергичност е била със стойност $X = 5,1$, а при финалното изследване стойността е нараснала на $X = 5,7$ т.е. с $0,6$ в повече./Pt>95/

За подобна чувствителна, положителна промяна сочат и данните от изследванията на детската упоритост. Изходното изследване отчита средни стойности от $X = 4,9$, а заключителното - резултат от $X = 5,6$ - с $0,7$ в повече./Pt>95/ /Табл.1/

Таблица 1. Динамика на изменение на енергичност и упоритост

Условия на изследване	Енергичност			Упоритост		
	X	S	V	X	S	V
Начално изследване	5,1	0,32	6,27	4,9	0,57	11,63
Заключително изследване	5,7	0,48	8,42	5,6	0,52	9,26



Диаграма 1. Динамика на изменение на енергичност и упоритост

Получените високи резултати могат да се обяснят с факта, че при обучението по експерименталния модел, основна роля заема формирането на семантична база на мисленето и творчеството, емоционалното преживяване и

удовлетворението от получаването на собствен продукт от детето, а не на получаването на сума от знания. Детето се обучава при съвсем нови познавателни условия, които го превръщат в основен субект/а не само изпълнител/ на

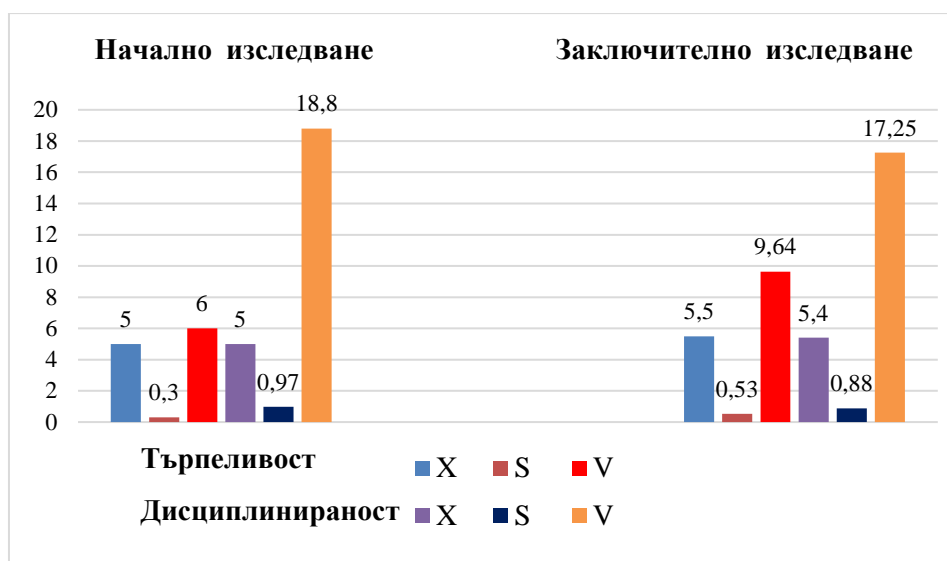
собствената си продуктивна дейност, защото водещо е мисленето, а не паметта.

Сравнявайки данните от изходните и крайни резултати по останалите тестови задачи, констатираме същата положителна тен-

денция по отношение крайни резултати. В началния изследван период търпеливостта на учениците е била $X = 5,0$, а в крайния – $X = 5,5$, а дисциплинираността е била $X = 5,0$ в началото и $X = 5,4$ в края на експеримента т.е. средно стойностно повишение от $0,4$./Табл. 2/

Таблица 2. Динамика на изменение на търпеливост и дисциплинираност

Условия на изследване	Търпеливост			Дисциплинираност		
	X	S	V	X	S	V
Начално изследване	5,0	0,3	6,0	5,0	0,97	18,8
Заклучително изследване	5,5	0,53	9,64	5,4	0,88	17,25



Диаграма 2. Динамика на изменение на търпеливост и дисциплинираност

Положителни промени настъпват и в успеваемостта и активността на малките ученици. Успеваемостта е нараснала от $X = 4,9$ в началото до $X = 5,5$ в края на експеримента. Активността също бележи развитие от $X = 4,7$ в началото до $X = 5,7$ в заключителното изследване.

В резултат на специализираното експериментално обучение, значително е намаляло и нервно-психическото напрежение, което се наблюдава при изследване отговорите на децата чрез теста за тревожност на Тейлър. В началния етап на експеримента броят на положителните отговори „да“ е 20 до 72 т.е. отговорите „да“ са 27% от всички възможни отговори. В заключителния етап на експеримента броят на положителните отговори „да“ е само 6, което представлява 0,08% от всички възможни отговори. Разликата от началото и края

на експеримента доказва, че тревожността рязко е намаляла.

Анализирайки дейностите свързани с прилагането на експеримента, самата експериментална работа и получените резултати, можем да оформим следното **обобщение**:

Практическата реализация на експеримента ни позволява да диференцираме два етапа в развитието на детската личност под влияние на нестандартните, специфични условия на обучение:

В първият етап се наблюдава формиране на навици за самостоятелна дейност, умения децата сами да вземат решения в нестандартни ситуации. Формират се навици за свободно общуване с връстниците и съвместни действия при различни нови неопределени ситуации.

Във вторият етап се развиват навици за общуване и групова дейност; задълбочаване на

знанията и получаване на творчески резултати; изграждане на стремеж към творческо развитие.

Възможността за изграждане на творчески модели на подвижни игри, от децата в условия на групово-съревнователна организация на обучение по физическо възпитание, притежава много психологически преимущества. С помощта на необятното си детско въображение, децата подсъзнателно изменят стереотипа си на мислене, насочвайки го към самостоятелна творческа мисловна дейност. Именно това обуславя комплексния характер на обучението, който е сигурна предпоставка за създаването на творческите игрови модели.

По своята същност те обобщено, чрез различни средства, по различен начин отразяват реалната действителност в съответна игрова ситуация, при активното участие на мисленето и въображението. Най-характерно за тях е развитието на игровото действие във въображаема ситуация при неадекватни предметни условия.

Именно на базата на творческите игрови модели се развива нов вид игри, които не са разновидност на сюжетно-ролевите игри, а се различават от тях по своята характеристика. Водещи стават не ролите, а правилата, които формират поведението на детето при решаването на конкретна двигателна задача. Те притежават следните компоненти:

- творчески игров замисъл
- творчески моделирано съдържание на играта
- творческа вариативност
- творческо игрово двигателно действие
- обновени игрови взаимоотношения

Фактически това са дидактични-познавателно-двигателни игри, които решават конкретни, предварително фиксирани задачи, свързани с познавателната и двигателната активност на децата. Самата същност на този вид игри дава възможност за различното им наименование – дидактичните като познавателни, интелектуални, а подвижните, като двигателно-конструктивни.[1]

Заклучение

Развитието на творческите игрови модели е свързано с оформянето на тяхната психологическа структура. Тя включва задължителни компоненти, които се оформят в процеса на играта, в зависимост от темата, сюжета и двигателната характеристика на играта, на базата на вече усвоен двигателен опит и знания. Наличието на тези компоненти дава възможност за самостоятелност и автодидактизъм, като главно условие за проява на творчество. Това е мощен стимул за детската инициативност, оригиналността на решенията им, вариативността на двигателните им действия, творческите им прояви.

Литература:

1. Игнатов., Д. 2012 *Подвижните игри в начална училищна възраст – основен фактор за формиране на детската личност – първа част*, Годишник на Университет „Проф. д-р. Ас. Златаров” - гр. Бургас, т. 12–2 с. 260-266.

2. Игнатов., Д. 2002 *Груповата организация на работа по физическо възпитание в началното училище – фактор за повишаване на физическата дееспособност на учениците*, Научна конференция с международно участие гр. Стара Загора, т.4 с. 222-225.

3. Каландаров, В. П. Петров 1991 *Система за групово-съревнователна организация на образователния процес в средните училища и детските градини – теоретико-експериментален модел*. С., НИИО.

4. Попов., Ив., Г. Георгиев 1990 *Подвижните игри в началните класове*, София, Народна просвета

5. Севев., М. 1978 *Подвижни игри*, София, Медицина и култура

Дечко Митев Игнатов
Университет „Проф. д-р Асен Златаров”-
Бургас

Катедра „Педагогика и методика на обучението“

Гр. Бургас; ж-к „Меден Рудник” бл. 63;
вх. Д.

E-mail: tiare64@abv.bg



ПРОУЧВАНЕ НА ВЛИЯНИЕТО НА АРТ АНИМАЦИЯТА ВЪРХУ ПУБЛИЧНАТА ИЗЯВА НА УЧЕНИЦИТЕ

Евгения Роева

A STUDY OF THE IMPACT OF ART ANIMATION ON STUDENT'S PUBLIC EXPRESSION

Evgeniya Roeva

Abstract: *The use of acting and theater techniques in elementary school education promotes students' social and emotional growth and improves their academic performance as well as their desire for public expression. In this presentation, the author will develop a research toolkit to determine the specific impact of animation for educational purposes on public activity and the performance of elementary school students. A tailored interview with students will be approached to identify the specific impact of animation for educational purposes on students' public activity and expression, and a specific section will be considered that draws attention to "how satisfied they are with each of the following things in life Emphasis will be placed on the specifics of the educational performance as a catalyst for a desired public appearance.*

Keywords: public expression, educational theatre; educational performance; model of teaching; interactive model.

Глобални тенденции и предизвикателства

“Резултатите от международните сравнителни изследвания на постиженията на учениците като Програмата за международно оценяване на учениците (PISA), Международното изследване на уменията по математика и природни науки (TIMSS) и Международното изследване на уменията за четене (PIRLS) позволяват сериозни анализи, които могат да дадат смислена информация за различни аспекти на българската образователна система в настоящия момент.

Глобалните промени в икономиката, технологиите, дигитализацията, демографските процеси и зелената икономика поставят своите изисквания пред системите на образованието и обучението за:

- (1) Формиране на „нови“ и надграждане на съществуващи знания и умения;
- (2) Нова парадигма на ученето и преподаването и подобряване на релевантността на образователните системи спрямо икономическите и обществените тенденции. Основни акценти са гъвкавостта на програмите и институциите, както и новия „прочит“ на ученето през целия живот;

(3) Използване на потенциала на „забравените“ групи учащи. Това са хората, които вече са излезли от образователната система (така нар. възрастни учащи), както и хората със специални образователни потребности, в неравностойно положение и др.

(4) Нови управленски и финансови ангажменти на управляващи и заинтересовани страни в процеса на учене – споделени, ефективни, ефикасни и устойчиви.

Поставят се въпроси и се търсят отговори за това (1) готово ли е българското образование за предизвикателствата на съвременния все по-свързващ се и дигитализиращ се свят, (2) формира ли необходимите умения, (3) как се преосмисля концепцията за ученето през целия живот (УЦЖ) и какво е мястото на професионалното образование и обучение (ПОО) в нея, както и за това (4) какви са актуалните политики на държави с работещи и ефективни образователни системи за посрещане потребностите на бъдещето.

Дали страните по света, включително и България, ще съумеят да се справят с въпросните предизвикателства и дали ще се възползват от възможностите на глобалното развитие, зависи от разработването и реализирането на подходящи политики в сферата на икономиката, заетостта и особено в образованието.

Изследванията на Световния икономически форум насочват към данни за промени в съществуващи 75 милиона работни места, които ще бъдат заменени от такива, в които дейностите на работното място ще се споделят между хора, машини и алгоритми, докато в същото време могат да възникнат около 133 милиона нови работни места, в основата на които ще стоят предимно новите технологии.”(Тодорова, М., Институт за изследване на образованието)

В контекста на тези промени професиите на бъдещето, които не могат да се заменят от изкуствен интелект остават тези които са обърнати към духовното развитие и образованието. Теодосий Теодосиев - Тео, учителят по физика от Казанлък, които няма нужда от системата, защото сам си е създал такава, преподавателят по физика, които практикува повече от четири десетилетия, автор на уникалната Методика за създаване на силов интелект, казва: „През 21в., най-скъпият продукт ще бъде доброто образование“.

Арт анимацията като образователен подход

В своята монография „Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие“ Василева пише, че „онова, което ще ни интересува, занимава и вдъхновява в проучванията, изследванията и практиката на арт анимацията, ще е свързано с идеи и образователни концептуалности, които искат да дадат повече стимули за нови и интересни дейности за ученика, както и да го включат в изпълнението на повече роли в един динамичен, емоционално наситен, актуален и важен за него образователен процес.”(Василева 2020 :10) Тя приема, че той ще се търси като “проектиран за ученика не само като за демографски, възрастово и социокултурно стандартизиран обект за обучение и възпитание, а като за едно уникално, мислещо и чувстващо човешко създание, което иска да разбере случващото се около него, с него и със света такъв, какъвто е и иска да бъде.”(пак там , с.10)

„Изгражда се, според нея, обучение върху основата на групови срещи, общи преживявания, работа във въображаема и подобна на действителната среда, многобройни обратни връзки, ролеви превъплъщения и взаимодействия, групови и индивидуални арт проекти, споделени интерпретации, рефлексивност и саморефлексиалност, които се предполага, че в своята уникална обвързаност като

съдържание, процесуалност и дейности обогатяват:

- увеличават мисловния и поведенчески капацитет, както и афективните способности, заради споделените, интерпретирани и рефлексивно придобити поведения и чувства;

- обогатяват културата на учениците с интерпретации за образованието, изкуството, науката, социалното, общностното и културно наследство;

- благоприятстват личностното развитие на учениците, като ги насочват към осмисляне на екзистенциални идеи относно собствения живот, себе си, другите и смисъла на случващото се;

- на екзистенциално ниво поражда у учениците философски идеи за труда, бизнеса и връзките между хората;

- формират смислени граждански и политически размисли за обществото.

Учениците работят като творци от различни изкуства:

- драматичното — театър и образователна драма;

- изобразителното — рисунки, графики, фотография, комикси;

- филмовото — фотоси, етюди, филми;

- музикалното — песни, аранжimenti, озвучаване;

- поетическото — разкази, есета, поеми и други.

Отличителното на този подход според нея е, че :

- Анимиранието (оживяването) на всички компоненти, които формират образователната дейност в съдържателен и процесуален план посредством включването им в специфични арт техники.

- Използването на анимирани (оживени) образи, които задействат по специфичен начин мисловния, поведенческият и афективния ресурс на учениците.

- Атмосферата на разкрепостеност (релаксираност), която на практика свързваме с толерантност към идеите на всички участващи в образователния процес.

- Забавление, което означава позитивност и добронамереност и толерира желанието за необичайни експерименти заради самото експериментирание.

- Допуска самоирония и шеговито отношение към случващото се в обучаващата се група.

- Игривост, която асоциираме с взаимно стимулиране на учещите се към преднамерено изпробване на неконвенционални пътища, т. е. нерационални в името на играта като развлекателна дейност, която се стреми да задейства и изследователския потенциал на обучаваните.“ (пак там, с.14-15)

Установяване на специфичното влияние на анимацията за образователни цели върху публичната активност.

В хода на изследването, ще бъдат използвани понятията за образователно представяне и влизане в роля на учениците. Ще разгледаме различни **проекции на публичната изява в образователни представления за ученици от начална училищна възраст**, ще бъде проектиран за целите на изследването *Бинарен сценично образователен модел*, който не е обект на настоящата статия.

Анимация и образование

В своето изследване на образователната анимация Василева посочва, че анимацията, използвана за образователни цели все по-често става предмет на проучване и дискусии в специализираните образователни науки. Вече могат да се открият практики и концептуални линии, които предпочитат да определят различни нейни направления давайки им различни имена като например образователна анимация, социо-културна анимация, арт-анимация, развлекателна анимация, компютърна анимация и др.

В това изследване ще приемем за базов арт модела на Р. Василева, който е конструиран за образователни цели, които интегрират образователни техники, практики и феномени като:

- графични и сценично фокусирани анимационни техники използващи рисувани
- чертани, фотографирани, макетно изработвани, театрално или компютърно създавани образи;
- включвана образователна драма и ролеви игри използващи реални и въображаеми образи представяни посредством роли;
- училищен театър, използващ роли и сценични пространства с множество многопластово взаимодействащи си образи;
- И специално конструирани за анимационно-образователна дейност учебни пространства използващи образи представяни в арт-инсталации.

Тези феномени са насочени към постигането на когнитивни, афективни, психомо-

торни и екзистенциално ориентирани образователни цели от високите нива, заради съдържащата се в тях ориентация към индивидуална и екипна рефлексивност, аналитичност, творчество и самокритичност в изпълнението.

Основен компонент в *арт-анимацията* е *образът*, чиято трансформация в анимиран образ става заради различните му *ролеви превъплъщения* чрез образователно целенасочени анимирани техники, етюди, игри, драматизации и сценични пространства, които се представят чрез:

Графично фасилитиращи образователния процес образи, представяни като анимирани илюстрации, графики, чертежи, таблици, структури, карти, картини, фотографии и произтичащите от тях книги, учебници, комикси, табла и други визуални образователни ресурси (пак там, с.17)

Преживелищно обогатяващи образователния процес образи, представяни като роли и произтичащите от тях анимирани образователни драма техники, драма етюди, процес-драма, образователна драма, ролеви игри, образователен театър, училищен театър, документални образователни филми и други визуални техники и технологии.

- *Мултисензорно ориентирани образователния процес образи*, проектирани в анимирани учебни пространства и произтичащите от тях анимирана учебна среда, арт-инсталации и анимирани учебни ресурси“ (по Василева 2020: 18)

Характеристики

В настоящето изложение ще бъдат разглеждани четири сцени за публична изява на учениците от начална училищна възраст. Първата сцена е тази на Образователен театър „Забавна наука“ - образователното представление, което се представя за децата от професионални актьори, втората е сцената, създадена от и за учениците като актьори в образователни представления, които те самите създават и играят пред публика, трета са видео уроците „Идея за представление“ и „Актьорска задача“, създадени в извънредната ситуация, а четвъртата е работата на професионален актьор с учениците в класната стая, посредством театрални техники.

Образователното представление.

„То е върху тема, която учениците изучават в училище. Учениците наблюдават развитието на история, която се разказва и визуализира по

увлекателен и забавен начин от актьорите. Изградена е върху един научен проблем, който се разработва чрез взаимоотношенията на героите в постановката. В представлението се представят и различни варианти на неговото разрешаване, като някои от тях са неуспешни или довеждат до грешки. Сценариите са авторски и не използват класически сюжети на приказки или други автори“.(Василева, 2018: 206)

Тя уточнява и какви трябва да бъдат резултатите от него. Според дългогодишната практика на театъра очакванията са учениците да наблюдават внимателно развитието на драма действието. При този фокусиран върху развитието на процесите в науката подход се очаква те да ги видят интегрирани в обичайните всекидневни дейности на хората. Така ще разберат по-отчетливо тяхната необходимост и приложимост в актуалния живот и за решаването на проблемите, които съпътстват техния живот. Очаква се представлението да им даде и **идеи** за различни варианти за решаване на един и същи проблем.

В периода, в който се провежда изследването, екипът на „Забавна наука“ създава и първите видео уроци, свързани с театъра и неговото приложение за образователни цели. Първият от тях е наречен „Идея за представление“. Целта на видео обучението е да бъдат стимулирани учениците да дават идеи, които да се превърнат в основа на авторско представление. Задача, която трябва да изпълнят е да разиграят тази идея пред близките си т.е. пред публика, която би могла да се определи като щадяща тяхното първо и непрофесионално изпълнение. Очакването на създателите на видео уроците е да стимулират децата към това да използват въображението си, да вярват в това, че могат и те да имат добри идеи и да преодолеят по-лесно бариерите си пред позната публика, която ги харесва и би одобрила публичната им изява. Това е чудесен начин да избегнат срамежливостта си, но и да усетят реакцията на публиката си. Това е и една трета сцена, на която те експериментират публичната си изява.

Четири са основните формата, които се концептуализират, развиват и разпространяват посредством образователен театър „Забавна наука“, а именно:

1. **Образователен театър** – професионален театър, конструиран за образователни цели ;

2. **“Образователен театър от деца за деца”**- организиран от актьори и студенти по

Неформално образование и Педагогика от СУ “Св. Кл. Охридски” с целия клас за постигане на образователни цели.

3. **Видео уроци.**

4. Влизане на **професионален актьор в класната стая** и прилагане на театрални техники с учениците.

„Образователен театър“ използва в работата си интерактивно образователно представление с планирана дискуссионно-аналитична част. В него са планирани интерактивни компоненти, които позволяват на учениците да влязат в роли в хода на протичане на действието. Това прави представлението, от една страна, с предварително замислено развитие, но и с вградени импровизационни елементи, които не разрушават структурата на представлението, но я нюансират в зависимост от включването на зрителите. Планираните включвания по време на процеса на представяне са няколко. Обичайно се предвиждат както групови, така и индивидуални включвания. Всяко представление завършва, като зрителите имат възможност да споделят, обсъдят и разсъждават върху повдигнатите в представлението или от тях самите въпроси и проблеми. Споделянето не означава търсене на единно мнение. Неговата цел е всеки зрител, който желае да вземе участие, да има възможност да изкаже своето мнение, и то да бъде чуто от всички.

Интеракция на сцената.

„Този компонент предполага включване на учениците по време на протичането на пиесата. Когато е групово включването, всички зрители правят нещо заедно като част от действието в спектакъла (ще го наричаме групово интеракция). Когато е индивидуално, тогава всеки влиза в специфична роля и я изиграва така, както си я представя. В изпълнението на интерактивния компонент учениците използват сценични костюми или само някои елементи от костюмите. Пример: учениците инсценират съд, пред който се явяват двама клиенти и техните адвокати. Избира се съдия, който ще вземе решение кой ще спечели дело по проблем, свързан с авторско право. На сцената трима ученици влизат в ролята на клиенти и на съдия. Публиката по време на тази интеракция е публика от съдебното заседание и също взема участие във вземането на решение, като гласува за един от клиентите. Съдията взема решение сам.“ В образователните спектакли се използват интерактивни подходи

и се стимулира участието на учениците. Това е сцената на образователното представление.

Образователна пиеса с целия клас.

Този формат предполага поставяне на една пиеса и нейното изиграване пред публика от други ученици. Работата по поставянето на образователна пиеса, като развитие на процес по образователна драма, е във време, което е планирано предварително, обичайно извън часовете за задължителна подготовка. Професионални актьори и студенти от специалностите „Педагогика“ и „Неформално образование“ на Софийския университет работят в продължение на два месеца с целия клас. Тази работа е свързана с поставянето на пиеси, които имат образователно съдържание. В тяхното поставяне се включват всички ученици, следвайки модела на образователна драма в училище на Василева. (Василева, 2014). Някои от учениците приемат роли, други работят по конструирането на сцена и сценични материали, трети изработват костюми или подготвят музикалното оформление. Има организатори и такива, които популяризират представянето чрез социалните мрежи и чрез подходяща реклама в училище. Изработват се покани, билети, плакати.

Видео урок – това е формат, на основата на динамично монтирано филмче, в което се включва актьорска игра, анимация, актьорска задача за учениците, задача за изработване на реквизит или декор. Видео урокът е чудесен начин да подпомогне запомнянето и разбирането на информация. Въпрос на избор кой как ще учи, безспорно обаче използването на видео урока е добър ход. Какви са предимства: (1)достъпът е лесен; (2)бързо се привлича внимание; (3)повишават мотивацията; (4)възможно е да се създадете архив с клипове, която да се превърне във видеобиблиотека, от която да се черпи, когато е необходимо информация; (5)използват се дистанционно и са персонално насочени, което повишава тяхната ефективност.

Театрални техники в класната стая

При образователното представление, в което има планирани интерактивни компоненти, които позволяват на учениците да влязат в роли в хода на протичане на действието, голяма част от публиката не взима участие. Затова актьорите влизат в класната стая и започват да прилагат заедно с учениците част от театралните техники. Очакванията са по-голяма част от желаещите в класа да успеят да вклю-

чат и да не са останали не въввлечени в драматичното взаимодействие. Именно тази четвърта сцена ще наричаме - **малки сценични интерпретации**. С тази част от учениците се прилагат драма формати като мим (формат от образователна драма, чрез който учениците правят „невербална презентация на идея или история чрез жестове, тяло и експересия (преживяване)“ (Dougill, 1987) или предварително са подготвени костюми, в които учениците да се облекат, за да могат да използват моделът от вън на вътре, когато са в дрехите на определен герой, личност, професия, те започват да вникват и във вътрешността на персонажа. Когато си представят как техният герой гледа, стъпва, как изглежда, с каква коса е, има ли, някакъв елемент, тогава започва и да се пита как ли мисли този персонаж, защо действа по този начин, защо взима такива решения. Следващ етап, актьорите им дават актьорски задачи, останалите имат право да им зададат по няколко въпроса и след това да напишат история (Short play). Финалната част е групово или индивидуално изпълнение на етюд (кратка театрална форма). Представянето им е било пред публика, техните съученици, учители и актьори и експерти.

Апробиране на изследователски инструментариум

За целите на изследването трябва да се подбере изследователски инструментариум, който да даде възможност да се отговори на въпроси, които възникват около използването на различни арт техники в образованието на ученици от НУВ и тяхната степен на влияние върху увереността в публичната изява на учениците. Ще ни занимават въпроси около това как различните форми на съпричастност или участие в арт обучителни техники влияят върху увереността на учениците от НУВ в приемането за успешна изява пред публика, а именно:

- участието в арт техники, ръководени от професионални актьори;
- участие в арт техники използвани от тях в пиеси по модела на Образователна драма ;
- авторски създадени арт техники, в резултат на видео уроци.
- Театрални техники, ръководени от професионални актьори в класната стая

От множество селектирани по най-различни показатели изследователски инструменти, които регистрират различни състояния

и отношения към различни феномени и активности при учениците от НУВ се спряхме на интервю с учениците, използвано от Ян Ренимел, в негово изследване относно влиянието на театрални техники в обучението на ученици в начално училище в САЩ, учещи във френско училище. (Renimel Y, 2018)

Той целенасочено се стреми да установи дали и върху какво по-точно театралните техники, използвани от него в рамките на една календарна година, влияят върху учениците от неговия клас. Фокусът му е и върху това дали може да бъде регистрирано такова влияние върху увереността на учениците да говорят френски език. Изследването е в съпоставителен план с ученици от съседен клас, които не се обучават чрез театрални техники. За да оцени нивото на благополучие на всеки ученик и да измери техния растеж през текущата година, Ян Римел избира въпросник, който е съставен от изследователския екип, отговорен за проекта „Детски светове“. Детски светове е световно проучване за субективното благополучие на децата, чиято цел е да подобри живота на децата. Проектът използва количествен подход, при който децата измерват и оценяват собствения си живот и благополучие. Той избира специално детските светове като модел за събиране на данни, тъй като техният подход съответства на философията на Конвенциите на ООН за правата на детето, предлагайки платформа за децата да изразят мнението си по лични въпроси. Въпросникът се фокусира върху самоотчетената информация, събрана директно от студентите. Въпросникът, оценява нивото на благополучие на учениците, очакванията са да постигне друга цел: да хвърли светлина върху други възможни ползи, които театралните занимания биха могли да предложат, както връзката им с връстниците, увереността в целевия език и щастието в класна стая. Желаният резултат е театърът да отприщи набор от положителни емоции, които биха подобрили общото удовлетворение на учениците и увеличаването на техния опит в обучението. По-конкретно, фокусираната цел на това проучване е да събере данни за благосъстоянието на учениците, за да разберат дали работата върху театъра и новата динамика, създадена по този начин в класовете в резултат на интегрираните театрални звена, ще променят нивата им на благополучие в училище през учебната година.

Интервюто се провежда преди и след приключване на изследването. Прилагаме това интервю, за да представим сферите, които очертаваме и ние в нашето изследване като важни в установяването на увереността на децата в публичната им изява като свързан процес с използването на различни формати на театрални и драма техники.

Интервю с ученици от НУВ

Интервюто с ученици има шест групи въпроси.

Първа група въпроси: Училището и другите. Въпросите са четири на брой – като те могат да отговорят с (в много ниска степен, понякога и през цялото време.)

Втора група въпроси: За някои проблеми, тук въпросите са два („Дразнят ли те някои деца в училище?“ и „С някои деца не искаш да общуваш в училище?“), отново имат същите варианти за отговор.

Трета група: Публичната изява, тук учениците трябва да отговорят дали за тях е вярно следното: Въпросите са седем и те дават оценка на твърденията в скала от 1 до 3. Примерни въпроси: Спокойно говоря с другите деца?!(1,2,3) Спокойно говоря пред публика. (1,2,3)

Четвърта група: Въпросът е колко сте доволни от всяко едно от нещата в живота ви? Въпросите са четири на брой като отговарят с три възможности (в ниска степен, в средна степен, във висока степен)

Пета група: Колко сте доволни от всяко едно от следните неща в живота ви? Въпросите са 10. Отговорите са от 1 до 3. Примерни въпроси : Как използвате времето си?(1,2,3)Как изглеждате?!(1,2,3)Гласът ви?(1,2,3)

И последната шеста група: Колко често се чувствате по този начин в последните две седмици, има шест въпроса с отговор от 1 до 3.

След като учениците са гледали спектакъла и няколко човека от един клас са взели участие в нея, те отново отговарят на въпросите от интервюто.

Какво се очаква да се регистрира в резултат на интервюто

Ползите от театралните дейности изглеждат зависят от положителната среда, създадена от учителите. Данните, събрани от изследването на Ян Римел, сочат, че положителните емоции, насърчавани от учителя, не се нуждаят от

прехвърляне, когато друг учител води същата група ученици. Ако учениците се възползват от театрални занимания, можем да направим извода, че разработването на подход за цялостно потапящите училища би позволило по-широко ниво на подкрепа за всички ученици. С други думи, потапящите програми трябва да възприемат образователна философия, която насърчава социалната и емоционална осъзнатост, подобрява психологическото благосъстояние и предава социални умения през целия живот на учениците. Всички ученици идват на училище с уникален набор от емоционални умения и лични интереси и представляват различни социални и икономически произход. Училището е едно от първите места, където учениците учат социални и емоционални умения извън дома. Интегрирането на театрална учебна програма повлиява положително върху учениците на психологическо и когнитивно ниво, като същевременно им помага да изразят емоциите си и да изживеят гледната точка на другите, научавайки ги на съпричастност. Той подобрява отношенията между учители и ученици и спомага за изграждането на доверие в класната стая, повишава самочувствието и помага на учениците да намерят гласа си на нов и по-малко познат език.

„Новите поколения деца по подобен начин започват все по-рано и все повече да се включват в света посредством различни визуално проектирани технологии, които ги снабдяват с инструменти и стратегии за наблюдение и изследване на обектите, процесите, явленията и взаимоотношенията между хората. Децата още като много малки първо откриват света като художествено създаден и технологично проектиран, преди да го открият чрез действителната му физическа, духовна и социална характеристика. Виждат първо неговото художествено, фотографско или кино изображение на обекти, процеси, явления и взаимоотношения, преди да са видели действителните обекти, процеси, явления и взаимоотношения между хората; играят, импровизират, във въображаеми ситуации без никакъв предварителен сценарий и инструкции от възрастните и самостоятелно придобиват опит да влизат в роли и ролеви взаимоотношения, както и да решават проблеми във въображаем план; учат във въображаем свят, действайки във въображаеми ситуации, които се случват на други, не на тях самите.“ (Василева, 2020:127)

„Кратко обобщение: относно учениците, които са участвали регулярно в различни образователни драма и театрални активности в сравнение с връстниците си, които не са участвали:

- са по-високо оценявани от своите учители,
- чувстват се по-сигурни в четенето и писането на задачи,
- чувстват се по-сигурни в общуването, по-уверени са в усещането си, че са креативни, повече обичат да ходят на училище
- радват се повече на училищните занимания, по-добри са в решаването на проблеми, по-добри са във възприемането под стрес, по-толерантни са към малцинствата и чужденците, по-активни граждани са,
- проявяват повече интерес при гласуването на всички нива,
- проявяват повече интерес за участие в обществени изяви,
- по-съпричастни са и проявяват повече загриженост към останалите,
- имат повишени възможности за промяна на перспективите си,
- по-предприемчиви и иновативни са,
- показват по-голяма съпричастност към бъдещето си и имат планове за него,
- имат по-голямо желание да участват в различни жанрове на изкуството и културата и не само да участват в представления, но също да пишат, правят музика, филми, ръчни занимания и да опитват различни техники, които се използват,
- прекарват повече време в училище, повече четене, правене на домашни, игри, разговори, повече време за семейството и грижа за по-малки братя и сестри вместо повече време за гледане на телевизия или компютърни игри,
- правят повече неща за своите семейства, да участват в повече съвместни дейности и да прекарват повече време бидейки съзидателни самостоятелно или в група,
- ходят по-често на театър, изложби и музеи, кино, туризъм и колоездене,
- проявяват желание да бъдат харесвани от връстниците си,
- имат по-добро чувство за хумор,
- чувстват се по-добре въпреки“ (DICE Drama Improves Lisbon Key Competences in Educational, 2010).

Фокус групи с експерти

В хода на изследването бяха формирани фокус групи от експерти. Първоначалната нагласа на експертите беше скептична. Този извод е направен на база на техните колебания, дали децата ще се справят добре, ако не са преминали през сцена, а само след като са гледали другите, дали ще се справят по модела, който са видели.

В резултат на проведеното изследване в две фокус-групи се установява, че значими за прилагането на нови идеи в обучението са мотивите, фокусирани около идеята за лидерството и споделянето на нов опит в група от съмишленици, които оценяват високите постижения на експертно ниво. Тези два мотива задвижват новите идеи на личностно ниво и така проправят път за приложението им в образователната практика. Да бъдеш учител — лидер в училище, е една желана позиция за образователни системи, които са ориентирани към високите постижения както на учениците, така и на учителите. Да се работи съвместно, е идея на училищата, организирани като учещи организации, които са целеустремени към постигане на високи образователни постижения в резултат на съвместната колегиална работа и на нов тип взаимодействия между учениците и учителите. (Василева, 2016)

Приложение на сценичната изява.

Ако усъвършенстването на публичната изява започне от ранна детска възраст, увереността ще се придобива по-лесно и по-бързо. Допуска се, че ако техниките за настройка, бъдат усвоени, презентаторът ще се чувства изцяло комфортно и в съгласие, да бъде спокоен пред аудитория от всякакъв размер. И независимо колко хора има в залата – един човек или хиляда души, да обучава или презентира с голяма ефективност, оставайки напълно спокоен пред тях.

Една от основните методологии се нарича *моделиране*. (Bandler & Grinder 1981 :166), при моделирането се намират хора, които са пример за отлично представяне, следи се какво правят, задават се въпроси и се гледа дали, когато се повтарят същите неща, се постигат същите резултати.

За да се моделира някого, се наблюдава:

- Физиологията т.е. какво се прави с тялото;
- езика, който се използва т.е. как си служи с думите, как структура изговарянето им, за да се постигнат резултати;

- мисленето или как конструира познавателните модели относно действителността.

Техники:

- Невро – отнася се към нервната система, неврологията ни, мозъкът ни;
- Лингвистика- езикът, който използвате;
- Програмиране- отнася се до навици, до повтарящи се модели на мислене и поведение;
- Комуникационен модел – как да се комуникира ефективно, както със себе си така и с другите;
- Изтриване- информацията прониква на сетивно ниво т.е. през очи, уши, нос, кожа непрекъснато, но поради някаква причина съзнателната мисъл я изтрива, докато не започне да не и обръща внимание;
- Обобщаване- човешките същества са много добри в това, да намират модели, повторения и да създават абстрактни принципи и правила. (Bergen Von 1997 : 281 – 294)

В края на изследването, сцената позволява постигането на когнитивни, афективни и психомоторни цели.

Установява се, че учениците са повишили своето спокойствие, себеусещане и себе-възприемане. Когато учениците се ангажират в интерпретацията, е по-вероятно това да направи както вземането на решения, така и тяхното изпълнение реално и възможно, защото са лично предложени и изиграни в драма контекст. Те са направили от преживяване, съ-преживяване. Това е активна таксономия, тя отразява емоционалната сфера.

Когнитивна - разкажи, аргументирай, докажи. Афективна – възприеми, почувствай, пожелай. Психомоторна - раздвижи, гласа, тяло, взаимодействия със сценичен партньор с публика. Те вече не само имат информация (нещо да знаят), да са почувствали нещо и могат да правят нещо. Използвали са своя глас, като са се опитали да влязат в тембъра на героя си (ако е дете по високо горе, ако е баща в по-ниските регистри), невербално поведение (мимики, жестове, проксемика, стойка, позиция на тялото).

„Надграждането на една до три цели от различни когнитивни нива в рамките на един урок позволява последователно да се планират дейностите, които водят до постигането на цели от високите когнитивни нива като анализ, синтез и оценяване. Йерархизацията е по посока от ниски към високи познавателни нива. Третата цел, която е от по-високите познавателни нива, обичайно играе ролята на

вдъхновяваща цел за учениците. Образователна драма си поставя и постигането на афективни цели, които позволяват на ученика да формира отношение към ученето, към знанието като към ценност, която, споделяйки се с други хора, прави обществото и нас самите по-добри като граждани на света и хора. Таксономията на Дейвид Кратуол служи за основа при формулирането и постигането на подобни афективни цели. Целите, формулирани като афективни, ръководят работата на учителя и описват нивото, което той е постигнал съвместно с учениците — интерес към знанията, желание за споделяне и продължаване на работата, самостоятелно търсене на нови знания или за-палване на интереса към наученото и у други хора.,,

Оценяване на постиженията и напредъка на учениците.

Инструментите за диагностика на постиженията на учениците са измежду познатите, които се използват в обучението по всички учебни предмети в различни формати на работа — въпроси, на които те отговарят; текстове, които попълват, допълват или сътворяват; критериални матрици, характерни за повисоките познавателни нива. Предварителното им разработване за всеки урок или сесия ориентира учителя в това какво да планира в работата си, за да могат учениците в края на часа или сесията да се справят успешно.

Важно е учениците да бъдат информирани относно начините, по които ще демонстрират постиженията си. Когато те знаят какво ще бъде предизвикателството пред тях осъзнато насочват вниманието и усилията си към всички съдържателни и процесуални компоненти в обучението, които ги подпомагат, за да се справят успешно.

За учениците от начален курс обичайно се препоръчват критериални матрици, които съдържат само два до три критерия и са в две или максимум три степени. Това са по-опростени матрици, които малките ученици могат да използват в работата си успешно (виж по-подробно: Василева, 2014: 71).

Особености на образователното представяне като катализатор за желана публична изява.

„Ако искаме да се справим с нещо трудно, трябва да му намерим леснината. Независимо от това дали актьорът на сцената трябва да играе човек, излязъл от кожата си, или да показва

сдържаност, той трябва да умее да си улеснява работата. Най-напред трябва да овладее мястото на действието, тоест да го изучи така, както един слепец изучава определено място. Трябва така да разпредели, модулира и опита на вкус текста си, че той да му прилегне. Своите движения, каквото и да изразяват те, той трябва така да „аранжира“, че да му доставят удоволствие дори само със своята ритмика и пластика. Всичко това са сетивни задачи, а тренировката е физическа. Не намери ли актьорът леснината, няма да и е лесно и на публиката.“ (Брехт, Б.1985:423)

Пенчев характеризира многостранно свойства на играта, в частност съотнесени към театралната игра: “Свобода, наслада, упражнение, възпроизвеждане, движение, правила, основна релация, психотерапия, необходимост от превъплъщение, общуване, обучение, развитие на речта”. (Пенчев, П 1990)

Същността на анимацията е „да създава фантастична, зашеметяваща, несъществуваща в ежедневието ни „реалност“. „Природата на анимацията е двойствена. Тя отприщва стихията на необузданото въображение и същевременно моделира и създава образите си с прецизността на часовникар“ (Маринчевска, 2005: 9).

Бележки: Статията е резултат от работата по проект на тема „Апробация на формати от арт анимационния подход с учители, студенти и ученици от началното училище“, финансиран от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2020г.

Литература

- 1. Брехт, Б. (1985)** Размисли върху театъра и литературата, изд. Народна култура, С.
- 2. Василева, Р. (2002)** Защо да обучаваме играйки. Изд. Фабер, С.
- 3. Василева, Р. (2014)** Модел на образователна драма в училище. УИ „Св. Климент Охридски“, С.
- 4. Василева, Р. (2016)** Мотивацията на учителите за приложение на нови идеи в образованието. – Педагогика, година LXXXVIII, 2, 197–210
- 5. Василева, Р. (2018)** Образователен театър на сцената на неформалното образование. – Педагогика, 1.

6. Василева, Р. (2018) Анимираниите образи в арт-анимацията, проектирана за образователни цели. – В: 130 години университетска педагогика. Изд. Просвета, С., 131–145.

7. Василева, Р. (2020), Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие, СУ „Св. Климент Охридски“.

8. Маринчевска, Н. (2005). Квадрати на въображението. Естетика на анимационните техники. София: Титра, „Образователен театър – Межкултурно общуване и педагогическо взаимодействие“ доц.д-р Дянкова, Г. ЮЗУ „Неофит Рилски“-Благоевград.

9. Пенчев, П (1990) Детето между играта и театъра, Благоевград.

10. Bergen Von и др. (1997). *Selected alternative training techniques in HRD. // Human Resource Development Quarterly* 8 (4). с. 281 – 294.

11. Grinder, John.; Richard Bandler; Connirae Andreas (ed.) (1981). *Trance-Formations: Neuro-Linguistic Programming and*

the Structure of Hypnosis. Moab, UT: Real People Pres Bandler & Grinder, p. 166). In a seminar about NLP and hypnosis.

12. DICE Consorciium (2010) DICE Consorciium (2010) Making a World of Difference, A DICE resorce for practiytioners on educational theatre and drama.

13. Yann Joseph Renimel, (2017-2018), The Use of Acting and Theater Techniques in a French Immersion Primary School, Mémoire de Master 2 "Arts, Langues, Lettres"

14. Институт за изследване в образованието <https://ire-bg.org/> посетен на 21.04.20г.

Евгения Роева
докторант, СУ „Св. Климент Охридски“
Катедра „Дидактика“
Гр. София, кв. Изток, ул.Тинтява 20, бл.3,
вх.Д, ап.65
e-mail: evgeniya.roeva@gmail.com



АРХИТЕКТУРА НА ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ВИДЕО КАДРИ ПРОЕКТИРАНИ В АРТ АНИМИРАН ОБУЧИТЕЛЕН ПРОЦЕС

Мария Николова

ARCHITECTURE OF EDUCATIONAL VIDEOS DESIGNED IN ART ANIMATED TRAINING PROCESS

Mariya Nikolova

ABSTRACT: *This report examines a variety of concepts, theories, models and attractive practices internationally regarding the active role of learners in the creative context of animation in education. We describe some curious trends in the use of video clips, educational videos and footage in the learning process. The basic constructs of video production are outlined to achieve educational goals in the classroom. Recommendations are made, regarding creative design when applying video for educational purposes in the context of art animation.*

This article explores the learning effects for students involved in an art-animated educational process for producing educational video. We assume that by accepting the challenge of creating a video project on a top-ic from the content, students will reach higher-order educational goals (taxonomy Benjamin Bloom, 1956) - Analysis, Synthesis and Assessment.

Key words: education, animation, creators, art activities, elaboration, educational videos, students, create

Технологиите бързо променят обществото, икономиката, бизнеса, индустрията, образованието, културата, дори изкуството - по целия свят. Социалните медии, смарт телефоните и други устройства предоставят на почти всеки човек възможността да изразява своите идеи и мисли - цифрово. Напредъкът на технологиите предоставя на потребителите нови възможности да упражняват своите творчески интереси. Всичко това се отразява и върху образованието, върху отделният ученик и отделният учител, върху ученето и преподаването, но какво се променя?

Глобалните фактори, които оказват влияние върху развитието, просперитетът, предпочитанията, интересите, идеите, творчеството и потребностите на съвременните ученици и учители са нюансирани от възможностите, които предлага глобалната информационна мрежа - за комуникиране, за споделяне, за проучване, за оповестяване, за забавление, за изразяване, за обучение, за влияние и пр.

Многообразието в изследователските търсения, относно особеностите, характеристиките, класификациите, приликите и разликите на обучаемите, определяни като типични

представители на различни поколения все повече причислява съвременните ученици в групата на т.нар. „Поколение Z”.

Ново поколение ученици

Глобалната дигитализация в обучителен, професионален и житейски контекст е разглеждана като основен фактор, чието влияние обрисова по-различен, по-динамичен и наситен с постоянни промени и движение облик на съвременния учащ се. Днешните ученици са изложени на невъобразимо количество информация, благоприятствано от технологиите, които от своя страна биват все по-компактни, по-достъпни, по-популярни и бързо променящи се.

Учениците на XXI век често се определят като учащи с разнообразна палитра от умения, непредвидими очаквания и нагласи по отношение тяхното собствено учене. Dede описва следните особености в ученето на представителите на „Z поколението“: много добро владение на мултимедийни технологии; предпочитания към учене, основано на колективно търсене, „произвеждане“ и синтезиране на опит; активно учене, основано на личният

опит и изразяване на мисли, чувства и идеи чрез “нелинейни асоциации”. (по Greene 2014)

Twenge и Campbell ги описват като: погълнати от себе си, упорити, уверени в себе си, нетърпеливи, „мулти – задачни“ („multitasking“), очакващи похвала и високи оценки за усилията, които са положили, а не толкова за качеството на постиженията им в крайният резултат. Deal et al. отбелязват, че се очаква тези учащи да притежават по-малко знания и да демонстрират по-ниски учебни постижения в основни предметни области, изучавани в училище (математика, език, природни и точни науки). (по Greene 2014)

Перспективата е различна, поглеждайки обаче от друга страна – изследователите установяват, че тези ученици, представители на „поколението Z“, са цифрово ориентирани. Родени с технологията, те притежават специфични умения, обогатени от цифровизацията, особено в сравнение с предишните поколения, наричани в научната литература „Бейби Бум“, „Поколението X“ и „Поколението Y“ (Ланкастър & Стилман, 2004). Това са хората, които не само разбират технологичните приложения, но и безпроблемно ги използват в ежедневието си. Тези обучаеми живеят, учат и преживяват света чрез цифрови технологии.

Оправни точки за усъвършенстване

Многобройни са стремежите и усилията към актуализация, към адаптация, отговаряща на образователните потребности на съвременните ученици. Често, обаче, разбирането за това достига до осигуряване на мултимедийни ресурси, прилагани чрез традиционни презентационни материали, интегрирани и представени, чрез типичните инструменти на Microsoft Power Point (характерни и отговарящи на образователните очаквания на поколението преди това, наречено „поколението Y“). Друг е въпроса за това как са планирани за изпълнение, до колко отговарят на обучителните цели и как са включени в урока, така че учениците да бъдат провокирани, да бъдат активирани и стимулирани към действено участие в конкретният урок. Често функционалността на цифровите устройства се игнорира, а дори се налагат категорични забрани относно употребата им в класната стая.

Информацията е най-ценният ресурс в съвременното, бързите промени в обществото често са опосредствани от стремглавостта, динамиката и променливостта на информационните потоци, които ни заобикалят. В следствие на

това и преодолявайки моментни информационни дефицити, изхождайки от прагматичността, по отношение на време и други ресурси, все по-често хората използват Интернет, като основен източник на информация, за да придобиват нови знания, нови умения и компетенции, необходими за пълноценното им функциониране в конкретен социум.

Тази динамика „извежда“ образованието от класната стая и то намира все по-често своите ученици - онлайн в електронни платформи за видео обучение. Най-популярните от тях в международен мащаб са YouTube, и по-конкретно YouTube for Schools, TED и Khan Academy. А в България - Уча.се, Moodle, Kahoot Edmodo, Nau4i.me и други.

Някои научни публикации очертават предимствата на тези платформи: гъвкавост, мотивация, насърчаване на самообучението, по-ниски разходи и други ресурси (Rajadell & Garriga-Garzón, 2017). Процесът на обмен на информация, независимо от съдържанието, се променя поради сближаването на три сектора, според автора: информационни технологии, медии и телекомуникации. Потребителите също се променят, пишат Nagy & Bernschütz, и желанието им за автономия нараства, тъй като избират какъв тип информация ги интересува и къде и как да потърсят достъп до нея. (по Rajadell and al., 2017) Образователният сектор също с бързи темпове се адаптира към това, което очертава необходимостта от промяна в организацията на урока и планиране на нови, различни, провокиращи любопитството и изследователската нагласа на учащите обучителни ресурси.

В същото време технологичният бум не само стимулира към приложение на активни и гъвкави методи на обучение, но и ги подкрепя чрез създаването на нов тип трансфер на знания, а видео кадрите са добър пример за това, според M. Rajadell.

В този доклад понятието „видео кадри“ включва медийни файлове, които се разпространяват чрез цифров формат през интернет с помощта на персонални компютри или мобилни устройства.

Видео кадри (документални и научни филми, етюди, видео клипове) и Образование

Използването на видео кадрите като средство за обучение има дълга традиция в образованието, но неговата достъпност изначално се

променя през последните години. Днес многообразието от филми, филмови етюди и обучителни видеоклипове могат да бъдат намерени в онлайн платформите за видео споделяне. Също така стилът на видеоклиповете е коренно променен, поради новите технологични възможности, които позволяват всеки човек, без професионална експертиза, със смартфон, цифрово устройство, iPad, цифров фотоапарат или друга технология самостоятелно да запише видео, за да разкаже история. Записаните видео кадри могат да бъдат моментално споделени в социални медии или на други сървъри, а по този начин да се превърнат в публично достояние. Така те стават достъпни през цялото време за обширен кръг от хора, от всяко мобилно устройство. Това генерира изключителната възможност за обогатяване на обучителните контексти, като осигурява ефективен начин образованието да „се случва“ във и извън класната стая, преднамерено, планирано и водещо към познавателното и афективно развитие на включените учащи.

Докато идеята за обучение, чрез филми, видео клипове и видео уроци подбрани от учители, обучители и инструктори е с установено приложение, вече и в България, то създаването и продуцирането от учениците на видео кадри с образователно съдържание, все още рядко се обсъжда, а още повече прилага в конкретна обучителна практика. В тази насока любопитство представлява международният опит в областта, характеризиращ се със смелост в хипотезите и дейностите на авторите му. (Annap & Stephenson 2019; Burget, Pedaste, Ugur, & Löhms 2014)

Целта на настоящия доклад е да проучи и изследва обучителните ефекти за учениците включени в арт анимиран обучителен процес по продуциране на видео кадри с образователно съдържание. Генерира се предположението, че ако предложено от учителя видео съдържание, което е добре подбрано, планирано и синхронизирано с конкретни цели на обучение, които трябва да бъдат постигнати, подпомага учениците да достигнат до първите три познавателни нива, определени от Бенджамин Блум – знание, разбиране и приложение. То поставени пред предизвикателството самостоятелно да реализират видео проект (в индивидуална или групова работа), по тема от учебното съдържание, сблъсквайки се с трудности и обрати, преодолявайки съдържателни и технически затруднения, учениците ще достигат

до образователни цели от по-висок порядък – анализ, синтез и оценка. Предполага се още, че освен развитие на познавателни нива, по когнитивната таксономия на Б.Блум, обучаемите ще генерират напредък и в афективен план.

Значение на Арт анимацията за проектиране на специфични образователни цели

„В днешните времена започва да се осигурява все по-широк достъп на учениците до съдържание, процеси и процедури за контакт със Знанието в най-широкия смисъл на неговото разбиране...“.(Василева, 2019, с.12)

„Организираното по този начин образование черпи живот от науката и изкуството; дава роли на учениците, които са в роли едновременно на учени и на актьори; въвлича учениците целенасочено в неструктурирани и небалансирани поредици от педагогически взаимодействия, в които преднамерено се симулира случването на подобни на действителните или въображаеми ситуации т. е. оживява (анимира) педагогическото; играе с учениците и ги забавлява, но само за да проникне по-дълбоко в същността на научно формулираните проблеми и да повиши мотивацията за търсене на нови знания; кара учениците да правят собствени интерпретации на случващото се, които надстройват с нови, индивидуално нюансирани идеи научния анализ; стимулира ги към рефлексивност, която поражда смисъл, който превръща ученика в търсеща личност, която осъзнава по нов начин всичко случващо се в образователния процес“.(Василева 2019,с.13)

Така ученикът се въвлича в специфичен образователен процес, който създава усещане за несигурност, за избор, за обрати, за героизъм, който го води през субективното му преживяване към съмнение, но и самостоятелност, към широта на вариантите за действие и тяхната критична преценка, улеснява адаптацията и обогатява поведенческия, езиковия и емоционалния репертоар. Този процес води до промяна – лично преживяна и висока оценявана, промяна на най-малко две нива – когнитивно и афективно.

Арт анимацията за образователни цели интегрира специфичните си дейности върху три глобални формата: Сценичен ролево-поведенчески рефлексивен формат; Събитийно развлекателен формат в отворена формираща среда и Картинен визуално-образен мулти-сензитивиращ формат. (Василева, 2019, с. 16-17).

Във фокус на настоящата разработка стоят принципите на картинният визуално-образен мултисензитивиращ формат, в чиято рамка се създават ефективни условия за обучаваните да развият оригинални и уникални умения за генериране и споделяне на идеи и опит посредством „изображения – рисувани картини, макети, графични изображения, фотоси“ и видео кадри. (Василева, 2019, с.17)

Образователните видео кадри проектирани в арт анимиран обучителен процес спомагат за увеличаване на ангажираността на учениците и улесняват самостоятелното и задълбочено учене. Включването на обучаваните в арт анимиран процес по създаване на сложен креативен продукт (кратка видео продукция) изисква специфични усилия от тяхна страна. Интеграцията на словесното и изобразителното представяне не е лесна задача. Подборът на подходящи думи и образи и оригиналната им композиция още повече.

При създаването на образователни видео кадри е от изключително значение как се представя информацията, първо, за да се осигури оптималното когнитивно натоварване на зрителя и второ, за да се позволи визуалният ѝ пренос.

„Двойно кодиране“

Според теорията за двойно кодиране на А. Раivio визуалната и вербалната информация се обработва по различен начин и по различни канали в човешкият мозък. Обработката на информацията се разглежда „като процеси на непрекъснато взаимодействие на нагледност и словесност“ (Василева, 2019, с.61) Двойният код, според Раivio, словесен и образен, оказва значими ефекти върху „образната асоциативност и интерпретацията на случващото се“. (пак там) Мисловните кодове се използват за организиране на входящата информация, която се съхранява, извлича и модифицира, за да се приложи по-късно. Кодираният информационен стимул се съхранява по два различни начина, което увеличава възможността за преминаване на дадената информация от краткосрочната в дългосрочната памет на индивида.

Видео кадрите проектирани в арт анимиран обучителен процес се разглеждат като ефективен начин за използване на вербалните и визуалните информационни канали за възприемане, извличане и модифициране на образователното съдържание, както за зрителят, за който са предназначени, така и за създателите си. Арт анимираните обучителни дейности, разглеждат и използват Образът като основен

съдържателен компонент, „чиято трансформация в анимиран образ става заради различните му роли превъплъщения чрез образователно насочени анимирани техники, етюди, етюди, игри и сценични пространства, които се представят чрез:...анимирани учебни ресурси“ (Василева, 2019, с.17-18).

Burget, Pedaste, Ugur, & Lõhmus отправят няколко препоръки за продуцирането на ефективни видео кадри с образователно съдържание, изхождайки от теорията за „двойно кодиране на Раivio:

- Информацията да бъде представена както визуално (образ), така и вербално (говор, звук).

- Формулиране и поставяне на запомнящи се заглавия и текстове на екрана. Според авторите удебеляването и поставянето на акценти в съдържанието, което се проектира във видео кадрите е ефективен начин за запомняне на информацията.

- Видео кадрите с образователно съдържание трябва да съдържат минимален брой елементи, за да задържат вниманието на зрителя, а едновременно с това той да има възможност да възприеме, извлече и съхрани важната информация.

- Включване на анимации. Според авторите „анимациите са ефективен начин за преподаване на абстрактни явления, процеси, феномени, концепции и теории“. (Burget, 2014)

Комуникационната сила на видео кадрите с образователно съдържание проектирани в арт анимиран обучителен процес притежават специфични и уникални характеристики, които ги отличават от всеки друг анимиран ресурс/ продукт, използван от форматите на Арт анимацията. Техниките за фокусиране, редактиране, кадриране на снимки, ъгли на камерата, звук и други подпомагат учениците, включени в творческото предизвикателство да направят впечатляваща и грандиозна учебна продукция по тема от образователното съдържание. Специфичността на техниките позволява на обучаемите да пре-създадат, съ-творят и пре-живеят случващото се зад кадър като събитие, което може да надминава това, което е възможно да се случи в реалността. Зрителите не са разглеждат като пасивни наблюдатели при продуцирането на видео кадри проектирани в арт анимирания процес. Те наблюдават, преживяват и осигуряват обратна връзка на съучениците си.

В този смисъл образователните видео кадрите проектирани в арт анимиран обучителен

процес се определят като „цифрово записано съдържание от учениците, което има звук и движение (вербални и визуални елементи). Може да бъде съхранявано, доставяно на живо или забавено, да се излъчвана на различни устройства“ (Annan, Onodipe, & Stephenson, 2019) и пред разнообразна аудитория (зрители). Най-често потребителите на обучителните видеа, създадени от учениците в учебните продукции достигат до аудиторията на училищния клас и училището. Като зрители се определят техни съученици, приятели, учители и родители.

„Способността на киното да създава уникално преживяване му придава непобедима сила като средство за преподаване“, казва J. E. Champroux. (Champroux, 1999, p. 207)

За творческите спекулации - от рационалното, през ирационалното към креативното. Стремежи към поемане на създавателни рискове в процеса на обучение.

Тенденцията към използване на видео кадри, днес, доминира в интернет. Нарастващото му разпространение в ежедневието се отразява особено в образователната среда, тъй като възможностите за създаване и споделяне на видеоклипове се увеличават и става все по-лесно и удобно образователното съдържание да достигне бързо до учещия. Като в същото време той може сам да контролира възприемането – да постави на пауза видеото, за да изпълни задача; да го гледа отново или да отложи за по-късно. Тази жизнеспособност, достъпност и управление на информацията играят основна роля за подпомагане на стратегиите за преподаване в рамките на арт анимираното обучение. Създаването на видео кадри обаче изисква особени и специфични усилия, за да гарантира онази среща на съдържанието, не само със зрителя (потребител на видео продукцията), а с неговия носител.

Като носител се разглежда **ученикът-творец**, който преминава по пътя от рационалното, през ирационалното към креативното. Той проучва, изследва, комбинира, синтезира. Преодолява затруднения, изследва собствените си съмнения. Той е изобретател, автор и създател. Фантазира, композира, подбира, представя си и наблюдава. Измисля, претворява, комбинира, проектира, рисува, моделира и изобретява. Вдъхва живот на абстрактните понятия през отделни образи и завършени картини. Той се вдъхновява със знанието, поради

развитието и заради експеримента. Той е любопитен новатор в своето обучение. Открива сам и предлага своята опитност, познание и проникновение на другите, чрез образи, движения, музика и звук.

Арт анимираният модел на обучение се основава на конструктивистките идеи в образованието. В арт анимираната класна стая „фокус е ролята на ученика като значим и стимулиран към самостоятелно учене и уникално поведение субект в процеса на обучение“, „...неговият индивидуализиран интелектуален, емоционален и поведенчески потенциал, интереси и предпочитания към определени... дейности“ (Василева, 2019, с.65)

Арт анимираната процесуалност в образованието е странна, неизвестна, понякога чудата, обогатяваща с различност обучението. Ориентирана към реални проблеми, в нея се създава усещане за особена перспектива, която не толерира шаблоните. Стимулира оригиналността на идеите и уникалността на преживяванията на учениците в нея. Провокира фантазията и въобразяването, ускорява преходът от рационалното към ирационалното, сътворява разноликост, улеснява представите, изграждайки синтезни образи, значения, хрумвания и намерения. Приема куризоното, неочакваното и ексцентричното.

Сътворяването на видео кадри проектирани в арт анимирания обучителен процес отправя сериозно предизвикателство, както към учениците, така и към самия учител. Той трябва така да планира индивидуалната им и груповата работа, така че да доведе учащите към ефективно постигане на образователните цели от по-висок порядък (анализ, синтез и оценка).

Учителят в арт анимирания модел се нарича „**арт-учител**“, това е „този учител, който работи в широка рамка, създадена не само от театралното изкуство, а от всички останали изкуства и дава перспективи за развитие на учениците като творци и личности. Този учител е готов за групово организиране и драматично преживяване, което може да планира, осъществи, изследва, анализира и оцени заедно с учениците“ (Василева, 2019, с.125)

„Използвайки визуално (образно) и афективно (чувствено) ориентиран обучителен процес...“ арт учителят приспособява „... готови образи или създава образи заедно с учениците; обсъжда видяното или случващото се; интерпретира заедно с учениците... задейства различни емоционални състояния, които са

проекции на емоциите кодирани в изображенията или сцените, които се изиграват от учениците; достига заедно с учениците до рефлексии, които произтичат от опита, натрупан от преживяванията“.

Откривателство през повторението

Първият етап в процеса по създаване, проектиране и продуциране на образователни кадри проектирани в арт анимирания обучителен процес е **планирането** (дългосрочно и краткосрочно). Дългосрочното планиране в работата на учителя, изисква добро познаване на образователните стандарти за класа. Краткосрочното предвиждане пък от своя страна се операционализира с планирането на всеки урок или обучителна сесия. Тук първата стъпка е да се „формулира постижима, измерима и центрирана върху постиженията на учениците урочна цел“.

Таксономията на Бенджамин Блум е инструментална рамка, която отговаря на познавателните резултати от преподаването и ученето в класната стая. Високите нива в класификацията на целите на образованието, създадена от автора, са анализ, синтез и оценка, те определят планирането на придобиване на умения от учениците от по-висок ред. Постигайки ги учениците ще могат да сравняват и анализират, да проучат и категоризират, да идентифицират и разграничат, да създадат и измислят, да планират, съставят и построят, да изобразят и съчинят, да предложат и развият, да оценят, да решат и изберат, да докажат и препоръчат, да проверят и поставят приоритетите си и прочие. Очакванията прогнозиращи учениците да могат да посочват, назовават, обясняват, описват, да използват и решават задачи се класифицират от Б. Блум като умения от по-нисък ред.

В арт анимираната класна стая всичко е „наобратно“.

Учениците са провокирани да измислят, да изберат и подберат, да заснемат, да рисуват, да комбинират, да сътворят авторски и оригинални видео кадри с образователно съдържание и други ресурси/ продукти. Създаването на видео от учащите изисква специфични усилия, които довеждат до придобиване на знания, умения и компетентности от по-висок порядък. От тях се очаква да се запознаят, проучат, анализират, синтезират и оценят различни източници по тема от учебното съдържание, да създадат авторски скрипт, който визуално да бъде представен оригинално и артистично. Да

влезнат в роля, да подберат сценично пространство и декори. Да селектират музика и звукови ефекти, значими за драматичното действие. След това да заснемат множество кадри, които в последствие да редактират, да монтират и предложат инварианти за постпродукция. Накрая - да споделят и публикуват в социални медии или друго дигитално пространство.

Вторият етап по продуциране на видео кадри от учениците в арт анимиран обучителен процес е свързан с **оценяването на постиженията** им. Учителят формулира ясни и конкретни критерии, които степенува в нива на изпълнение за качеството на финалния видео продукт, който учениците ще представят. Оценъчните критерии дават информация за очакванията на учителя относно изпълнението. По този начин обучаваните придобиват значим ориентир в творческата си самостоятелна обучителна дейност.

В *третият етап* учителят планира и създава кратко **мотивиращо послание** към учениците, с цел свързване на учебната тема и конкретната дейност с личните интереси на всеки от тях.

Следващият, *четвърти етап*, определя **груповата и индивидуална работа** на обучаемите по сътворяване на видео кадрите проектирани за арт анимиран обучителен процес. Учителят формулира и отправя конкретни инструкции, указания и препоръки за ефективно изпълнение на поставената задача. Част от тях са разгледани по-долу.

Петият етап планира **самостоятелна работа** на обучаемите, с цел пренос, осмисляне и рефлексия върху новопридобитото познание, което е търсеният резултат от процеса на обучение в *шестият етап*. Тук учителят **диагностицира** личните им **обучителни постижения**, с разнообразен инструментариум. (Василева, 2019, с.132-140)

Творчески насоки за създаване на образователни видео кадри в практиката на арт анимираната класна стая

Основни конструкти на продуцирането на видео кадри за образователни цели (по Luján-Mora, 2012):

1. Скриптът, т.е. сценария на образователното видео.

Сценарият описва действията, сюжетната линия и ключовите точки, които трябва да бъдат обхванати във всяка сцена и всеки кадър на видеоклипа, сътворен от учащите. Основните

елементи на скрипта са ролите (образите) и разказа (диалогът).

Автори в областта препоръчват любопитна техника, която цели предварителното визуализиране на плана за действие и заснемане на видео кадрите, а именно изработване на табло с поредица от картини, набор от рисунки или изображения, които се показват последователно.

Работата по този основен конструкт отговаря на въпроса „Какво да представя, какво да обясня, какво да анализирам?“ и включва:

- определяне на съдържателният фокус, изхождайки от тематична област учебно съдържание, конкретна тема от обучението за съответния клас (предварително зададено от учителя);

- формулиране на идеите, определени като ценни за споделяне;

- творческо обобщаване със стремеж към яснота и коректност. Важно е да се говори ясно, логично, последователно и структурирано, за да се избегне объркване у зрителя.

- мислен подбор на образи, картини, изображения. Мултимедийното съдържание не трябва да противоречи на посланията включени във видео клипа. Препоръчва се интегрирането на снимки, графики, диаграми или ключови думи, които да се поставят като допълнителни акценти в образователните видео кадри. Видеоклиповете са основно визуални творчески продукти, така че се нуждаят от промяна и динамика на изображенията. В противен случай се появява заплахата от отегчаване на зрителя.

- синхронизиране и включване на анимации. „Анимациите и поясненията помагат за създаването на зашеметяващи видео кадри. Използвайте анимации и преходи, защото видеото е най-добрата среда за показване на движение“ (Luján-Mora, 2012, p.1602)

- планиране на музика, звукови и визуални елементи и включването им в сценария;

- адаптиране на писменият сценарий/скриптът за създаване на „технически сценарий“ (Rajadell, 2017 p. 911);

- цялостно композиране на идеите за работа – структура, последователност, изпълнение.

2. Времето, т.нар. “timing” е свързан с продължителността на видеото и отговаря на въпроса „Каква да бъде общата дължина на видео продуктът за образователни цели?“

„Двуминутното видео оказва различно въздействие от десетминутното“, твърдят Rajadell

and al. в своя публикация, като аргументират съждението си с все по-честата загуба на вниманието на хората в съвременното. „Продължителността на вниманието е оскъден ресурс в развитите общества, където някои групи предлагат време, а други го изискват. Трябва да отчитаме законите на търсенето и предлагането, когато общуваме с другите“ (Rajadell and al., 2017, p. 906). Според Weinschenk, времето на непрекъснато внимание на зрителя продължава около десет минути. Друга референция, отправена от работата на Annan and al. препоръчва намаляване времевата продължителност. Според авторите образователните видео кадри не трябва да надвишават четири минути, който са крайно достатъчни да бъде коректно представена учебната концепция, визуалното качество на видеото и аудиторията да бъде максимално ангажирана и концентрирана. (Annan and al., 2019). Мнението на трета група изследователи е, че продължителността на образователният видеоклип трябва да бъде между три и пет минути, а удължаването му до десет - се позволява само тогава, когато учениците са предизвикани да работят по по-сложни теми. (Luján-Mora, 2012)

Важно условие, от гледна точка на т.нар. „timing“ за ефективното продуциране на образователни видео кадри е темпото. Необходимостта от синхронизирано движение на образи, думи и мултимедия се поражда от особеностите на човешкото възприятие, т.е. видео кадрите така да бъдат планирани, че зрителите да могат да следят случващото се.

3. Проучване на аудиторията. Създаването на образователното видео от учениците трябва да бъде съобразено с особеностите на потенциалните зрители. S. Luján-Mora препоръчва: „Бъдете запомнящи се, бъдете уместни и генерирайте значим смисъл на видеото за зрителя от самото начало“. (Luján-Mora, 2012, p. 1603). Нека само предположим какви биха били отликите, ако учащите създават видео кадри предназначени за аудиторията от зрители-техни съученици. А какви ли биха били, ако подготвят видео проектът за презентация пред аудиторията от родители, учители или ученици от други училища?

Дизайн на видео кадрите за обучителни цели в арт анимационен контекст (по Buchner, 2018)

1. **Комбиниране на визуални елементи с текст, който се изговаря (Combine**

visualizations with spoken text). Образователните видео кадри постигат максимален ефект за зрителя, а и носителя (ученика-творец), когато използват разнообразие от визуални елементи (изображение, снимки, картини, графики, диаграми) комбинирани с текст, който се изговаря (а не същият изписан във видео кадър).

2. **Поставяне на акценти (елементи за подчертаване) (*Use highlighting elements*)**. За да се задържи вниманието по време на гледане, J. Buchner препоръчва използването на т.нар. „сигнализация“. Това може да се постигне, например чрез поставянето на стрелки, които сочат към определено място на екрана или с цветове, които подчертават част от изображението, което се обяснява. Поставянето на акценти (сигнализация) във вербалната презентация се постига чрез интонация или добавяне на субтитри .

3. **Избягване на разсейванията (*Avoid distractions*)**. Целта на образователните видео кадри е да подпомогнат процеса на обучение, както за включените ученици, така за зрителите. Елиминирането на информация, която не допринася за целта на обучението е важно условие с оглед ефективността на видеото, като арт анимиран ресурс за обучение. „Поддържайте видеоклипа възможно най-прост. Например музиката, фоновият шум и допълнителните функции, които могат да отклонят вниманието от учебното съдържание, са елементите, които трябва да се избягват.“ (Buchner, 2018, p.8)

4. **Направете го кратко! (*Keep it short!*)**. Продължителността на образователен видеоклип е важен фактор, за да могат зрителите да гледат до края.

5. **Разкажете и покажете история (*Tell and show a story*)**. Измислянето на история за презентиране чрез видео кадри проектирани за представяне на образователно съдържание може да има огромно влияние върху процеса на обучение. Една история живее от емоции. В този смисъл образователните видеоклипове привличат вниманието с неочакваното, създавайки напрежение в изненадващи моменти. Използването на автентични проблеми и тяхната комбинация със съответните визуализации е гаранция за успешен видео продукт, с обучителни цели.

6. **Комуникативност на посланието (*Speak to YOUR audience*)**. Езикът има важна роля за активизиране и ангажиране на зрителите.

Според принципа за персонализация разговорният стил на езика е по-добър от използването на официален език. Приложено на практика, означава използване на първо лице в посланието, което се записва - „вие“ и „аз“, а не на третото лице. Препоръчва се обращението към зрителите да бъде директно, например: „Сигурен съм, че и на вас се е случвало“.

Заклучение

Използването на видео филмите и видео проектите в образованието не се разглежда като изключително нова стратегия на преподаване. Цифровизацията обаче позволява на учителите да измислят нови начини за учене чрез и през видео форматите. Създаваните от учениците видео кадри проектирани в арт анимиран образователен процес предоставят изключителна възможност за управление на собственото им обучение, наслаждавайки се на процеса.

Annan and al. инициират изследователска дейност, чиито публикувани резултати установяват и потвърждават, че включените във видео проекти ученици повишават уменията си за концептуално мислене, ангажираност и удовлетвореност от процеса на обучение. Bravo, E and al, защитават хипотезата си, че приложението на видеоклипове гарантира динамиката в часовете като подпомага разбирането на теоретичните концепции и теории, преподавани в клас по учебните предмети, прави учебното съдържание по-привлекателно и намалява отсъствията от училище. Освен това емпирично валидират и публикуват резултати, демонстриращи повишени нива на мотивацията за учене на учениците, включени в специфично конструиран изследователски модел (Bravo, Amante, Simo, Enache & Fernandez, 2011) Удовлетвореността на учениците е основен фокус в изследване проведено от H. Greene, 2014. Авторът потвърждава значимите ефекти за обучението при приложение на видео продукти в подготовката на урока.

Проучвания, изследвания и опити в образователната практика в България относно видео ресурсите/ продуктите и тяхното приложение в класната стая, с цел осигуряване на качествено обучение са малко на брой и все още колебливо разработени като проблематика, с известни изключения.

Сериозна заявка в това отношение е монографичният труд „Арт анимация в образовани-

ето. Учители и ученици в драматично взаимодействие“, с автор Радка Василева. И още, експерти от Факултет по педагогика при Софийски университет „Св. Климент Охридски“, проектират и прилагат арт анимационният модел на обучение във всичките му формати (сценичен, визуален и събитиен). Студенти от специалностите „Педагогика“ и „Неформално образование“ в дисциплини „Анимация и образование“ и „Драма, театър и анимация в образованието“ през годините са провокирани към сътворяване на разнообразие от развиващи креативни продукти, част от които и видео кадри, с различна тематична насоченост, изхождайки от спецификите и академичните цели на курса.

Литература

1. Василева, Р. 2019. *Арт анимация в образованието. Учители и ученици в драматично взаимодействие*. София, УИ „Св. Кл. Охридски“ (под печат).
2. Ланкастър, Л., Д. Стилман . 2004. *Сблъсъкът на поколенията*. Изд. Класика&Стил. София
3. Annan, K., Onodipe, G., & Stephenson, A. 2019. Using Student-Created Content Videos in Flipped Learning to Enhance Student Higher-Order Thinking Skills, Engagement, and Satisfaction. *Journal of Education and Social Policy*, 6(3).
4. Bravo, E., Amante, B., Simo, P., Enache, M., & Fernandez, V. 2011, April. Video as a new teaching tool to increase student motivation. In *2011 IEEE global engineering education conference (EDUCON)*, pp. 638-642. IEEE.
5. Buchner, J. 2018. How to create Educational Videos: From watching passively to

learning actively. *Open Online Journal for Research and Education*, 12(September), 1-10.

6. Burget, M., Pedaste, M., Ugur, K., & Löhmus, E. 2014. How can videos help achieve educational objectives. In *International Conference on Education and New Learning Technologies & CL Gómez (Hrsg.), Edulearn14: Conference proceedings*, pp. 1091-1096.
7. Champoux, J. E. 1999. Film as a teaching resource. *Journal of management inquiry*, 8(2), 206-217.
8. Greene, H. 2014. Learning through student created, content videos. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(2), 469.
9. Luján-Mora, S. 2012. Creation of educational videos: tools and tips. In *Proceedings of the 4th International Conference on Education and New Learning Technologies (Edulearn 2012)*, pp. 1601-1608.
10. Rajadell, M., & Garriga-Garzón, F. 2017. Educational videos: After the why, the how. *Intangible Capital*, 13(5), 902-922.

Бележки:

[1] "Статията е резултат от работата по проект на тема „Апробация на формати от арт анимационния подход с учители, студенти и ученици от началното училище“, финансиран от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2020г."

Mariya Nikolaeva Nikolova, Asst. Prof., PhD
Faculty of Education
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.
mariya.nikolova@fp.uni-sofia.bg



ПРИНОСЪТ НА ГЕОРГИ МИТЕВ ЗА РАЗВИТИЕТО НА БЪЛГАРСКАТА АКОРДЕОННА ПЕДАГОГИКА СЛЕД СРЕДАТА НА 70-ТЕ ГОДИНИ НА ХХ ВЕК

Станислав Демирев

GEORGI MITEV'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE BULGARIAN ACCORDION PEDAGOGY AFTER THE mid-1970s

Stanimir Demirev

ABSTRACT: *Stages in the development of the accordion-pedagogical school in Bulgaria. Accordion Centers of Higher Education. Pedagogical and creative versatility in the activities of Georgi Mitev. Author works by Georgi Mitev for accordion.*

Key words: accordion, accordion pedagogy, arrangement of polyphonic for accordion

Навливането на акордеона в България в началните години на ХХ век е процес, който преминава през различни етапи, постепенно довели до утвърждаването му в музикалноизпълнителската практика и обособяването на различни посоки, характеризиращи акордеонното изкуство.

Етапът свързан с полагането основите на българската акордеонно- педагогическа школа може да се приеме за най-съществен от историческа гледна точка, защото в него се концентрират всички онези обуславящи в съдържателно отношение насоки, предопределящи бъдещото развитие на акордеонното изкуство в България. Този етап се разглежда като закономерно явление, вследствие процесите, свързани с формирането и развитието на градската инструментална култура след средата на ХІХ-век, като форма на приобщаването към западно-европейските музикално-културни традиции от една страна, а от друга с привнасянето на музикални инструменти, различни от традиционно битувалите по това време, включително и в традиционната фолклорно-изпълнителската практика.

По този начин, от самото начало – първите години на ХХ век се оформят две направления в акордеонно- изпълнителската практика. Едното свързано с народната музика, а другото с популярната. Това са две паралелно съществуващи направления, взаимно влияещи си и допълващи се. Поради тази причина, още при основополагането на българската акордеонно- педагогическа школа, началното обучение е

двупосочно ориентирано. Впоследствие в годините на развитието ѝ се заражда процес, довеждащ до диференциране /в определена степен/ на съществуващите до момента две направления, най-вече поради влиянието на руската акордеонна школа и стремежът на българските педагози към професионализиране на акордеонното изпълнителско изкуство, породено от желанието за съизмеримост не само с руската, но и с другите водещи европейски акордеонни школи /което определя и универсалния характер на българската школа/.

Това от своя страна рефлектира върху художественият дидактически материал и оформянето на две линии в педагогическия репертоар – за начално обучение и за напреднали.

Стремежът на отделни педагози в посока обогатяването на българския акордеонен репертоар е по-силно изявен от началото на 60-те до средата на 70-те години на ХХ век, но въпреки усилията им, през този период не можа да се сформира сериозен фонд от оригинални български акордеонни произведения, които трайно да залегнат в акордеонния репертоар. Причините са две: **първата** – приоритетното развитие на изпълнителското направление, поради което голяма част от създадените произведения отпаднаха от практиката, защото заложената в тях техническа проблематика вече не съответстваше на изпълнителските постижения на акордеонистите. **Втората причина** е свързана със смяната на поколения

ята и навлизането на по-млада генерация педагози, чийто основен приоритет бе в посока изпълнителското изкуство.

По този начин, след средата на 70-те години, единственото направление в българската акордеонна школа, което въпреки първоначалният си обещаващ тласък, не получи своето пълноценно развитие е свързано с репертоара в посока оригиналната акордеонна българска музика.

В сферата на висшето образование се оформиха два центъра, свързани с акордеонното обучение – София, НМА «Проф. П. Владигеров» с преподавател Г. Гълъбов и АМТИИ, Пловдив, с преподаватели Г. Митев и П. Маринов.

Ако в София Г. Гълъбов бе насочил усилията си основно в посока развитието на изпълнителските умения на обучаваните, то в Пловдив, двамата преподаватели Г. Митев и П. Маринов застъпваха две отделни педагогически линии. П. Маринов се придържаше към утвърдената от Гълъбов и би могла да се определи като еднопосочна /конкретно насочена към формирането на определени солово-изпълнителски умения/, докато Г. Митев подхождаше **многопосочно – и по отношение формирането и развитието на изпълнителските умения – солови и ансамблови, и в посока репертоара.**

Върху педагогическата и творческа многопосочност в дейността на Г. Митев /роден на 7.02.1948 г./ оказва влияние неговият първи преподавател по акордеон- Виолета Ковачева, която успява да запали в него любов към музиката и музикално-изпълнителското изкуството. Но, преломен момент в неговия живот е запознаването му с Асен Вакарелов (водещ педагог, аранжор, диригент и акордеонен композитор от 60- 70^{те} години у нас), който за кратко време успява да развие неговата творческа фантазия и афинитет към класическата и забавната музика. Става свидетел на появата на почти всички негови композиции, превърнали са в класически образци на българската акордеонна школа. Успява да се докосне до неговата оркестрова образност и майсторство на аранжиране.

Може да се приеме, че творческото съприкосновение с личността на Ас. Вакарелов предопределя усилията на Г. Митев в посока продължаване традицията на предишното поколение педагози, свързана с **оригиналния български акордеонен репертоар**, но с тази разлика, че в техническо отношение, тези произведения

кореспондираха с достигнатото ниво на българското акордеонно изпълнителство, поради което те залегнаха трайно в концертния репертоар и голяма част от тях продължават да се изпълняват на концертния подиум в страната и чужбина.

Творческото амплуа на Митев е тясно обвързано с педагогическата му дейност и всичките му авторски произведения трябва да се разглеждат в контекста на тази дейност, а именно: обслужващи определени педагогически цели в обучението на неговите студенти и насочени към удовлетворяване, необходимостта от попълване на концертния репертоар с български произведения. Когато става въпрос за репертоар, трябва да се споменат и всичките **транскрипции и аранжировки** на Г. Митев /за соло акордеон или определен тип формации/, насочени не само към обогатяването на акордеонната литература, но обновяването ѝ /поради факта, изтъкнат по-горе и имащ отношение към изпълнителското ниво на акордеонистите след средата на 70-те години на XX век/. В тази посока, Митев проявява подчертан **афинитет към полифоничната музика.**

Попълването на българския акордеонен репертоар с полифонични произведения не може да се разглежда само като педагогическо решение, в посока – удовлетворяване на необходимостта от подобни произведения при обучението на неговите студенти. То трябва да се разглежда в по-широк план, имащ отношение изобщо към акордеонното обучение в страната и кореспондира с **публикуването** на значителна част от транскрипциите и авторските му произведения. Те са ценни обаче с друго. Не само защото задоволиха в някаква степен нуждата от подобна литература, а поради художествено- дидактическата си насоченост, а именно – да формират у българските изпълнители не само умения, но и отношение към този тип музика чрез включването на произведения, в които е заложена разнообразна изпълнителска проблематика. За пример могат да се посочат сборниците с авторски транскрипции, включващи произведения от различни стилове и епохи: «Осем малки органни прелюдии и фуги от Й. С. Бах»/1982/, «Пиеси за акордеон от стари майстори»/1983/, «Полифонични пиеси за акордеон 1 и 2 част»/1986 и 1987/, трайно залегнали в българската акордеонна педагогическата практика. (Д. Букстехуде, Д. Скарлати, Й.С.Бах, Албрехтсбергер, Б. Чернохорски, М. Иполитов- Иванов, Ц. Франк, Б.

Барток и други) Изпълнителската редакция е свързана с разрешаване на апликатурни проблеми, смяна на регистрите (превключвателите) на акордеона, артикулации, меховодене, темпа и динамика, в контекста на овладяването на необходимите изпълнителски умения в обучението по акордеон.

Особено място в педагогическия репертоар с концертна насоченост заемат два сборника с транскрипции: *първият* - «Благозвучният говор на пръстите на Йохан Матезон» /2008/, включващ 12 фуги от клавишинния цикъл на Йохан Матезон, част от които са сложни (VI и VII двойна, X - тройна), аранжирани за изпълнение от два акордеона и предназначени за концертна дейност. Това е първият и единствен до момента в историята на българското акордеонно изкуство сборник с полифонични пиеси предназначени за изпълнение от два акордеона.

Вторият сборник - «Пиеси за акордеон от Фр. Купрен» /2010/, включващ 11 клавишинни транскрипции за соло- акордеон, като първите седем са от поредица № XIX, осмата „L'Evaporee“ из поредица № XV, деветата „Les Petites Chremieres de Bagnolet“ из поредица № XVII, десетата „Le point du jour“ из поредица № XXII и последната „La Couperin“ из поредица № XXI. В този сборник отделя особено внимание върху орнаментиката, присъща за епохата и авторския стил на Купрен.

Решаването на упоменатата по-горе проблематика /отнасяща се до транскрипциите/ се открива и в авторските полифонични произведения на Митев.

Тук трябва да се отбележи публикуваният през 2011 г. авторски сборник «Пиеси за акордеон» /изд. АМГИИ, Пловдив/. В който Митев включва всички свои солови композиции за акордеон, някои от които са писани за участия на български акордеонисти в международни конкурси, сред които: «Фолклорна мозайка» /за Международния конкурс за баянисти и акордеонисти Москва през 1990, за първи път изпълнена от Христина Данова/; «Пасторална сюита Орфееви песни» /изпълнена за първи път на Международния летен семинар в Бургас през 1994 година и написана за участие в конкурс за композиция на нова акордеонна музика в Кастелфидардо, Италия, а фугата «Елегия» е носител на специалната награда на акордеонната фирма „Екселсиор“ по време на конкурса „Млад музикант- Чирпан. Фуга-«Елегия» е определяна многократно за задъл-

жителна пиеса на наши и чужди международни конкурси- XIV Национален конкурс „Млад музикант“- Чирпан 1993 същата творба е задължителна пиеса в пета възрастова група за учениците от средните музикални училища).

Тук могат да се посочат и транскрипциите от поредица № XIX от Франсоа Купрен също фигуриращи като задължителен материал на IV Конкурс за изпълнение на френска музика организиран от АМГИИ „проф. Асен Диамандиев“- Пловдив /2000/.

Някои от неговите пиеси, като „Малка танцова сюита“ за два акордеона получават национална популярност и започват да се изпълняват и от други инструментални формации, като кuartет „Дзигулица“ с ръководител Веска Илиева. Първоначално тази творба е написана за „дуо Академика“ в състав Анка Златева и Даниела Колева от град Хасково изпълнявана от тях по време на турне в Украйна, а също така Internationaler Akkordenwettbewerb Klingental. «Малка танцова сюита» и «Елегия» от Пасторална сюита «Орфееви песни» влизат в репертоара и на чужди изпълнители; „Лопедско трио“ и Евгений Кочетов. Частите «Пасторал» и «Танц» от същата сюита са изпълнявани и в ОНЛАЙН музикален фестивал-конкурс „CYBER ART SPECIAL EDITION“ проведен от 1 до 5 май 2020 година в Република Чехия.

Не е за пренебрегване и факта, че Митев в своята педагогическа дейност се насочва не само към формирането на солистични умения у своите студенти, но и към ансамблови, аранжирайки и траскрибирайки множество разнообразни в стилово и жанрово отношение произведения за различни инструментални и вокално-инструментални формации. Това може да се погледне като опит за реконструиране на оркестровото направление в развитието на българската акордеонна школа, характерно за времето преди средата на 70-те години на XX-век, когато масово се изучаваше акордеон в детските музикални школи, но тези оркестри постепенно преустановиха дейността си и педагозите се насочиха основно към формирането на солистични умения у своите ученици.

Но това, което е важното в случая, има отношение към новия подход на Митев, кореспондиращ с *камерно-ансамбловото музициране*. И тук, дейността на Митев не би могла да се разглежда като възраждаща оркестровото направление в по-различен вариант, а единствено в посока обръщане към корените

на проникването и утвърждаването на акордеона в България, а именно като инструмент, включващ се в състава на определен тип формации. Именно това, през годините на развитието и утвърждаването на българската акордеонна школа бе забравено и стремежът на педагозите бе постигането на съизмеримост с достиженията на водещите европейски школи, но основно в солистичното направление. А факт е, че акордеонът продължи да битува в българската музикална практика именно като ансамблов инструмент.

И това е в основата на сформиранието на единствения в България Клуб «Акордеонни камерни състави» към АМТИИ, Пловдив. Първоначалната идея е била- запознаването на студентите с начините, по които в бъдещата си педагогическа дейност да могат сами да аранжират музикален материал за акордеонни състави. В същото време българската музикална литература за камерни състави е изключително оскъдна, а чуждестранната /руска и западноевропейска/ на много високо музикално изпълнителско и техническо ниво, което в определени аспекти е неприложима за най- разпространените модели музикални инструменти у нас. За кратко време клубът се превъща в творческа лаборатория за подготовка на ръководители на камерни ансамбли, надхвърляща първоначалния замисъл, в посока формирането на умения за аранжиране на произведения за различни смесени инструментални и вокално- инструментални състави, в това число и произведения за симфоничен оркестър със солиращ акордеон.

Под ръководството на Г. Митев бяха обучавани няколко поколения камерни формации, в чиито репертоар се отличаваше с изключително разнообразие в стилово и жанрово отношение - от Барока до съвременността.

Тази дейност бе в основата на сформиранието на много акордеонни формации в цялата страна, чието възходящо развитие доведе до организирането на Националните художествено-творчески срещи на акордеонните ансамбли „Пролет“- 1996 и 1997 година, концерти на акордеонни камерни ансамбли, включващи в програмата си нови пиеси и ансамблови аранжименти - 1998 и 1999 година, организирани от АМТИИ „проф. Асен Диамандиев“, Пловдив.

По време на втората национална художествено-творческа среща на акордеонните състави, посветена на 10 годишнината от създаването на клуба акордеонни камерни състави се

поставя началото и на провеждането на теоретична конференция на тема: „Проблеми на аранжирането за акордеонни състави“ с участието на преподаватели от различни образователни институции.

Като един от основоположниците на съвременната българска професионална акордеонна школа /от средата на 70-те години на XX век/, чрез своята дейност /педагогическа и творческа – композиторска, изпълнителска и звукозаписна/ Г. Митев дава сериозен тласък в утвърждаването на инструмента и професионализирането на българската акордеонна школа.

Голяма част от неговите студенти в момента работят като преподаватели по акордеон, у нас и в чужбина в различни образователни институции. Със своята дейност Митев допринесе за утвърждаването на българската акордеонна школа на Балканите и в Европа, освен чрез подготовката на своите студенти, но и чрез разширяване спектъра от музикални жанрове и стилове, в посока обогатяването и обновяването на българския акордеонен педагогически и концертен репертоар.

От друга страна, тази дейност тясно кореспондира и с разработването на нови методи и техники свързани с изпълнението и транскрибирането на музикален материал от различни исторически епохи. Г. Митев е автор на над 100 аранжимента за соло акордеон и различни акордеонни формации /за еднородни и преди всичко разнородни състави/, а връзката с българския фолклор и пълноценното използване на техническите и изразни възможности на акордеона в неговите авторски произведения допринесоха не само за обогатяването на българската педагогическо-концертна литература за този инструмент, но осигуриха възможности на концертиращите изпълнители да ги представят и популяризират в извъннационален мащаб.

Литература

1. Митев, Г, Й. С. Бах, Осем малки прелюдии и фуги, Музика 1982,
2. Митев, Г, Полифонични пиеси за акордеон- I част, Музика 1986,
3. Митев, Г, Полифонични пиеси за акордеон- II част, Музика 1987,
4. Митев, Г, Благозвучия говор на пръстите, АМТИИ, П., 2005,
5. Митев, Г, Пиеси за акордеон от Фр. Купрен, АМТИИ, П., 2010,

6. Митев, Г, Пиеси за акордеон, АМТНП, 2011,
7. Митева, М. 2013 Специфика на транскрипциите в българската акордеонна музика, Научни трудове на Съюза на учените в България- Пловдив, том XV, Пловдив,
8. Потеров, Р. 1995 Методика на обучението по акордеон, Благоевград,
9. Потеров, Р. 2003 Концертните произведения за акордеон от български композитори, Благоевград,
10. Потеров, Р., Василев, В. 2013 „Изгряващата звезда“ на българските цигани- акордеонисти през XX в, BALKANISTIK FORUM Vol.1/2017, София.

Име на автора: Станимир Демирев
Университет: ЮЗУ „Н. Рилски”,
Благоевград
Катедра: „Музика”
Адрес: Велико Търново 5000
Ул. „Седми юли” № 33

e-mail: stanimir_demirev07@abv.bg



ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И ПРОЯВИТЕ НА АЛТРУИЗЪМ

Мария Дишкова

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ALTRUISM

Maria Dishkova

ABSTRACT: *This article addresses the problem of emotional intelligence, helping behavior and manifestations of altruism. Well knowing of our personal emotions helps to recognize the emotions of others, to show empathy for their experiences, to demonstrate helping behavior. A brief literature review provides an opportunity to analyze helping behavior as intended for people in need. Various factors are identified that influence assisting behavior and determine whether or not a person will be a helper in a particular situation. Apparently helping behavior depends not only on altruism and the desire for a grant. It turns out that the social situation, the gender of the helper, his/her current mood and personal characteristics, culture and religion, relationships with the needy, the attitude of the person in difficult situation to receiving help, empathy, guilt and many others, is especially important as to whether one will help or will remain just an observer. Various aspects of altruism in social work are also considered.*

Key words: emotional intelligence, altruism, helping behavior, pre-school and primary school children.

Въведение

Емоционалната интелигентност най-общо може да се определи като човешката способност да изразяваме чувствата си, но и да разбираме емоциите на другите. Развитието на тази способност е изключително важно от ранна детска възраст, защото тя предопределя поведението ни, което е външен израз на вътрешния ни свят, и отношенията ни с околните. Със сигурност може да се каже, че „един от начините за постигане на управление на емоционално-волевото поведение е създаване и повишаване на емоционална грамотност и постигане на емоционална интелигентност“ (Иванова, 2017. с. 18). Алтруизмът и помагачното поведение са тясно свързани с емоционалната интелигентност на индивида, защото способността да прояви емпатия към другия и желанието да му окаже подкрепа означават, че разбира и приема неговите емоции, без да ги осъжда или да ги критикува. В статията се прави теоретичен анализ на алтруизмът като качество на личността и помагачното поведение като резултат от емоционалната зрялост. Дава се пример с помагачното поведение в социално-педагогическата работа, която е сред основните помагачи професии. За разлика от медицинската помощ обаче, социалният педагог дава помощ за самопомощ. Това е основен

принцип на социално-педагогическата работа. Помощ, получена наготово, не отговаря на поставената цел. Положителните резултати от нея вероятно няма да са трайни. Спецификата на целевите групи, които са обект на социално-педагогическа работа, включително и работата с деца, подсказва, че те се нуждаят от промяна, но тя трябва да бъде авторска. В противен случай промяната няма да доведе до реално и продължително подобряване на качеството им на живот; няма да доведе до корекция на поведенческите навици; няма да предизвика преосмисляне на ценностите и оптимално развитие на личностните качества, което започва още в преучилищна възраст и продължава през целия живот.

Изложение

„Емоционалната интелигентност е важна личностна детерминанта за индивидуалните ни различия, приложима във всяка социална сфера и особено в сферата на междуличностното общуване. Тя се възприема като субективна философия на личността, която може да остави решаващата роля на хаотичните чувства при управлението на безкрайния поток от житейски решения и комуникационни връзки.

Неконтролируемите чувства и импулсивността могат да създадат хаос в мисленето, да стеснят съзнателната дейност и да дезорганизират поведението. Липсата на самосъзнание за чувствата, често се оказва пагубна за индивида, особено при необходимостта от вземане на важни решения, от които до голяма степен зависи житейската реализация. Подобни решения не могат да бъдат преценени добре единствено по пътя на чистата рационалност, широтата на познанията или високия интелект. Според съвременните схващания за емоционалната интелигентност е необходима уникална конфигурация от емоционално свързани субективни възприятия и убеждения на личността за устойчивостта на притежаваните качества и умения, чрез които тя управлява емоциите си“ (*Кардашева, 2015*). Някои автори разглеждат емоционалната интелигентност като „комплексна цялост от поведения, способности или компетентности, убеждения и ценности, която помага на човека успешно да реализира визията и мисията си, ако му се даде този избор“ (*Иванова, 2017, с. 19*). От тук следва, че е редно да се говори за интраперсонална интелигентност и междуличностна (социална) интелигентност, първата от които служи за регулатор на собственото поведение, а втората предопределя взаимоотношенията с другите на база възприемането на техните емоции (*Иванова, 2017, с. 19*).

Думата „алтруизъм“ има латински произход и за първи път е употребена от Огюст Конт като антипод на понятието „егоизъм“. „Alter“ означава друг, а „ego“ – аз. Алтруизмът се разглежда като система от ценностни ориентации на личността, в която на първо място стоят интересите на друг човек или общност. Алтруизмът е отличителен белег на безкористния характер и се съчетава с човешко проявление като себеотрицание, жертвоготовност, отказ от личните интереси, отзивчивост и работа за общото благо (*Emilova, 2011, p. 47*). Трябва да се подчертае, че altruизмът винаги е групово явление. Изисква се наличие на група от поне двама: отдаващ помощ и приемащ помощта. Тези групи се формират по различни начини, имат много разновидности, а отношенията в тях са сложни и много динамични (*Darlington, 1978, p. 385*). Социалният цвят е изграден от много и различни видове отношения между хората. Някои изследвания са насочени към междуличностните връзки като предопределящи помагачното поведение, особено връзката между отдаващия и приемащия помощта.

Подобни изследвания показват, че колкото по-близки са хората, толкова повече поведението на помагачия е предизвикано от чувството за емпатия и желанието да се подобри благосъстоянието на другия (член на семейството, роднина, приятел, интимен партньор). И обратно: оказването на помощ на непознати обикновено е детерминирано от съвсем егоистични намерения (*Maner & Gailliot, 2006*).

В своята монография, С. Чавдарова-Костова разглежда теоретичните концепции за същността на altruизма, който се проявява в загрижеността, съпричастността, състраданието, готовността за- и оказването на помощ на другите, особено на по-слабите, по-беззащитните, по-необлагодетелстваните в обществото. При altruизма се издига на преден план мисълта за Другия, за колективното, общностното благо (като мисъл за Другите, с които живеем), естествен контраст на стремежа единствено към индивидуален успех, към индивидуализъм. Авторката разглежда още биологичната и психическата детерминираност на altruистичното поведение: дали altruизмът има биологична основа или е зависим от влиянията на околната социална среда. Коментира проблема за мотивите за altruистично поведение, както и парадоксалното преплитане на егоистичното с altruистичното през призмата на мотивацията (*Чавдарова-Костова, 2012*), което е обект на изследване и от други автори.

Някои автори изследват т. нар. „патологичен altruизъм“. Това явление включва всяко поведение или лична тенденция, в която или заявената цел, или подразбиращата се мотивация е да се насърчава благосъстоянието на друг индивид или на други хора. Но вместо общи ползотворни резултати, помагането води до ирационални и съществени негативни последици за другия или дори за помагачия (*Oakley, Knafo, & McGrath, 2011, p. 4*). В този смисъл трябва да се подчертае, че мотивацията е от изключително голямо значение, но само добрите намерения не са достатъчни, за да помагаме на другите.

Могат да се посочат няколко основни фактори, които детерминират помагачното поведение:

1. Моментното настроение на помагачия. Доброто настроение определено увеличава желанието за помощ. То показва, че личността е уверена в безопасността на околната среда и не очаква негативни последици за себе си. Освен това, повече харесваме другите, когато сме в добро състояние на духа. И най-

вече – когато помагаме се чувстваме добре, което още повече помага за положителното ни настроение. Затова, ако предполага, че предлагането на помощ ще застраши позитивните му емоции, индивидът най-вероятно ще откаже (Stangor, 2012, pp. 466-522; Dishkova, 2016).

2. Една емоция, която е особено важна в това отношение, е **вината**. Хората изпитват вина, когато смятат, че са причинили или могат да причинят вреда на друг човек. Чувството на вина увеличава желанието да се създават положителни отношения с други хора. Един от начините за облекчаване на вината е предлагането на помощ. Това е един вид компенсация за лошите постъпки (Stangor, 2012, pp. 466-522; Dishkova, 2016).

3. Състояние на **дистрес**. Отрицателните емоции, които е възможно да изпита, когато гледаме страданието на друг човек, имат голямо влияние върху желанието ни за помощ. Има случаи, в които хората се чувстват доста отвлечени от жертвата, в резултат на което може да подминат протегнатата ѝ ръка (Stangor, 2012, pp. 466-522; Dishkova, 2016).

4. **Емпатия**. В други случаи е възможно да не изпитваме негативни емоции при гледане на нуждаещ се човек, а да съпреживеем болката и нуждите му. Емпатията се разглежда като биологичен аспект на човешката природа. Тя ни позволява бързо и автоматично да възприемаме и разбираме емоционалните състояния на другите и да регулираме поведението си спрямо тях. Емпатията може да създаде и други емоции, като съчувствие, състрадание и нежност (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). „Емпатията отразява чувствата на състрадание, съчувствие,

нежност и подобни, които е вероятно да възникнат при физическа или психическа нужда. Понякога понятията емпатия, алтруизъм и състрадателна любов се използват взаимозаменяемо, но те са независими просоциални мотиви, които в едни случаи могат да си сътрудничат, но понякога могат и да са в конфликт“ (Станоева, 2012, с. 119-120).

5. **Социалният контекст и помагането**. Въпреки че емоционалните реакции като вина, личен дистрес и съпричастност са важни детерминанти на алтруизма, самата социална ситуация и хората около нас, когато решаваме дали да помогнем или не, може би оказва най-голямо влияние върху това дали и кога оказваме помощ. В социалният контекст има няколко компонента, които ще предопределят нашето поведение. **Тълкуване на ситуацията**

– дори да забележим спешност, може да не интерпретираме ситуацията като изискваща нашата намеса. Събитията често са двусмислени и трябва да бъдат тълкувани, анализирани. А когато индивидът не е свидетел на цялото събитие от самото му начало или предистория, неговата интерпретация може да е напълно грешна, неправилна. **Другите присъстващи** – когато не сме сигурни как да интерпретираме събитието, обикновено гледаме към другите, за да се ориентираме. Приемаме, че те знаят нещо, за което ние нямаме информация. Това е често срещана грешка, защото всички хора в ситуацията правят едно и също. Никой от участниците не знае какво да мисли, но в същото време приема, че другите знаят. Следователно, всеки очаква другия да помогне. След като другия не вижда проблем в ситуацията, вероятно наистина няма такъв. Така всеки стига до погрешното заключение, че помощ изобщо не е необходима (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). **Поведението на зрител** е заразно. Страничните наблюдатели са апатични и безразлични. На практика, колкото повече наблюдатели се съберат, толкова по-малка е вероятността някой да окаже помощ, но ако един започне да помага има шанс и останалите да се включат. Индивидът се присъединява към групата и ще се съобрази с нейното поведение. Оказва се, че колкото по-рано се включим в ситуацията, толкова е по-сигурно, че ще помогнем. Другите наблюдатели отклоняват хората от пътя, който води до помощ, защото дават погрешен сигнал, че ситуацията не е спешна и не изисква външна намеса (Myers, 2010, с. 712-714; Dishkova, 2016). **Поемане на отговорност** – помагачият поема отговорност. По-удобно е тя да бъде разпределена между всички присъстващи. Това се случва, когато повече хора се включат в помагането, а не само един. **Реализация на помощта** – много е важно помагачият да знае как може да помогне. Не всеки е професионалист и е наясно какво точно трябва да се направи. В някои случаи действително помощта може да се окаже неадекватна и да навреди. В ситуация на улицата всеки може да се обади по телефона и да повика на помощ трето лице, което е компетентно и знае как да реагира (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). В социално-педагогическата работа винаги можем да потърсим съдействие от съответния специалист или да насочим клиента към друга институция. Оказва се, че социалната ситуация наистина е много важна за помагачното поведение: дали

индивидът ще окаже помощ или не, зависи от поредица решения, в това число забелязване на събитието, интерпретиране на ситуацията изискваща нашата намеса, вземане на решение за поемане на лична отговорност и предприемане на конкретни помагащи действия (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016), ако това е възможно.

6. **Личностните характеристики** са от изключително значение не само за помагащото поведение, но и за реакциите на получаващите помощ, т.е. за хората, които потенциално предоставят помощ, и начините, по които другите реагират на помощта, която могат да получат. Смята се, че социалната обстановка наистина има най-голямо влияние върху вземането на решение, но при някои хора водещ е именно **алтруизмът**. Алтруистичната или още просоциалната личност е склонна да проявява съпричастност и съчувствие към другите. Тя смята, че е подходящо и правилно да се следва нормата на социална отговорност към другите. Характерно за тези личности е, че те помагат в много сфери на живот (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). Според Б. Минчев умението да помагаме на другите безспорно е най-ценно, когато грижовността е черта на личността и се подразбира, че е налице особено позитивно емоционално отношение в процеса на подпомагане на другия (Минчев, 2014, с. 175). Ясно е, че тук напълно се изключва идеята за проява на егоизъм, когато се оказва помощ и подкрепа на друг. Проведени са много изследвания, данните от които „свидетелстват за положителна правопрпорционална взаимовръзка между състрадателната любов при близки и познати, и проявите ѝ към непознати и обществото като цяло“ (Станоева, 2012, с. 116). Всъщност се доказва, че това са две отделни нива на едно и също поведение – състрадателното поведение (Станоева, 2012, с. 116). От тук следва, че състрадателната любов е проява на едно от двете нива на просоциалност, вместо да формира нова, а всичко това се случва на база водещия признак – грижа за другия. Тези прояви са много близки до проявите на алтруизъм (Станоева, 2012, с. 116-117), като и „в двата случая поведението е доброволно и спонтанно, провокирано от конкретна ситуация (Карагяурова, 2010).

7. **Полът** няма голямо значение за помагащото поведение. От една страна може да се каже, че жените са по-състрадателни и по-милостиви. От друга страна, обаче, мъжете са по-

склонни да демонстрират храброст и героизъм, за да блеснат в очите на другите. Различията между половете при оказване на помощ зависят от типа подкрепа, която се изисква. Мъжете са по-склонни да помагат в ситуации, които включват физическа сила, докато жените са по-емоционални и се насочват към дългосрочната грижа, особено за най-близките. Но трябва да се подчертае, че полът има значение за търсенето на помощ. По-малко вероятно е момчетата и мъжете да поискат помощ като цяло, може би, защото смятат, че молбата за помощ е проява на слабост и липса на силен характер (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016).

8. **Религията**. Има много причини да се смята, че религията е фактор за проява на алтруизъм. В крайна сметка всяка основна религия проповядва състрадание и милост към другия (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016).

9. **Личността, която получава помощ**, също често е определяща поведението на помагащия. Някои хора изглеждат по-достойни за помощ от други. Нуждата също е фактор, защото не всички хора се нуждаят от едно и също количество помощ (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). Нещо повече, има хора, които не приемат помощ – те се обиждат, когато им се подаде ръка, защото разчитат това като знак, че не могат да се справят сами със затрудненията.

10. **Ефектът от надпреварата** или колко сме нужни на човека отсреща. Освен, че се опитваме да определим дали помощта наистина е необходима, ние сме склонни да съдим дали хората заслужават помощта. Факт е, че предоставяме по-малко помощ на хора, които изглеждат сами са се заели с решаването на проблемите си. От тук следва, че реципиента на помощта се състезава с останалите, за да я получи (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). Обичта и състраданието непознати и към цялото общество са свързани преди всичко с доброволчески дейности, докато при проявите им към най-близкия кръг от хора се разкрива положителна свързаност със

склонността към и желанието за социално помагане. Това означава, че обичта и състраданието имат пряка връзка с проявите на просоциално поведение (Sprecher, Fehr, 2005). Ефектът на надпреварата се получава тогава, когато нуждаещият се и даващият помощ се „състезават“ кой пръв да реализира дейността.

11. **Хора, които се нуждаят от помощ в резултат на събития, извън техния контрол**,

също често получават помощ. По-малко вероятно е да се обърне внимание на човек, който сам е отговорен за ситуацията, в която се намира и не полага усилия, за да я превъзмогне (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016).

12. Реакции при получаване на помощ.

До този момент помощта се обсъждаше като нещо винаги полезно и желано, в отговор на което винаги се получава благодарност и признателност. Но може би това не винаги е вярно. В отговор на помощта може да се получи реакция на афект. Причините за това са много: реципиентът се чувства зависим от нас; изпитва унижение, смущение и срам; разбира, че не може да се справи сам със ситуацията; изпада в самосъжаление и т.н. В тези случаи помощта предизвиква изцяло негативни емоции, които могат въздействат на помагачия в обратна посока и той да се откаже от сегашните си или последващи свои действия (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016).

13. **Културата.** Въпреки че почти всяка култура има норма за социална отговорност, силата на тези норми варира в различните общности и общества (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016).

14. **Възрастта.** Оказва се, че има значение възрастта на помагачия, но тя не е определяща дали подкрепата ще се случи или не. По отношение на приемащия помощ, възрастта няма значение.

Помощта, ориентирана към автономия, отразява виждането на помагачият, че получавайки подходящите инструменти, нуждаещите се могат сами да си помогнат. Ориентираната към автономия, а не към зависимост помощ позволява на получателите да запазят своята самостоятелност, въпреки че разчитат на находчивостта на другия. Накратко, когато помагаме на другите, трябва да внимаваме и да го правим по начин, който им позволява да повярват, че те все още са в състояние да си помогнат. Така външната намеса ще бъде по-лесно приета и по-полезна в дългосрочен план. Помощта, ориентирана към автономия, се приема по-лесно и ще бъде по-полезна в дългосрочен план. (Stangor, 2012, с. 466-522; Dishkova, 2016). Този вид помощ е характерен за социално-педагогическата работа, защото дава възможност на клиента да се научи да си помага.

Б. Великова-Цонкова в "Учебно помагало по Социална психология за студенти от педагогическите специалности" представя водещите теоретични модели и изследвания по темата за

алтруизма. Той се определя като вид просоциално поведение, извършвано в името на добруването на друг човек без да се очаква и търси възнаграждение за това (DeLamater & Myers, 2011:222-223 цит. по Цонкова, 2016, с. 69). Обикновено се извършва по лично убеждение, без външно въздействие с цел активност и без да се търси лична изгода. Съществуват различни гледни точки защо хората помагат. Според едни от тях, влияние оказват личностни и контекстуални фактори, други, като теорията за социалния обмен твърдят, че алтруизмът всъщност е замаскиран егоизъм. В този смисъл, в основата му стоят очакванията за някакво възнаграждение и егоистични подбуди (Великова-Цонкова, 2016, с. 69).

Авторката допълва, че „съгласно Модела на Латане и Дарли (1970 г.), намесата на страничния наблюдател при спешна ситуация представлява сложен процес на вземане на решение за оказване на помощ, състоящ се от пет стъпки“, които трябва бъдат осъществени последователно:

1. Какво се е случило? – забелязване и определяне на ситуацията като проблемна;
2. Интерпретиране – неясната ситуация намалява вероятността за намеса. Да се дефинира ситуацията като изискваща оказване на помощ на нуждаещ се човек;
3. Поемане на отговорност – Длъжен ли съм да поема отговорност за изхода на ситуацията? Личната отговорност зависи от възприятието за броя на нуждаещите се и на оказващите помощ;
4. Решение как да се помогне – какви действия са необходими в дадената ситуация. Преценка на собствената компетентност да се окаже адекватна помощ в дадена ситуация;
5. Осигуряване на помощта – анализ на последиците от намесата в ситуацията. Модифициращо влияние на аудиторията (DeLamater & Myers, 2011:235-236 цит. по Великова-Цонкова, 2016, с. 69-70). Други фактори, които оказват влияние върху алтруизма и проявите на просоциално поведение са:

- социалните норми – нравствени норми, изискващи оказване на помощ; норма за социална отговорност спрямо тези, които зависят от индивида; норма за взаимност на доброто да се отговори с добро;

- харесване, познанство, сходство във възгледите – предпоставки за просоциално поведение;

- емпатия – хората реагират на чуждото страдание на емоционално ниво чрез съпреживяване и в отговор на това предлагат своята подкрепа.

Б. Великова-Цонкова подчертава, че е предложен Модел на връзката между емпатия и алтруизъм – ставайки свидетели на чуждото страдание, хората преживяват две различни състояния на емоционална възбуда: дистрес и емпатия. Въпреки различната мотивация, те водят до помагачо поведение (*DeLamater & Myers, 2011:228-229 цит. по Великова-Цонкова, 2016, с. 70*).

„Процесите на осъзнаване, разпознаване на травмата и у другите, преходът от индивидуална към груповата работа, акцентът върху социалното включване и ориентацията към бъдещето са стълбовете на конструирането на социалната работа с група от хора, преживели кризисни събития. Тя се разпознава в обема от интервенции като базисен начин за осъществяване на помагача дейност. Груповата ангажираност отразява силни алтруистични мотиви: да се помага на другите хора или включването в хуманитарни дейности, възстановителни техники, развитие от самопомощ към помощ за другите и др. Това е в съответствие с взаимния алтруизъм като една от най-силните социални норми, от която хората черпят самоуважение. Осъзнаването на самоуважението, лимитирането и изчистването на вината на оцелелия, радостта да помогнеш на другия до теб в обхвата на груповия процес са базисни основни на изграждането и функционирането на стратегии за справяне“ (*Илиева, 2016, с. 31*).

Може да се каже, че някои алтруистични действия са печеливши, защото получават одобрението на околните. Благотворителността, например, често се наблюдава и определено се възнаграждава от обществото. Моделите на поведение, обаче, могат да бъдат запазени и без външни награди. Може да е в относително малък мащаб, но някои дейности като редене на мозайката или решаване на кръстословици са ценни сами по себе си. Хора, които обичат да извършват подобни дейности, могат да намерят стойност в тях. Те не очакват възнаграждение или одобрение от околните. Но ще са доволни от себе си, ако успеят да завършат пъзела и/или да решат кръстословицата. Т.е. моделът на това поведение има стойност само ако бъде завършен. В по-голям мащаб, живеенето на добър живот е подобен модел. Ето защо човек влиза в горяща сграда, за да спаси детето на друг човек, без да спре

преди това, за да изчисли цената на този акт. Не е възможно да се разграничат индивидуалните и обществените ползи от подобни действия. Някои хора не са алтруисти, но не защото не искат или еволюцията ги е направила егоисти, а поради абстрактното естество на ценностните модели. Връзката между конкретни действия на алтруизъм и присъщата награда за тях е неизяснена. За да се моделира човешкото поведение да бъде алтруистично, не трябва да се мисли за наградата и това важи за всеки случай. Не може да сме добри според случая или според оценката която ще получим. След като се откажем от това да взимаме решения според случая, ще бъдем алтруистични дори пред риска от фатален изход (*Rachlin, 2002*).

Ако приемем, че алтруизмът е желанието на индивида да помогне на друг индивид, за да се почувства той по-добре, как това би имало отражение в социално-педагогическата работа? Трудно е да се даде определение за благоденствието на другия, защото гледната точка на всяко човешко същество е различна от останалите. Благоденствието за един не е задължително благоденствие и за другия, защото всеки възприема нещата по различен начин, съобразно много отличителни белези: пол, възраст, етнос, култура и т.н. За мнозина понятието „простота“ се свързва с лишения, ограничаване на възможностите и бедно съществуване въпреки опита, който показва, че доброволното придържане към по-скромнен живот не означава непременно намаляване на благосъстоянието, а напротив, внася по-добро качество. Как е по-приятно да прекарате деня: с децата, сред приятели, у дома, в парка, сред природата, или пък да препускате из магазините? Дали е по-приятно да се наслаждавате на радостта от удовлетворения дух, или непрекъснато да искате повече: по-скъпа кола, маркови дрехи, по-люксово къща (*Рикар, 2018*)? Как тогава социалният педагог да оправдае своя стремеж да помага на хората за подобряване качеството им на живот?

Алтруизмът в социалната работа

Според Кл. Сапунджиева „ядрото на професионалната компетентност при работата с хора и помагачите професии е духовността, хуманното отношение, чувството за социалност, професионализмът, подчинен на човешкото и насочен към конструирането на една по-съвършена човечност“ (*Сапунджиева, 2014, с. 17*).

Един от основните принципи на социалната работа според Т. Минев е неосъждащото поведение (неосъдително възприемане на другия и разбиране), което е изключително важна характеристика на помагащото отношение. Разбирането на другия се е установило като базисен принцип на социалната работа поради убеждението, че в този вид дейност не се търси и установява вината или невинността на клиентите за трудностите, които те изпитват и за проблемите, които са възникнали. Ако е налице осъждащо поведение, това означава, че се нарушава и принципът за хуманност и взаимно доверие, което на практика води до отчуждаване клиента. Авторът подчертава, че неосъждащото поведение означава разбиране на чувствата на клиента като му се дава възможност и да ги изрази такива, каквито са, дори и да не се споделят от специалиста, дори и да не са разбирани и възприемани. Това е и опит да се разберат неговите мисли, желания, тревоги, стремежи, потребности и мотиви на поведение, както и да се анализират причините за възникването им. Най-трудно за социалния работник е възприемането на нагласи, които противоречат на неговите, които са враждебни, строго негативни и дискриминационни. Това е изпитание за специалиста, но неаргументираното им осъждане води до нарушаване на връзката между социален работник и клиент (Минев, 2012, с. 162-182). И. Дерижан подчертава значението на друг принцип на социалната работа, който има много общо с помагащото поведение, а именно принципът за съобразяване с интересите на получаващия помощ. Неговото спазване изисква „създаване на всички реални условия за оптимално развитие на всеки нуждаещ се, в съответствие с неговите действителни възможности и интереси“. Авторката допълва, че неспазването на този принцип няма да доведе до желания ефект на „социална протекция“ и всички предприети мерки ще действат в посока, която е противоположна на основната цел на социалната работа (Дерижан, 2010, с. 66).

Основните процесуални подходи, които Т. Минев посочва като основни в социалната работа са:

- тясно-ведомствен подход – отнасящ се само до социалната работа като практика и разрешаването на конкретна приложна задача;
- хуманистичен – разбирани като придържане към общочовешките ценности и хуманистичните концепции в теорията и практиката на социалната дейност;

- филантропски – свеждащ се само до проявите на благотворителност, алтруизъм и милосърдие като общо-християнски и човешки добродетели, без да се търсят никакви теоретични обяснения за тяхното проявление;
- глобалистичен – изцяло подчинен на принципите на идеята за глобално, единно общество и уеднаквяване на ценностите, нагласите, общите интереси, възгледи, идеите за единство, равенство, човечност и добротворство между хората (Минев, 2012, с. 162-182). Става ясно, че някои от тези подходи се основават на алтруистичното поведение.

Разбира се, „ефективността и успешната професионална реализация са в тясна зависимост и от индивидуалните качества на специалиста, посветил трудовата си реализация в сферата на помагащите професии – социални работници, медицински сестри и др.“ (Петкова, 2015, с. 487).

Авторско изследване на Я. Станева позволява да се направи извод, че „при определяне на водещите характеристики на помагането от най-съществено значение е отношение на приемане, разбиране и афективна автентичност, които се съотнасят към следните компетенции на помагащия специалист:

- нагласата за приемане и не-осъждане;
- умението за проява на добронамереност;
- желанието за помощ и позитивна подкрепа;
- уважението;
- способността да изградят професионални доверителни взаимоотношения, в които помагащите да могат да чуват и да разбират другите“ (Станева, 2018, с. 56). С други думи, добронамереността е задължителна, когато нашето поведение е помагащо.

Алтруизмът и помагащото поведение при децата от предучилищна и начална училищна възраст

Емоционалната емпатия е дефинирана като емоционална реакция, предизвикана от поведението на друг човек, който се намира в нужда. Смята се, че включва не само субективни, но и физиологични компоненти (Sze, Gyurak, Goodkind, Levenson 2011, p. 1129). С. Чавдарова-Костова изследва много примери за

алтруистична активност, проявена от деца, като основа за развитие на т. нар. социална отговорност. Авторката смята, че е налице благодатна почва за формиране на алтруистични нагласи и съответното им поведение у децата, което ще доведе до развитие на цялото българско общество в областта на помагането (*Чавдарова – Костова, 2012*). Някои автори подчертават, че във възрастта между 8-11 години децата са изключително податливи на външни влияния. Авторите изследват социалното влияние като явление, при което мислите и поведението на индивида се определя под въздействието на други хора. В този контекст, те стигат до заключение, че просоциалното поведение се диктува изключително успешно в тази ранна ученическа възраст (*Foulkes, Leung, Fuhrmann, Knoll, Blakemore, 2018*). Други автори също правят проучвания в тази посока и получават доказателства, че просоциалното поведение се развива с възрастта, като започва от ранните ученически години (*Matsumoto, Yamagishi, Li, and Kiyonary, 2016*). Резултатите, получени от друго изследване, показват, че алтруизмът, помагачото поведение и просоциалните действия при децата в предучилищна възраст не са функция на общите личностни черти, а са ситуационно специфични. Етносът и полът също не са определящи в тази възраст (*Richman, Berry, Bittle, Himan, 1984*). Прочуване, проведено сред 58 деца на възраст между 5 и 13 години, има за цел да се установи тяхната способност да разпознават нуждата на другия от помощ. Оказва се, че полът има значение и е налице разлика между поведението на момичетата и момчетата, когато разпознават емоциите на другите – в това отношение момичетата се справят много по-добре. Способността да се идентифицира, да се разпознае и определи ситуацията, в която някой има нужда от помощ, е задължително условие за започване на помагачо поведение. Следователно това е важен аспект на социалното развитие на децата. Това изследване цели да определи дали преди отчетените възрастови и полови разлики по отношение на някои аспекти на активното подпомагане и социалното възприятие също са очевидни в способността на детето да разпознава нуждата от помощ на друг човек. По този начин авторите отделят разпознаването на нужда от помощ като ранен социално-възприемач процес от по-късните етапи на обработка, водещи до активна помощ, като мотивация и избор на помощ (*Stolarova, M. and A. A. Brielmann, 2014*).

Заключение

Независимо дали е налице биологичен фактор, алтруизмът, заедно с помагачото и просоциалното поведение се възпитават още от ранните възрастови периоди. В предучилищна и начална училищна възраст може да се каже, че детето е емоционално незряло, но може да проявява поведение, което цели да помогне на другите и да подобри тяхното състояние.

Важно е да се знае, че алтруизмът и помагачото поведение като значими качества на личността се възпитават от най-ранна възраст. Добронамереността, емпатията, желанието хората около нас да са в безопасност и щастливи зависят от различни обстоятелства, но все пак изборът да се окаже помощ е личен. Смята се, че в предучилищна и начална училищна възраст децата са все още по-егоистични и личният им интерес е над всичко останало, дори и над приятелството. Стана ясно, обаче, че в тази възраст децата са и много податливи на чуждо влияние, за да развиват просоциално поведение. Личният пример на околните, особено на педагогическите субекти (родители, учители, социални педагози), е от изключително значение. Нека да не забравяме, че алтруистичните личности правят цялото общество по-социално, което означава, че е в наш интерес да възпитаваме децата в алтруизъм и помагачо поведение, защото в утрешния ден ние може да се нуждаем от тяхната помощ.

Литература

1. Великова-Цонкова, Б. (2016). Учебно помагало по Социална психология за студенти от педагогическите специалности. Издателство Либра Скорп, ISBN 978-619-7123-49-4, с. 70-71.
2. Дерижан, И. (2010) Методологични основания за същността на спецификата на социалната работа. Съвременна хуманитаристика, бр. 1, Бургас, с. 61-67.
3. Иванова, Сн. (2017) Емоционална интелигентност и управление поведението на човека. *Eastern Academic Journal*, ISSN: 2367-7384, Issue 4, pp. 17-32.
4. Илиева, Х. (2016) Социална работа с група при хора, преживели кризисни събития: от „транса“ към „решението“. Е-списание „Социална работа“, брой 1, година IV, с. 22–38, www.swjournal-bg.com.

5. Карагяурова, Д. (2010) Просоциалното поведение като междуличностно отношение, изд. къща СТЕНО, Варна, ISBN 978-954-449-499-5.
6. Кардашева, А. (2015). Емоционалната интелигентност като вид комуникация. Реторика и комуникации, бр.17, поставено в: електронно научно списание ISSN 1314 4464; <http://rhetoric.bg/2015>. Посетена на 29/04/20.
7. Минев, Т. (2012) Теоретични и методически основи на социалната работа. Велико Търново, Издателство „Фабер“.
8. Минчев, Б. (2014). Умения и социални компетенции. Теория и практика. Академичният статут на социалната педагогика. В: Сапунджиева, Кл., Бояджиева, Н., Пиронкова, М. Академични полета на социалната педагогика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
9. Петкова, И. (2015) Оценяване професионалните компетентности на бъдещия социален работник. Научни сп. „Педагогика“ (Предучилищно и начално образование), Научно списание, година LXXXVII, книжка 4, София, ISSN 0861-3982 (Print), ISSN 1314-8540 (Online), с. 485-497.
10. Петрова-Димитрова, Н. (2014) Социална педагогика или педагогика на социалната работа. Изд. „Карина – Мариана Годорова“, София.
11. Рикар, М. (2018) В защита на алтруизма. Силата на доброжелателството. Изд. „Изток-Запад“, ISBN 978-619-01-0147-5, с. 19 (Matthieu Ricard (2013), *Plaidoyer pour l'altruisme La force de la bienveillance*, Copyright © 2013, NiL éditions, Paris).
12. Сапунджиева, Кл., (2014) Социалнопедагогически проблеми в семейството. Академични полета на социалната педагогика, Университетско изд. „Св. Климент Охридски“, София.
13. Станева, Я. (2018) Компетенции на социалния педагог за резилианс при родители в риск от раздяла с детето си. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по професионално направление 1.2. Педагогика (Социална педагогика), София, с. 1-63.
14. Станоева, Г. (2012) Просоциално поведение и състрадателна любов. „Приложна психология и социална практика“ – XI международна научна конференция. Университетско издателство ВСУ „Черноризец Храбър“ – гр. Варна, ISSN 1314–0507, с. 114-123.
15. Чавдарова – Костова, С. (2012) Алтруизъм и възпитание. Изд. „Образование“, С., 191 с.
16. Darlington, P. J. Jr. (1978) Altruism: Its characteristics and evolution. *Proc. Nati. Acad. Sci. USA* Vol. 75, No. 1, pp. 385-389.
17. Dishkova, M. (2016) Helping behavior in social-pedagogical work („Помогащото поведение в социално-педагогическата работа“). *Помогащото поведение: Ценности, смисли, модели. Серия „Актуални проблеми на практическата психология: кризис, развитие, поддръжка“*. Вып. 1, Калуга, pp. 126-139. ISBN 978-5-905697-80-7.
18. Emilova, I. (2011) Altruism and selfishness in the behavior of the human factor in the management (Алтруизъм и егоизъм в поведението на човешкия фактор в управлението). „D. A. Tsenov“ of Economics, *Svishtov, Magazine “Dialogue” 2* (Списание „Диалог“ 2), p. 46-57.
19. Foulkes, L., Leung, J. T., Fuhrmann, D., Knoll, L. J. and S. J. Blakemore (2018) Age differences in the prosocial influence effect. *Developmental science*, Published online 2018 Apr 15. doi: 10.1111/desc.12666, PMID: PMC6221149 PMID: 29658168
20. Maner, J. K. & M. T. Gailliot (2006) Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depends on relationship context. *European Journal of Social Psychology Eur. J. Soc. Psychol.* (in press) Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/ejsp.364.
21. Matsumoto, Y., Yamagishi, T., Li, Y., and T. Kiyonary (2016) Prosocial Behavior Increases with Age across Five Economic Games. *PLOS One*, Published online 2016 Jul 14. doi: 10.1371/journal.pone.0158671; PMID: PMC4945042, PMID: 27414803.
22. Myers, D. G. (2010) *Psychology*. New York, NY: Worth Publishers, 912 p.
23. Oakley, B., Knafo, A. and M. McGrath (2011) Pathological altruism—an introduction. Chapter 1, available on: <https://barbaraoakley.com/wp-content/uploads/2016/12/000Chapter-1-Pathological-Altruism-Oakley-Knafo-McGrath.pdf> on 23/04/20.
24. Rachlin, H. (2002) Altruism and selfishness. Psychology Department, State University of New York, Behavioral and brain sciences, (2002) 25, pp. 239–296, Printed in the United States of America.
25. Richman, Ch. L., Berry, C., Bittle, M. and K. Himan (1984) Factors related to helping behavior in preschool-age children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 9, Issue 2,

April–June 1988, Pages 151-165,
[https://doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90020-2](https://doi.org/10.1016/0193-3973(88)90020-2).

26. Sprecher, S., B. Fehr (2005). Compassionate love for close others and humanity, *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, pp. 629-651.

27. Stangor, Ch. *Social Psychology Principles*. V.1.0, December, 2012. Available at: <http://lardbucket.org>.

28. Stolarova, M. and A. A. Briemann (2014) Does anyone need help? Age and gender effects on children's ability to recognize need-of-help. *Frontiers in Psychology, Developmental Psychology*, *Front. Psychol.*, 27 February 2014 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00170>.

29. Sze, J. A. and A. Gyurak, Madeleine S. Goodkind, M. S. and R. W. Levenson (2011) Greater Emotional Empathy and Prosocial Behavior in Late Life. *Emotion*, *American Psychological Association* 2012, Vol. 12, No. 5, pp. 1129–1140, DOI: 10.1037/a0025011

Авторът изразява своята благодарност към проект № НИХ-437/2020 „Изследване проекциите на компетентностния подход при подготовката, възпитанието и развитието на личностните качества в предучилищна и начална училищна възраст чрез използване на алтернативни педагогически форми за организация на образователните дейности“.

Мария Стоянова Дишкова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: dishkova.maria@gmail.com



ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО АЛТЕРНАТИВА ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА БЕДНОСТТА – РЕАЛНОСТ, ВЪЗМОЖНОСТИ И ОЧАКВАНИЯ.

Даниела Рачева

EDUCATION AS AN ALTERNATIVE FOR OVERCOMING POVERTY - REALITY, OPPORTUNITIES AND EXPECTATIONS

Daniela Racheva

ABSTRACT: *The article presents various forms of poverty identified by institutional and individual researchers, as well as data from a study of government documents related to poverty as a cause of social exclusion. The study focuses on the expectations placed on the education of children to overcome the problems of poverty and on the opportunities provided by national educational and social policies in this direction.*

Key words: poverty, education, social inclusion, children

Въпреки бързите темпове на развитие на човечеството във всички сфери на живота, особено осезаеми през последното столетие и изпреварващи дори най-смелите очаквания и представи на предшестващите поколения за възможностите на човека да създава блага и да улеснява своето съществуване, едно явление все още не може да бъде превъзмогнато и овладяно. Това е бедността. Независимо от усилията за нейното преодоляване в световен мащаб и за подобряване на качеството на живот на хората, живеещи в условия на бедност, „повече от 700 милиона души, или 10% от световното население, все още живеят в крайна бедност и се борят за задоволяване на най-основните нужди като здраве, образование и достъп до вода и хигиена [17].” Това означава, че една немалка част от хората оцеляват с „с по-малко от 1,90 долара на ден”, а „наличието на работа не гарантира достоен живот”, свидетелство за което са т.нар. „работещи бедни”.

Наред с това, равнищата на социално неравенство са все по-видими и полярни – докато доходите на „богатите” нарастват и често са съизмерими с размерите на Брутният вътрешен продукт на една или дори на няколко развиващи се държави, „8 на сто от заетите работници и техните семейства по целия свят са живели в крайна бедност през 2018г.”, „55% от световното население няма достъп до социална защита [17.], а една от най-засегнатите от бедност групи е тази на децата.

По отношение на България, „данни от изследването на доходите и условията на живот (EU-SILC) за 2010 г.” показват, че „равнището на бедност в България е било 22.3% или бедни са около 1.673 млн. лица”, като „работещи бедни са 8.2% от заетите, което се отразява на равнището на бедност и сред децата” [12., стр. 9]. В момента пет от най-бедните региони в Европейския съюз се намират в България [9.]

Въпреки отчитаното повишение на доходите и положителните тенденции за намаляване на безработните в края на 2019г., в началото на 2020 тези тенденции отново тръгнаха в негативна посока, подпомагани от невиджаната до момента пандемия, която постави на изпитание световната и националните икономики и социални системи, създаде условия за драстично нарастване на безработицата поради преустановяване на дейността на цели сектори на производството, търговията, услугите, а от там и на бедността. Показателен е факта, че с поставянето на цели държави в условия на извънредно положение, изискващо социалното дистанциране, своите работни места загубиха милиони хора, от различни професионални сфери и с различна степен на образование. Така например, само за месец в извънредно положение, в медийното пространство бяха оповестени статистически данни, според които само за м. април 2020 „общият брой на новорегистрираните безработни в България е около 80 000” [7.], а по данни на

НСИ, представени в една от големите телевизионни медии „над 1.5 милиона български граждани са живели в бедност през 2019г.“ Според авторите на същото изследване „39% от децата в България са търпели материални лишения през 2019г., а за 4.6% от тях нито една потребност не е могла да бъде удовлетворена поради финансови причини“. През същата година „27% от децата на възраст до 17 години в България са били изложени на риск от бедност“, като този процент е бил още по-голям „сред тези, които търпят материални лишения – 40.6%“. [13.]

Бедността е явление, което би могло да се констатира както в бедните и развиващите се, така и в икономически и социално напредналите държави. Комитета на ООН за социални, икономически и културни права определя бедността като „човешко състояние, което се характеризира с постоянна или хронична липса на ресурси, способности, избори, сигурност и власт, необходими за осигуряване на адекватен стандарт на живот и други граждански, културни, икономически, политически и социални права.“[11.]

Според дефиницията на Съвета на ЕС, на която се опира и българската Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020, „...бедни са тези лица, семейства и групи, чиито ресурси (материални, културни и социални) са толкова ограничени, че ги изключват от минимално приемливия начин за живот в държавите-членки на Европейския съюз (ЕС), в които те живеят.“ [12.]

Поради това, този „най-социален от всички социални проблеми“ [1.] е и първа цел от 17 Глобални цели за устойчиво развитие на ООН, имащ отношение към постигането на всички останали цели, които международната общност си поставя до 2030 г. – „изкореняване на бедността във всичките ѝ форми и навсякъде“[11.]

„Теоретичното изучаване и емпиричното измерване на бедността имат повече от двеста-годишна история.“ [1.] Въпреки това, все още не би могло да се каже, че има универсални методики за определяне на нивото на бедността, които дават най-ясна представа за нивата, проявленията и причините за нейното възникване и трайно установяване. Това е разбираемо, предвид факта, че бедността фокусира „в себе си цяла гама от понятия: икономически статус и доход, социално неравенство и стратифика-

ция, разпределение на националното богатство и жизнено равнище на населението, начин на живот и лишения, жизненни потребности, социализация на бедните и много други.“ [1.]

От особено значение за установяването на бедността и нейните проявления са начините по които се изследва и констатира. „Въпреки че основното, което я определя, е доходът, бедността не се свързва само с него, а комбинира и други условия. Такива са ниво на живот по-ниско от приемливия минимум; загуба на самостоятелност (поставяща индивида в състояние на зависимост от обкръжението му); липса на изход от създалата се ситуация (бедният възприема положението си като невъзможност за промяна и страда от неудовлетворение дори и от самия себе си) и т.н.“ [1, стр. 30]

Формите и проявленията на бедността са разнообразни. Различните определения за бедност предполагат разлика в методиките на изследване на бедността, които от своя страна определят и разликата в подходите за нейното преодоляване.

В България и ЕС, за констатирането на бедността е приета т. нар. „линия/ праг на бедност“, който се определя като „монетарен показател за идентифициране на бедните в обществото“[14]. До края на 2006 г. нашата държава няма „установен официален праг на бедността. Тъй като не разполага с финансово измерима дефиниция, правителството прилага множество други дефиниции, включително понятията издръжка на живота и праг на бедността, които се използват от синдикатите. От 1 януари 2007 г. влиза в сила първият официален праг на бедността“, при който „изчисленията се базират на комплексна методология, договорена със социалните партньори, която съответства на дефиницията за бедност на Евростат (60 % от медианния доход на домакинствата в еквивалентни единици)“ [3.,стр.6]. Попадането под линия на бедността, определя лицата и/или семействата като бедни.

Взаимозависимостта „между икономическите ресурси и социалната позиция обуславя няколко начина, по които може да се оцени бедността:

✓ „монетарната бедност (monetary poverty) ...се възприема от икономистите като ...несъвпадение между разполагаемите доходи и необходимите разходи за издръжка на живота“.

✓ „материалното оцетяване (material deprivation) се свързва с недостатъчна налич-

ност на необходими блага и услуги” вследствие „на неспособността (на домакинствата – б.а.) да заплатят основните си потребителски разходи.”

✓ „човешката бедност (human poverty) се осланиа на различни социални индикатори”, които се определят като детерминиращи не-възможността на хората „да водят сигурно съществуване, да използват различни възможности, да имат избор, свобода, достойнство и самоуважение; да имат достъп до ресурси, необходими за един сносен стандарт на живот”

✓ „социалното изключване (social exclusion) най-общо предполага маргинализация (слизване на по-долно обществено стъпало)”. То „отразява частично или пълно ограничаване на достъпа на даден индивид до икономически, политически и социални ресурси, т.е. нарушаване или цялостно прекъсване на връзката между индивида и обществото. Това означава ниски доходи или пък липса на доходи, изолация от трудова заетост, от материални ресурси или от социални услуги. В западните индустриализирани страни социалното изключване, кумулативните динамики (и резултати) на маргинализацията, се възприемат като отричане на човешките права (правата като граждани на страната)”[1, стр. 30-31].

В Националната стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване, социалното изключване се определя като „процес, при който определени хора са изтласкани на ръба на обществото и са възпрепятствани от пълно участие в него поради своята бедност или поради липсата на базови компетенции и възможности за учене през целия живот, или в резултат от дискриминация. Това ги отдалечава от възможността за работа, доходи и образование, както и до социални и общностни мрежи и дейности. Те имат ограничен достъп до власт и до органите, вземащи решение, и така често се чувстват безвластни и неспособни да упражняват контрол върху решенията, които влияят върху техния ежедневен живот.” [12]

✓ *уязвимостта* (vulnerability) може да се дефинира като риск от изпадане в бедност в бъдеще, дори и за лица, които не са бедни в момента” [1, стр.30]. Като „уязвими” се определят „онези лица и групи от хора, които търпят ограничения по отношение на участието им в социалния живот и ползването на социални права. Уязвимите групи не успяват да по-

лучат достъп или да се възползват от възможностите, които предлагат обществото и икономиката и стават жертва или попадат в ситуация на риск от маргинализиране и социално изключване. Причините за това са различни и разнообразни като: живот в крайна бедност или ниски доходи и материални лишения; влошени финансови условия; социални и психологически фактори; недостъпна среда; здравни и възрастови проблеми; липса или недостатъчни социални умения и образование; отношение към тях, основано на предръсъдъци; липса, ограничен достъп или неадекватни услуги и т.н” [6.].

„За оценяване на бедностната ситуация ...в световната практика могат да се проследят три основни концепции: на абсолютната, на относителната и на субективната бедност.” [1.]

За „абсолютната бедност (наречена още крайна бедност)” става въпрос тогава, когато е налице „липсата на достатъчно ресурси за обезпечаване на основни жизнени потребности, което наред с всичко останало включва безопасна питейна вода, храна или хигиенни условия.” [11.]. „ В икономически аспект абсолютната бедност се проявява в недостиг на дохода на домакинството да поддържа приемлив жизнен стандарт (спрямо установения в страната минимум от средства за съществуване)” [1., стр. 31]. „Към настоящия момент Световната банка е определила, че живот с по-малко от 1.25 щ.д. (равняващи се на 0.9 евро) на ден е живот в абсолютна бедност”[11.]. Този тип бедност се констатира в райони, населени с трайно безработни лица (като градските гета например), както и в отдалечени и трудно достъпни населени места, в които достъпът до комунални услуги е или затруднен, или изобщо липсва. Осигуряването на равен достъп до образование в подобни райони и до днес се осъществява в силно сегрегирани учебни институции (с преобладаващ брой ученици от съответното малцинство), въпреки усилията за десегрегация, заложили в политиките за образованието, насочени към десегрегация и приобщаване на децата към училището без значение от техния произход, религия, образователни потребности и пр.

Особено интересно определение на „*относителната бедност*” дава Хр. Благойчева. Тя определя „относителната бедност” като „понятие, при което се прави сравнение между отделните домакинства”. Случаите, в които лица и/или домакинства се определят като „относително бедни” са тези, в които доходите „не

позволяват задоволяване на основните им нужди от стоки и услуги, с които обичайно разполагат други домакинства. Т.е. определянето е по чисто сравнителен начин”. Тя подчертава, че „относителната бедност е в известна степен последица от икономическия растеж и един висок среден стандарт на живот” и дава като пример „страна, където много семейства имат по три коли и по три телевизора, семейство, което има само по две е относително бедно.” [1., стр. 32]. В контекста на училищната среда и общност, този вид бедност може да бъде констатирана въз основа на възможностите на дадено семейство да подсури по-добре материално образователния процес (с по-скъпи учебни помагала, по-чест достъп до извънкласни и извънучилищни занимания и др.), в сравнение с друго, при което второто семейство да се окаже, че въпреки различната степен (но не липсваща такава) на подсигуреност, която оказва на своето учащо се дете, бива възприемано като относително бедно в сравнение с първото.

Според същият автор „*субективната бедност* ... се извежда на базата на субективната оценка на самия индивид за неговото положение в обществото.” При изследването на този тип бедност „възникват въпросите доколко точна е, от обществена гледна точка, личната оценка и дали е възможно да се съпостави равностойността на благосъстоянието на индивида с неговото субективно усещане” (пак там).

Интерес представляват и две други концепции, които Благойчева разглежда в своя монографичен труд „Монетарната бедност в България (измерения и социална защита)”. Едната от тях е тази за т.нар. „*нова бедност*” като „понятие, въведено през 80-те години на ХХ век”, което „се свързва с икономическия растеж”, при който „поради реструктуриране на икономиката се появяват нови категории бедни – те са вече не само работници с ниска квалификация, произлизащи от бедни семейства, а и уволнени висши кадри”[1.]. Пандемичната криза, изискваща социално дистанциране, създава благоприятни условия за възникване на именно такъв тип бедност, поради преустановяване на дейността на цели сектори на икономиката. За съжаление, в ситуация на новоизпаднали в ситуация на бедност се оказаха не малка част от артистите на България, част от които са тясно свързани с популяризирането на изкуствата сред децата.

Другата концепция, която автора разглежда, определя „*традиционната бедност*” като „явление, предаващо се на поколенията чрез социалното възпроизводство. Счита се, че децата, произлезли от бедни семейства, са в много по-неизгодна позиция от децата на богатите”. [1., стр. 33).

Преодоляването именно на този тип бедност е една от основните цели на Националната стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020 по посока политики за преодоляване на *детската бедност*. Отчитайки неблагоприятното въздействие на родителския статус, в документа се посочва че „децата са специфична уязвима група, в много по-голяма степен застрашени от риск от бедност и социално изключване, отколкото възрастните. Те са силно зависими от възрастните, с които живеят и не могат сами да осигурят своето съществуване. Отчитайки факторите, пораждащи бедност – безработица, ниско образование, ниски доходи и т.н., е от особена важност да се предотврати предаването на бедността между поколенията, да се намали възможността ограничаването до достъп до пазара на труда и ниският образователен статус на родителите да се предаде на техните деца.”[12., стр. 14) Тези очаквания се възлагат предимно на образованието и на възпитанието в образователната система и са едни от най-важните приоритети в национални нормативни документи, касаещи самото образование, сред които Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020), Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020), Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014–2020 година, Стратегия за намаляване дела на преждевременно напусналите образователната система (2013 – 2020), Наредба за приобщаващото образование и др.

Според изследване на Института за пазарна икономика, „най-значимият фактор за бедността е образованието – независимо от икономическата активност на лицата, по-ниското образование се отразява силно негативно на доходите и риска от бедност”. Поради това „завършването на поне средно образование е ключово за намирането на работа и непопадане в групата на бедните [4.,стр. 56], както и за заемане на определена социална позиция и прекъсване на тенденцията за предаване на бедността между поколенията. Това изискване е от особена значение за намаляване на нивата

на бедност сред уязвимите групи, в които влизат някои от представителите на етническите малцинства, хората със специални потребности, деца сираци, бежанци и търсещи международна закрила, и др. Така, например, „образователният статус на ромите в България е много нисък и значително по-лош от средното равнище за страната. Около 63 % от ромите имат само начално образование или са без образование, 32,2% са завършили само основно училище, 4,6% средно училище и по-малко от 0,2% имат университетска степен... Неграмотността при ромите е 15 пъти по-висока отколкото при неромското население.” [3., стр.12]. Нещо повече - „след последното преброяване на населението от 2011 г. за пръв път НСИ отчита „никога не посещавали училище”, където се вижда, че 1.2% от населението над 7 години – около 81 хиляди души, никога не са ходили на училище. Заедно с това се отчита, че 1.5% от населението на 9 и повече години е неграмотно – над 112 хиляди души [3., стр.11]. Тези данни показват, че една не малка част от младите хора, на които предстои не след дълго да влязат в активна трудова възраст, са изложени на опасност от изпадане под линията на бедността веднага след настъпване на пълнолетието поради нисък образователен статус. Вследствие на това, техните възможности за реализация на пазара на труда, а от там - и социалното им включване, ще са особено затруднени, което би провокирало попадането на този контингент от нискообразовани лица или в сивите сектори на икономиката, или в криминалните кръгове.

Според заключенията на Регионалния доклад за човешкото развитие за ромите в Централна и Източна Европа „ниското образователно ниво на ромите не е следствие единствено от „изключващи модели на образователната система”. То отразява също така недостатъчното знание на официалния език, ниските доходи”, както и липсата „на убедителни примери за подражание, които да показват истории на житейски успех, постигнат чрез образование.” [8., стр. 93]. В този контекст, основните очаквания за осъществяването на активно социално включване на тези социални групи в обществения живот както от страна на обществото, така и на самите представители на тези общности, се възлагат на образованието, което да съумее да създаде такива убедителни примери за подражание на подрастващите.

По подобен начин стои въпросът за ограмотяването и развитието на децата мигранти. „Резултати от социологически проучвания показват, че учениците мигранти имат по-ниски постижения в училище не защото са чужденци, а защото болшинството от тях произхождат от семейства с нисък социално-икономически статут” [8., стр.72]. „Много са научните изследвания, установили несъмнената зависимост между социално-икономическия статус на семейството (компоненти на които са образованието, професията на родителите, семейният доход...) и образователния успех на детето, а от тук – и вероятността за успешна реализация” [8., стр. 71]. Поради това, в случаите, в които социално-икономическия статус на семейството е толкова нисък, че сериозно възпрепятства достъпът до образование и увеличава риска от преждевременно напускане на училище, особено на деца от „уязвими групи, включително и на уязвими етнически групи и децата с увреждания” [12., стр.12], социалната политика на държавата предвижда т.нар. „социални помощи под условие”. Въпреки, че за определение на „месечните помощи за дете до завършване на средно образование” [10., чл.7] не се използва точно тази формулировка в българското законодателство, „тяхната цел е редуциране на детската бедност” и смекчаване на ефекта на социалното неравенство върху развитието и социализацията на детето. Този вид социални помощи „се изплащат само на домакинства, отговарящи на определени критерии, изпълнявани по отношение на децата им” сред които са „посещаване на училище, редовни медицински прегледи, ваксинации и др.”. „Целта е родителите не само да получават месечни помощи за отглеждане на деца, но и да инвестират в тяхното бъдеще.” [2., стр. 271].

Но бедността, отдавна не е явление, характерно само за определени нискообразовани малцинствени социокултурни общности, с преобладаващо безработно население, живеещо в сегрегирани райони на градовете и селата. Тя все по-често обхваща и градски семейства на самотни или двама активно работещи родители, с две и повече от две зависими деца, образовани представители на мнозинството, за които образованието не е загубило своята ценност. В публикации на автори от различни научни направления (икономика, социология и др.), тази категория семейства най-често бива определяна като „работещи бедни”.

При тях затрудненията, свързани с обезпечаване на материалните нужди на семейството и времевите ограничения за пълноценно взаимодействие с децата, които произтичат от трудната ангажираност на родителите, все по-често налагат „възприемането на образователната институция – училище или детска градина – и в качеството на вид „социална услуга“ в помощ на родителите” [15. стр. 10], в която децата освен сигурна, защитена и педагогически обезпечена среда, получават и редовно здравословно хранене. Не рядко в подобни случаи на образователната институция се възлагат и възпитателни функции, които семейството не е в състояние да реализира поради липса на достатъчно време за взаимодействие с детето, а в някои случаи – поради липса на педагогическа компетентност и/или възможности за нейното придобиване и усъвършенстване.

Видно е, че на образованието – и като система от образователни институции и като дейност, подпомагаща човешкото развитие, се възлагат все по-големи очаквания. Сред тези очаквания са не само справянето с „бедността във всичките ѝ форми”, и с последствията, които води след себе си, сред които са безработицата, девиантността и престъпността, социалната несправедливост и социалното изключване.

Осигуряването на равен достъп до образованието и до образователната система на децата в неравностойно положение отдавна не е единствена и основна цел на държавната политика в тази насока, но и задържането им в нея. Все по-голямо внимание се отделя на образователното и възпитателното съдържание „на това, което децата, за които е осигурен достъп, ще получат след него – вътре в образователната институция” [8., стр. 9].

Овладеяването на умения за пълноценен живот „във, за и чрез обществото” [5], за „формиране на отношения – ценности, нагласи, мотиви, насочени към развитие на личността като индивидуалност и член на” [пак там] общност, са жизнено необходими за овладяване от съвременните подрастващи, не само от бедните, но и от представители на всички други социални слоеве, и в една или друга степен отново са възлагани на образователните институции. В личностно-индивидуален план, овладяването на тези умения са доказала се във времето предпоставка за изграждане на „ця-

лостна и хармонична, автономна и жизнеспособна личност” [5.], успяваща да преодолява натрупваните и предавани през поколенията стереотипи и предразсъдъци, които възпрепятстват индивидуалното благополучие и потискат личното достойнство, не само на децата в неравностойно положение, но и на всички, които по един или друг начин не успяват да се реализират успешно в обществото.

Овладеяването на социални умения, посредством учебното съдържание и в условията на училищната социална общност обаче, поставя пред сериозни предизвикателства както дидактическата, така и възпитателната обезпеченост на българското училищно образование. След осигуряването на „по-продължителното ... пребиваване на детето в пространството на образователната институция” (особено за помалките ученици), стои предизвикателството да се създадат и реализират възможности за „възпитателна работа в целодневната форма на обучение”, които да осигурят условия за „предварително планиране, организиране и реализиране на възпитателна работа по посока повишаване мотивацията за учене, развитие на интереси и способности, на умния за общуване и работа в екип” [15.], които да спомагат за преодоляване на негативното въздействие на външните (за образователните институции) фактори, в т.ч. и тези, подхранващи т.нар. „култура на бедността”.

Това предполага повишаване на ангажираността и подготвеността „на учителите за осъществяване на възпитателна работа” [15.], насочена към реализиране на целите на широк кръг компоненти на възпитанието, които имат пряко отношение върху формирането на нагласи за личностно развитие чрез образование, и по-конкретно – за преодоляване на проблемите, свързани с общоприетите в общественото съзнание представи и нагласи, касаещи наследяваната бедност. Но поставя и високи очаквания към инвестирането „в професионални обучения” на работещите в образователната система, „които да помогнат на персонала (директори, учители, възпитатели – б.а.) да разпознава ефектите от бедността върху учениците в училище”, за да успява да се справя с „превъзможването на тези ефекти.” [16, стр. 5] Подобен род обучения биха допринесли, както за по-лесното приобщаване на децата от бедни общности към образователната система, така и за преодоляване на погрешни схващания, натрупани в годините и пренесени и в училищните институции

по отношение на бедните общности, според които „децата, живеещи в бедност не са социализирани” поради „не добре развити социални умения” [16., стр. 12], че „хората, живеещи в бедност, имат слабо развити когнитивни умения” [16., стр. 10] или, че са мързеливи. Защото задружния (макар и беден) живот, в ромските гета, нарастващия брой на образовани бездомни и усилията на работещите бедни са само малка част от свидетелствата за тяхната несъстоятелност.

Публикацията е част от дейността по проект № 80-10-220/06.05.2020г. „Бедността като проблем пред социалното включване и приобщаващото образование на децата и възрастните хора”, финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет за 2020г. на СУ „Св. Климент Охридски”.

Използвана литература

1. Благойчева, Хр. Монетарната бедност в България (измерения и социална защита), изд. „Фабер”, 2011.
2. Благойчева, Хр.. Социалните помощи под условие – алтернативна форма за редуциране на детската бедност, В: Сборник доклади от международна научна конференция „Тенденции и предизвикателства в развитието на икономиката, изд. Наука и икономика, Варна, 2012
3. Богданов, Г., Б. Захариев.. Борба с детската бедност и насърчаване на социалното приобщаване на децата – Преглед на националните политики, Peer Review and Assessment in Social Inclusion, 2007
4. Ганев, П., Я. Алексиев . Бедността в България Образованието и заетостта като фактори за доходите и неравенството, Институт за пазарна икономика, С., 2016.
5. Димитров, Л. Научното познание за възпитанието в контекста на прогреса на цивилизацията, 2005., В: С. Чавдарова-Костова Цели на възпитанието, В: Педагогика, Унив. Изд. „Св. Климент Охридски”, София, 2012
6. Маламин, М., Н. Шабани, О. Друмев, Р. Панева, Св. Гьорева. Бяла книга: ефективна подкрепа чрез социални услуги за уязвимите групи в България. Основни принципи, 2009.
7. Сачева, Д. Интервю за „Здравей, България”, Нова Тв, 22.04.2020г., <https://nova.bg/news/view/2020/04/22/285764>
8. Чавдарова-Костова, С. Приобщаващо образование, Унив. Изд. „Св. Климент Охридски”, София, 2019,
9. Евростат – европейска статистика <https://ec.europa.eu>
10. Закон за семейните помощи за деца, Обн. ДВ. бр.32 от 29 Март 2002г., последно изм. и доп. ДВ. бр.35 от 30 Април 2019г.
11. КОМПАС, наръчник за обучение по човешки права за млади хора – Бедност, Council of Europe, достъпен на: <https://www.coe.int/bg/web/compass/poverty>
12. Националната стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020, приета с Протокол № 5.1 на Министерския съвет от 06.02.2013 г.
13. НСИ: Близко 30% от децата в България са в риск от бедност – BTV, 30.04.2020г., <https://btvnovinite.bg/bulgaria/nsi-blizo-30-ot-decata-v-balgarija-sa-v-risk-ot-bednost.html>
14. Постановление № 241 от 24 септември 2019 г. за приемане на Методика за определяне на линията на бедност за страната, Допълнителни разпоредби, т.1.1
15. Стратегия за възпитателната работа в образователните институции, - проект на МОН, 2019
16. Romani Early Years Network (REYN) и Мрежа за ранно детско развитие в ромска общност в България HOW DOES POVERTY AFFECT CHILDREN (2016)/Как се отразява бедността на децата?, фондация "Тръст за социална алтернатива", достъпен на: https://socialachievement.org/web/files/riche_ditor/dokumenti/broshuraSiromastvo.pdf
17. The Sustainable Development Goals, 17 Goals to Transform Our World, достъпен на: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>

Д-р Даниела Рачева, гл. асистент във Факултет по педагогика, катедра Теория на възпитанието на СУ „Св. Климент Охридски” – d.racheva@fp.uni-sofia.bg



АРТ ПРАКТИКИ В БЪЛГАРИЯ В КОНТЕКСТА НА УСТОЙЧИВОТО РАЗВИТИЕ

Радка Василева

ART PRACTICES IN BULGARIA IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Radka Vassileva

ABSTRACT: *The article reviews the ideas and application in Bulgaria of different art practices in education. They are seen as instruments of the European idea of sustainable development, which positions them as a reliable methodology for their active and comprehensive development as a national policy. Reference is made to art practices in Bulgaria, which are in line with European projects such as ARTinED and the accompanying ideas for Education through Art. Both current experience and trends for future implementation are presented.*

Keywords: Art in education, art education, educational theater, educational drama, art practices, non-formal education, theater.

В Европа се работи изключително активно, особено в последните десетина години, по посока на приложението на изкуствата в образованието и на набиращата все по-голяма значимост идея за Образованието чрез изкуства. През 2013 г. се слага началото на проектът ARTinED (аббревиатура на *ArtinEducation* – изкуството в образованието). Посредством него се налага идеята за огромната необходимост в Европейски мащаб от търсене на нови идеи в областта на теорията на образование чрез изкуство и на нейната практика като методология за стимулиране на креативността на учениците в училищното обучение и в неформалното образование. В английския език и традиция за интеграция на театър и образование и на изкуство и образование (която е една от първите в Европа и света) различните степени на обучение по изкуствата са наречени *Arts in Education* (изкуствата в образованието) и *Arts Education* (образование по изкуствата).

Авторите на проекта ARTinED са водени от идеята, че Европейското образование има абсолютно задължаваща необходимост да намери начин да включи изкуството като ключов, творчески инструмент в изявата на учениците много по-активно, целенасочено и масово. В България се изработват документи, които се приемат като продължение на тази Европейска идея. Те се дефинират като стратегически документи и са: „Наука и образование за интелигентен растеж”(НОИР), „Иновационната стратегия за интелигентна специализация

(ИСИС)”, „Национална стратегия за развитие на научните изследвания 2025” и други. Определени са и основни понятия, свързани с развитието на културни аспекти в образованието, а именно: „креативни и ре-креативни индустрии”, „предприемаческа култура”, „национална идентичност и антропология” „култура, спорт и развлечения”, „творчески индустрии”. Тези документи са в подкрепа и в синхрон на голямата Европейска идея за устойчиво развитие.

Изкуствата винаги са играли изключителна роля в развитието на творческия потенциал на ученика, на себепредставянето му и в поддържане на интереса му за учене и образование. Те са важни, особено когато не се представят в учебния план за средното образование като отделни предмети, а се интегрират в учебната програма на традиционно приеманите като важни академично ориентирани предмети. Например, музика в обучението по математиката, рисуване в историята, театър и драма в езиците, поезия в химията и др. Предвиждат се курсове за учители за тяхната квалификация при използването на изкуството в обучението в училищата в цяла Европа, докато в България те са по-скоро изключение.

В официалните Европейски документи и насоки за развитие на образованието чрез изкуство се формулират цели, които дават начало на нови направления в образователната стратегия на Европейския съюз, а те са: „Творчество като средство за образование и работа;

Културно и артистично съзнание и изразяване; Европейско сътрудничество; Знание да учиш (*Learning to learn*); Усещане за инициативност на децата; Качество и европейско измерение на обучението на учителите и специалистите в сферата на образованието.“ (Дикова –Спасова, 2017)

Арт образователните практики, представени в образование чрез изкуство, театър в образованието, образователна драма или образователна арт анимация, конструирани и осъществявани като интерактивно функциониращи инструменти за обучение са сфера със специфично културно-образователно, икономико-социално, анимационно-релаксиращо и ценностно-формиращо влияние за устойчивото развитие на съвременното общество.

Ако ги представим като образователни инструменти за устойчиво развитие на образованието можем да ги видим по няколко различни начини:

Като интегрирани във самия образователен процес;

Като функциониращи на различни равнища на свързаност със образованието;

Като специфични феномени на самата концепция за устойчиво развитие.

За да се подчертае тяхната надеждна научна и образователна стойност, ресурсна осигуреност и инструментално функциониране е важно да се посочат, изследват и аргументират в три перспективи, които са базови за концепцията на устойчивото развитие, а именно: икономическа, социална и ценностна- приоритетно в тяхното екологично значение.

Икономическа перспектива на арт практиките като база за устойчиво развитие в образованието

Първата перспектива можем да определим като формираща икономическия статус на арт образователните практики. Тя се доминира от икономическата и финансова функция и перспективност при приложението им във и за образованието като сфера на услуги, дейности и развиващи се индустрии.

Устойчивостта на икономическия статус на образователните арт практики се предшества от формирането на специфична теоретико-приложна образователна

Нейното богатство се съдържа в многобройни арт, театрални, драма, анимационни, събитийни, изобразителни, екологично ориентирани и други модели, които имат свое уни-

кално място в образователната наука и практика. Т.е. става въпрос за диференцирано арт образователно пространство, което се нуждае от своето обосноваване, функциониране и изследователска ориентация. Това предполага формирането и осъществяването на перманентна образователна дискусия и влиятелни изследователски полета обосноваващи нарастващата значимост на арт образователните практики за развитието на личността на ученика в когнитивен, афективен и личностен аспект. Ще става въпрос и за необходимостта от квалификация на учителите и обучителите от неформалното образование в тяхното конструиране и многопосочно приложение. Не на последно място ще се търсят проекции в обществено-социалното развитие на обществото.

На тази основа се формират устойчиви в икономически план структури от хора и организации, научни и приложни направления във висшето образование, училищната практика, неформалния сектор и в индустриалния сектор, а именно :

Висшето образование генерира създаването на:

Научни арт образователни програми, които се развиват в научни институти и университети на бакалавърско, магистърско и докторантско ниво. Пример за това е обучението по Анимация и образование, както и по Драма, театър и анимация в образованието в СУ “Св. Климент Охридски” в бакалавърските програми в специалностите по Неформално обучение и Педагогика; Обучението в куклен театър, изобразително изкуство и музика във Факултета по образователни науки и изкуства отново в СУ “Св. Кл. Охридски” и в бакалавърските програми по начална педагогика на Благоевградския университет. ; Обучение по театър в образованието в Пловдивския университет “Паисий Хилендарски” и в художествено- творческа дейност в Шуменския университет “Епископ Константин Преславски”. Създават се и магистърски програми по Арт и музееен мениджмънт в Софийския университет, а в Театралната академия “Кръстьо Сарафов” повече от десет години се провежда магистърска програма по Образователен театър.

Автори и школи за разпространение на научни знания и практики. Тук могат да бъдат споменати школи по обучение в театър и актьорско майсторство, които има във всички по-големи градове на България. Те разбира се са фокусирани върху обучение в изкуство, но неминуемо използват похвати характерни за

обучението чрез арт техники. Често те се ръководя непрофесионално и търговската цел е по-значима от тази свързана с изкуството, но тъй като са част от свободния пазар очертават един много широк периметър от най-разнообразни практики, в които има както примери за изключително добро приложение така и такива, които са проблематични в своята публична изява;

Създаване на стандарти , таксономии и добри практики за обучението чрез изкуство. Това е сфера, която все още е недостатъчно представена на широката аудитория от учители и обучители. Нейната специфика и европейско измерение засега е предмет на публикации в научния печат, които могат да бъдат открити от автори, занимаващи се с наука и в сферата на висшето образование. Учителите споделят в публикации свой опит в правенето на пиеси с ученици, апробират сценарии, които откриват в специализирана сценарийна литература, която често е сътворена от автори, които нямат особено добър опит и талант. Този опит е изключително индивидуализиран и все още е трудно да се говори за школи в областта на обучението чрез изкуство;

Издателска научна и популяризаторска дейност на образователни модели и тяхното представяне чрез учебници, монографии, ръководства и различен тип сценични и арт ресурси. Няколко са монографиите, които могат да се посочат на български език от български автори, които са посветени на образованието чрез изкуство. Повечето от тях са на университетски преподаватели, които професионално се занимават с проблематиката. Има монографии на учители, които споделят своя опит като ръководители на школи, кръжоци, театрални и еко организации, но те са израз на личното им преживяване и рядко представляват някаква теоретична позиция от каквато се нуждае тази сфера в образованието;

Електронни ресурси за популяризиране и обучение в арт образователни модели- филми, видео презентации, музикални , изобразителни и събитийни ресурси. Това направление е бързо разрастващо се и се разработва както от учители, така и от научни и приложни направления в различни области. Популяризират се забавни научни експерименти, филми свързани с българската история, природа и много други направления, представляващи интерес за образованието. Тези ресурси се изработват от автори, които имат интерес в своята си област и представят гледна

точка на екипа от създатели. Обичайно не са проектирани чрез някакъв образователен модел и затова голямата част от тях провокират краткотраен зрителски интерес.

Училищното обучение работи по:

Разработване на серии от програми за обучение чрез изкуство по различни учебни дисциплини. Тук се включва приложението на различни арт техники и инструменти, които обогатяват училищното обучение от традиционен тип. Основен контекст в този план са празниците, честванията на определени годишнини или събития, в които учителите използват арт техники заради необходимостта от предлагането на друг вид активност по време на тези традиционни и публични мероприятия. Обичайно се прилага т.нар. „сценариев“ подход, който носи белезите и на архаичното на времето мероприятие под формата на рецитали или тържества по сценарий, в които се изпълняват роли от учениците с точно написан текст. По-скоро рядко се подготвят перформанси, възстановки или представят арт инсталации, панаири на науката или фестивали от съвременен вид. Когато това се прави е поради инициативността и активността на екип от учители, които следват образец, който са наблюдавали някъде или заради интуитивното си усещане и желание за разчупване на статуквото.

Създаване на иновативни училища, които прилагат арт образователни практики. В България вече много училища се развиват като прилагачи иновативни практики. Образователна драма и театър , които са и недостатъчно популярни като педагогически значими практики, не се възприемат от училищата в страната ни като иновация, която може да се приеме от цялото училище. Тези практики обичайно се асоциират с две практики: Училищен театър (Пиеса , която учениците подготвят по сценарий на известен драматург и представят пред другите ученици) и Драматизацията в класната стая известна като “четене по роли”. Това е и една от причините да не се организира обучение и организация по образование чрез изкуство в училищата като иновативна практика т.е. то се приема като традиционна и позната форма за обучение;

Обучение на работното място в арт образователни практики- тренинги, семинари, менторство, индивидуални програми и др. Това е практика, която се осъществява обичайно като проектна дейност и по линия на

следдипломна квалификация от специалисти в областта на театъра и образование чрез изкуство. В листата на предлаганите курсове за следдипломна квалификация на учителите тези теми са по-скоро изключение;

Споделяне на професионален опит- колегиално наблюдение на открити уроци, посещения на иновативни практики, споделяне на сценични и онлайн ресурси. Подобна дейност се осъществява при случаи, в които учителите са придобили личен професионален опит чрез индивидуално обучение или самообразование. Други случаи са налице когато има проектна дейност. Програма Еразъм е тази, която с потенциала си ускорява обмена на опит, особено в международен план. Проект по Образователна драма с продължителност от две години, в периода от 2018 до 2020 година, беше осъществен между училища от България, Великобритания, Чехия и Италия. В България учителите от 32-ро училище “Братя Миладинови” в София бяха обучени в двудневен курс по Образователна драма и демонстрираха уроци на своите колеги от останалите страни по проекта. Проведеното изследване показва изключителния интерес на учениците за включване в подобен тип обучение. Учителите, макар и ентузиазирани в усвояването на арт техниките от Образователна драма продължават да ги прилагат епизодично и само по определени теми, които според тях имат специфичен потенциал т.е. те не се превръщат в практики, които те използват редовно в обучението на учениците.

Създаване на школи по изкуства и за обучение чрез изкуство за извънкласно обучение от учители. Всички езикови гимназии в България имат Училищен театър, който обичайно се ръководи от учител от училището или външен експерт. Езиковите гимназии имат свои театрални фестивали, на които ежегодно представят пиеси, които се играят от ученици на езика, който се изучава в гимназията. Някои от тези фестивали се подкрепят от посолствата на съответните страни в България- Франция, Испания, Германия и други. Фондация “Конрад Аденауер” например, подкрепя такива арт активности, които подобряват качеството на обучението по немски език;

Трансформация на средата в училище като среда подходяща за приложение на арт образователен подход- конструиране на сцени, художествено оформление на училищни пространства, ателиета, аудитории

и др. В това отношение много училища в България работят изключително активно. Почти всяко българско училище има специално конструирана сцена, която разполага с озвучаване и специфично сценично оформление. Тези сцени позволяват провеждането на различни тържества, празници и арт дейности организирани от и за ученици. Арт инсталациите в училищата са също едно ново направление, което се развива много активно. Много училища са средище на различни музейни експозиции, изобразителна и художествено творческа инициативност откривана в изрисувани външни стени, вътрешни пространства и класни стаи.

Трансформацията на ролята на учителя в драма учител, учител в роля или арт учител със специфична кауза. На тази основа се проектират различни програми за обучение и квалификация на педагогически кадри и в сферата на неформалното образование- Програми по Образователен театър, Образователна драма и театрални и арт техники в образованието, регистрирани в националния регистър за различни форми на обучение и квалификация на педагогическите кадри работят в тази посока;

Формиране на учители в общество от сподвижници на арт образователните дейности. Арт пространство в образованието за учители и обучители като сподвижници все още не е създадено в България. Има почитатели на тези методи, които познавайки се помежду си се подкрепят на неформално ниво. Създаването на общество от професионалисти, научно-педагогически списания и литература, която да популяризира дейността им явно е въпрос, който ще се поставя в бъдеще и ще се осъществява в бъдеще.

Неформалното образование се фокусира към:

Разработване на иновативни арт практики или следване на модели, които имат своята значимост в образованието;

Създаване на школи, ателиета, студия и различни други формати, които се посещават от ученици в тяхното свободно време;

Създаване на организации, основани на различни признаци на сдружението, които се обединяват за разработване на проекти, дейности или събития от общ интерес(Например сдружението „Златен орех“);

Създаване на база данни, която служи като идейна основа, стандарти и критерии за добра образователна практика.

Създаване на арт събития, които вдъхновяват различна публика - фестивали, спектакли, перформанси, тренинги, събития като изложби, експозиции, инсталации и др.

Арт и еко образователните практики като индустрии

Създават се фирми и индивидуални агенти разпространяващи ресурси, за осъществяване на арт образователната дейност- търговски, обучителни, квалификационни, поддържащи. В България вече може да се дефинира като добре функционираща и видима за обществото партньорска мрежа създавана от театри и училища, музеи и училища, университети и училища, туристически агенции и училища, еко организации и училища, които съвместно осъществяват различни дейности и проекти.

Създават се идейни и приложни проекти, които могат да се търгуват на пазара на образователни услуги- теоретико-приложни модели, обучения, семинари, презентации и др.

Конструират се материални ресурси- филми, онлайн ресурси, сценографии, костюми, арт приложения, игри, играчки и др. предназначени за развиващ се пазар на арт образователен подход.

Социална перспектива на арт образователните практики за устойчиво развитие

Изкуството и образованието и образованието чрез изкуство стават основа върху , която се развиват различни общностно и обществено ориентирани дейности, които правят живота на хората социално пълноценен и личностно смислен.

Втората роля, можем да определим като социално ориентираната роля, която ускорява индивидуалното развитие на учениците и трансформира техните обучители в професионалисти с определена, специфично ориентирана кауза.

На тази арт образователна основа в България се определят различни общества, които се намират в различна свързаност помежду си. В голяма част от случаите тази свързаност не е отчетлива т.е. тя не се е превърнала в асоциация, организация или сдружение, което е скрепило общата си идейна и практическа насоченост. Практикуващите учени, творци, учители или обучители взаимно се познават и следят развитието си, но не намират за необходимо да формират съвместни организации така като това се случва в някои европейски държави.

Развитие се наблюдава в арт сферата от държавен и частен характер, която работи с неформалния и държавен образователен сектор. Там се създават поредица от социални връзки между:

✓ държавни театри и училища, които планират и осъществяват съвместни проекти или съвместна дейност;

✓ театрални трупи, научни и еко организации, музеи и други от независимия сектор и училища, които работят чрез сътрудничество по проекти или като взаимно си партнират;

✓ организации с идеална цел и училища;

✓ индивидуални творци и училища и арт ориентирани учители;

✓ съвместни проекти между арт организации от неформалното образование и др.

✓ Стартират дейности, които предполагат сътрудничество между професионални групи, които не са работили съвместно преди като тези:

- Учители, обучители и педагози с творци в областта на театралното и филмово изкуство;

- Учени с творци от различни изкуства- кино, театър, изобразително и танцово изкуство и др.

- Майстори в приложни изкуства и занаяти и учители;

- Учени в области на екологията, философията, модата, дизайна в индустриите с образователни институции и техни представители и много други.

Ценностно ориентирана перспектива на арт образователните практики за устойчиво развитие

Контекстът, в който се извършват тези арт процеси е в събитийната рамка на проблеми, които възникват актуално в обществото и се нуждаят не само от ресурсно, но от личностно отношение и интерпретация. Арт практиките винаги реагират на случващото се днес т.е. веднага; тук и сега т.е. в актуалната ситуация. Те действат по начина, по който се е случвало винаги в обществото и в човешките взаимоотношения-обективно, реалистично и полезно.

Арт практиките могат да достигат до учениците когато са най-необходимите и желани. Те отразяват случващото се защото е важно : например защо е важно разделното събиране на отпадъци или защо водата трябва да се пречиства, и колко е важно да познаваме правилата за безопасност в уличното движение. Те катализират промяна в поведението, културата

и ценностите на основата на модели, които могат да се открият в образите, сътворявани от арт образователната анимация като картини, фотоси, филми, представления, арт събития, забавни експерименти и много други.

Едни от най- ярките примери в този план са два театъра от независимия сектор, които развиват активна дейност (вече повече от двадесет години) в областта на Образование чрез театър. Това са Образователен театър „Забавна наука“ и театър „Цвете“.

Театър “Забавна наука” създава свой уникален образователен модел, чрез който превръща в интерактивни представления теми от целия регистър на образователното съдържание за ученици и им помага да решават и актуални проблеми, възникващи в отношенията им на личностно и социално ниво. (Василева 2002, 2018, 2020; Николова 2017) Той има своите последователи от актьори и театрални трупи, които развиват подобна на неговата дейност в училищното и неформално образование. Театър “Цвете” също работи в области на образованието споделяйки с учениците опита на Форум театър и разработва теми типични за конфликтологията и засягащи проблеми на справедливостта и бедността. И в двата случая става въпрос за формиране на ценностни ориентации и устойчиво поведение, което да релаксира и направлява учениците.

Изследванията в областта на образователните науки също подкрепят идеята за успешността на партнирането между независимия театър в България и държавното образование.

В рамките на специални изследователски програми и проекти се установява, че системата например на Образователен театър „Забавна наука“, който функционира като подкрепящ от Софийския университет модел за образование, стимулира развитие на увереността на учениците да дават нови идеи и да осъществяват собствени проекти. (Василева 2002) Друго изследване установява, че Образователен театър влияе позитивно и ускорява развитие на взаимоотношения на приятелство, партньорство и взаимопомощ между учениците. (Николова 2017) Установява се също, че учениците, които се включват в драма етюди на сцената на театъра, получават по-висок статус в групата от връстници т.е. театралната дейност стимулира динамиката в групите от връстници. (Николова 2017).

Научно изследване по проект върху фокус групи установява, че включването на учители

в работа по арт проекти като “Училищна пиеса с целия клас по модела на Образователна драма” ги прави по-удовлетворени от работата им като учители и ги превръща в сподвижници на каузата за Образование чрез изкуство. (Василева 2016.)

Заклучение

Изводите, към които можем да се насочим очертават едно начало, което е заредено с възможности за развитие. Може да се приеме, че в България Образованието чрез изкуство се намира в своя начален стадий на професионално-педагогическо развитие.

Той включва:

Старт в разработването на тази проблематика в университетите, където тя все още се приема като съпътстваща базовата подготовка на студентите по Педагогика. Повечето курсове се предлагат като свободноизбираеми дисциплини, но се радват на активна посещаемост и силен интерес от страна на студентите..

Работа по проекти, финансирани по различни европейски програми, които имат краткотраен и по -скоро епизодичен характер, но оставят трайни следи със своята ефективност и влиятелност върху учениците и учителите на емоционално и когнитивно ниво;

Наличие на иновативни арт образователни и анимационни практики в областта на Образованието чрез изкуство в областта на неформалното образование. Те са представени от театрални, филмови, туристически, научни, екологични и други формации от независимия сектор, които рядко се подкрепят от държавата и от образователни политики, насочени в тази област. Въпреки това се очертава натрупването на сериозен идеен и практически опит и ресурси, които могат да бъдат успешно интегрирани в училищното обучение и квалификационния профил на учителите.

Създаване на общества от учени, учители и практики на основата на проекти, които се финансират за определен програмен период или в изпълнение на определена цел. Макар и с временен и неформален характер тези мини общества са надеждна основа за споделяне на опит и трансформиране в направление, което има потенциал да възроди добри училищни арт практики и да конструира нови такива.

Литература

Василева, Р. 2018 Образователен театър на сцената на неформалното образование сп. Педагогика, кн.1, 2018

Василева, Р. 2016 Мотивацията на учителите за приложение на нови идеи в образованието сп. Педагогика, LXXXVIII, бр.2, 2016, стр.197-210.

Василева, Р. 2014 Модел на образователна драма в училище, Университетско издателство.

Василева, Р. 2012 Как да превърнем класната стая в сцена, на която децата учат. Драма техники. сп. Педагогика Кн.7/2012 г., стр. 1146-1166

Василева, Р. 2002 Защо да обучаваме играейки, Изд. Фабер.

Николова, М. 2017 Образователен театър, творческа сцена в училище. Как се ражда приятелство в обучението? Изд. Симолини-94.

Joanna Spassova-Dikova. 2017 Театрално изкуство & образование в криза.Перспективи.

Сп. Проблеми на изкуството 2:22-28./2017.

Бележки:

Статията е резултат от работата по проект на тема “Апробация на формати на арт анимационния подход с учители, студенти и ученици от началното училище“ финансиран от средствата, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Кл. Охридски“ за научни изследвания през 2020 г.

Radka Emiova Vassileva, Professor

Sofia University,

Animation in Education;

Drama, Theatre and Animation in Education.

Sofia “Tzar Osvoboditel” St. №15, Room № 57

rvasileva@uni-sofia.bg



ДИАГНОСТИЦИРАНЕ НА ТЕОРЕТИЧНИТЕ ЗНАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ЧРЕЗ ТЕСТ ЗА ИЗРАЗНИТЕ СРЕДСТВА В МУЗИКАТА

Смилена Смилкова

EVALUATING THE THEORETICAL KNOWLEDGE OF STUDENTS THROUGH A TEST ON EXPRESSIVE MEANS OF MUSIC

Smilena Smilkova

ABSTRACT: *The proposed material is aimed at diagnosing the theoretical knowledge of students majoring in PUPCHE and PNUP at the University "Prof. Dr. Assen Zlatarov" - Burgas, implemented through the Test on the elements of musical expression (EMI). The work on the design of the test is in accordance with the requirements of the curriculum of the university, as well as with the short deadlines for its mastering. The use of the EMI Test is dictated by the need to check the theoretical knowledge acquired by students, their orientation in the specified terminology and the practical manifestation of the achieved level of knowledge. The music education of the students from the listed specialties works both in the field of Methodology and in the field of the Elementary Theory of Music, without which the understanding, interpretation and teaching of the musical language is unthinkable. The teacher faces a serious problem, which is related to the students' insufficient preparation for the study of music. Restoring old knowledge from school, understanding their essence and formulating them with musical terminology, makes it very difficult for students. The higher stage of training also requires upgrading and improving past and present knowledge. One of the methods for checking, consolidating knowledge and diagnosing is the Test.*

Key words: music, elements of musical expression, test, students

Въведение

„Теория на музиката“ или още определена като „Елементарна теория на музиката“ е теоретично-практическа музикална дисциплина, в която се изучават основни знания за музиката и за нотното писмо.“ (Джендова, Р., 2013, с.3) Обучението по музика на студенти от специалности ПУПЧЕ, ПНУП и НУПЧЕ, неминуемо е свързано със знания в областта на Елементарната теория на музиката, които са необходими за бъдещата им професионална компетентност в областта на музиката и в частност на елементите на музикална изразност (ЕМИ). Според Вахромеев учещият се трябва да помни, че в музиката отделният елемент проявява своята изразителност само във връзка с другите средства (елементи) на музикалното изложение. (Вахромеев, В., 1975, с.3) Настоящият материал е част от емпирично изследване, насочено към теоретичното овладяване и осмисляне на изучаваните ЕМИ от студенти, специалности ПНУП и ПУПЧЕ от Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ гр. Бургас, както и практическото им използване. Авторът

на изследването споделя написаното от Р. Джендова, че „в музиката всички изразни средства се използват, възприемат и изпълняват в своята взаимна свързаност, докато в теорията са условно диференцирани по теми с цел по-доброто им разбиране“ и „макар и елементарни тези основни знания изискват време за осъзнаване“ (Джендова, Р., 2013, с.3) Във връзка с това през м. април 2020 година бе проведен Тест за елементи на музикална изразност сред студенти от специалности ПНУП и ПУПЧЕ, изучаващи музика в летния семестър на учебната 2019/2020 година. „Самото понятие „тест“ е многозначно – с него обозначаваме проверка, изпитване, проба, изследване, метод в педагогиката и психологията, в медицината, спорта.“ (Бижков, Г., 1995, с.277) Според Иван Иванов „дидактическият тест е стандартизирана система от въпроси и задачи, проверяваща в еднакви условия нивото на обучение или готовността за обучение.

Дидактическият тест изпълнява редица важни функции в учебния процес: гносеологическа, дидактическа, контролно-осведоми-

телна, възпитателна, диагностична /изследователска/, прогностична, регулираща, селективна, стимулираща.“(Иванов, И., 1993, с.150, 151)

При съставянето на теста са спазени изискванията за дидактически тест (по И.Иванов): обективност, надеждност, валидност; разбираемост за учащите се; простота при формулиране на въпроси и задачи; сложност на въпроси и задачи, съобразена с нивото на познание.

Според Р.Дюлгерова – Пръвчева, ефектът от правилно решените задачи и отговори на теоретичните въпроси се явява в две посоки: практическо овладяване и усъвършенстване на теоретичните знания, т.е. усъвършенстване на процеса на обучение; установяване нивото на знание и практическа подготвеност в момент на текущо или финално оценяване. (Дюлгерова –Пръвчева, Р., 2017, с.7) На тази база са формулирани целите и задачите на проведения тест.

Цели:

1. Да се установи нивото на овладяване от студентите на теоретичния аспект на ЕМИ – разбиране на терминологията и боравене с нея.

2. Да се установи дали студентите правят логична връзка между теоретичните постановки и прилагането им в практически задачи.

3. Да се установи нивото на овладяване на знанията на студентите за ЕМИ чрез текущо оценяване.

Задачи:

1. Да се състави тест за ЕМИ, съобразно началното ниво на обучение на студентите.

2. Да се диференцират две части на теста: първата теоретична, втората – практическа.

3. Да се проведе изработеният теста при студентите.

4. Да се направи анализ на резултатите от теста.

Поставените цели и задачи имат значение както за диагностициране нивото на усвояване на теоретичните знанията и в известна степен компетенции на студентите в областта на ЕМИ, така и в информираността на участниците относно пропуските, неточностите и грешките, съпътстващи овладяването и прилагането на специфичния музикален език.

Изследване

През м. април 2020 година бе проведен тест Елементи на музикална изразност в 2 части (Приложение 1 и Приложение 2), сред 20 студенти специалности ПНУП (10) и ПУПЧЕ (10) от Университет „Проф.д-р Асен Златаров“ гр.Бургас. Основно понятие при изграждането на двете части на теста са ЕМИ. Поставените въпроси и задачи касаят част от ЕМИ – метрум, ритъм, темпо, динамика, тембър, щрихи, мелодия. Първата част на теста съдържа 10 въпроса, изискващи основно теоретичното /терминологично/ обяснение за ЕМИ. Втората част включва също 10 въпроси и задачи, отнасящи се до ЕМИ, заложен в първата част. Отговорите на въпросите не са свързани с избираем или свободен отговор. Те изискват дефинитивно (терминологично правилно) обяснение на определения елемент, или конкретен отговор на поставените задачи. Съставянето на теста в 2 части е продиктувано от по-точното изясняване на теоретичната подготовка на студентите – знания, специфична терминология (1 част) и приложението ѝ, макар и откъслечно, като начин на мислене, разбиране и практическо реализиране (2 част). Преди провеждането на Теста, студентите са минали част от лекционния курс по Методика на музикалните дейности, където са били информирани за ЕМИ. Проведени са и упражнения, в които конкретно са се разглеждали отделните елементи.

Анализ на Тест по музика Елементи на музикална изразност – 1 част

На първия въпрос 95% от студентите (19 на брой), отговарят еднозначно и правилно: тонзвук с определен брой трептения, шум – с неопределен. Само един от тях (5%) пише, че тонът се отличава от шума по това, че има определен размер.

100% точен резултат има на въпроси 2 и 3, отнасящи се до дефинирането/определянето на ритъм (логичната организация на тоновете трайности) и метрум (пулсацията в музиката/периодично редуване на силни и слаби времена). Правилното определяне на понятията ритъм и метрум е обнадеждаващо в отговорите на студентите и предполага разбиране за същността им. Прави впечатление, че част от отговорите за ритъм са преписани като формулировка от Уикипедия – 50%, а не се използва терминологията упражнявана и затвърждавана в часовете, основана на формулиров-

ката на П.Хаджиев в неговата Елементарна теория на музиката. (Хаджиев, П.,2004, с.с.66,67)

Мелодията, като елемент от музикалната изразност съдържа в себе си всички останали елементи, е правилният отговор на четвъртия въпрос. При попълването на 4 теста (20%), липсва отговор; при 11 (55%) отговорът е точен; при 4 (20%) отговорът е петолиннето; при 1 (5%) отговорът е музикалната форма. Фактът че 25% от отговорилите не свързват мелодията като израз и съвкупност от ЕМИ, а я идентифицират с петолиннето (част от линейно-нотната система), говори не само за неправилна посока на мислене, но и за това че: не е прочетена с внимание лекционната теория; липса на диференцираност между понятията, означаващи писмен белег и звук. Логичната връзка петолинне (място за изписване на мелодията) – мелодия (звукото проявление на написания върху петолинне нотен текст) не е в контекста на разглежданата тематика, която не включва линейно-нотната система. Разглеждането в широк смисъл на понятието музикалната форма, като цялостното звучене на музиката, т.е. съвкупност от всички музикално-изразни средства (Джандова, Р., 2013, с.132), предполага верен отговора на въпроса. Но тъй като в лекционния курс и в упражненията понятието се разглежда в тесен смисъл – структурата, конструкцията на музикалното произведение, този отговор е релативен.

Всички студенти (100%) отговарят правилно на 5 въпрос: дефиниране на понятието темпо. При изброяването на трите вида темпа (въпрос №6)-бавно, умерено и бързо има 17 верни отговори (85%), а в три теста (15%) няма отговор. Прави впечатление, че голяма част от студентите -15 (75%) заменят формулировката бързина със скорост. Дали сетивността у младите хора към нюансите на бързина и скорост са продиктувани от енергичността на съвременето, или при разбирането за скорост не се отчита, че тя има не само големина, но и посока, или бързина е еквивалент според тях на скорост. Независимо от тези разсъждения, думата скорост се приема за правилен отговор в случая.

Въпроси 7 и 8 се отнасят до динамиката като изразно средство. На въпрос № 7 ,отнасящ се до динамиката, като сила на звука, правилно са отговорили 95%, или 19 студенти. Само един отговор (5%) е р и f , който не би трябвало да се третира като грешен, защото не

е дефиниция. Въпрос №8, по подобие на въпрос №6 е свързан с изброяване на трите основни вида динамика – тиха, средна, силна. Правилно са отговорили всички участници-100%. Впечатление прави формулировката на тихата динамика- при 80% от студентите „тиха“ е заменена със „слаба“. Може би това е свързано с образно усещането за „слабостта“ на тихия звук, или тишината се свързва с беззвучие, или не се отчита емоционално-колоритният нюанс на тихо и слабо.

При 9 и 10 въпрос отговорите са правилни, независимо от леките нюанси във формулировката. Всички участници (100%) идентифицират тембъра с характерното звучене на отделния глас или инструмент, както и правилната връзка щрихи – начин на изпълнение.

Получените резултати, свързани с диагностицирането на теоретичната подготовка на студентите в областта на ЕМИ, показват че нивото на подготовката им е много добро. Като цяло тестваните студенти показват владение на музикалната терминология, разграничаване на отделните ЕМИ и отговорен прочит на лекционния материал и затвърдени знания от проведените упражнения. Насоките на бъдещата работа в теоретичния аспект на ЕМИ касаят изясняване на точното интерпретиране на термините, разграничаване на ЕМИ като звукова среда от графичното им отразяване и практически упражнения за затвърждаването им.

Анализ на Тест по музика Елементи на музикална изразност – 2 част

Отговорите на първи въпрос от теста са 100% точни. Всички студенти изброяват слоговите наименования на нотите – до, ре, ми, фа, сол, ла, си.

Вторият въпрос, насочен към определението за пауза в музиката, също е със 100% точност при всички студенти.

При 3 въпрос, касаещ времетраенето на цяла и половина пауза, 17 отговора (85%) са верни – 4 и 2 времена. При три отговора (15%) са допуснати грешки: цяла пауза е определена с 1 време, а половина – 1/2 време. И в трите отговора неточностите са абсолютно едни и същи. Това поражда мисли за вероятността че: не се знае точното времетраене на изброените паузи; се изхожда като база/подсказка за продължителността на половината пауза от името ѝ; инерцията на мисленето не е подчинена на логиката нотна стойност - пауза; не е направена връзка със следващия въпрос. На него – 4 въпрос, 100% -20 студенти са отговорили

точно за времетраенето на четвъртината нота – 1 време и двама студенти (10%) са написали грешен отговор за времетраенето на осмината нота. Единият грешен отговор определя осмината като продължителност от 1 време, а другият е написал 2-ро време. Коментарите при тези 10% може и да са излишни, защото при първия грешен отговор вероятно са свързани с разсеяност и недоглеждане (при положение че е отговорено точно за времетраенето на четвъртината), а при втория грешен отговор може да се гадае какво има предвид решаващият теста (дали не е мислил за маховете, с които се измерват осмините при тактуване с ръка), или просто не знае. Има един интересен и правилен отговор на този въпрос, а той е, че четвъртината нота е 1/4 от цялата нота, а осмината – 1/8 от нея. Това поднасяне на отговора говори не толкова за нестандартно мислене, колкото за логика, която помага за определяне на отделните нотни стойности спрямо цялата нота, изхождайки от името на нотната стойност, показващо частта ѝ от цялата.

Въпрос 5 касае същността на размерите 2/4 и 3/4. Очакваният отговор е, че те са прости размери, на които правилно отговарят 16 студенти (80%). Останалите 4 (20%) отговарят, че са равноделни. Отговорът от тези четири теста предполага че: двата размера не се свързват с базисната им метрична основа, а се третират в посока сложни размери, при които говорим за равноделни и неравноделни, в зависимост еднаквите или различни прости в състава им; няма сигурни познания относно прости и сложни размери.

Въпрос 6 се отнася до сложните размери. Там студентите (100%) са отговорили правилно.

Въпрос 7 изисква конкретен и еднозначен отговор за размерите на Валс, Марш, Дайчово хоро и Право хоро, които са точно отбелязани при всички (100%) участници – 3/4, 9/8 и 2/4. Размерът на Марша също е точно отбелязан във всички тестове, но при 12 участника (60%) той е 2/4, а при 8 (40%) – 4/4. И двата отговора за размера на марша се приемат за верни.

Въпроси 8 и 9 се отнасят до динамичните знаци. При № 8 се очаква пояснение за медзо форте (mf) – полу/средно силно. При 95% от тестовете отговорът е точен. Само 1 участник – 5% отговаря: много силно. Предполага се, че нюансът на силната динамика е добре усвоен от студентите, както се очаква и да правят логична връзка с медзо пиано (mp).

В следващия 9-ти въпрос за съдържанието на крещендо (crescendo) има 1 тест без отговор – 5%; 16 (80%) правилни отговори; 1 отговор (5%), че е „обозначение за подобряване на звука“ и 2 отговора (10%) – кулминация. Макар и неточни, двата отговора „кулминация“ носят в себе си усещането, разбирането на студентите за посоката на звуково развитие. Прави впечатление, че голяма част от правилните отговори не включват „постепенно“, а са формулирани „усилване на звука“. Изцяло грешният отговор за „подобряване на звука“ не подлежи на коментар.

Последният 10 въпрос от теста е свързан с графичното означение на щриха стакато – точка, поставена под/над нотата. В 3 теста (15%) липсва отговор. При 55% – (11 участника) отговорът е верен. В 1 тест (5%) – „стойността на нотата е увеличена, без да е определена степента на това увеличение“. Вероятно тук се намесва представата за Фермата/ корона. В 1 тест (5%) – „съкращава нотата от първоначалната ѝ стойност“. В тестовете на 4 от студентите (20%) отговорът е свързан с удължаване на стойността на нотата. Видно е, че една част от студентите (30%) неправилно интерпретира мястото на точката спрямо съдържанието ѝ. Неточността при смесването на понятията нотна стойност (нота с точка), фермата и стакато вероятно се дължи на точката в описанието на щриха във въпроса. Тази разнопосочност на мисленето показва, че понятията все още не са точно разбрани и запомнени, имайки предвид обема на съдържателно – терминологичната информация, която студентите трябва да усвоят, диференцират и систематизират, относно ЕМИ.

Въз основа на резултатите от Тест 2 са направени няколко извода:

1. Доброто ниво на теоретична подготовка не е априори гаранция за практическа реализация.

2. Понятията ритъм, метрум и размер са трудни за студентите. Една от причините е малкото време, необходимо както за теоретично обяснение, така и за практическо упражняване. Друга причина би могла да бъде липсата на опитност в разграничаването и взаимната свързаност на тези ЕМИ. Трета причина – относителността на тези понятия в логиката на музикалния език.

3. Колкото и близки да са до човешката същност, динамиката и щрихите изискват

време, както за осмислянето им, така и за научаването и диференцирането им и чрез графичен или буквен символ.

Заклучение

Целите поставени в настоящото изследване са реализирани.

1. Установи се, че нивото на овладяване от студентите на теоретичния аспект на ЕМИ – разбиране на терминологията и боравене с нея е много добро.

2. Установи се, че студентите правят логична връзка между теоретичните постановки и прилагането им в практически задачи. Нивото на практическо приложение на теоретичните знания е добро. Натрупването на опит във времето предполага издигане практическата подготовка на студентите на по-високо ниво.

3. Установеното ниво на овладяване на знанията на студентите за ЕМИ ще бъде персонално изразено чрез текуща оценка.

В заключение, като обобщение, подкрепа, тенденция и перспектива на казаното до тук: „Оперирането с музикално-изразни средства, насочено към конкретно музикално съдържание, е възможност за израстване на личността не само в емоционален, но и в интелектуален план.“ (Марчева, П., 2009, с.33)

Литература

1. Бижков, Г. 1995. *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София, АСКОНИ – ИЗДАТ
2. Вахромеев, В. 1975. *Элементарная теория музыки*. Москва, „Музыка“
3. Джендова, Р. 2013. *Теория на музиката*. Бургас, Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
4. Дюлгерова – Пръвчева, Р. 2017. *Теория на музикалните елементи. Тестове*. София, НБУ
5. Иванов, И. 1993. *Педагогическото изследване: методология, методи, процедура*. Шумен, „ГЛАУКС“
6. Марчева, П. 2009. *Символът през погледа на педагога*. София, „Авангард Прима“ ООД
7. Хаджиев, П. 2004. *Елементарна теория на музиката*. София, Музика

ас. д-р Смилена Димитрова Смилкова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
гр.Бургас
smilenads@abv.bg

Приложения

Приложение 1

ТЕСТ

Елементи на музикална изразност – 1 част

1. Каква е разликата между тон и шум?
2. Какво е ритъм в музиката?
3. Метрум е:
4. Кой от елементите на музикална изразност съдържа в себе си всички останали?
5. Темпо е:
6. Колко вида темпа различавате? /избройте/
7. Динамиката е:
8. Колко вида динамика различавате? /избройте/
9. Тембър е:
10. Щрихите са:

Приложение 2

ТЕСТ

Елементи на музикалната изразност – 2 част

1. Избройте слоговите наименования на нотите:
2. Какво е пауза в музиката?
3. Колко времена е :
Цяла пауза
Половина пауза
4. Колко времена е:
Четвъртина нота
Осмина нота
5. Какви размери са $2/4$ и $3/4$?
6. Какви размери са $4/4$, $5/8$, $6/8$, $9/8$?
7. В какъв размер е:
Валс
Марш
Дайчово хоро
Право хоро
8. Какво означава динамичният знак mf ?
9. Какво означава *crescendo* ?
10. Какво означава точката, поставена под/над нотата?



КАНОН НА БЪЛГАРСКАТА ПЛАСТИЧНА КУЛТУРА – ОБРАЗОВАТЕЛНО БИТИЕ

Георги Терзиев

CANON OF BULGARIAN PLASTIC CULTURE - EDUCATIONAL LIFE

Georgi Terziev

ABSTRACT: The presented study draws the attention of the academic community to the alarming deficits in the knowledge of the future teachers in the preschool and primary school level for the leading figures of the Bulgarian fine arts. The conclusions are based on long-term pedagogical observations of the author in the process of academic training. In the direct work with students from the pedagogical specialties of the University “Prof. Dr. Asen Zlatarov” the searches in this direction project the main ideas laid down in the dissertation “The personality of the artist in the Bulgarian fine arts and the perception of works of art in the primary school level”. In the current research the reader will find explanation of the well motivated need of a book that will guarantee the pedagogues responsible for properly introducing adolescents in the vast world of visible beauty, competencies that significantly exceed the basic minimum of state educational standards in the content range. The thesis is that the enrichment of knowledge about the leading authors, who are rightly part of the canon of Bulgarian plastic culture, would create serious prerequisites for quality methodological solutions based on variability in pedagogical strategies in the personalization of artistic perceptions.

The focus is on the chronological approach in the selection of particular names. Monographic emphasis is placed on the work of the main artists with a pioneering contribution to the establishment of the secular tradition in our Revival art. The development contains specific ideas for linking monographic accents with real methodological cases. Interdisciplinary connections have been traced, which allow the proposed practical approaches to be embedded both in the classical lesson form and to carry out larger pedagogical integrals. In parallel, the axes outlining the specific educational aspects in a broader social context are outlined.

Key words: competence, educational deficits, variability, creative choice, personalization of artistic perceptions, navigation, necessity.

Канонът на родната ни пластична култура е липсващо звено в обучението на педагогическите кадри в началното образование. Разглеждан в контекста на мащабния процес на самопознание, така актуален за българското общество след промените от 1989 г., този тревожен дефицит изисква полагането на целенасочени усилия за отстраняването му от страна на просветната общност. Това касае цялостната културна стратегия, с която е свързана дейността на учителя в този възлов етап. Проблемите на педагогическото творчество извеждат на преден план необходимостта от чувствително разширяване на представата за ролята на творческата личност в българското изобразително изкуство. Именно качествената персонализацията на художествените възприятия, подкрепена от ясните ориентири, утвърдени от българското изкуствознание, би позволила на бъдещите начални учители да се превърнат в

надеждни навигатори в пространството на родното ни изкуство.

Водещите автори в областта на методиката на изобразителното изкуство открояват значителното на разглеждания проблем. В своя труд „Теория и методика на обучението по изобразително изкуство”, предназначен за началните учители, Благомир Папазов отбелязва: „Една от крайните задачи на учебно – възпитателния процес по изобразително изкуство е да изгради емоционално отношение на детската личност към света на изкуства, с цел приобщаването ѝ към общочовешките ценности”. По-нататък, изяснявайки спецификата на учебната работа в раздел „Възприемане на изкуството”, авторът посочва: ”При приложението на тази форма на учебна работа е желателно учителят да запознае децата с биографичните данни за автора, с историческото време, в което е творил, да им покаже други негови произведения ...Всичко това ще даде една много по-трайна

представа за богатството на изобразителното изкуство.” (Папазов, 1999, с. 156 -157) В своя капитален труд „Изобразително изкуство. Методика” доайенът на българската художествена педагогика проф. Веселин Димчев поставя специално ударение върху необходимостта възприемането на художествени произведения и обогатяването на знанията за жанровото многообразие да се превърне в повод за запознанство с делото на българските творци: „Препоръчва се учениците да бъдат запознати с историческата поява на жанра, с най-големите майстори на различни епохи и с изтъкнати представители на българското изобразително изкуство”. (Димчев, 1993, с.144)

Към момента началният учител знае за българските художници точно толкова, колкото изисква образователния минимум, фиксиран в държавните образователни изисквания. Елементарната логика повелява подготовката на педагогическите кадри във висшите училища да въоръжава бъдещите преподаватели по изобразително изкуство в ключовия етап на началното образование с достатъчен обем от знания, предоставящи възможност за творчески избор и ясно заявени лични стратегии. Дори и в практиката на най-добросъвестните учители липсват задълбочените знания за първомайсторите на родното ни изкуство, които биха позволили да се разгръщат многопосочни творчески връзки – вписване в конкретен исторически контекст, осмисляне на мащабния универсализъм и сливането на високи естетически и нравствени стремежи. Разработките за учителя фокусират вниманието изцяло върху методическите аспекти на обучението по предмета. Липсва междинното звено, обединяващо богатата изкуствоведска книжнина с потребностите на реалната образователна практика, която в настоящия момент с особена сила откроява ролята на творческата интерпретация в делото на всеки начален учител. В най-добрия случай в уроците по изобразително изкуство персонализацията на художествените възприятия следва силно лимитирания обхват на учебните помагала. Учителят и ученикът в този случай ползват един и същ обем от данни. Ролята на преподавателя най-често се свежда до добросъвестното възпроизвеждане на наличните знания, които не му дават възможност да формира своите педагогически подходи въз основа на по-широка осведоменост.

Посоченото дотук откроява необходимостта от реформирането на образователните

стратегии във висшите училища, подготвящи бъдещите учители за отговорната мисия на художествени педагози. В конкретния случай закономерно вниманието се насочва към образователните подходи, които биха гарантирали качествена промяна при обогатяването на знанията за творческата личност в българското изобразително изкуство. Посоченият контекст извежда на преден план отдавна актуалната тема за канона на българската пластична култура. Все още дискуссионен в тясната съсловна рамка, изборът на творци с доказан принос и възлово значение в развитието на родното ни изкуство е с първостепенна важност за текущата педагогическа практика. Очевидна е необходимостта от въоръжаването на учителя със знания, позволяващи му надеждна навигация в богатия и многолик свят на българското изобразително изкуство. Имено учителите са призвани да формират у подрастващите трайна потребност за общуване с ценностите, които изкуството утвърждава. Националните художествени галерии във всяка страна, изпълнявайки многопосочна културна мисия, са съществена част от мащабни образователни проекти, които формират важни аспекти от националната идентичност,

Подобни педагогически подходи съграждат съзнание за принос в световната културна съкровищница. Отговорност на учителя е да разкрие в най-ранна детска възраст, като неутрализира дефицитите в социума, ролята на изкуството. Дали ще заложи на реалното присъствие в галерийното пространство, или ще използва така актуалните дигитални технологии, той на всяка цена трябва да даде силния, запомнящ се подтик, който ще превърне днешните любознателни ученици в утрешни граждани с високи културни потребности и солиден естетически критерий. Съвременето налага с особена острота извода, че не е достатъчно социалният статус на личността да се формира единствено от стремителния възход на кариерната крива, от тясно професионалните достижения и нивото на професионалната компетентност. Критичният анализ утвърждава заключението, че са необходими последователни усилия за духовно развитие и усъвършенстване.

Това резонира и в превратната представа, че часът по изобразително изкуство е време за разтоварване и незначителен придаък към първостепенните учебни дисциплини. В периода на началното образование вече започва да се формира порочната йерархична структура,

превръщаща предметите от т. нар. естетически цикъл в маловажни както за учителите, така и за родителите. Високите цели на нравственото възпитание очевидно не могат да бъдат постигнати само в образователното пространство на езиковата, математическата и природонаучната подготовка. Нека припомним мисълта на Ръскин: „Човечеството пише своята автобиография в три ръкописа: книга на Делата, книга на Словото и книга на Изкуството. Не можем да разберем нито една от тези книги, ако не прочетем и другите две, но единствената, която заслужава доверие, е последната.” (Кларк, 1977, с. 21) Дешифрирана в контекста на настоящата разработка, тази сентенция откроява ролята на емоционалната отзивчивост към художествено – естетическите явления като неотменно условие за постигане на дълбоко и истинно познание за миналото и настоящето на човечеството. Не е ли светът на изкуството органичната спойка, която може да рехуманизира света на детето, вторачено в екрана на „умния” си телефон? Именно върху тези екрани могат да изгряват шедьоврите на изкуството, открити във виртуалната разходка в националните и световните музеи. Така учебните пътувания, възприемани в пряк или иносказателен смисъл, биха се превърнали в изследователски експедиции, в които децата се докосват до непреходните стойности в изкуството.

В академичните курсове на педагогическите специалности не е предвидена системна подготовка по история на изкуството, в това число и на българското изкуство. Настоящата разработка е базирана на убеждението, че методът на персонализация на художествените възприятия би позволил да бъдат компенсирани тези образователни дефицити. Подобно заключение стъпва върху резултатите от дългогодишни изследвания на художественото образование в педагогическите специалности, осъществени в периода 1995 – 2020 г. Особено тревожни са тези тенденции понастоящем. Следейки отблизо и реалностите в пряката учебна практика, бихме могли да заключим, че и в рамките на педагогическата колегия в началното училище са налични същите тревожни дефицити на подобаваща осведоменост за ролята на творческата личност в българското изобразително изкуство. Нещо повече – проектиран в по-широк социален контекст, разглежданият проблем отрежда на българските художници незавидната роля на най-слабо известните за широката общественост творци на родната ни култура. Актуалният

пример с лика на художника Иван Милев, избран от експертния съвет при БНБ да бъде вграден в дизайна на банкнотата от пет лева, потвърждава, че малцина познават личността и делото на този първостепенно важен за родната пластична култура творец. Огромният пиетет към българското изкуство вдъхнови белгийския предприемач и колекционер Уго Вутен да създаде представителната сбирка от художествени произведения, разгърната на десетки декари, в която произведенията на именити български ваятели са редом със скулптурите на знаменити световни майстори, а платината на наши живописци съжителстват с картините на Пабло Пикасо и Хуан Миро. Изниква въпросът: колко са българските учители, които биха превърнали разходката в градините на Уго Вутен в незабравим урок, заличаващ границите между регионалното и световното в историята на изкуството?

Библейският лик на Владимир Димитров – Майстора е единственото ярко и сигурно присъствие в съзнанието на мнозинството от нашите сънародници, свързано с българското изобразително изкуство. Неговото верую, че единствената задача на изкуството и науката е да приближат мига на създаването на единно човечество, може да бъде осмислено в пълнота чрез по-задълбочения прочит на артистичното му завещание. Седемгодишните изследвания в няколко бургаски училища показаха недвусмислено, че знанията за творческата личност в българското изобразително изкуство, най-често се изчерпват с имената на Майстора и Златю Бояджиев, запаметени благодарение на съчинения – описания по репродукция на картина в часовете по български език и култура. Разработените впоследствие монографични акценти в учебните помагала по изобразително изкуство не доведоха до качествена промяна на ситуацията. Този факт се свързва и с констатацията, че липсва литература в разглеждания тематичен обхват, подпомагаща подготовката на педагогическите кадри във висшите училища. Това обстоятелство откроява актуалността на задачата да бъде създадена разработка, в която запознанството с водещите български автори ще създаде достатъчно ясна представа за знаковите личности, олицетворяващи основните етапи в развитието на родната пластическа култура.

Анализът на учебното съдържание по предмета в началната училищна степен откроява първостепенната значимост на светското изкуство. Това задава хронологичната рамка, в

която може да се разгърне изследването. Фундаменталният замисъл на разработката подчертава необходимостта да бъде открито делото на творци с принос в общоевропейските художествени процеси. Христоматийният пример с бронзовата статуя на Леонардо на римското летище Фиумичино насочва отново към нерадостни заключения - малцина представители на педагогическата колегия знаят, че седемметровата фигура е дело на българският ваятел Асен Пейков, извоювал това право в съревнование с 300 италиански скулптури. Този подход би гарантирал и още по-широк кръг от възможности за качествени междупредметни връзки с отправна точка в пространството на обучението по изобразително изкуство. Такива връзки могат да бъдат осъществени както при придържането към разделнопредметната система, така и при нейното синтезиране с метода на образователните проекти.

Следвайки основните етапи в развитието на светското ни изкуство, утвърдени от изкуствоведската ни наука, бихме могли да открием няколко основни интервала. Логично е най-напред бъдещите учители да се запознаят с авторите, ознаменуващи появата на светските форми в рамките на възрожденското ни изкуство. Така например съприкосновението с мащабната личност на Захари Зограф би трасирало важна ос, по която бъдещите учители могат да въведат своите възпитаници в пространство с многопластови образователни послания. Би могло с помощта на виртуална разходка да се проследи качествената разлика между изкуството със светски характер и религиозните творби на самоковския майстор. Контрастът между знаменития му автопортрет, създаден около 1838 г., и неговата фреска „Колелото на живота“ в Преображенския манастир съдържа значителен потенциал за стойностни педагогически внушения. Посочената кавалетна творба бележи началото на значимата поредица от себеизображения на български художници, създавани в продължения на повече от век и половина. По повод на тази творба бележитият ни изкуствовед проф. Димитър Аврамов възкликва: „Този автопортрет е правен от художник, който принадлежи на едновременно на миналото и на модерната епоха, сиреч творбата се издига над времето. С него Захарий Зограф завеща на бъдещите си колеги модела, по който те ще се опитват да решават десетилетия наред едни от най-вълнуващите ги, но и най-трудни проблеми: синтеза

между традиционно и съвременно, между българско и европейско, между национално и универсално.” (Аврамов, 2014, 28) Така проблемите на морфологичния анализ биха могли да се обвържат с темата за възприятието на художника в по-широкия исторически контекст на значимия духовен прелом в епохата на Българското възраждане: „... след културната анонимност на изминалите столетия внезапно пробуденото личностно съзнание на българина полага основите на модерния индивидуализъм...” (Аврамов, 2014, 28)

Активното участие на Захари Зограф в първата фаза на църковно-националните борби очертава контурите на интересна междупредметна връзка в пространството на историята. Този фрагмент уплътнява мотивацията за създаването на педагогически интеграл, който обвързва обучението по изобразително изкуство с обогатяването на знанията по отечествена история. Художникът вече не е само олицетворение на високи естетически стойности, а се превръща в ярка и значима историческа личност.

В разглеждания отрязък подобен подход би могъл да се приложи към по-широк кръг от художници. Саможертвата на Станислав Доспевски увенчава пътя на един от най-значимите творци, утвърждаващи светското начало в българското изобразително изкуство. Откривайки стойността на неговото портретно творчество, проф. Димитър Аврамов заключава с възторг: „Каква вълнуваща галерия от интелигентни, одухотворени, достолепни, нравствено чисти образи! Жените – деликатни, нежни и смирени, мъжете – волеви, силни и енергични. Ето това е най-съкровеното и най-истинското на нашето възраждане! Тук, в тези образи е тайната му и продължаващата магия на неговото въздействие. В тях е истинският българин, какъвто днес мъчително и напразно търсим.” Тези мисли на именития ни изкуствовед имат своите отчетливи проекции в педагогическото пространство. В тях преподавателят ще открие ясното послание, което на достъпен език трябва да бъде препратено в чистото пространство на детското съзнание. Проф. Аврамов допълва: „И с каква конгениална интуиция, с колко симпатия ги е изобразил Доспевски! Защото той е един от тях: интелигентен и вглъбен, упорит и трудолюбив, тих и скромнен, безукорно честен и благороден.” (Аврамов, 2014, с. 33)

Богатата портретна галерия, създадена от художника би помогнала на учителя при разчупване на стандартната рамка на този първостепенен и по педагогическа значимост жанр. Вглеждането в костюма, аксесоарите, физиономичната характеристика, възприемана като възрастови различия, типаж, психологически състояния, биха подкрепили стремежа да се насити със съдържание тази тъй често шаблонизирана учебна единица. В този смисъл съпоставката между автопортретите на Захари Зограф и Стнислав Доспевски представя не само два коренно различни типа портретност, но и две свършено различни епохи в развитието на облеклото. Грите десетилетия разлика между двете платна включват вододела между своеобразието на традиционния български градски костюм и универсализма на европейската мода. Фокусът върху този детайл прави желателна учебната екскурзия до етнографските сбирки, или по-подробното запознаване с тази проблематика чрез дигиталните технологии. В подобна поредност следва да отбележим и свързващите лъчи с обучението по български език и литература, като илюстрациите към българските народни приказки биха позволили на учениците да решат изобразителните задачи с помощта на обогатените знания за българските народни носии.

Фокусът върху възрожденското облекло въвежда като възможно съдържателно ударение и появата на фотографията върху палитрата на изобразителните изкуства в средата на деветнайсетото столетие. Пред статива на Никола Карастоянов – изтъкнатия пионер на българската портретна фотография, застават, облечени ту по европейска мода, ту в униформите на двете български легии, ту в колоритни хайдушки премени, революционери и просветители. В тази безценна поредица сияе и ликът на Васил Левски.

В надежден ориентир при навлизането в целокупното пространство на възрожденското ни изкуство се превръща обобщаващата оценка на проф. Атанас Божков за водещите майстори в портретния жанр в неговия панорамен труд „Българско изобразително изкуство”: „... в творчеството на всички се долавя общо възторжено отношение към човека. Човекът в техните произведения е деловит, земен, с богати идеали – това е представителят на Българското възраждане, който се издига чрез идеите на национално – освободителната борба до най-напредничавите възгледи на века и който вижда в изкуството не само средство

за утвърждаване на своето достойнство, но и форма за изява и утвърждаване на цялата пробуждаща се и подготвяща се за самостоятелен и свободен живот българска нация” (Божков, 1988, с. 363)

Характерът на настоящата публикация изключва детайлното разглеждане и прокарването на възможните педагогически проекции в по-широк времеви диапазон. Стремежът е да се представи в рамките на разглеждания интервал възможен модел, който би обединил в пространството на реалната педагогическа практика знанията за водещите майстори през съответния етап от развитието на родното ни изкуство с възлови методически ядра в обучението по изобразително изкуство. В заключение ще отбележим, че посочените обезпокоителни факти правят неотложна задачата да са предостави на педагогическата общност обединяващ труд с такава тематична насоченост. Съществуват сериозни основания за заключението, че образователната дейност е насочена преимуществено към интелектуалното и физическото развитие на подрастващите. Остават тревожни празнини във формирането на духовните измерения на личността. Съществен принос за изграждането на нравствени добродетели и надеждни естетически ориентири има обучението по изкуствата. Във време, когато залите на Националната художествена галерия са празни, добива особена значимост въпросът как да формираме потребности за общуване с най-високите постижения на културата. Очевидно е, че абсолютизирането на пазарните принципи в тази тъй важна социална сфера много често издига на гребена на вълната артефакти със съмнителна стойност, резониращи тревожно в неукрепналото детско съзнание. Децата трябва да бъдат въвеждани в залите на художествените галерии, където се съхраняват произведения с непреходна стойност. В съприкосновение с тях те биха формирали потребността за постоянно общуване със света на зримата красота. В това магично пространство пред тях ще засияят ликовете на именитите български художници, които с върховите си постижения изписват някои от най-светлите страници в летописите на българската духовност. Тъй актуалните дигитални технологии също могат да подпомогнат този процес. В ръцете на всяко дете „умните” телефони могат да се превърнат в прозорец към съкровищницата на изкуството. За да се осъществи красивото единение, в ролята на нави-

гатор трябва да застане опитният педагог, въоръжен със знания и открил надеждните ориентири в това необятно пространство.

Литература

1. Аврамов, Д., 2014 Български художници. София, Стефан Добрев.
2. Божков, Ат., 1988 Българско изобразително изкуство. София, Септември.
3. Димчев, В., 1993 Изобразително изкуство. Методика. София, Просвета.

4. Папазов, Б., 1999 Теория и методика на обучението по изобразително изкуство. Шумен, Епископ Константин Преславски.

5. Кларк, К., 1977 Цивилизацията. Едно лично гледище. София, Български художник.

Георги Костадинов Терзиев, главен асистент, доктор, Университет „Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас, email: begart@abv.bg



РОЛЯТА НА ТЮТОРА ЗА СОЦИАЛНОПСИХОЛОГИЧЕСКАТА АДАПТАЦИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПЪРВОКУРСНИЦИ КЪМ ВУЗ

Елена Дичева

THE ROLE OF THE TUTOR FOR THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The process of a social and psychological adaptation of the first-year student requires special attention and appropriate support and assistance, due to the emergence of many problems in the first days of his studies at the University. This function and responsibilities are performed by institutional academic units, including the tutor, who as a mentor must not only provide the necessary individual support to each student in his education, but also to influence the social education of the future pedagogue. The development shares many years of experience with a proven model of a tutor, working not only as a mentor but also a social pedagogue and psychologist and make suggestions for improving the quality of work in successful socio-psychological adaptation and training of students.*

Key words: tutor, pedagogue, social pedagogue, socio-psychological adaptation, roles and responsibilities, problems of the first-year student, innovative model of tutor social pedagogue / psychologist

Въведение

В днешно време нивото на изисквания към подготовката на бъдещите педагогически специалисти е особено високо, а усвояването на социална грамотност, информационна култура, гъвкави умения и професионална компетентност се явяват като едни от най-важните качества. Но поради наличието на сложната икономическа и социална ситуация в страната ни, пораждаща неувереност у младите за бъдещето им и на фона на това перманентна асоциалност и крайни форми на девиантност се появява необходимостта от осигуряване на най-благоприятна атмосфера за бъдещата професионална подготовка и адекватна социална адаптация на студентите първокурсници към статуса им на обучаеми във ВУЗ. Проблемите свързани със социалната и психологическа адаптация представляват особено важна област от търсенията на специалисти в различни сфери на знание и наука. Не напразно се поставят и въпросите за индивидуалната траектория на обучение и развитие, личната подкрепа и помощ.

При прехода от средното училище към ВУЗ абитуриентите се сблъскват с необходимостта от приспособяване към свършено

нова социална обстановка. Този преход може да се превърне в голямо изпитание за първокурсниците и за съжаление определена част от тях на практика не успяват да се справят с появилите се затруднения, което поддържа у тях стресово състояние, довежда до настъпване на демотивация и даже асоциални прояви в поведението като защитни механизми.

В тези случаи пряк помощник и наставник за преодоляване на проблемите в социалната и психологическа адаптация на студентите от първи курс към ВУЗ се явява техният тютюр. Функциите и дейността му се регламентират от Правилника за функциониране на системата за лична подкрепа на студента. В него се посочва, че тютюрът като личен наставник на студента подкрепя, съветва и напътства обучаемите на групово и индивидуално ниво по въпроси, касаещи учебния процес. В т.4 от Правилника за тютюрната система се уточняват ролите и отговорностите на тютюра, които се изразяват накратко в следното: „да установява контакти със студентите чрез срещи в първите месеци на обучението им, да определя начините за постоянна връзка и възможностите за оказване на помощ при появилата се трудност, да се ангажира с лична подкрепа на

студента, да откликва позитивно и да съобщава своевременно за появили се трудности и проблеми, касаещи подготовката на обучаваните студенти“. [1] Функциите и отговорностите на тютора са свързани с това да се предоставя компетентна помощ в кризисни ситуации, затрудняващи нормалния ход на протичане на обучението, да регулира съоб разнo нормативните документи и правилници участието на студентите в процеса на обучение, да стимулира тяхната мотивация и желание да придобиват знания и умения, необходими за бъдещата професия. Тъй като именно в началния етап на обучение, от първи курс се формира отношение на младия човек към обучението, към бъдещата професионална дейност на фона на продължаващото активно търсене на себе си и успешната реализация. И заради това т.нар. ”социално-психо-логическо съпровождане” е не просто формален акт на взаимодействие със студента първокурсник в образователна среда, а много повече от контакт и лична подкрепа. Всеки преподавател, който истински се вълнува от състоянието и качеството на обучение, успява мостта и проблемите на усвояване на преподавания материал от обучаемите следва във формално и неформално общуване да осигурява постоянното си присъствие, ненаатрапчиво и деликатно, но необходимо за спокойствието и увереността на студента-първокурсник, което ще му гарантира желание, висока мотивираност и активност за постигане на успехи в хода на обучението. В началото на обучение във ВУЗ, приемането от доскорошния абитуриент на нова социална роля на студент, се явява изключително важен период, влияещ на възможностите за по-нататъшната му лична реализация, професионално самоопределяне и успешно формиране на кариера. Именно в този начален период се осъществява първата среща на студента с психо-логическата среда, създадена и действаща в учебното заведение, и с която му предстои в различни форми и по различни поводи да взаимодейства през следващите години на обучение. Съвременното образование е насочено към решаване на такива задачи като създаване на условия за повишаване конкурентно-способността на личността, осигуряване на професионална и социална мобилност, формиране на кадрови елит на обществото базиран на свободното развитие на личността. В съответствие с това като цели на образователната дейност се явяват обединява-

нето и сплотяването на академичната общност, формиране на професионални качества у обучаемите и учителите като фактор за създаване на оптимални условия за реализация на личностния потенциал и развитие на способностите (комуникативни, организаторски, аналитични). В съответствие с това логично се поставя въпроса какви качества трябва да притежава тютора, какво очакват от него студентите като помощ и наставление, как го приемат и как оценят действията му, чиито отговор до голяма степен зависи и се определя едновременно и от характера на проблемите на младите, техният темперамент, когнитивен и творчески потенциал.

Запознаването с проблемите на първокурсниците и особеностите на т.нар. „влизване в статут на студент от ВУЗ“ изисква своевременно провеждане на диагностика на характера на протичане на социално-психологическата адаптация на младия човек и извеждането на опорните силни страни на бъдещия студент, необходими му за по-нататъшното развитие като отговорен обучаващ се и квалифициран специалист. И това определя логиката в приоритетите в дейността на тютора, чиято роля е не само на наставник, но и на учител социален педагог, психолог, аниматор, професионалист с диагностична и комуникативна култура, социална и емоционална компетентност.

Изложение

Проблемът за адаптацията на студентите към учебния процес, университета отдавна е предмет на изследване от наши и чужди автори. Болшинството от тях разглеждат адаптацията на студентите към обучението във ВУЗ като един от видовете на обща адаптация на човека, която се тълкува от една страна като приспособяване на личността към постоянните външни условия, а от друга – като активно взаимодействие на човека и средата, когато личността не само се приспособява към изискванията на обкръжението, но и въздейства върху него, предизвиква изменения в самата среда. Затова в настоящата разработка на основата на теоретичен подход се анализира и представя обобщена информация за особеностите на приспособяване на студентите към новата академична среда, за факторите, влияещи върху успешната адаптация на първокурсниците, такива като: преподавателска общност и принципи на взаимоотношения, процес и режим на преподаване и учене, студентска сре-

да и общуване, самоуправление, роля и мястото на тютора при съпровождането им в хода на обучение и др.п. Обобщени са резултати от практически прилаганата дългогодишна методика на професионално обучение и подготовка, проведени съпътстващи констатиращи проучвания, служещи за анализ на представите и очакванията на студентите първокурсници за компетентна помощ и подкрепа в процеса на професионалната им подготовка във ВУЗ.

Предметът на обобщението на практическата дейност визира взаимодействието на студентите първокурсници и тютора, а така също подпомагащите социалната и психологическа адаптация форми, методи и извънаудиторни дейности за социално образование, емоционална и социална интелигентност, контекстно обучение и медиация.

Обект са подходите и технологията на тюторската дейност.

Целта на изследването е да се проследи наличието и характера на взаимодействие между студентите първокурсници и институционализираната от неотдавна функция на тютора за резултатната адаптация на първокурсниците към академичната среда.

Задачите за постигане на целта са следните:

1. Да се изясни до каква степен студентите са запознати с Тюторната система за лична подкрепа, функциите на тютора на специалността и главния тютор;

2. Да се проучат основните затруднения и проблеми, водещи към необходимост за помощ и към коя подпомагаща институция за адаптация – тютор, преподавателска общност, Студентски съвет се обръщат най-често;

3. Да се типизират проблемите на студентите първокурсници и очакванията им за помощ и подкрепа, оценката им за качеството и ефективността ѝ, както и възможността за обратната връзка с органите на институцията ВУЗ.

В съответствие с методологията на реализации на научен проект проучването протече в определена последователност.

Стартира с изясняване на първоначалната ориентация за проблемите на новоприетите първокурсници в ролята на студенти от ВУЗ, чрез което тюторът в диагностично проучване посредством анкетиране изяснява характера и видовете затрудненията и препятствия в процеса на социално-психологическа адаптация.

В нашия случай става дума за обобщението на данни и анализа им от проучвания, провеждани в периода 2016-2019г. Участниците са 142 студенти от педагогическите специалности в ОКС „Бакалавър“ – редовна и задочна форма на обучение. Повечето първокурсници (90,8%) след една година обучение в университета оценят себе си като адаптирали се към спецификата на студентския живот. Според отговора на респондентите доминиращ фактор за тяхната социално-психологическа адаптация е тюторът на специалността 76,6%, тъй като търсенето на помощ и подкрепа на по молба на студентите насочена към него е най-голямо и съответно, той най-активно споделя проблемите им 31,6%; подпомага и насочва личностното им развитие 30,2%; явява се техен осведомител, информатор (19,7%) и помощник във всички студентски дейности (18,3%). Тюторът, по мнението на респондентите, помага и подкрепя всеки студент не само в адаптацията към академичния живот (42,2%), но и подпомага в установяването и хармонизиране на взаимоотношенията с колегите съкурсници (29,8%), консултира, съветва и насочва как да се действа в случаите на възникнали междуличностни противоречия, проблеми и конфликти с преподавателите (22,5%).

Като втори по важност институционален фактор, подпомагащ адаптацията и успешното изпълнение на задълженията и отговорностите на обучаеми във ВУЗ, както и защита на правата им, първокурсниците посочват Студентския съвет, като с разочарование отбелязват, че това не се случва така често на практика (69,7%). Преобладаващото мнозинство студенти (90,8%) знаят за съществуващата форма на студентско самоуправление, и само малка част (9,2%) от тях – не се интересуват и не знаят за него. На въпроса “Участвате ли в дейности, организирани от органите на самоуправление?”, 41,7% от студентите отговарят с отказ “Не, не ми е необходимо”, както и други 40,3% не участват, но биха искали. На въпроса „С каква цел съществува Студентския съвет?” отговорите на анкетираните се разделят по следния начин: саморазвитие и личностно израстване на студента (31,6%);

разнообразен студентски живот (27,9%);
защита на правата на студента (26,1%).

Като трети фактор по количество на брой запитвания и молби за помощ и подкрепа студентите посочват преподавателската общност. Като цяло, към оброчителите си те се обръщат

за помощ само понякога (56,4%) или въобще не се обръщат за подкрепа (39,4%) към тях. Проучванията показват, че преобладаващото число студенти общуват с преподавателите единствено по време на учебния процес (75,2%), а извън него практически не се обръщат към тях (70,6%). Като поводи за контакти с преподавателите си студентите посочват следните: повторно явяване на изпити (68,3%); когато не са разбрали съдържанието на преподавания материал (17,8%); за лични консултации (11,9%). На въпроса „Необходимо ли е наличието във ВУЗ на психологическа или социално-педагогическа професионална помощ за подкрепа?“ 87,1% от студентите определят, че е нужна и трябва да се организира в извън аудиторно време. При това значителна част от първокурсниците (73,8%) смятат, че трябва да се предоставя психологическа подкрепа и помощ във ВУЗ-а от специалисти социални педагози и психолози. Друга значима част от студентите 57,3%, след въвеждащото професионално хоспитиране и ориентиране в специфичните трудности на усвояваната професия разчитат на помощ от специалисти на институциите партньори на ВУЗ, в които могат да работят по време на студентски практики в хода на обучение или след дипломирането си -34,8%.

Макар и фрагментарно проведените проучвания показват необходимостта от компетентна и системно организирана професионална подкрепа и помощ от страна на академичните институции на студентите първокурсници в усвояване и адаптиране към режима, статуса и отговорностите им на обучаеми във ВУЗ, оказване на непосредствено индивидуално съпровождане, подпомагане в многобройните ситуации на риск и кризи в процеса на обучението им. Основание за заключението ни дава анализа и изводите на резултатите от проучванията по предварително избраните критерии и показатели.

Първи критерий: Представа за ролята на студент във ВУЗ – формиране, осмисляне, оценка, с Показател: Роли на студент, отговорности, права и задължения.

За осведомяване и получаване на обща представа за статуса си на студент от ВУЗ, в началото на обучението си първокурсниците се запознават с действащите различни административно-правни национални и академични норми и документи, правилници, указания и инструкции, систематизирани и изложени в сайта на Университет “Проф. д-р Асен Златаров“-Бургас – www.btu.bg, както следва:

Правилник за устройството и дейността на Университет "Проф. д-р Асен Златаров" ;

Стратегия за развитие на Унив-т „Проф. д-р Асен Златаров“ Бургас 2016-2020г.;

Правилник за учебната дейност;

Система за провеждане на изпитни процедури;

Правилник за дистанционно обучение;

Правила за подготовка и публикуване на учебници, записки от лекции и учебни помагала на платформата за електронно-дистанционно обучение Blackboard Learn;

Правилник за обучение на студенти в ОКС „Бакалавър“ и "Магистър";

Правила за преместване на студенти от една специалност в друга и от една форма на обучение в друга;

Правилник за функциониране на системата за лична подкрепа за студентите (тьюторна система);

Правила и процедури за работа със студентски жалби;

както и конкретните учебни планове за подготовка по акредитираните за обучение специалности. Всички те подпомагат студентите да се ориентират своевременно в съпътстващите обучението им отговорности, задължения, права и пълномощия, както и да формират осведоменост, култура и ангажираност относно регламентирания ред и порядък в академичната среда. Въпреки факта, обаче адаптацията на студентите първокурсници към обучението и заемането на адекватен статус “обучаем във ВУЗ“ има особености, свойствени на възрастта, социално-психологически ресурс и потенциал, култура, социален опит, произход и статус. Въобще, приспособяването на младите в системата на академично обучение, придобиването на нов социален статус „студент“ поставят изисквания за изработване на нови стереотипи и маниери на поведение, култура. Този процес не протича бързо поради въздействието на много фактори, включително и неумението за самостоятелна ориентация в нормативната уредба, неувереност в сигурността на защитата на статуса на обучаемия. На практика, причините за разминаване в очакванията за приемливо и справедливо според студента решаване на възникналите проблеми в хода на обучението с установените регламентни изисквания са слабото им познаване и пренебрегването им като непоколебимо спазвана социална ценност и норма. На въпроса “Познават ли правилниците на Университета, които регламентират Вашите права, задължения,

съдържание на обучение?“ част (59%) отговарят, че имат обща представа за наличие, защото са ги видели в сайта на Университета, а значителна част 38% изразяват нежелание в познаването им. Разочаровани от досегашен горчив опит на неравнопоставено тълкуване и интерпретиране на изискванията от овластените институционални представители повечето от тези студенти предпочитат да се осведомят наготово от тютора, преподавателите, административното ръководство, което за тях е най-удачно и практично. Потвърждават принципна готовност, че „това ще стане в случаите, когато възникне проблем в обучението им и ще уточнят как да действат“. Трети (72%), с отказ да ги познават приемат с доверие или принуда обръщението към ръководството на факултета или тютора за пояснение и уточняване какви мерки да вземат. Т.е. изборът на първокурсника е разнороден, което показва, че осъзнаването и увереността в зачитане на правата му е ниска, зарази което отношението и оценката му като равнопоставен член на академичната общност в статус „студент“ все още не са положително и стабилно сформирани и изискват специално внимание и подход, за да не породи проблеми в социално-психо-логическа адаптация, резултатите и удовлетвореността от обучението.

Вторият критерий отразява типове трудности ти на студентите, с показател за видовете затруднения и прегради, възникващи в процеса на обучение отсъствие на комуникация с преподавателите, неадекватна социална адаптация, отрицателен емоционален и психологически статус, нисък социален статус в групата, асоциални поведенчески модели, ниска самооценка, отсъствие на възможност за саморефлексия, личностни особености на студента, механизъм за самоконтрол на поведението, самооценка и себепредава.

Процесът на приспособяване може да продължи дълго за някои студенти, за други по-кратко. Това зависи от личностните особености на студента, неговият темперамент, изградени социални умения за действие в конкретна ситуация, възможностите за избор на адекватни спрямо създалата се академична ситуация модели на поведение и др. Често се получава студентите да се намират в състояние на повишена тревожност, стрес, загуба на ориентир за действие, понижена активност вследствие на които не могат да усвоят новите начини на поведение, изискващи спазване на последователност и изграждане на стереотипи

за работа в образователна среда. Най-често като причина за трудностите в обучението посочват несъвпадението на начините на преподаване във ВУЗ, стилът и темпото с тези от средното училище (91%). Настъпва разочарование, загуба на увереност в себе си, перманентен страх за несправяне с трудностите още в началото на обучението. Особено, когато този процес на свикване с новите условия не се контролира компетентно от тютора, преподавателите по различните учебни дисциплини, както и организационно-административните институции, подпомагащи адаптацията им. Това посочват 78% от първокурсниците. При част от студентите (47%), сблъскващи се с многократно повтарящи се още в началото неочаквани затруднения в обучението започва да се появява съмнение за неправилно направен избор на бъдещата професия. Дори 25% от студентите загубват мотивацията си за учене още в началото. На въпрос „Коя според Вас е причината за отсъствието на интерес към обучението“ респондентите посочват своята недостатъчна ориентираност и информираност за професионалното обучение, което им предстои (16%), загуба на интерес към учебната дейност или допуснатата ниска успеваемост още в първия семестър (34%), промяна на очакванията към съдържанието на професионалната подготовка (12%). Разочарованията са следствие от факта, че първокурсниците изискват още в началото на обучение им да започне с изучаване на дисциплини, пряко свързани с бъдещата професия. За съжаление, методическата слабост или пропуски на системно представяне и запознаване с пълния курс на обучение в началото води до неразбиране на логиката и последователността на обучението и честото създаване на ситуации, в които се проявява негативно отношение към обучаващия преподавател, поява на недоверие и неудовлетворение от качеството и влизане в конфликтни ситуации. Единствените специализирани професионалната подготовка дисциплини в началото на обучението още от първи семестър се явяват „Въвеждане в професията педагог/социален педагог“ и «Въвеждащо професионално хоспитиране», с които се създават предпоставки и заражда интерес към професионалното обучение. Чрез тях студентите се насочват към същността, привлекателността и предизвикателствата на професията, а наблюденията на методите и дейностите, спецификата на организация на педагогическите про-

цеси в социалната подкрепа и защита, социализация, адаптация, провеждани на практика в образователните и социализиращи институции, в които ще работят в бъдеще по специалността, повишава мотивацията и увереността им за правилен избор на професия. Като причина за стрес у студента и последващ доминиращ негативизъм към изискванията на обучението посочват 40%, а като защитен механизъм в непознати ситуации, поради отсъствие на помощ и ориентиране в учебната дейност и като резултат частични прояви на девиантност у някои студенти посочват 17% от обучаемите първокурсници. Анализът на поведенческите механизми за действие на студентите в академична среда насочва и към друг тип обобщение на пречки в адаптацията: затруднения в междуличностното общуване в групата, отсъствие на комуникация с преподавателите, неадекватната социална адаптация, появата на отрицателен емоционален или психологически статус, нисък социален статус в групата, асоциални поведенчески модели, ниска самооценка, отсъствие на възможност за саморефлексия, породени от различието в методиките на обучение във ВУЗ, много посложни, иновативни, динамично сменящи се и изискващи бързото пренастройване на психологическите реакции с цел адекватно адаптиране, в сравнение с тези в средното училище. А организацията на обучението чрез тях предполага и бърза психологическа адаптация т.е. включване на максимална скорост на всички когнитивни процеси, личностни особености, адаптивни механизми, съобразно целите, подходите, задачите на обучението, изискванията на професионалното ориентиране и подготовка. Това предполага и бързина на усвояване и прилагане на своеобразни личностни и професионални навици и умения, необходими за успешното усвояване на компетенции в различни сфери на дейност в бъдещата професия, всичките заложи като съдържание на изучаваните учебни дисциплини. Темповете на изграждане и формиране на способности обаче у всеки студент са различни съобразно спецификата на индивидуалното му развитие. Това поражда затруднения и усещането за невъзможност на усвояване и възниква отрицателният ефект т.нар. „дидактична бариера”, защото изисква многократни самостоятелни усилия, силна воля за преодоляване на ежедневни слабости или пропуски в учебната дейност, нещо много по-различно от състоянието в средното

училище. Защото вече подборът на механизмите за избор на правилните действия е насочен към стимулиране на собствения потенциал и поставя необходимостта от постоянна рефлексия, поддържане на адекватна себепредстава, стремеж към по-висок социален статус, стабилна психика, достигане на успешност в учебната дейност, взаимоотношенията в групата и извън нея, в академичната среда като цяло.

По отношение на третия критерий – факторите за осигуряване на пълноценна социално-психологическа адаптация във ВУЗ с показатели: учебно-изследователска дейност, иновативни форми на обучение, моделиращи професионални студентски практики, индивидуални и групови програми за социална и психологическа адаптация, професионално личностно консултиране, индивидуален маршрут на обучение на студента, форми за изяви на креативни и контекстни умения в академична и извънакадемична среда, от проучванията като основен фактор и пръв професионален помощник, осигуряващ пълноценната социално-психологическата адаптация на студента се очертава тютора на специалността. Високите очаквания към неговата личност за оказване на своевременно намеса, извършване на адекватна успешна дейност, съобразно проблемите изгражда представата за него като човек-система, включваща многоаспектност в действия и функции, разнообразие от професионални умения, качества и личностни способности за индивидуално съпровождане на първокурсника в случаите на проблемни ситуации в академичната среда.

Важността на факта налага изучаване, обмен и прилагане опыта на успешни практики на оказвана ефективна тюторска подкрепа в социално-психологическата и педагогическата адаптация на студентите първокурсници.

Заклучение

Различната степен на търсене на подкрепа и помощ от страна на първокурсника, както и неполучаването на такава при възникването на проблеми в изпълнението на ролята му „студент във ВУЗ“ практически води до пропуски в професионалната му подготовка. Анализът на отговорите на студентите показва, че все още съществуват нереализирани очаквания в индивидуалното съпровождане на студента в процеса на обучението му, отсъствие на координация между академичните институти на социализация и адаптация във ВУЗ. На тази

база възниква необходимостта от успешно и качествено функционираща структура от органи и система от мероприятия, оптимизиращи процеса на социално-психологическа адаптация на първокурсниците, чиято дейност следва да бъде в режим на внимание, постоянен контрол и управление. Още повече, че студентите първокурсници разчитат на наличие на система от условия и фактори, които институционалните органи могат да използват за осигуряване на качествена подкрепа на индивидуалното им развитие и помощ в професионалната подготовка. Получените анализи от проведените беседи и анкети, многобройните педагогически наблюдения и споделени впечатления относно адаптацията на първокурсниците поставя и конкретни въпроси към дейността на тютора и действащата система за индивидуално съпровождане в момента:

1. Как да се компенсират констатираните дефицити в резултат на проучванията за очакванията и оценките на студентите – първокурсници за оказване на помощ и подкрепа при преодоляване на стреса и тревожността в първите месеци на адаптацията им към условията на обучение във ВУЗ.

2. Кой е отговорен и задължен в осведомяването и представянето на структурата, назначението, функциите и съдържанието на институционалната система за социално и психолого-педагогическа подкрепа пред студентите.

3. Какво е особеното във функционирането на отделните академични органи при реализация на институционални функции относно съпровождането и успешната адаптация на студентите в академична среда.

4. С необходимостта от повишаване на качеството и ефективността на социално-психолого-педагогическото съпровождане на адаптацията и обучението на студентите се налага изискването за строга координация и взаимодействие между отделните звена на изградената система за тюторско съпровождане, в рамките на която ще получат отговори въпросите за координиране усилията на тюторите на отделните специалности, оценка качеството им на работа, степента на резултатността от действията и решенията им! Уточняване мястото и ролята на главния тютор в създаване и реализацията на обща програма от мероприятия, включваща и координираща дейността на всички фактори, осигуряващи успешната адаптация на студентите ?

5. Определяне на критериите и показателите за оценка качеството от работа на отделните компоненти в системата, осъществяването на обратната връзка за подобряване на практика та на взаимодействие със студентите.

6. В контекста на гореказаното, възниква необходимостта от усилване вниманието в допълнителната подготовка на академичните преподаватели по проблемите на социално-педагогическата и психологическа адаптация и съпровождане на обучаемите студенти. Защото е необходимо всеки преподавател, бъдещи професионалист в отделна научна област да притежава знания и умения за съпровождане подготовката на възпитаниците си в овладяване на предметната област и умело ги прилага в практиката си.

7. Степен на мотивираност и готовност на академичната общност в рамките на работното време и място за пълноценно съпровождане на студента. Определяне на оптималните граници и възможностите в тази насока.

8. Опитът на тютор на специалността “Социална педагогика“ пък породи и друг въпрос: Не е ли добре да се подготвят за в бъдеще и такъв тип специалисти “Наставник – социален педагог / психолог“?

Тези размисли породиха предложения с възможности за избор на подходи за решаване на проблемите:

1. Целенасочена социално-педагогическа и психологическа подготовка на педагогическите специалисти в насока на тюторско съпровождане на обучаемите в образователна среда във формата на учебна дисциплина от учебния план.

2. В процеса на обучение създаване и утвърждаване на знания и умения относно саморефлексия и самодиагностика на затрудненията.

3. Разработване на социално-педагогически и психологически програми за подпомагане на адаптацията на първокурсниците към академичната среда.

4. Подготовка на бъдещи специалисти с компетенции за социално-педагогическо и психологическо съпровождане адаптацията и качеството на обучение в условията на ВУЗ.

5. Създаване на център за социално-педагогическа и психологическа подкрепа в рамките на ВУЗ-а на студенти с различен социален статус.

6. Засилване взаимодействието, координацията и педагогическата рефлексия на отдел-

ните звена от тюторската система за повишаване качеството на социално-педагогическото адаптиране на студентите. Организиране и контрол за качеството на дейност на системата за Тюторско съпровождане във ВУЗ.

Литература

1. Правилник за функциониране на системата за лична подкрепа за студентите (тюторна система), 2017.

Доц. д-р Елена Георгиева Дичева
Университет“ Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра“ Педагогика и методика на обучението“

e-mail: di4_el@abv.bg



ПОТЕНЦИАЛЪТ НА АНИМАЦИОННАТА ДЕЙНОСТ ЗА СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА ПОДРАСТВАЩИТЕ И МЛАДИТЕ

Елена Дичева

THE POTENTIAL OF ANIMATION ACTIVITY FOR THE SOCIAL EDUCATION OF ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The article on the basis of a theoretical approach to analysis reveals the phenomenon of animation activity as a means of social education of adolescents and young people.*

Key words: animation activity, social education, adolescents and young people, sociopedagogical conditions.

В условията на продължителните и хаотични социалнополитически и икономически транс формации през десетилетията на т.нар. “преход” у нас образователната система беше заставена да “забрави” като лошо наследство от миналото възпитателните функции на образователната среда. Но зачестилите прояви на арогантност, агресия, насилие наложиха през последните години необходимостта в осмисляне и оценка, компенсиране на последствията от отказа от система за възпитание на подрастващите поколения в мащабите на страната, и махалото отново се наклони в посока на признаване значимостта и нуждата от възпитателно въздействие. По призивите на държавния и политически елит теорията на възпитанието отново влезе в кръга на интереси на научната общност и образователната политика с отенък на обществен и педагогически феномен под формата на иновативна ценност и европейска норма. Вероятно, в доказателство на исторически обоснованата практика, че конкретната възпитателна концепция се създава и съществува винаги на основата на философските представи за същността на човека, цели и смисъл на живота му, неговите взаимоотношения с обществото. Античността създава педагогиката на природосъобразно, екологично съответствие на човека; Средновековието – неговото божествено съответствие; Ренесансът връща човека в неговите „естествени измерения“;

Просвещението одобрява модела на рационалния светоглед; Буржоазната епоха е педагогиката на прагматизма; Ерата на социалните революции е педагогиката на класовата борба. Заключение от обзора е, че историческите видове педагогически знания не се заместват, а по-скоро се допълват като продължават трансформираното си съществуване в сходна, своеобразно претеглена форма и в следващите епохи. В период на новото хилядолетие педагогиката бе изправена пред задачата да разработи концепция за образование, която да отразява новата ера в живота на човечеството. При това, естествено нейните характеристики се задават от постмодернизма, следващи потребностите на икономиката на знанията и информатизацията, и трябва да бъде свързана с ползите и рисковете от глобализацията, както и с най-новите социологически теории. При това с цялото разнообразие от възможности за определяне на теоретичните и методологически основи на възпитанието всички изследователи са солидарни при определянето на неговия основен системообразуващ елемент. Този елемент е процесът на последователно разширяване и укрепване на ценностносемантичната сфера на личността, развитие на способността на човек съзнателно да изгражда отношение към себе си, към другите хора, обществото, държавата, и света като цяло на базата на социокултурни, духовни и морални ценности

и идеали. Неслучайно в доклада на Международната комисия при ЮНЕСКО за образованието на XXI век се подчертава водещата роля на възпитанието за развитието на личността, и на обществото. Предизвикателствата на новия век изискват съществена промяна в целите на образованието и творческата активност. Осигуряването и овладяването на все по-голям обем от информация не е нито единствената, нито дори главната функция. Основната цел според мнозинството учени трябва да бъде облагородяването на човека, развитието на личността на всеки човек и развитието на цялото общество. А това предполага създаването на нови ценностносмислови ориентири и цели, духовни ценности, осъществяващи връзката между личността и системата на социума, съвкупността от обществени отношения. Възникналата потребност актуализира и наложи през последните години да се отделя все повече внимание на социалното възпитание, социално възпитателните метатехнологии: семейното, институционалното, трудовото и професионално възпитание и образование, педагогиката на свободното време, социалното възпитание със средствата за масова информация и комуникация, физическото възпитание, различните форми на продължаващо образование, на работа с деца в неравностойно положение и пр. Проблемите, свързани с формирането на новия тип личност в динамично променящото се постиндустриално общество – тази на тъй наречения „асоцииран човек“, дължен да се отличава със своята находчивост, инициативност, предприемчивост, готовност да рискува, да мисли и действа нестандартно бяха обсъждани и приети като базови компетентности, утвърдени за стратегически цели на образователната политика на страните от Европейската общност във формата на концепции, програми за «устойчиво развитие», „Меморандум за учене през целия живот“, Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението „Образование и обучение 2020“. По такъв начин, качествата като самостоятелност, инициативност, вътрешна мобилност, откритост, икономическа рационалност, разбиране за взаимовръзката между личната свобода и персоналната отговорност, доброжелателност, екипност, самоизразяване, самореализация – като ценности станаха

ориентири за възпитанието на подрастващите и младото поколение в съвременното общество особено важно за тяхното придобиване и утвърждаването им е създаването и функционирането на правилно организирана социална среда, влияеща положително за повишаване на образоваността, културата на общуване и взаимодействие, разумния отдих, творческата активност, адаптацията и социализацията на личността. В тази връзка, през последното десетилетие множество наши и чужди учени и експерти от различни области и сфери на теорията и практиката обръщат внимание на средство като социалната анимация – дейност, насочена към активизиране, подкрепа и съпровождане на индивида, групата, общността към осъзнаване и разкриване на потенциала, създаване на условия за реализация на разностранни възможности, осъществяване на социокултурни и социообразователни програми и проекти. По тяхно мнение, социалната анимация е хуманистична технология, направление и отрасъл в социалната дейност, ориентирана в реализацията на професионалните действия на специалистите с цел оздравяване на социалния климат, създаване на интерес към културата, на атмосфера на креативност и творчество, оказване на помощ на хората в адаптацията към социалните изменения, съдействие за интеграцията им в социокултурното пространство, активизиране и усиляване на контактите и общуването им, насърчаване на взаимодействието между тях чрез създаване на положителни емоции и укрепване на жизнените сили, стимулиране на творческите заложби и самоусъвършенстването, привличането им към съвместна просоциална дейност. Самото понятие „анимация“ произхожда от латинския корен „anima“, който има няколко самостоятелни значения: жизнено начало, дух, душа, въздух, вятър, разумно начало; или от „animatus“ – оживление, въодушевление, одухотворение, въвличане в активност; съответно от глагола „animare“, означаващ оживявам, възпламенявам, одухотворявам. Терминът „анимация“ се появява за първи път във Франция, в началото на XX век във връзка с въвеждането на закон за създаване и функционирането на различни специализирани социокултурни асоциации, и разглеждана като дейност, насочена към засилване интереса на гражданите към

културното и художественото творчество. Във втората половина на XX век терминът “анимация” започва да се използва с няколко значения. Независимо от приложението в близки, а понякога и в едни и същи области, отделните видове анимация се различават качествено по своята същност и цели. Например, в областта на информационните технологии се употребява за обозначаване на процеса, посредством който статични обекти придобиват динамичен и визуално привлекателен вид. У нас терминът се свързва ва предимно с представите за филмова, компютърна и туристическа анимация. Засага той не се ползва с особена популярност в социокултурни и още по-малко в образователната сфера, независимо опитите на отделни автори за обосноваване на мястото и значението ѝ в процеса на обучение на подрастващите.[15] Най-общо, анализът на споделените в публикациите идеи посочва, че те отразяват авторските интерпретации и подходи на руските учени от последното десетилетие Шульга И. И., Курило Л.В., Третьякова Т.Н., Воронина А.Б., Соколов Э. В.,отразяващи педагогическите функции, същността и характеристиките на анимационната дейност в социообразователната среда, базирани и развити върху издигнатите и успешно апробирани и наложили се през 60–90те години на XX век концепции и позиции на западните изследователи, и главно на френският социолог и културолог, педагог Жоффе Роже Дюмазедье (Joffre Dumazedier), създател на теорията за „цивилизация на свободното време”, поставил основите на социокултурната анимация, намерила разпространение и последователи в много страни по света, както и немският педагог и футуролог Хорст Опашовски, изучаващ историята на педагогиката на свободното време, чиято еволюция подкрепена и с резултатите от проучване на състоянието в момента му дават основание за очертаване на основните насоки на нейното развитие през първата третина на XXI век. Опирайки се на тях те дават свое определение на анимацията и представят различни аспекти на

приложението ѝ в процеса на обучение на подрастващите. С еднакво разбиране всички представят анимационната дейност в образователния процес като нова и недостатъчно изучена сфера в педагогиката, но с възможности за усъвършенстване на

общото и допълнителното образование. За съжаление, заради различията в интересите и подходите на авторите за акцентите в съдържанието и признаците на анимационната дейност към момента липсва изведено единно, непротиворечиво и изчерпателно определение, разкриващо пълния спектър на възможностите ѝ за културната и възпитателна система на обществото. В тази връзка, намираме за логично и полезно да допълним и уточним трактовката и определението, подчертаем спецификата на анимацията като своеобразна социално педагогическа дейност, специфична потребност на личността в изява чрез култура, творчество, общуване посредством организираното и провеждането на мероприятия с обществен и личен характер в рамките на близкото обкръжение, средата. Да обърнем внимание върху професионалната подготовка на педагогическите специалисти, близостта и ползата за качеството им на работа в ролята на аниматори, изискваща обаче познаване и допълнителна специализация за прилагане на методите на активната педагогика, наред с тези на социалната и традиционната. Като фундамент за идеята поставяме ключовите положения и признаци, с които при изучаването на анимационната дейност изключителният Дюмазедье Ж.Р. я свързва:

1. Организирането и провеждането на свободното време има за цел своеобразно изразяване на собственото «Аз» на личността, насочено в помощ на себе си и другите, с активна и динамична, интересна дейност и събития, вместо апатия и безделие;
2. Творчеството в анимацията, както и всяка друга дейност изисква мотивация и всеотдайност, а не консуматорство и удовлетворяването на пороци;
3. Удовлетворението и резултатността на дейност изискват установяване на разумен баланс между нуждите на свободното време на индивида или групата, колектива и техните социални и професионални ангажименти. Анимационната дейност не трябва да пречи, а подпомага и развива образователния и професионален потенциал на участниците в нея;
4. Педагогическият контрол, съпровождащ обучението и възпитанието, самообразованието на личността е задължителен, но ненаатрапчив съставен елемент на анимационната дейност, Тъй като

тук виждаме ключовата и основна характеристика на анимацията, заключаваща се в доброволната добронамереност и всеотдайност за творческото израстване на собственото «Аз», победата над негативните страни на личността и взаимодействието на участниците в хода на организирани мероприятия с цел развитие на етническите, комуникативните и мотивационните аспекти от живота на общността. Подчертаното прилагане на функциите на анимационна дейност чрез три взаимосвързани процеса: създаване на условия за разкриване потенциала на индивида или групата; установяване на междуличностни отношения; въоб щце, разкриване потенциала на творчеството като решение на проблемите. Признанието и отчитането им по същество разкрива технологията на осъществяването в хода на взаимодействие между участниците в различните анимационни дейности социално възпитание, създаващо повече или по-малко благоприятни условия и възможности всеки отделен индивид (личност) да овладее необходимите от гледна точка на обществото социални, духовни и емоционални ценности (знания, вярвания, умения, норми, взаимоотношения, модели на поведение), както и за неговото самоизграждане, самосъзнание, самоопределение, самореализация, самоутвърждаване. Фокусиране на вниманието върху социалното образование се определя от необходимостта в целенасочено положително развитие, духовната и ценностна ориентация на съвременното младо поколение, неговото самоопределение и самореализация. С логиката, че в организирането и осигуряването на процеса на социално образование са заинтересувани еднакво както отделният индивид гражданин, така и обществото и държавата като цяло. Интересът на отделната личност се състои в създаването на условия за свободното ѝ саморазвитие, в оптималното решаване на житейските проблеми; интересът на обществото е саморазвитието и самоопределянето ѝ да се осъществява на морална основа и културни норми; и накрая интересът на държавата е гражданите ѝ да бъдат адекватно социализирани, оптимално възпитани и ефективни. Така погледнато, анимацията се явява едно от средствата за социално образование на всички слоеве и групи в обществото. Тъй като анимационната дейност представлява комплекс от различни

видове и форми на взаимодействие на отделно организирани общности и техните членове в различните сфери на професионална заетост, образование, отдых, свободно време, с помощта на която се удовлетворяват социални, културно образователни, релаксационно възстановителни, културно-творчески потребности и интереси, стимулира се социалната активност на личността, способността ѝ да трансформира заобикалящата я действителност и себе си. Същността на анимационната дейност може да бъде представена в способите и начините на реални действия, в определени типове и видове взаимодействие. Структурата на анимационните дейности, както и при другите видове дейности включва три основни компонента: цели и задачи, средства и методи за решаване на поставените задачи, анализ и оценка на професионалните действия. В тази връзка в структурата на анимационната дейност могат да се разграничат специфични функции: проективна, аналитична и прогностична. Тези функции са присъщи на всяка управленска дейност. Спецификата на професионалната анимационна дейност се състои в обединяването на формални и неформални влияния върху отделния индивид, определена група от хора, където формалното влияние е свързано с управленските и организационните му възможности, а неформалното се определя от неговите лични характеристики. Същността на анимационната дейност може да бъде представена чрез способите и начините на реални действия на индивида, с определените форми и видове взаимодействие с обкръжаващата го група хора в контекст на адаптацията му към социалните условия на средата. В този смисъл добива признаци на методология на взаимоотношенията между хората и техните връзки с културата на различни нива на изразяване. Разгледан от подобен ракурс, основата на анимацията представлява синтез на толкова различни и сложни научни области, като психология, педагогика, история, социология, политически науки и др. Видяна през призмата на диференциацията анимацията бива социална, културна, социокултурна, социовъзпитателна, педагогическа и т.н. Въобще, тя е особена специално организирана и управлявана дейност с цел социализиране на личността на човека, групата, общността. Образователните ѝ потенци ал и възможности доминират в този контекст. Характерните

черти, структурата и съдържанието на анимационната дейност позволяват нейното използване като средство за социално образование на подрастващите и младите. В това си качество тя разполага с многообразен потенциал, възможности и ресурси.

На първо място, използването ѝ допринася за формирането на такива социално значими качества на личността, като: социална активност, комуникативност, организация, мобилност, творчество. Социално значимите качества на индивида се формират по време на социализацията, като качества, които не се дават на човека от природата и не са негови генетичен актив или особеност. Социално значимите качества се проявяват в постъпките и действията на индивида, отношението му към другите. Същността на формиране на социално значимите качества на личността в процеса на анимационната дейност се изразява в направление на намиране на нестандартни подходи за решаване на управленски проблеми, генериране на идеи, планиране на тяхната реализация, на промяна на околната действителност в съответствие с потребностите, формираните миросглед, позиции и цели.

На второ място, анимационните дейности активизират и подпомагат, стимулират взаимодействието на различни възрастови категории, на хора с различен социален статус. Позволява на участниците да се включат в различна, многопланова комуникация, като по този начин удовлетворяват нуждата от общуване, споделяне и развиват комуникативна компетентност. Ефективното взаимодействие с околните се основава на хуманистични и демократични ценности, морални норми, познаване на възрастовите особености на човека, способността му да се свърже с представители на други култури, на комуникативна компетентност. Важно е да се отбележи, че ефективното взаимодействие с другите включва не само на бор от определени комуникативни знания и умения (способността да се ориентирате в социални условия, да определят лични характеристики и емоционално състояние на околните), но и формирането на способността за комуникация.

Трето, анимационната дейност дава възможност на подрастващия да придобие опит в интерактивното взаимодействие,

подобряване на моделите на поведение и дейности в социалната среда. Като правило, всички млади формират желание да регулират ситуациите на взаимодействие, способността да анализират, прогнозираат, планират собственото си участие в колективната дейност и отношения. Анимационните дейности като част от интерактивното взаимодействие са социалнокултурни и допринасят за трансформацията на заобикалящата ги реалност. С включването си в анимационната дейност участниците се вливат в различни социални групи и общности, които със спецификата си на икономическа и социокултурна принадлежност оказват различно влияние върху хармоничното развитие на личностните, познавателните и нравственодуховните им качества и компетентности, способности и потенциал, избор на ценности и образци на поведение. Последното има особено значение при преодоляване или отслабването, корекцията на определени проблеми

или дефицити, недостатъци или дефекти в развитието и социализацията, адаптирането към живота в обществото на подрастващите и младите. Програмирането и реализацията на подобна анимационна дейност е нацелена за отстраняване на причините, водещи до случаи те на „умиране на личността за обществото“, защото с доброжелателното и толерантно отношение от страна на обществото към човека, нуждаещ се от анимационна интеграция, помощ, шансовете му за достойна социовъзпитателна рехабилитация, корекция и приобщаване се увеличават значително. И в този смисъл спецификата на анимацията като социокултурен и педагогически феномен изглежда изключително важна в аспекта на социалното възпитание, особено в проблема с коригиране девиантното поведение на подрастващите. Този интерес се определя преди всичко от феноменалността на явлението анимация като дейност, в съдържанието на която е заложен културен, естетически, моралнонравствен, граждански потенциал, насочен за формиране и подобряване на вътрешния мир, съзнанието и духа, жизнените ценности, ориентири на подрастващите млади членове на обществото. Тя осигурява възможности за хуманистичен подход за взаимодействие и приложението ѝ като социалнопедагогическа технология позволява да се разглежда като алтернатива

или допълнение към традиционните подходи на възпитание. По този начин анимационната дейност се явява ефективно средство за защита и социална адаптация на различните възрастови групи в съвременните социокултурни условия на информационното общество въобще.

Споделеното по-горе, в заключение, ни дава право да подчертаем значението на анимационната дейност и да я посочим като актуално средство за социалното възпитание в системата на традиционната и социалната педагогика на съвремието.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бояджиева, Н., 2013, *Педагогически принципи и анимация*, В – Попова, Н., Витанова, Н., Бояджиева, Н., Дидактическата

анимация в началния етап на образование, с. 832, Ш.

2. Витанова, Н. 2008 *Дидактическа анимация*, изд. Унт „Епископ К. Преславски“, Ш.

3. Димитрова, Зл. 2017 *Проекции на анимативния подход в педагогиката*, сп. „Образование и технологии“ бр. 8, с.3337, Бургас.

4. Калчева, Ан. 2015 *Ролята на учителя като аниматор*, сп. „Педагогика“ №5, с. 694701.

5. Пенкова, Р. 2019 *Педагогическата анимация и професионалната роля на педагогическия специалист като организатор на свободното време*, В сб. материали от НПК на тема „Актуални политики и проблеми в образованието“ на Педагогически колеж – Плевен, с. 8289, Плевен.



СЪЩНОСТ, ПРИНЦИПИ И МЕТОДИ НА ИНТЕРАКТИВНОТО ОБУЧЕНИЕ

Минка Йорданова, Слободан Обрадович, Никола Давидович

NATURE, PRINCIPLES AND METHODS OF INTERACTIVE TRAINING

Minka Yordanova, Slobodan Obradović, Nikola Davidović

ABSTRACT: *The purpose of the author is to present the nature, principles and methods used of interactive training.*

Key words: interactive training; principles, models, methods

Въведение

Въпросът за използване на интерактивни образователни технологии в обучението е особено актуален въпрос в съвременната дидактика.

Повишаването на професионалната компетентност на преподавателите в областта на конструиране на съдържанието на учебните занятия с използване на съвременни активни средства и методи за обучение и особеностите на организацията на учебния процес с използване на интерактивни технологии днес е много важен въпрос.

Целта на този доклад е да представи същността, принципите и методите, използвани при интерактивното обучение.

За постигане на тази цел в доклада са разгледани същността на понятието „интерактивно“ обучение, моделите и методите използвани при интерактивно обучение, основните методически принципи и правилата за организация на интерактивно обучение.

Същност на понятието „интерактивно“ обучение

Понятието „интеракция“ (от англ. Interaction – взаимодействие) е възникнало първоначално в социологията и социалната психология. Следователно интерактивно обучение – това е, преди всичко, диалогово обучение в хода на което се осъществява взаимодействие между преподавателя и обучаемия.

В психологията интеракцията (взаимодействието) се разглежда като „способност да се взаимодейства или да се намира в режим на беседа, диалог с нещо (напр. с компютър) или с

някако (напр. човек)“, а социалната интеракция – процес, при който индивидите в хода на комуникацията в групата със своето поведение влияят на другите индивиди, предизвиквайки ответни реакции.

Същността на интерактивното обучение се състои в това, че учебният процес е организиран по такъв начин, че практически всички обучаеми се оказват въввлечени в процеса на познание, те имат възможност да разбират и реагират по повод на това, което те знаят и мислят.

Съвместната дейност на обучаемите в процеса на познание, на усвояване на учебния материал означава, че всеки внася свой особен, индивидуален принос, осъществява се обмен на знания, идеи, начини на действие.

Съвместната дейност на обучаемите протича в атмосфера на доброжелателност и взаимна подкрепа, което позволява не само да се получава ново знание, но и да се развива самата познавателна дейност, тя да преминава към по-високи форми на кооперация и сътрудничество.

Главен признак на интерактивните методи на обучение се явява наличието на обратна връзка, показваща придвижването на обучаемия в образователното пространство.

При използването на интерактивни методи на обучение обучаемият става пълноправен участник в процеса на възприемане, неговият опит служи като основен източник на учебно познание.

Преподавателят не дава готови знания, той подбужда обучаемите към самостоятелно търсене на знания.

При сравнение с традиционните форми на водене на занятия, при интерактивното обучение взаимодействието между преподавателя и обучаемия се променя: активността на преподавателя отстъпва място на активността на обучаемите, а задача на преподавателя става създаване на условия за техните инициативи.

Преподавателят се отказва от ролята на своеобразен филтър, пропускащ през себе си учебна информация и изпълнява ролята на помощник в работата, на един от източниците на информация.

При интерактивното обучение се използва различна от привичната логика на учебния процес: не от теория към практика, а от формиране на нов опит към неговото теоретично осмисляне чрез приложение за решаване на различни задачи.

Опитът и знанията на участниците в образователния процес служат за източник на тяхното взаимообучение и взаимообогащане.

Споделяйки своите знания и опит от дейността, обучаемите вземат върху себе си част от обучаващите функции на преподавателя, което повишава тяхната мотивация и способства за по-голяма продуктивност на обучението.

Използването на съвременни информационни и комуникационни технологии позволяват на участниците в процеса на обучение да влизат в „жив“ (интерактивен) диалог (писмен или устен) с реални партньори, а също така правят възможен „активен обмен на съобщения между потребителя и информационната система в режим на реално време“.

Компютърните обучаващи програми с помощта на интерактивни средства и устройства обезпечават непрекъснато диалогово взаимодействие на потребителя с компютъра, позволяват на обучаемите да управляват хода на обучението, да регулират скоростта на изучаване на материала, да се връщат към много по-ранни етапи и др.

Нарасналият интерес към интерактивното обучение е обусловен от:

1. Преходът от регламентиращите, алгоритмизираните, програмираните форми и методи на организация на дидактическия процес към развиващите, проблемните, изследователските методи, обезпечавачи условия за творчество в обучението.

2. Необходимостта от практическо решение на проблемите с мотивацията на обучаемите. Това се постига не само с дидактически методи и прийоми, но и с използването на

ефективни форми на педагогическо общуване, създаване на комфортна, стимулираща атмосфера, уважение към личността на обучаемия.

3. Компетентностният подход, който е в основата на съвременното образование е ориентиран към построяване на учебния процес съобразно резултата от образованието чрез задаване на отчетливи и съпоставими параметри за това което трябва да знае и умее „на изхода“ обучаемия, към формиране на определени компетентности, което е възможно само чрез съответстващ опит в дейността и общуването.

„Компетентността е реална личностна характеристика на обучаемия, която се трансформира през целия живот, обобщена способност на човека да решава житейски и професионални задачи, качество на владеене, способност към активно, отговорно, жизнено действие, осъществимо на базата на ценностно самоопределение, способност активно да се взаимодейства със света, в хода на взаимодействието да разбира, изменя себе си и света. Компетентността е съвкупност от четири фактора: образование, обучение, опит и умения.“ [1].

Такава компетентност може да се формира чрез съвременен образователен процес с помощта на интерактивни методи и форми на обучение.

Централно място в дейността на преподавателя при приложение на методи и средства за интерактивно обучение заема не отделния обучаем като индивид, а група от взаимодействащи си обучаеми, които се стимулират и активизират един друг. [2]

Както отбелязва Т. С. Панина [3] „... при приложението на интерактивни методи, най-силно от всичко на интелектуалната активност действа духът на съревнование, който се проявява когато хората колективно търсят истината. Освен това, действа такъв психологически феномен, като заразяването (не подражание, а именно заразяване), и всяка изказана от съседа мисъл е способна непроизволно да предизвика собствена, аналогична или близка до изказаната, или обратно, съвсем противоположна.“

Най-пълно тези ефекти се проявяват при игровите и тренировъчните форми на провеждане на занятията.

Условия и дейности при организиране на интерактивно обучение

Задължителни условия за организация на интерактивното обучение са:

- ✚ Наличие на доверителни, позитивни отношения между преподаватели и обучаеми;
- ✚ Демократичен стил на работа;
- ✚ Сътрудничество в процеса на общуване между преподавателя и обучаемите;
- ✚ Опиране на личния „педагогически“ опит на обучаемите;
- ✚ Многообразие от форми и методи на представяне на информацията, форми на дейности на обучаемите, тяхната мобилност;
- ✚ Включване на вътрешна и външна мотивация в дейностите, а също и взаимомотивация на обучаемите.

Основополагащи **принципи за организация** на интерактивното обучение са:

- ✚ Принцип за простота – усвоява се това, което е понятно;
- ✚ Принцип на комфорта – страхът, дискомфортът рязко снижават учебната мотивация и мотивацията на социалното взаимодействие;
- ✚ Принцип за упражнение, дейност – усвоява се това, което многократно се повтаря, развива се това, което се упражнява;
- ✚ Принцип на асоциациите – движението от известно към неизвестно, който способства за планомерно усвояване на пространството на знанието, не съдържащо „бели петна“;
- ✚ Принцип на общуването – позволяващ обучаващият се да се чувства част от групата;
- ✚ Принцип „достигане на резултати“ – резултати като нарастване на знанията, развитие на навици, достигане на качествено нова оценка за себе си и групата.

Правилата за организиране на интерактивно обучение са многократно описани в методическата литература, като за постигане целите на доклада са посочени само някои литературни източници [4], [5], [6]. Основните правила посочени в литературните източници са следните:

Правило 1 – Въвличане на всички обучаеми в работата по време на занятията. Всички обучаеми трябва да бъдат въввлечени в една или в друга степен в работата по време на занятия.

За тази цел е полезно да се използват технологии позволяващи да се включат всички обучаеми в процеса на обсъждане.

Правило 2 – Психологическа подготовка на обучаемите. Става дума за това, че не всички дошли на занятията обучаеми са психологически подготвени за непосредствено включване в едни или други форми на работа.

В тази връзка са полезни размените, постоянното поощрение за активно участие в работата, предоставяне на възможности за самореализация.

Правило 3 – Броят на обучаемите не трябва да бъде много голям. Броят на обучаемите и качеството на обучение с използване на интерактивни технологии може да се окажат в пряка зависимост. Оптималният брой обучаеми е 25 човека. Само при това условие е възможна продуктивна работа в малки групи.

Правило 4 – Подготовка на помещението, в което се провежда обучението. Помещението трябва да бъде подготвено с такъв разчет, че на обучаемите да бъде удобно да се местят за работа в големи или малки групи, като за обучаемите трябва да бъде създаден физически комфорт за работа.

Правило 5 – Ясно определяне на процедурите и регламента. За процедурите и регламента, които ще бъдат използвани по време на обучението, преподавателят и обучаемите трябва да се договорят в самото начало на занятията и да се постараят да не ги нарушават.

Например, всички обучаеми ще проявяват търпимост към различните гледни точки, ще уважават правото на всеки на свобода на словото, ще уважават достойнството на всеки.

Правило 6 – Внимателно отношение към разделянето на участниците в занятията на групи. Първоначално е най-добре групите да се построят на основата на доброволното участие. След това е уместно да се използва принципа на случайния избор.

Организацията на интерактивното обучение включва следните дейности:

- ✚ Намиране на проблемна формулировка на темата, целите и въпросите на занятията;
- ✚ Подготовка на учебното пространство (специализирани аудитории, учебни лаборатории и други) за диалог, за активна работа;
- ✚ Формиране на мотивационна готовност у обучаемия и преподавателя за съвместни действия в процеса на познание;
- ✚ Създаване на специални (служебни) ситуации, подбуждащи към интеграция на усилията за решаване на поставената задача;
- ✚ Изработка и приемане на правила за равноправно сътрудничество между обучаемите и преподавателите;
- ✚ Използване на „поддържащи“ прийоми на общуване между преподаватели и обучаеми – доброжелателна интонация, умение да се дават конструктивни въпроси и други;

✚ Оптимизация на системата за оценяване процеса на познанието и резултатите от съвместната дейност;

✚ Развитие на общогрупови и междуличностни умения и навици за анализ и самоанализ.

Основни методически принципи на интерактивното обучение

Основните методически принципи на интерактивното обучение са следните:

✚ Щателен подбор на работните термини, учебна, професионална лексика, условни понятия (разработка на речник на използваните понятия);

✚ Всестранен анализ на конкретни практически примери от професионалната дейност, в която обучаемият изпълнява различни ролеви функции;

✚ Поддържане със всички обучаеми на непрекъснат визуален контакт;

✚ Изпълнение на всяко занятие от един обучаем на функцията на модератор (водещ), който инициира и ориентира обсъждането на учебните проблеми (преподавателят в дадения случай се явява в качеството на арбитър);

✚ Активно използване на технически средства, в това число и на предварително отпечатани и раздадени дидактически материали, с които се илюстрира изучаваният материал;

✚ Постоянно поддържане от преподавателя на активно вътрегрупово взаимодействие, снемане на напрежението във взаимоотношенията между обучаемите, неутрализация на „остри“ действия на отделни групи обучаеми;

✚ Оперативно вмешателство на преподавателя в хода на дискусиата, в случай на възникване на непредвидени трудности, а също така с цел поясняване на новите положения в учебната програма;

✚ Интензивно използване на индивидуални задания (домашни контролни задания със самодиагностичен и творчески характер и други);

✚ Организиране на пространствената среда – „игровото поле“, което трябва да способства за разкрепостяването на обучаемите;

✚ Проиграване на игровите роли с отчитане на индивидуалните творчески и интелектуални способности на обучаемите;

✚ Обучение за вземане на решения в условията на твърд регламент за време и наличие на елемент на неопределеност в информацията.

Модели и методи, използвани при интерактивното обучение

Концепцията за интерактивно обучение предвижда няколко модела на обучение:

1. **Пасивен** – обучаемият влиза в ролята на „обект“ на обучението (слуша и гледа);

2. **Активен** – обучаемият влиза в ролята на „субект“ на обучението (самостоятелна работа, творчески задания, курсови работи/проекти и други);

3. **Интерактивен** – взаимодействие, равноправно партньорство. Използването на интерактивен модел на обучение предполага моделиране на ситуации от живота, използване на ролеви (делови) игри, съвместно решаване на проблеми. Изключва се доминирането на който и да е участник в учебния процес или някаква идея. От обект на въздействие обучаемият става субект на взаимодействие, който сам активно участва в процеса на обучение.

Всяка интерактивна технология „провокира“ физическа, социална и познавателна активност в обучаемите и всяка от тях е важна за достигане на планираните резултати в съответствие с поставените игрови, учебни и развиващи цели.

Физическата активност на обучаемите отговаря на учебните цели за изменение на физическото обкръжение и в обкръжаващата среда, изменя образа на действия (способите на обучаващата дейност) на партньорите в игровото взаимодействие, например: променя се работното място; правят презентация на дъската пред аудитория; работят в малка група; участват в дискусии; говорят, пишат, слушат, рисуват, залепват; изпълняват едни или други физически действия за релаксация и др.

Социалната активност на обучаемите участващи в интерактивните игри се проявява в това, че те инициират отговарящо на учебните и развиващите цели взаимодействие един с друг, прийоми и техники за обмен на информация, способности за общуване с организатора на играта, с експерти, например: избират стратегии за взаимодействие, задават въпроси, отговарят на въпроси, обменят мнения, реплики, коментари, влизат в различни роли: на „обучаем“ и „преподавател“, в „игрова“ роля, на „експерт“, „супервайзор“ или „компетентен съдия“ и др.

Познавателната активност на обучаемите участващи в интерактивна игра се проявява в инициране на отговарящи на учебната постановка въпроси, определяне на способности за диагностика и анализ на играта, представяне или

презентиране на нови резултати, оказване на влияние на съдържанието на самата технология на обучение и организационно развитие, например: обучаемите сами формулират проблема и неговата постановка; сами определят способите за решаването на проблемите; трудностите; „задънените улици“; сами намират решение на проблемите; коригират материалите, предлагани от организаторът на взаимодействието; внасят поправки, допълнения; излизат като един от източниците на опит; правят препоръки; изработват съвети; създават програма или проект и го обосновават.

В съвременната педагогика се използват много интерактивни **методи**, сред които могат да се открият следните:

- ✚ Творчески задания - задания, които изискват от обучаващите се не просто възпроизвеждане на информация, а творчество, тъй като заданията съдържат голям или по-малък елемент на неизвестност и имат, като правило, няколко подхода за решаване;

- ✚ Работа в малки групи;

- ✚ Обучаващи игри - ролеви, имитационни и делови игри;

- ✚ Използване на обществени ресурси - покана на специалисти, екскурзии;

- ✚ Социални проекти и други извънаудиторни методи на обучение – съревнования, интервюта, филми, спектакли, изложби;

- ✚ Научаване и затвърждаване на новия материал - интерактивна лекция, работа с нагледни пособия, видео- и аудио материали, „обучаващият се в ролята на преподавател“, „всеки учи всекиго“, метод на Сократ;

- ✚ Тестване – използване на дидактически тестове за оценка резултатите от обучението;

- ✚ Загрявка – провеждане на предварителна подготовка за занятието на база предходни знания;

- ✚ Обратна връзка;

- ✚ Дистанционно обучение;

- ✚ Обсъждане на сложни и дискуссионни въпроси и проблеми - заеми позиция, скала на мненията, кръгла маса, ПОПС-формула, кейс-методи;

- ✚ Решаване на проблеми - „дърво на решението“, „мозъчна атака“, „анализ на казуси“, „преговори и медиация“;

- ✚ Тренинги (обучение) – няколкократно повторение на определени действия от обучаемите с цел развитие на определени умения и навици.

Резултати от използването на интерактивното обучение

Използването на интерактивни методи в обучението води до получаването на много резултати в полза на обучаемите, част от които са посочени по-долу:

- ✚ Решаване на проблемите за активизиране на познавателната и мислителната дейности на обучаемите;

- ✚ По-лесно усвояване на знания и създаване на навици;

- ✚ Намаляване на страха от оценяването във обучаемите;

- ✚ Развитие на личността на обучаемия: създаване на нова качествена оценка за себе си, развитие на самостоятелност, творчество, комуникативни компетенции;

- ✚ Развитие на групата: формиране на нова общност създадена на основата на партньорски отношения;

- ✚ Въвличане на обучаемите в процеса на познание, усвояване на новия материал не в качеството на пасивни слушатели, а в качеството на активни участници;

- ✚ Формиране на умения и навици за използване на съвременни технически средства и технологии за обработка на информация и за самостоятелно намиране на информация и определяне на нивото на нейната достоверност;

- ✚ Използването на интерактивни технологии обезпечава постоянен, а не по разписание контакт на обучаемия с преподавателя;

- ✚ Увеличаване опита на преподавателя.

Заклучение

На базата на гореизложеното може се направят следните **изводи**:

1. Използването на интерактивни форми на обучение осигурява на обучаемите висока мотивация, стабилност на знанията, творчество и фантазия, комуникативност, активна жизнена позиция, ценене на индивидуалността и свободата на самоизразяване.

2. Използването от преподавателите на различни интерактивни методи и различни форми на организация на учебния процес позволява да се достигне по-голям ефект от тяхното използване, което допринася за развиване на компетентностите на обучаемите.

3. Използването на интерактивни форми и методи на обучение води по повишаване информационната компетентност на преподавателите.

Литература

1. Izvorska, D. I., 2017, Model for shaping and development of professional competence for students at a technical university, Monograph, UI "V.Aprilov", Gabrovo.

2. Izvorska, D.I., 2018, About some contemporary educational technologies employed in the process of academic learning, KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 22.1, Vrnjacka Banja, Serbia, March, pp.37-42

3. Panina, T. S., 2008, Modern methods activation training: a textbook for students of higher educational institutions, Moscow, Academy,.

4. Gura, V. V., 2010, Interactive learning technologies in the preparation of social educators, Taganrog,.

5. Dvulichanskaya, N. N., 2011, Interactive methods of training as means of formation of key competencies, Science and education:, <http://tech-nomag.edu.ru>, 2019.

6. Reutova, E. A., 2012, The use of active and interactive teaching methods in the educational process of the university, Novosibirsk.

Minka Yordanova
Technical University of Gabrovo
Department of Mathematics and Informatics
4 Hadzi Dimitar, Gabrovo, Bulgaria
mmiordanova@abv.bg

Prof. PhD Slobodan Obradovic
University of East Sarajevo
Faculty of Electrical Engineering, Republic
of Srpska
30 Vuka Karadzica, East Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina
slobo.obradovic@gmail.com

assist. Nikola Davidovic
University of East Sarajevo
Faculty of Electrical Engineering,
Republic of Srpska
30 Vuka Karadzica, East Sarajevo,
Bosnia and Herzegovina
nikola.davidovic@etf.ues.rs.ba



МОРФОЛОГИЧНИЯТ АНАЛИЗ КАТО ТВОРЧЕСКИ МЕТОД ЗА РАЗВИТИЕ НА СЛОВЕСНО-ТВОРЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Пенка Вълчева

MORPHOLOGICAL ANALYSIS AS A CREATIVE METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF STORYTELLING SKILLS OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

Penka Valcheva

ABSTRACT: Creative storytelling requires activation of thinking and imagination, as the artistic transformation and combination of children's knowledge is possible only with their direct participation. When introducing children to the situation of creative storytelling, it should not be forgotten that not only the quality of the received story is important, but even more important is the understanding of the way to achieve it. In view of this, storytelling skills are considered as skills to create relatively new images, situations, actions and to express all this in a logically consistent text with a narrative character. For the development of creative imagination in the process of mastering the connected speech in preschool age it is necessary to apply different methods and techniques that are consistent with both the age characteristics of children and the expected results of storytelling training. A special place in the development of storytelling skills in preschool age is found the creative methods that provoke children to go beyond the available ideas and use information from another field. Such a method is the morphological analysis and in particular the morphological box developed through it.

This report considers the application of morphological analysis as a creative method in preschool. The main goal of this method is to find new, unexpected solutions by combining known properties and elements of objects and phenomena. The use of a morphological box significantly expands the range of solutions, making possible even the most unusual combinations. By telling stories about them, the children go beyond the limits of their available ideas and use their imagination in a qualitatively new way.

Key words: storytelling skills, morphological analysis, morphological box, preschool age

Творческото разказване изисква активизиране на мисленето и въображението, тъй като художественото преобразуване и комбиниране на знанията на децата, получени от различни източници, в хармонично композирано цяло, е възможно само при тяхното непосредствено участие.

При въвеждането на децата в ситуацията за творческо разказване не бива да се забравя, че от значение е не само качеството на получения резултат (продуциране на творчески разказ), но още по-важно е осмислянето на начина за неговото достигане.

Това според М. Балабанова (Балабанова, 1999: 81) изисква да се премести акцентът при работата върху свързаната реч от тези разновидности на разказа, при които се стимулират предимно възприятието и паметта към онези, които в най-голяма степен съдействат за проявата на самостоятелност и оригиналност на мисълта при композиране на съдържанието и при търсене на най-подходящата езикова форма.

С оглед на това Балабанова разглежда словотворческите умения като умения да се създават относително нови образи, ситуации, действия и да се

изразява всичко това в логически последователен текст с повествователен характер. В този случай може да се използва описателното понятие „нови образи и ситуации“, с които да се определят такива, които детето – автор не е възприемало в този вид, но елементите за създаването на които съществуват в неговия опит и се реструктурират от въображението му.

Въображението се характеризира като способност на мисленето да създава нови представи на базата на минал опит. С други думи, въображението е активен творчески процес за създаване на нови знания от стари знания.

За по-пълното му дефиниране е необходимо да се направи разграничение между въображение и фантазия.

Ако въображението е способност за създаване на нови идеи и образи на възможни и невъзможни представи въз основа на реални знания, то фантазията е създаване на нереални, приказни ситуации и обекти, но също така базирани на реални знания (Тамберг, 2002).

Разграничават се три вида въображение:

- Репродуктивно – при него се създава образ по предварително създадено описание. Такъв вид въображение децата използват при преразказ на литературно произведение и при фактически разкази.

- Творческо – при него се създават самостоятелно нови образи по собствена замисъл. Такъв вид въображение децата използват при съчиняването на творчески разкази.

- Неуправляемо – при него се създава набор от абсурдни, глупави, несвързани, нецелесъобразни и недобронамерени изказвания. Такъв вид въображение се класифицира като „пусто фантазиране“ и не трябва да се допуска от педагога. Когато обаче детето съчинява небивалици, то не бива да се спира, защото именно такъв вид разкази съдействат най-много за генерирането на нови и оригинални идеи.

В книгата си „Въображение и творчеството на детето“ Лев С. Виготски (Виготски, 1982) посочва три закона за развитие на творческото въображение:

1. Въображение е в пряка зависимост от богатството и разнообразието на личния минал опит на човека.

Всяко въображение е построено от елементи на реалния опит. Следователно, колкото по-богати са знанията, уменията и представите на детето, толкова по-богато е въображението му.

2. Човек може да си представи неща, които никога не е виждал, но е чувал или чел за тях.

Ето защо четенето на приказки, които според Тамберг са „класически носител на фантазията“ (Тамберг, 2002:73), е от изключително важно значение за развитието на въображението на детето.

3. Съдържанието на въображаемия предмет или явление зависи от моментните чувства на човека. И обратно, чувствата се влияят от съдържанието на въображаемия предмет или явление.

За пълноценното развитие на словесно-творческите умения на децата трябва да се поставят такива словотворчески задачи, които да провокират както мисленето, така и чувствата на децата.

За развитието на творческото въображение в процеса на овладяване на свързаната реч в предучилищна възраст е необходимо прилагането на различни методи и похвати, които да са съобразени, както с възрастовите особености на децата, така и с очакваните резултати от обучението по разказване.

Особено място в развитието на словотворческите умения в предучилищна възраст намират творческите методи, които провокират децата да излязат извън границите на наличните представи и да използват информация от друга област. Такъв метод е морфологичният анализ и по-специално разработената чрез него морфологичната кутия.

Морфологичният анализ (от гръцки *μορφή* — „форма“ и *λόγος* — „слово“, „наука“) е създаден от швейцарския астроном Фриц Цвики през 1942 г.

Основна цел на този метод е намирането на нови, неочаквани решения чрез комбиниране на известни свойства и елементи на обектите и явленията. Разчита се на анализа и класификацията на признаците и елементите на предметите и тяхното разностранно съчетание. По този начин се получават варианти, които преди са оставали извън полето на внимание и това прави възможно избирането на нови, неочаквани решения (Велева 2012: 58).

В книгата си „Развитие творческото мышление на ребенка“ Юрий Г. Тамберг описва следните етапи на работа (Тамберг, 2000) :

1. Точно и ясно формулиране на проблема.

2. Анализира се обектът, като се разграничават най-важните му признаци. Те могат да бъдат части, свойства, с една дума, онези параметри, от които зависи решението на проблема;

3. Прави се списък на всички възможни варианти. За всеки признак се съставят списъци с различни варианти за изпълнението им. За по-голяма нагледност признаците и вариантите за тяхното изпълнение са подредени в таблица – морфологична кутия;

4. Разглеждат се и се обсъждат различните съчетания и се избира оптималния вариант (Тамберг, 2002:68).

За съчиняване на творчески разказ по морфологична кутия в детската градина е необходимо педагогът да я изработи предварително. В хоризонталните клетки на морфологичната кутия „Моят домашен любимец“ (Виж фиг. №1) са посочени различни признаци, както следва: 1 – вид животни; 2 – любима храна; 3 – дом; 4 – любимо занимание. По вертикала са различните варианти, между които децата може да избират.

Преди представянето на кутията педагогът трябва да е провел уводна беседа, в хода на която може да използва гатанки за въвеждане на животните. По този начин се активизира въображението на децата, актуализират се знанията им за всяко от животните и същевременно се поставя темата.

Следва показ на морфологичната кутия, провеждане на беседа по съдържанието ѝ и поставяне на словотворческата задача.

Беседа:

1. Какви домашни любимци виждате?

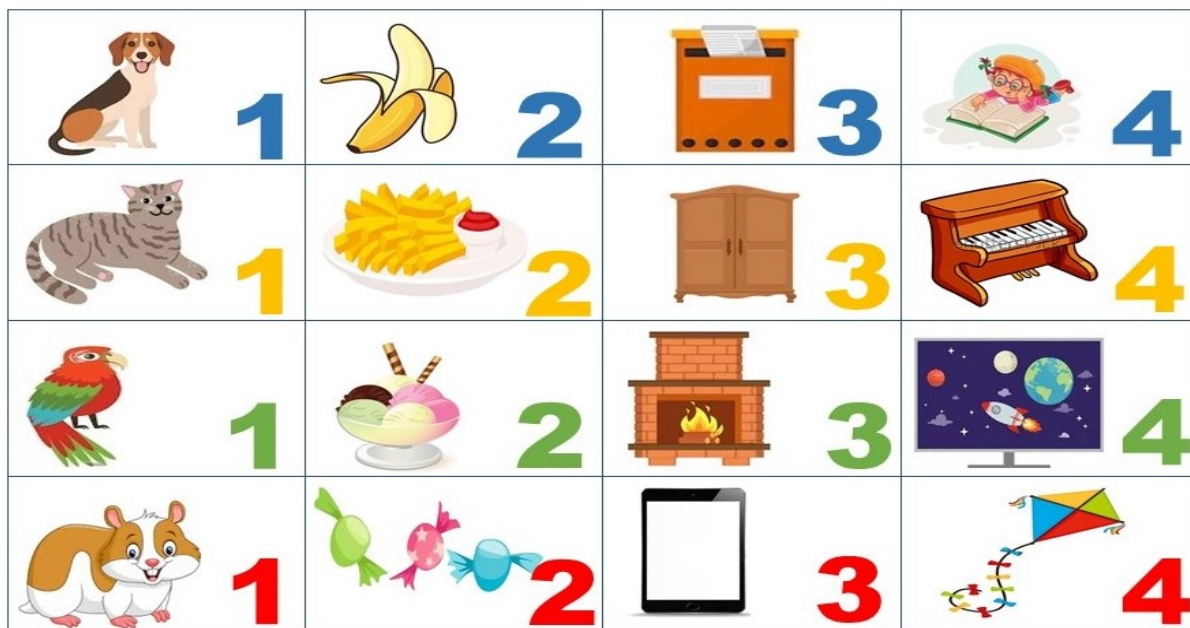
2. С какво могат да се хранят?
3. Къде могат да живеят?
4. Какво обичат да правят?
5. Избери си по една картинка от всяка колона и разкажи забавна история за твоя домашен любимец.

В началното обучение по разказване с помощта на този метод педагогът трябва да обясни подробно съдържанието на морфологичната кутия, и да предостави речеви образци. Според общата

компетентност на групата, преди или след разказването, той трябва да „запише“ разказа си като подреди пред децата разноцветни цифри, оказващи всеки от използваните варианти.

Например: 1 → 2 → 3 → 4

„Моят домашен любимец е Лъки. Той е куче и е много умен. Лъки яде всичко, но най-много обича пържени картопки. Той живее в таблета ми и аз мога да си играя с него по всяко време. Лъки също като мен обича да играе на игри и да гледа филмчета.“



Фиг. 1. Морфологична кутия на тема „Моят домашен любимец“
Изображения: shutterstock.com

Този творчески метод може да се използва и за съчиняване на разказ за измислен герой. В хоризонталните клетки на морфологичната кутия „Стъкленият човек“ (Виж фиг. №2) са посочени различни признаци на героя, като: 1 – външен вид; 2 – качества; 3 – умения, а по вертикалните са илюстрирани различните варианти, между които децата могат да избират.

За въвеждането на децата в темата е подходяща играта „Ако си...“, която има за цел да подпогне влизането им в роля. При провеждането ѝ педагогът трябва да очертае пред децата въображаеми ситуации, които да ги подтикнат да разказват за случващото се, като се съобразяват с предварително поставените условия, при които се извършва действието. Подходящи за темата са ситуацияите:

- Ако си изхвърлено парче стъкло, разкажи за контейнера, в който живееш;
- Ако си огледало на автомобил, как ще се чувстваш на път;

- Ако си прозорец и стоиш на стената, какво виждаш оттам (Данчева, 2009).

След въвеждането на децата в темата следва показ на морфологичната кутия, беседа по съдържанието ѝ и поставяне на словотворческата задача.

Беседа:

1. Как може да изглежда нашият Стъклен човек?

(може да е прозрачен; може да променя формата си; може да променя цвета си.)

2. Какъв е той?

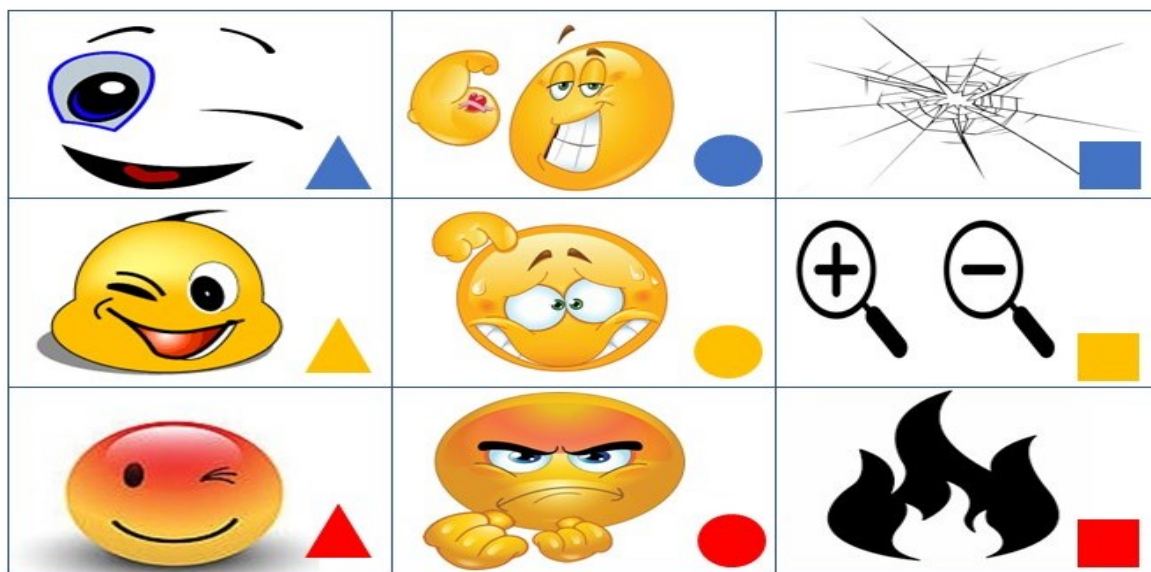
(добър, весел; тъжен, страхлив; лош, гневен)

3. Какво може да прави най-добре Стъкленият човек?

(може да превръща в стъкло всичко, което докосне; може да уголемява и смалява всичко, което погледне; може да превръща слънчевата светлина в огън)

4. Представи си, че си Стъкления човек. Какъв ще бъдеш? Какво ще можеш да правиш?

5. Избери си по една картинка от всяка колонка и ни разкажи за Стъкления човек.



Фиг. 2. Морфологична кутия на тема „Стъкленият човек“ Изображения: интернет

Този метод позволява активно участие на всички деца в групата. За тази цел педагогът може да използва играта „Запиши разказа“. Докато едно дете разказва по морфологичната кутия, всички останали „записват“ разказа му, като подреждат разноцветните фигури в съответната последователност.

Децата биха могли да изработят и собствена морфологична кутия по предварително поставена тема. За тази цел е необходимо педагогът да предостави на всяко дете празна таблица с номерирани клетки (Виж фиг. №3). След това трябва да постави ясни и точни инструкции за нейното запълване. Например:

1. Какви горски животни познавате? (заек, таралеж, лисица...) Нарисувайте по

едно горско животно във всяка клетка на първата колонка.

2. В какво могат да живеят горските животни? (дупка в земята, хралупа, гнездо...) Нарисувайте по един горски дом във всяка клетка на втората колонка.

3. С какво могат да се хранят горските животни (горски плодове, гъби, трева...) Нарисувайте по една храна във всяка клетка на третата колонка.

След като децата запълнят всички клетки в морфологичната кутия, може да съставят разказ по нея с помощта на схема, указваща последователността на вариантите. Например: 1 → 2 → 3

1	2	3
1	2	3
1	2	3

Фиг. 3. Празна морфологична кутия.

Морфологичният анализ има много широк обхват. В предучилищна възраст той може да намери приложение в решаването на различни

словотворчески задачи. Използването на морфологична кутия (таблицы) значително разширява обхвата на решенията, като прави въз-

можни и най-необичайните комбинации. Разказвайки по тях децата излизат от границите на наличните си представи и използват въображението си по един качествено нов начин.

Наред със своите преимущества, този метод крие и опасност от „удавяне“ в анализа на голям брой възможни решения. Ето защо за предучилищна възраст признаците и техните варианти не бива да са повече от пет.

Литература

Балабанова, М. 1999. *Граматика на фантазията дискурс. Развитие на словесно-творческата дейност в детската градина*. София, „ОБРАЗОВАНИЕ“ ООД

Велева, А. 2012. *Педагогика на творчеството*. Русе, ПБ при РУ „Ангел Кънчев“.

Виготски, Л. С. 1982. *Въображение и творчество на детето*. София., Наука и изкуство.

Данчева.Г. 2009. *373 комуникативни игри в детската градина*. Велико Търново, Слово

Тамберг, Ю. 2002. *Развитие творческото мышление на детето*, Санкт-Петербург, Реч.

ас. д-р Пенка Кръстева Вълчева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ –
гр. Бургас

Катедра: Педагогика и методика на обучението

Адрес: гр. Бургас, бул. „Проф. д-р Якимов“, № 1.

е-mail: pepa_valcheva@abv.bg



**РАБОТА С РОДИТЕЛИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПРОЦЕС
НА АДАПТАЦИЯ С ПРИСЪСТВИЕ НА РОДИТЕЛ ПРИ ПОСТЪПВАНЕ
В ЯСЛЕНА ГРУПА ИЛИ В ПЪРВА ГРУПА НА ДЕТСКА ГРАДИНА**

Диана Андонова

**WORKING WITH PARENTS IN THE IMPLEMENTATION OF
THE PROCESSES OF ADAPTATION WITH THE PRESENCE OF A PARENT
WHEN ENTERING NURSERY OR KINDERGARTEN**

Diana Andonova

ABSTRACT: *The report analyses the need of parental presence as a “security base” during the process of adaptation to kindergarten or nursery and provides information about the successful implementation of adaptation model with the presence of the mother/father/main caregiver. The transition from the family environment to pre-school institutions is a complex process which is often associated with distress and trauma. Involving parents in child’s first steps in the new social and educational environment is important for her or his well being but at the same time can be difficult for educators (teachers and nurses). Professional organization based on effective contemporary adaptation models and academic research is the key to implementing adaptation models with the presence of parents in the context of Bulgarian public and state preschool institutions. The publication indicates the main phases during the work with parents in order to organize their cooperation and achieve effective communication. In conclusion the following results will be accomplished: adaptation with minimum toxic stress and smooth adjustment for the child; building a strong family community within the educational institution and creating successful partnership between parents and teachers/nurses/educators.*

Key words: adaptation to kindergarten/nursery, attachment style, parents, family community, partnership between parents and teacher/nurses/educators

Процесът на адаптация при постъпване в новата социална среда на детските предучилищни заведения е продължителен и труден. Той е изпълнен с предизвикателства и стрес, както за адаптиращото се дете, така и за учителите, помощник възпитателите, медицинските сестри в яслените групи и не на последно място за родителите. Успешното му реализиране се осъществява чрез партньорство между всички страни, единна стратегия и стабилна организация. Съвременните подходи за реализиране на вторичната социализация на личността активно въвличат родителя, като значим участник. Майката и бащата са „сигурната база“ за детето, съгласно теорията за привързаността на Дж. Боуби (Bowlby 1969) и тяхната роля в процеса на адаптация при постъпване в детска гра-

дина или ясла е ключова. Стилът на привързаност в детството (Ainsworth et al. 1978; Main, Solomon, 1986) диктува продължителността на родителското присъствие. Начините за определяне на привързаността в условията на детската градина са чрез въпросници и наблюдение. Иновативните методи за взаимодействие между семейната общност и предучилищните заведения се базират на въвличане на родителите в ежедневните дейности на детската градина и по този начин ги превръщат от пасивни участници и потребители на услугите на предучилищното заведение в ценни сътрудници на педагозите и възпитателите. Целта на настоящия доклад е да анализира необходимостта от родителско присъствие в периода на адаптация и да посочи основните етапи в работата с родители за успешно реализиране на процес на

адаптация с присъствие на родител в условията на общинските и държавни детски градини на територията на страната. Авторът на настоящата публикация разработва модел за адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група и първа група на детската градина. Базиран е върху най-ефективните световни практики (сред които е Берлинският модел за адаптация (Das Berliner Eingewöhnungsmodell) (Braukhane, Knobloch, 2011)) и академични достижения и е адаптиран към условията на нашата предучилищна педагогическа реалност. Моделът използва личностния подход – детето и неговите индивидуални особености и потребности определят продължителността и спецификата на процесите. Проведен е пилотен експеримент, в който адаптацията с родител успешно се прилага в условията на столична общинска детска градина.

Ключът към успешното и безконфликтно взаимодействие родители-учители се корени в ясна структура, правила и техники, които предоставят и на двете страни необходимата информация за сигурно и хармонично общуване. Запознаването на родителите с тяхната роля в процеса на адаптация и нейната значимост, правата и задълженията им, правилника за вътрешния ред и дневния режим на детската градина са мост към успешното партньорство. По този начин родителите се чувстват значими участници в образованието на детето, а служителите на детската градина са сигурни, че техните правомощия и лично пространство са защитени. Често учители и родители се позиционират от двете страни на фронтната линия и в практиката има множество примери на конфликтни ситуации, нехармонични отношения, влошена комуникация. Всичко това се отразява на емоционалния климат и затруднява работата на специалистите, ефективността на педагогическото взаимодействие и възпитателните процеси. Партньорите се превръщат в опоненти и от това страда детето.

Честите противопоставяния във възпитателните възгледи или сблъсъкът на характери са причина родителското присъствие в предучилищните заведения да не се приема добре от педагогическата общност. Представата на учителите за адаптация с родители е свързана с хаос, затруднено реализиране на ежедневните дейности и непазване на правила. Прилагането на ефективен модел за адаптация с родител при постъпване в яслена група или първа група на детската градина улеснява всички заинтересовани страни и предлага ясни насоки, правила и етапи за реализиране. Чрез дипломация, убеждаваща комуникация и мотивирани от желанието си за най-висшето благо на собственото дете, родителите биха могли да се превърнат в най-мощния партньор на учителя.

Информация и грижа – първи стъпки към успешна комуникация

Предоставянето на информация на родителите за новия образователен и социален етап в живота на детето е базата, върху която се гради партньорството между родителската общност и ръководството на детската градина. Много родители се чувстват дезинформирани и несигурни в първите дни при записване и постъпване в детската градина, а служителите са претоварени от обяснения и родителски въпроси. Изготвянето на кратко ръководство, което да съдържа пълна информация и често задавани въпроси е вълшебен инструмент за бъдещите отношения. То може да бъде само в електронен вариант, за да се спестят финанси и консумативи. В практиката често родителската среща се осъществява едва след започване на поэтапния прием. По този начин родителите не получават навременна информация и важни и значими подробности остават неразбрани. Съвременните технологии позволяват използването на интерактивни мултимедийни средства за информация. С помощта на презентация или видео се осигурява по-високо информационно покритие,

в сравнение с използването на дълги писмени материали. Запознаването с всички необходими детайли се реализира в следните стъпки:

1. Запознаване с дневния режим. Родителите се информират как ще протича ежедневието на тяхното дете в най-подробни детайли. Това им носи от една страна спокойствие и сигурност, а от друга насоки как да подготвят детето за новия му дневен режим. Часовете за хранене, спане, разходка, сън, които детето има у дома са коренно различни от тези в детската градина. Много съвременни родители дори нямат стабилен режим, а детето се храни и спи на поискване. Това създава стрес за детето в първите дни от посещението му в новата среда, големи затруднения за служителите и объркване за родителите. Необходимо е 2 седмици преди постъпване на детето родителите да са запознати с дневния режим на групата и да се постараят да го спазват, за да спестят допълнителните негативни реакции.

2. Запознаване със значимостта на адаптацията с присъствие на родител за психо-емоционалното развитие и емоционалното благополучие на детето. Родителите гледат кратка презентация, в която се представя информация за теорията за привързаността и значимостта на тяхната роля в процеса на адаптацията като „сигурно убежище“ за детето, от което то изследва света. Осигуряването на спокойна среда с присъствието на родителя, в която детето да изследва новото непознато място и да опознава непознатите лица е ключов елемент към изграждане на положително отношение към детската градина и към образованието като цяло. Първото впечатление е най-важно и за детето и за родителите. Посрещнати топло с увереността, че детското заведение работи с най-съвременните и иновативни модели, целящи добруването на всяко едно дете, родителите остават с приятно усещане и положителна нагласа към предучилищната институция. Всеки родител желае най-доброто за сво-

ето дете. При провеждане на пилотен експеримент в яслена група на 38 ДГ „Дора Габе“ в град София през септември 2019 година всички родители, запознати с горепосочената информация са изключително мотивирани и благодарни, че имат възможността да се включат в модела. Стриктно изпълняват всички препоръки и се стараят да са в помощ на персонала.

3. Запознаване с правата и задълженията. Родителите получават инструкции, които описват изпълнението на модела по дни и тяхната роля в него. През първите 3 дни родителите, заедно с децата присъстват в детската градина само за 1 час, след което заедно си тръгват. Това време е идеално премерено така, че от една страна децата се запознават със средата, от друга да имат желание да се върнат отново и дори да останат (но това не се препоръчва), а от трета персоналът не се натоварва с присъствие на родители през целия ден. Инструкциите съдържат информация, която дава насока какво да правят и какво да не правят. Например използването на мобилни телефони, правене на снимки и видеа и т.н. е абсолютно забранено. Родителят е там, за да подкрепи своето дете в първите му стъпки в новата социална среда. Важно е родителите да планират адаптацията така, че в първите седмици след постъпването да не се планират екскурзии или да не се предвиждат значими събития в живота на детето, като смяна на жилище, раждане на бебе в семейството, развод (Braukhane, Knobloch, 2011, s. 5) и т.н. Тези фактори създават стрес и допълнително биха усложнили процеса на адаптация.

4. Попълване на въпросник. Родителите попълват въпросник, който цели да даде информация на служителите за всяко едно дете: стил на привързаност; темперамент и особености на характера; любими играчки, занимания и начини за успокояване и заспиване. По този начин учителите и медицинските сестри ще имат „жокер“, който максимално да улесни работата им с всяко едно от непознатите деца. Въпросникът дава информация и за особеностите на семейната структура, които могат да

имат влияние върху детето и неговото развитие и поведение.

5. Често задавани въпроси. В ръководството за родители се дава отговор на всички често задавани от родителите въпроси, включително необходими документи за постъпване, дрешки и консумативи (напр. памперси за яслена група), които е необходимо да се носят и т.н. По този начин се спестява излишната комуникация, която може да доведе до неприятни емоции и за двете страни, тъй като за служителите е изтощително да отговарят на въпросите на родителите, а те от своя страна се чувстват неудобно и несигурно.

Стартиране на поетапния прием – роля на родителя

Съгласно теорията за привързаността на Дж. Боулби (Bowlby, 1969) децата развиват силни емоционални връзки с човека, който се грижи за тях през първата година от живота им (монотропия). В повечето случаи основният обект на привързаност е майката, но може да бъде бабата, бащата, детегледачка и др. Това е човекът, който полага основно грижи за бебето и малкото дете (от английски език: caregiver (Ainsworth, 1989). Боулби твърди, че страхът от непознати е вроден механизъм за оцеляване. Поради тази причина присъствието на родителя в новата среда с непознати възрастни е толкова важна. Трите най-значими измерения, свързани с адаптацията в детска градина, които Боулби отчита са: *безпокойство от непознати* (от англ. Stranger Anxiety) – вроденият страх от непознати, който децата имат; *безпокойство при раздяла* (от англ. Separation Anxiety) – нивото на стрес, което детето изпитва при раздяла с майката или основния обект на привързаност; *социална референция* (от англ. Social Referencing) – погледът към родителя, с който детето проверява емоционалния израз на майката преди да вземе решение как да реагира при дадена ситуация (нов обект или непознат човек). Родителят е „сигурното убежище“, при което детето търси утеха и подкрепа,

когато е изплашено. Липсата на основната фигура на привързаност в първите дни от постъпването в детското заведение създава у детето усещане за несигурност. Задоволяването на потребността от сигурност е базов аспект за когнитивното развитие и определя стремежа към опознаване на заобикалящия свят. В присъствието на родител децата са спокойни и склонни да обследват с любопитство новата социална среда. Според Берлинския модел за адаптация (Braukhane, Knobeloch, 2011) основният обект на привързаност, обикновено майката, е родителят, който трябва да придружава детето в първите дни от поетапния прием. Това е човекът, на когото детето има най-голямо доверие и при когото отива, когато има нужда от утеха и подкрепа, когато нещо го боли, изплашено е или е тъжно. След втория ден обаче е възможно присъствието на бащата да има положителен ефект по отношение на първите опити за раздяла, когато детето вече започва да прекарва време в детската ясла или градина без присъствието на родител. В случай, че детето има задруднения с раздялата с единия от родителите, обикновено това е майката, е препоръчително другият родител да придружава детето (Laewen, H. J.; Andres, B. & Hédervári, É., 2006).

В зависимост от стила на привързаност децата се адаптират с различна продължителност и родителското присъствие варира. Експериментът „Непознатата ситуация“ разработен от М. Ейнсуърт и нейния екип е най-широко приетата методика за оценка на привързаността (Ainsworth, et al., 1978). Процедурата има огромно влияние върху психологията на развитието и е най-използваният диагностичен метод за оценка на индивидуалните различия. За целите на процеса на адаптация в детска градина или ясла условно децата се разделят на силно привързани и умерено привързани (Braukhane, Knobeloch, 2011). Дефинираните от Ейнсуърт стилове на привързаност са сигурна привързаност (около 65% от децата), тревожно-амбивалентна/ненадеждно-афективна привързаност

(около 15% от децата), тревожно-избягваща/индиферентна/ненадеждна привързаност (около 25% от децата) и дезорганизирана (около 10% от децата, дефиниран по-късно от Мейн и Соломон) (Main, Solomon, 1986). Друг диагностичен конструктор за определяне на стила на привързаност в детството е Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0) (Waters, 1987; Waters, 1997). Представява въпросник, съдържащ 90 твърдения, описващи поведението на бебета и малки деца спрямо тяхната основна фигура на привързаност. Разглежданите параметри са категоризирани с цел дефиниране на основните типове поведение ориентирано към търсенето и намирането на сигурност у майката или възрастния, който основно се грижи за детето за период на наблюдение между 2 и 6 часа.

В межкултурните изследвания се наблюдават различия между процентното разпределение на видовете/стилове на привързаност в рамките на различните национални култури. За колективистичните култури, каквато е България (Hofstede Insights, 2020) тревожно-амбивалентната привързаност е по-голям процент (Van Ijzendoorn, Kroonenberg, 1988). Това означава, че в България децата, които трудно се разделят от майката или основния обект на привързаност са по-голям процент, отколкото в западните индивидуалистични култури, каквато е например Германия (страната въвела първия модел за адаптация с родител, като задължителен¹). Умерено привързаните деца са тези със сигурна привързаност. Те се адаптират сравнително лесно и още на втората седмица ходят с желание и готовност на детска градина без да бъдат придружени от родител. Силно привързаните деца са тези с тревожно-амбивалентна привързаност. Те се нуждаят от повече време и търпение, за да увеличат постепенно радиуса на отдалеченост от майката и да успеят успешно да се разделят със своята „сигурна база“. Слабо

привързаните деца са с тревожно-избягваща привързаност. Те не демонстрират съществена разлика в отношението си спрямо родители и непознати. За тях раздялата с майката се осъществява лесно и се адаптират най-бързо. Това обаче не означава, че присъствието на родител е излишно в първите дни от престоя им. При провеждане на пилотен експеримент за адаптация с присъствие на родител в яслена група на 38 ДГ „Дора Габе“, гр. София не е установено нито едно дете с тревожно-избягващ, както и с дезорганизиран стил на привързаност.

Организация на родителското присъствие по време на фаза на първи опити за раздяла

Тази фаза се реализира не по-рано от четвъртия ден (никога в понеделник или след отсъствие) и бележи първия момент, в който детето остава в помещението на групата без присъствие на придружаващия го родител. За повечето деца със сигурна привързаност, тя се реализира безпроблемно. Това е моментът, в който в зависимост от детската реакция се определя каква ще бъде продължителността на адаптацията с присъствието на родителя. В случай, че детето реагира остро на опитите на родителя да напусне помещението за кратко, проявено чрез силен истеричен плач и /или агресивни прояви и неспособност от страна на учителя или медицинските сестри да го утешат, разсеят и успокоят, родителят трябва незабавно да се върне или да отложи излизането. Още на другия ден или дори след един час е възможно детската реакция да бъде различна и раздялата да се осъществи по-лесно.

В тази фаза между 10 и 30 минути след пристигането в детската градина или ясла, родителят казва на детето, че излиза и след малко ще се върне. Важно е родителят да

¹ Берлинският модел за адаптация е включен в Каталог с национални критерии за педагогическо качество в детските заведения, част от Национал-

ната инициатива за качество в системата на Институциите за дневна грижа за децата („Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI)) от 1999 година.

не се измъква незабелязано. Специалистите по когнитивно развитие твърдят, че раздялата е най-разстройваща за детето, когато то не знае къде е отишъл родителят, нито кога ще се върне (Shaffer, 2009). Ето защо раздялата с родителя трябва да става съзнателно и времето без родител трябва да се увеличава постепенно, за да се изгради когнитивната рамка, че родителят винаги се връща. Децата на възраст 1-2 години са много по-спокойни, проявяват изучаващо поведение и играят повече, когато родителят е обяснил къде отива и кога ще се върне (Weinraub, Lewis, 1977). Някои деца реагират напълно безразлично към тези думи, други дори казват „чао“, но децата с тревожно-амбивалентна привързаност е възможно да проявят силна негативна реакция само при изричането на тези думи. Адамс и Пасман (Adams, Passman, 1981) установяват, че кратките обяснения са по-ефективни от дългите и не съветват да се говори от предния ден с детето за предстоящата раздяла. Доказано е, че две годишните, които предварително са предупредени за раздялата се тревожат предварително, протестират повече и трудно се осъществяват раздялата, а след нея играят по-малко и са по-притеснени в сравнение с техните връстници, на които не е било казано предварително, че предстои да останат без родителя (Adams, Passman, 1981).

На третия ден родителите получават инструкция в писмен вид относно конкретните стъпки, които да предприемат във фазата на първите опити за раздяла на четвъртия ден. В нея е описано какви биха могли да бъдат възможните реакции на детето и как те да процедират. В този етап служителите на детското заведение вече имат информация, базирана на наблюдение, данни от родителите и резултати от въпросниците, кое дете има затруднения да реализира раздяла с майката или с придружаващия го родител. Съдействието на родителя тук е ключово, тъй като в нашите условия при по-големия брой деца и по-малък брой персонал учителите и медицинските сестри биха били затруднени да откликнат на всички разстроени деца, на

които е необходимо да се обърне внимание. Ето защо излизането на родителите става поетапно, а често те си съдействат и в утешаването и разсейването на децата, чиито родител в момента е извън помещението. В първия момент, когато детето остава без основната си фигура на привързаност с новите лица е важно, то да се чувства сигурно, да може да играе, да е спокойно. Практиката показва, че често децата се обръщат към другите родители за подкрепа и игра в момент, в който техният отсъства. Това значително улеснява процеса и работата на служителите и спомага за изграждането на положителни взаимоотношения между всички родители и деца. Както бе споменато, моделът за адаптация с родител използва личностния подход и следва индивидуалните потребности на всяко едно дете. Някои деца имат предпочитания към единия учител, други към другия. Това не трябва да се приема лично от служителите, тъй като човешкото поведение е водено от подсъзнателни механизми, повлияни от индивидуалния опит на личността.

След напускане на помещението, родителят може да се скрие в санитарното помещение, от което обикновено има видимост към основното помещение на групата. По този начин самият родител, познавайки детето си най-добре, би могъл да прецени кога да се върне така, че да му спести силния стрес, който този вид адаптация цели да избегне. Майката може да види, ако детето ѝ плаче продължително и необичайно, да прецени, че ситуацията е твърде натоварваща за него и да се върне. По този начин се улеснява персонала на детското заведение. Същевременно може да види и към кой от другите родители детето ѝ се обръща за подкрепа и така се изграждат трайни приятелства в системата на семейната общност.

На петия ден времето, в което родителят е извън помещението постепенно се увеличава за децата осъществили успешна раздяла. За силно привързаните деца опитите за раздяла се възобновяват.

Приключване на адаптацията с присъствие на родител

Обикновено на 6-7 ден родителят вече не присъства в детската градина. Информацията, която е получил по време на престоя си му дава голямо предимство и спокойствие. Родителите са запознати с помещението, материалната база, дневния режим и най-вече с лицата, които се превръщат във важни обучители, възпитатели, приятели и обекти на привързаност за тяхното дете; другите деца, които са първата съществена социална група на връстниците; другите родители, които вече са техни партньори и приятели, обединени от обща цел – добруването на всяко едно дете индивидуално и на детската група като единна система за растеж, развитие и щастливо детство.

На този етап детето започва да научава все повече правила, тъй като в първите дни вродените механизми за приспособяване са насочени към адаптиране към новата обстановка и новите лица. Необходимо е време, в което децата да наблюдават, изпробват и грешат, без да бъдат порицавани. Доверието в новите фигури на привързаност, все още е крехко. Познавайки вече от близо служителите на детското заведение, родителите могат да бъдат мост в изграждането на положителни взаимоотношения.

Заклучение

Процесът на адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група или в първа група на детската градина цели да улесни периода на приспособяване, както за детето, така и за специалистите и за родителите. Без присъствието на своята „сигурна база“ децата изживяват емоционален стрес и травма (Bowlby 1969; Ainsworth et al. 1978; Braukhane, Knobloch, 2011). Емпиричните данни, базирани на приложението на Берлинския модел за адаптация сочат, че децата, които не са придружавани от родител по време на процеса на адаптация, боледуват до 4

пъти по-дълго от адаптираните с присъствие на родител през първите седем месеца след приема (Braukhane, Knobloch, 2011, s. 4). Адаптираните без родител деца в значително по-ниска степен са способни да се възползват от възможностите за развитие в новата среда и проявяват силно иззявено поведение на страх и безпокойство. Родителското присъствие е незаменима част от всеки съвременен модел за адаптация (Laewen, Andres, Hédervári, 2006), базиран върху достиженията на психологията на развитието и когнитивната психология и доказан в практиката. Присъствието на родители в първите няколко дни от постъпването на детето в предучилищната образователна институция в условията на държавните и общински детски градини е възможно и лесно осъществимо с необходимата подготовка и стратегия. Информация, екипна работа, взаимопомощ, сътрудничество и професионална организация са ключовете за реализиране на плавен и успешен преход в детските предучилищни заведения. Комуникацията с родителите трябва да започне две седмици преди стартиране на поэтапния прием, за да получат навременна информация и възможност да бъдат активни участници. Родителите също предоставят важна информация за детето относно: стил на привързаност, темперамент, любими играчки, занимания и начини за успокояване и заспиване, както и особености на семейната структура, която подпомага адаптацията и общуването между детето и учителите (медицинските сестри) и помощник възпитателите.

Работата с родители се реализира в следните фази:

- Предварителна информация и подготовка – включва запознаване с дневния режим; значимостта на адаптацията с присъствие на родител за емоционалното и когнитивното развитие на детето; тяхната роля в процеса и структурата на модела; правата и задълженията им в детското заведение; правилника за вътрешния ред; попълване на въпросник.

- Стартиране на поетапния прием – родителите присъстват в помещенията на групата в детската градина за 1 час на ден, като спазват предварителни инструкции.

- Фаза на първите опити за раздяла – родителите са активни участници в процеса, като съдействат на персонала и оказват помощ на други родители и деца.

- Финал на адаптацията – родителите са инструктирани как да служат за мост в изграждането на положителни взаимоотношения между детето и учителите/медицинските сестри и затвърждаване на положителното му отношение към детската градина. Познавайки в детайли обстановката, дейностите, служителите и другите деца, те продължават да помагат на детето да се чувства в близка среда дори в тяхно отсъствие, тъй като тя е добре известна и на семейството му.

Един от показателите за успешно адаптирано дете, който е бързо постижим при адаптацията с родител, е ходене на детска градина с готовност и желание. Високата посещаемост е необходимо условие за оптимален когнитивен напредък, развитие на личностните таланти и умения и достигане на оптималния потенциал на всяко дете.

Присъствието на родител в процеса на адаптация способства не само за хармонично и безпроблемно приспособяване на детето към новата социална и образователна среда, а и за изграждането на стабилна семейна общност в рамките на детската градина. Практиката показва, че успешното сътрудничество между учители (медицински сестри, помощник възпитатели) и родители са основа за бъдещите образователни постижения на децата. Единомислие, приятелски взаимоотношения, взаимопомощ и съдействие са стълбовете за изграждането на силна общност и успешно партньорство родители-детска градина.

Литература

1. Adams, R. E., R. H., Passman. 1981. The effects of preparing two-year-olds for

brief separations from their mothers. *Child Development*, 52(3), 1068–1070. Retrieved on 10.05.2020 from

<https://doi.org/10.2307/1129113>

2. Ainsworth, M. 1989. Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

3. Ainsworth, M. D. S., M. C., Blehar, E., Waters, et al. 1978. *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

4. Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.

5. Braukhane, K., J., Knobloch. 2011. *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*, Retrieved on 25 April 2020 from http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf

6. Hofstede Insights. 2020. *Compare countries*. Retrieved on 02.02.2020 from <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

7. Laewen, H. J., B., Andres, É., Hédervári. 2006. *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 4. Auflage.

8. Main, M., J. Solomon. 1986. Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton, M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.

9. Shaffer, D. 2009. *Social and Personality Development*. 6th ed. London: Cengage Learning.

10. Van Ijzendoorn, M. H., A. Sagi. 1999. Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 713- 734). New York: Guilford Press. Retrieved May 6, 2020 from <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130625/1/1593858744.pdf#page=900>

11. Waters, E. 1987. *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0)*, Advisor, Unpublished

manuscript, SUNY, Department of
Psychology, Stony Brook

12. Waters, E. 1997. *Attachment Behavior Q-Set (Version 3.0)*, Advisor, Unpublished manuscript, SUNY, Department of Psychology, Stony Brook

13. Weinraub, M., M., Lewis. 1977. The determination of children's responses to separation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1977; 42(4): 1-78.

Diana Andonova, PhD, Postdoctorant
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media
Pedagogy

Adress: Evlogi i Hristo Georgievi 114, Sofia
1505, Bulgaria.

dzandonova@uni-sofia.bg



ЛИДИЯ СТОЯНОВА – БЪЛГАРСКАТА ПОСЛЕДОВАТЕЛКА НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ

Тинка Иванова

LIDIA STOYANOVA - THE BULGARIAN FOLLOWER OF MARIA MONTESSORI

Tinka Ivanova

ABSTRACT: *The chroniclers of Bulgarian education are indebted to Lidia Stoyanova. There has not been comprehensive study of her pedagogical activities and views so far. The reasons for this are complex. Despite the scant information about Lidia Stoyanova, most often her work is related to the education of children with special educational needs. Lidia Stoyanova's activity in spreading Maria Montessori's ideas in Bulgarian education remains in the shadows. However, this activity is multidirectional. She started with training and participation in International Montessori Congresses. Lidia Stoyanova applied what she had learned from the forums in her practice as a teacher. She also introduced the ideas of Maria Montessori to the future teachers, because she participated in their training as a basic specialist and teacher. Lidia Stoyanova is the author of publications in the specialized press on the Montessori method. She translated various materials by and about Maria Montessori. With her work Lidia Stoyanova undoubtedly contributes both to the spread of Maria Montessori's ideas in Bulgarian education and to its change in the spirit of European reformist pedagogy.*

Key words: reformist pedagogy, International Montessori Congresses, Montessori method, children with special educational needs

Въведение

Реформаторските идеи на М. Монтесори (1870-1952) намират последователи в целия свят. Българското образование не стои встрани от този процес. Той има своя история и актуални измерения. В историко-педагогически аспект разпространението на теорията и практиката на М. Монтесори в българското образование преминава през три етапа. Първият етап включва периода от 20-те до 40-те години на XX в. и е свързан с интереса на българските педагози към възгледите на европейските реформатори, с единични опити за прилагане на идеите им в българската образователна практика. Вторият етап обхваща времето от 40-те до 90-те години на XX в., когато методиката на М. Монтесори продължава да присъства в специализираната литература, но тя по-често е обект на критика и отхвърляне, отколкото на обективно представяне. Третият етап започва след 90-те години на XX в.

Идеите на М. Монтесори се разпространяват в българското образование най-често чрез публикации в специализирания печат от и за М. Монтесори, превеждане и публикуване на

български език на нейни основни произведения, създаване на Монтесори общност, практическо прилагане на метода Монтесори в някои образователни институции и включването му в подготовката на бъдещите учители.

Част от събитията през 20-40-те години на XX в., които трасират пътя за разпространение на педагогическите идеи на М. Монтесори в българското образование са:

- 1922 г. – 1925 г. в списание „Детска градина“ се публикуват първите статии за метода Монтесори;
- 30-те – 40-те години на XX в. се превеждат на български език и се издават книгите на М. Монтесори „Дом на детето“, „Новото дете и духовното възраждане на човека“, „Етапите на възпитанието“; в списание „Свободно възпитание“ системно се публикуват статии от и за М. Монтесори, а след 1934 г. се създава рубрика „Страници Монтесори“, завеждана от Л. Стоянова.
- 1930 г. - 1935 г. Л. Стоянова прилага на практика метода Монтесори в работата си като учител;

- 1933 г. – създава се Българско дружество Монтесори, което е секция от Международното дружество Монтесори;

- 1934 г. – проф. Д. Кацаров открива частен курс за подготовка на учителки в детските градини, в който се изучава учебната дисциплина Методи за работа в детската градина, включваща методите на проектите, на М. Монтесори, на О. Декроли, на Фр. Фрьобел.

- 1936 г. - въвежда се нова Програма за основните училища като в раздела за детските градини се препоръчва използването и на метода Монтесори;

- 1937 г. - открива се длъжността Главен инспектор на предучилищното образование, който получава задачата да направи проучвания върху различните методи за работа в детската градина (на Фр. Фрьобел, О. Декроли, М. Монтесори, на проектите) и да се ангажира с адаптирането им в български условия.

През първия етап от разпространението на идеите на М. Монтесори в българското образование безспорен принос има проф. Д. Кацаров. Той е привърженик на свободното възпитание, председател на Българската секция от Международната лига за ново възпитание, редактор на списание „Свободно възпитание“, което превръща в трибуна за идеите на реформаторската педагогика. Проф. Д. Кацаров проявява интерес към опита на М. Монтесори за работа с „умствено изостанали деца“. До авторитния учен може да поставим и един български учител, който все още не е получил необходимото признание, но с

делата си също допринесъл за разпространение на идеите на М. Монтесори в България.

Обективен факт е, че историците на българското образование са длъжници на Л. Стоянова, защото все още няма цялостно проучване на нейната педагогическа дейност и възгледи. Причините за това имат комплексен характер. В продължение на почти половин век социалистическата педагогика обрича на забрава имената и делата на българските последователи на европейските реформаторски идеи в образованието от първата половина на XX в. Те си отиват забравени от обществото, техните архиви и ръкописи се покриват с прах, почти няма обективни проучвания на дейността и приносите им за развитието на българското образование през този период. Това си остава затворена, но недописана страница в историята на българското образование.

Въпреки превратностите на времето делото на Л. Стоянова остава следи. Най-често то се

свързва с обучението на децата със специални образователни потребности. Нейната дейност за разпространение на идеите на М. Монтесори в българското образование остава в сянка. Изключение в това отношение прави статията на М. Терзийска „Лидия Стоянова и методът на Мария Монтесори в България“, която публично легитимира пред педагогическата общност ръкописът на Л. Стоянова „Моята пътека в педагогията към сърцата на децата“.

Методика

Изследването има за цел да представи дейността на Л. Стоянова за разпространение на педагогическите възгледи на М. Монтесори в българското образование. Основен източник е списание „Свободно възпитание“, издавано през периода 1922 г. -1944 г.

Методи на изследването са теоретичен анализ, проучване на специализиран печат и литература.

Резултати

Дейността на Л. Стоянова за разпространение на идеите на М. Монтесори в българското образование е многопосочна. Тя е свързана с:

- обучение и участие в международни Монтесори конгреси;

- прилагане на метода Монтесори в обучението на деца със специални образователни потребности като учител в такива паралелки;

- запознаване на студенти-педагози с методиката на Монтесори като базов учител в софийското Опитно училище;

- преподаване на метода Монтесори на бъдещи детски учителки в частния курс на проф. Д. Кацаров;

- поддържане на рубрика „Страница Монтесори“ в списание „Свободно възпитание“;

- превеждане на различни материали от и за М. Монтесори;

- публикуване на статии, споделяне на опит в специализирания печат за метода Монтесори.

Като се имат предвид оскъдните биографични данни за Л. Стоянова, може само да се предположи откъде идва нейният интерес към идеите на М. Монтесори. По всяка вероятност той започва с липсата на

практически опит след завършването на Софийския университет и нейните търсения а обучение на „умствено изостанали деца“.

Според М. Терзийска учителската кариера на Л. Стоянова започва през 1923 г. в софийското училище „Св. Климент“, където обучава „умствено изостанали деца“. По-късно тя специализира в Париж и Брюксел като посещава лекции, психиатрични болници, училища за „бавноразвиващи се деца“. Л. Стоянова се запознава и с метода на О. Декроли, но отдава своите предпочитания към метода Монтезори.

През 1930 г. Л. Стоянова следва и завършва в Рим международния курс на М. Монтезори. В този курс участват 150 курсисти от 20 народности от целия свят. По думите на Л. Стоянова курсът се ръководи лично от М. Монтезори. Тя представя теорията на своя метод, а нейните помощници водят практическите упражнения и хоспитирането в училища по метода Монтезори. В различни публикации Л. Стоянова изразява възхищението си от М. Монтезори:

- „Винаги са ме поразявали педагогическите идеи на г-жа Монтезори ... – и курсът Монтезори бе за мен цял празник; аз си отивах от лекциите окрилена, подигната духом, горяща от желание по-скоро да започна да работя....“ (Свободно възпитание, 1932, кн. 5- 6, с.179);

- „Въобще, всяка от лекциите на г-жа Монтезори показва, колко тя е особена, дълбока, интересна, без преувеличение – гениална“ (Свободно възпитание, 1936, кн.1-2, с. 68);

- „И тя, голямата, както по години, така и по знания, съвсем не смята за унижение да следва малките (Свободно възпитание, 1936, кн. 9-10, с.394).

След първоначалната квалификация по метода Монтезори в Рим, Л. Стоянова участва в международните конгреси Монтезори. На тези форуми тя не само продължава да повишава квалификацията си, но и представя разпространението на метода Монтезори в България, споделя своя педагогически опит. Например на II-я Монтезори конгрес, проведен през 1932 г. в Ница, Л. Стоянова участва в курса за преподаване на математика и геометрия по метода Монтезори. Наред с „опресняването“ на знанията си, тя докладва за постиженията на метода в български условия пред делегати от Англия, Италия, Холандия и Германия. В отчета на А. Цанова за конгреса в Ница, публикуван в списание „Свободно възпитание“, представянето на Л. Стоянова е описано по следния

начин: „От страна на България говори г-ца Лидия Стоянова, която спомена за двете Монтезори училища у нас (това при Италианското училище и нейната, на г-ца Стоянова, забавачница при руското училище Кузмина). Тя изтъкна, че условията на нашата страна още не са позволили да се приложи у нас повече този метод, че нямаме подготвени ръководители за това, но че интересът към метода Монтезори у нас е голям. Госпожа Монтезори, която изглежда, че много цени работата на нашата приятелка, изказа радостта си от това, което чу“ (Свободно възпитание, 1932, кн.1-2, с. 8).

Полученият европейски опит по метода Монтезори и наученото от международните форуми, Л. Стоянова споделя на заседания на Софийската група от секцията за Ново възпитание. На проведеното на 1.12.1932 г. заседание, тя запознава присъстващите учители с курса на Монтезори по аритметика и геометрия в Ница. В края на съобщението за заседанието, публикувано в списание „Свободно възпитание“, се обобщава, че „поради големия интерес, твърде е възможно г-ца Стоянова да открие курс по метода Монтезори“ (Свободно възпитание, 1932, кн. 3-4, с.137).

Според Л. Стоянова „правоверни“ монтезорианци могат да се наричат само тези, които познават метода Монтезори основно, макар че в България познаването му е повърхностно. Затова тя използва списание „Свободно възпитание“, за да споделя наученото в Европа и опита си. На V-я международен конгрес Монтезори, състоял се през 1936 г. в Оксфорд, Л. Стоянова участва в проведените опреснителни курсове и отново представя българските постижения на метода Монтезори пред делегати от Дания, Латвия, Индия и Чили.

На международните конгреси Монтезори Л. Стоянова присъства не само на лекции на М. Монтезори, практически упражнения и хоспитиране. Тя посещава и изложби на дидактични материали Монтезори, на детски работи от Монтезори училища от целия свят. По този начин тя получава цялостна представа за движението Монтезори в Европа и неговите постижения. Л. Стоянова обогатява своите знания и опит и от личните си посещения в Монтезори детски градини и училища. През 1936 г. на страниците на списание „Свободно възпитание“ тя споделя впечатленията си от някои нови училища в Женева - „Домът на малките“ към института „Жан Жак Русо“; международно училище с детска градина по

метода Монтесори, в което учат деца от 14 народности; монтесорианско училище, организирано от сестрата на проф. Ад. Ферриер. При тези посещения Л. Стоянова е впечатлена от специалната среда и материалите за индивидуална работа. През 1938 г. тя обогатява знанията си в Монтесори детски градини и училища в Холандия.

Л. Стоянова е учител, който и днес би бил гордост за всяка образователна система. Получила образование по педагогика и философия в Софийския университет, тя успешно го надгражда с международни специализации, участия в международни конгреси, посещения на „нови училища“ из цяла Европа. Описвайки своя професионален път, Л. Стоянова споделя, че без да познава съвета на М. Монтесори към начинаещите учители да започнат кариерата си като работят с „умствено закъснели деца“, тя на практика го е приложила. Това е необходим стаж за младия педагог, който го учи на търпение, изчакване, проследяване и опознаване на детската психика. Учителската дейност на Л. Стоянова трасира пътя на метода Монтесори в България – първоначално с „умствено закъснели деца“, след това няколко години с „одарени, дори свръхразвити деца“, после отново с „умствено закъснели деца“ (Свободно възпитание, 1935, кн. 3-4, с. 146). Въпреки че в практиката си на учител, Л. Стоянова работи предимно с деца със специални образователни потребности тя не забравя съветите на М. Монтесори. Учителят не трябва да губи общуването си с нормалните деца, за да не изгуби критерия за умственото развитие и неволно да снижи изискванията си към учениците. През различни периоди от живота си Л. Стоянова работи в училището на г-жа Кузмина, открива в него „частна забавачница“ и се опитва да работи както с „бавноразвиващи се деца“, така и с нормални деца. Факт е, че независимо от характеристиките на своите възпитаници, методът Монтесори е нейната професионална визитка.

През 1933 г. българските привърженици на М. Монтесори се обединяват и създават в София Българско дружество „Монтесори“. То е секция от Международното дружество Монтесори. Основна цел на организацията е да разпространява метода Монтесори и да не допуска изопачаването му. Няма съмнение, че Л. Стоянова е един от неговите учредители и най-активни членове. През 1934 г. тя започва да поддържа рубриката „Страница „Монтесори“ в списание „Свободно възпитание“. Това е

скромният печатан орган на дружеството, където се публикуват материали от и за М. Монтесори.

Необходимостта от базови учебни заведения за практически занятия на курсистките и на студентите от Софийския университет е предпоставка за създаване на Опитно училище. Според Л. Стоянова неговото начало се поставя през пролетта на 1933 г. при столичното първоначално училище „Св. Св. Кирил и Методий“. Опитното училище се ръководи от проф. Д. Кацаров и включва „2 забавачници (в едната се прилага метода Монтесори, а в другата – американския метод) и 2 отделения за бавноразвиващи се деца, в които се работи по метода Декроли и метода Монтесори“ (Свободно възпитание, 1935, кн. 1-2, с. 72). В едното отделение по метода Монтесори работи Л. Стоянова, която споделя: „Това е моето отделение. Някои ученици са при мен първа година, други – трета, а има и пета година. Децата са, безспорно, вече доста сръчни, тъй като са били по дълго в училище“ (Свободно възпитание, 1935, кн.1-2, с.75). Според нея през 30-те години на ХХ в. методът Монтесори се прилага в обучението на „бавноразвиващи се деца“ само в Англия, Холандия и в нейното отделение. От твърдението на Л. Стоянова, може да се направи изводът, че първото приложение на метода Монтесори в България е през 1930 г. и е свързано с нейната практика на учител. По преценка на Л. Стоянова постигнатите резултати са повече от задоволителни, а при работа със здрави деца те могат да бъдат блестящи. Последното доказва големите възможности на метода Монтесори. В списание „Свободно възпитание“ тя представя живота на Опитното училище като се спира детайлно на изложбите в края на учебната година, които дават представа за адаптирането на метода Монтесори в български условия.

През 1936 г. Л. Стоянова заедно със своите възпитаници от училище „Св. Св. Кирил и Методий“ се премества във Възпитателен институт „Развитие“. В новата институция тя продължава да прилага идеите на М. Монтесори в работата си с „бавноразвиващи се деца“. Според нея особено полезни за децата се оказват „уроците по мълчание“. Те имат за задача да формират волята на детето и да подпомогнат концентрацията му по време на учене. Л. Стоянова нарича възпитателния институт „дом-училище“. В него обучението се определя от индивидуалните способности на децата за

учене. Работата е толкова индивидуална, колкото индивидуално е отклонението от нормата. Според Л. Стоянова крайната цел на обучението в институт „Развитие“ е децата “да станат добри човеци – и като личности, и като работници, които да живеят и да печелят, без да са в тежест на другите “ (Медико-педагогическо списание, кн.2,1939, с.97).

Л. Стоянова е не само базов учител, който на практика въвежда бъдещите педагози в метода Монтезори. Тя е и преподавател в частния двугодишен курс на проф. Д. Кацаров за подготовка на детски учителки. През периода 1934 г. – 1938 г. Л. Стоянова преподава метода Монтезори, който е част от дисциплината Методи на работа в детската градина със специален поглед върху съвременните методи на обучение. По този начин бъдещите детски учителки се запознават с новите за времето си методи на проектите, на М. Монтезори, на О. Декроли, на Фр. Фрьобел. Още през 30-те години на ХХ в. Л. Стоянова уверено посочва спецификата на метода Монтезори. Негови главни начала са свободата, самодейността и опита на детето.

Заклучение

С дейността си Лидия Стоянова има принос както за разпространяване на идеите на М. Монтезори в българското образование, така и за неговата промяна в духа на европейската реформаторската педагогика. Тя е учител, преводач, автор на статии, преподавател на студенти и курсисти, участник в международни научни форуми. Нейната професионална визитка е методът Монтезори.

Литература

1. Стоянова, Л. Няколко думи за метода Монтезори. *Свободно възпитание*, 1932, кн.1-2, с. 37-42.

2. Стоянова, Л. Няколко думи за конгреса в Ница. *Свободно възпитание*,1932, кн. 5- 6, с.179-183.

3. Стоянова, Л. Из живота на нашето Опитно училище. *Свободно възпитание*, 1935, кн. 1-2, с. 72-76.

4. Стоянова, Л. При бавноразвиващите се деца. *Свободно възпитание*, 1935, кн. 3-4, с. 143-149.

5. Стоянова, Л. V международен конгрес Монтезори . *Свободно възпитание*,1936, кн.1-2, с. 68-69.

6. Стоянова, Л. Методът Монтезори приложен в отделението за умствено закъснели деца. *Свободно възпитание*, кн.5-6, 1936,с.227-229

7. Стоянова, Л. Мисли и наблюдения. *Свободно възпитание*,1936, кн. 9-10, с. 391-394.

8. Стоянова, Л. Резултати с умствено закъснелите деца. Медико-педагогическо списание, кн.2,1939, с.93-98.

9. Терзийска, М. Лидия Стоянова и методът на Мария Монтезори в България. *Българско списание за образование*, бр.2, 2017, с.33-62

10. Хроника. Софийската група от секцията за ново възпитание. *Свободно възпитание*, 1932, кн.3-4, с.137.

11. Цанова, А. Конгресът в Ница. *Свободно възпитание*, 1932, кн.1-2, с. 6-11.

Тинка Иванова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
e-mail: tinche_ivanova@abv.bg



ЗА ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

Лиляна Стракова

ON THE TRAINING OF THE CIVIC EDUCATION TEACHERS

Lilyana Strakova

ABSTRACT: Civic education is a priority of education systems in the European countries today. It is part of the curriculum in many countries in Europe. The article addresses key issues related to the training of the civic education teachers of in European countries. The importance of more general and specific objectives in the preparation process is emphasized. The relationship between the goals and the results of the students' education is presented. The general frameworks and areas of competence that unite the educational policies of the individual countries are studied.

Key words: civic education, teachers' training, areas of civic competences

Въведение

В нашето съвремие съществува потребност от качествено нова подготовка на учителите по гражданско образование, която се налага от качествено новите социално-икономически и педагогически условия, в които се разгръщат многообразните взаимодействия в училищна и извънучилищна среда. В рамките на образователните системи на страните-членки на Европейския съюз се извършват промени, продиктувани от особености на развитието им на национално ниво, както и такива, породени от общия стремеж да се унифицират учебните програми по гражданско образование по посока на европейски ценности и конкретизирането им на регионално ниво. Периодично през последните десет и повече години мрежата „Евридика“, която има и свои национални звена, публикува данни и материали, които целят да покажат картината и развитието на гражданското образование в европейските страни, от една страна, а от друга - съдържателно /тематично/ и методически да подпомогне страните, които имат по-малък опит и традиции в неговото осъществяване.

Целта на настоящата статия е да се обърне поглед към целите на обучението по гражданство, които се реализират в училищната и извънучилищната сфера благодарение на компетентността на учителите и всички други професионално или граждански упълномощени лица за това. Стара истина е, че целите /по-

общи и по-конкретни/ на обучението, заложи в учебната документация /ЗПУО, ДООИ, Наредби, учебни програми и пр./ „оживяват“ благодарение на възможностите на учителя да ги интериоризира и екстериоризира в своя професионален труд, в процеса на организацията и функционирането на „единството между преподаването и ученето.“

Ценностно-ориентираният и операционален подход при подготовката на учители по гражданство

По-общите цели на гражданското образование, които „се разписват“ за учителите и за тяхното университетско образование или продължаваща квалификация, са насочени към оформяне на една базисна рамка, към едно открояване на области на гражданска компетентност, които следва да се усвоят и на методологично и на по-операционално ниво. И в двете по-големи проучвания, посветени на съществени страни от гражданското образование през 2009 и 2016 г. на европейско равнище, достъпни на сайта на „Евридика“ се обръща специално внимание на общите цели на гражданското образование, на степента им на операционализиране на национално ниво в европейските страни, както и на потребността от промени и установяване на общи рамки на подготовката на учителите по гражданско образование. Както в редица други европейски

страна, така и у нас тази подготовка е несинхронизирана, твърде недостатъчна и дифузна на равнище – „висши училища“ в продължение на доста години след като България стана член на ЕС. А що се отнася до продължаващата квалификация на учителите също само част от страните в Европа са успели да създадат условия за системни повишаващи квалификацията на учителите образователни /в теоретичен и практически план/ дейности. Като добри примери в последното международно изследване се посочват такива страни като Франция, Австрия, Чешката република, Полша, Хърватия, които са успели да повишат значително равнището на подготовката на учителите по гражданско образование благодарение и на по-добрата операционализация на общите цели, както на ниво „обучение на учителите“, така и на ниво „обучение на учениците в основните области на гражданска компетентност“. Изследваните модели на гражданско образование в отделните страни са показателни, че е недостатъчно в процеса на подготовката на учителите да се предоставят само някакви „списъци с общи цели за гражданско образование“. „По-подробният“ подход при създаването на учебните програми и тяхното усвояване от студентите-бъдещи учители по гражданско образование се възприема като по-надежден, защото той ги ориентира по-добре в ценностните аспекти на информационните ядра и последователността от стъпки, които водят до по-добри резултати в процеса на обучението. Специфичните цели и резултатите от обучението се определят като „две страни на една и съща монета“. В процеса на подготовката на учителите по гражданско образование във висшите училища от учителите се очаква да усвоят по-общите и по-конкретните цели на обучението на равнище, което да е предпоставка за установяване на удовлетворяващо ниво на учебните постижения на учениците от отделните етапи на училищното и извънучилищното образование. И докато компетенциите на учителя по гражданство се свързват с владенето на по-общите и по-операционалните цели на обучението, то „резултатите от обучението показват това, което ученикът знае, разбира и е в състояние да направи след завършване на ниво или модул на обучение“ (7, с.44).

В методологичната ценностна рамка на гражданското образование, около която се обединяват експерти на различни равнища с

участието на образователните власти в отделните държави се включват следните четири синтезиращи направления: 1. Конструктивно и ефективно взаимодействие с другите 2. Критично мислене 3. Действане по социално отговорен начин 4. Демократично действие. Те обобщават по-частни съществени модули и техните елементи, които описват ясно и достъпно, най-напред за училищния мениджмънт и учителите, а след това за учениците и родителите им основни знания и умения, които следва да се усвоят и формират на всеки етап от училищното и извънучилищното образование по гражданство.

На базата на осъществен анализ на учебните програми по гражданско образование в европейските страни се откроява доминиране на относителния дял на първия конструкт /1 от 4-те обособени в структурата на съвременната гражданска компетентност/ „конструктивно и ефективно взаимодействие с другите“, което е насочено към развитие на личността на ученика и междуличностните отношения. И това едва ли е случайно – този съдържателен модул заема важно място в подготовката на учителите като съществуват специални учебни програми във висшите училища, насочени към развитието на компетенции за формиране на социални умения, „меки умения“, програми по социално-емоционално учене с цел овладяване „азбуката на човешките отношения“ в училищна възраст /особен акцент се поставя при подготовката на учители за предучилищна и начална училищна възраст в европейските страни/. В доклада „Евридика“ /2017 г./ се посочва честотата на включването на тази компетентност в националните учебни програми в Европа – тя е 282 т. е. 282 пъти тази компетентност е открита при осъществения контент-анализ на учебните програми на различните държави.

На второ място по честота /252/ са компетенциите, свързани със „социално отговорно поведение“ – т.е. в 252 учебни програми се откриват негови елементи като: чувство за принадлежност към общността, уважение на справедливостта, солидарност, познаване и уважение на други култури, религии, равенство и др.

Докато първата област на компетентност се открива в учебните програми по гражданско образование за всички нива в училищното обучение, то „социално отговорното поведение“ /третият ценностен конструкт/ и свързаните с него други две области на гражданска

компетентност: „критично мислене“ и „посъветване по демократичен начин“ т.е. водени от демократични принципи, се наблюдават в по-горните училищни етапи. Съвсем естествено е значението на гражданското участие, разглеждано като „отваряне“ към гражданска активност, да се разкрива пред по-големите ученици в по-голяма пълнота и смисъл в индивидуален план и на общностно ниво.

Като тревожна може да се определи тенденцията, която се забелязва във възрастов план, когато се разглеждат целите на гражданското образование – „ефективното и конструктивно взаимодействие с другите“ изостава при работата с по-големите ученици и акцентът във все по-голяма степен се поставя на „мисли критично“ и „действа демократично“. Вторият конструкт – „критично мислене“ се декомпозира до такива инструментални ценности като: „умение за анализ от различни гледни точки“, „умения за задаване на въпроси“, „интерпретация на данни“, „откриване на знания и използване на източници“ и др. Демократичното действие – четвъртата област на гражданска компетентност се свързва с по-конкретни цели като: уважение към демокрацията, познаване на политическите институции, на политическите процеси, на международни организации, договори и декларации, на основни политически и социални понятия, спазване на правилата; познаване и участие в гражданското общество. Тази палитра от граждански ценности би следвало да изгражда ядрото на подготовката на учителите по гражданско образование. Всеки един от общите ценностни конструкти /1-4/ и тяхното декомпозирание до общо четиридесет базисни по-конкретни цели предполага овладяването им на методологично и методическо ниво от учителите и от обучителите по гражданство на равнище неформално образование. И ако е по-лесно да бъдат разписани в учебната документация тези по-общи и по-конкретни цели на гражданското образование, редица изследвания показват, че унифицирането им на методическо ниво като „съобразяване с добрите практики“ е по-трудната част. В същото време разнообразните и добре обмислени подходи в обучението на технологично равнище оказват по-голямо влияние върху усвояването на тези ценностни конструкти от учениците във възрастов план.

В този аспект следва да се има предвид и това, че „предоставянето“ да се формира първата област на гражданска компетентност пре-

димно на по-ниските възрастови нива е недостатъчно обосновано. Едва ли ще се случи ученикът да „действа по социално приемлив и отговорен начин“, ако се загърби или остави на по-заден план развитието на уменията му да се поставя на мястото на другия, да успява да се владее в различни ситуации, да владее гнева си т.е. умения за самоконтрол и пр. съществени социално-емоционални характеристики на поведението на „добрия гражданин“. Изводът, който се налага от тези данни за подготовката на учителите е, че те следва да интериоризират и ектериоризират знания и умения, свързани с човешките отношения на различни равнища, за да могат да ги формират у своите ученици на всеки възрастов етап и че това „морално възпитание“ е по-продължителен процес, който не трябва да „замръзва“ след началния етап на основното образование. И тук може би е мястото да посочим едно от най-кратките и точни определения, което Хайек формулира: „Гражданството е практикуването на морален кодекс, който отчита интересите на другите – основаващ се на личното саморазвитие и с доброволното сътрудничество, а не на репресивната и задължителна сила на държавната намеса“ /Пособие по европейско гражданство, 2003/.

Безспорно основите се полагат в предучилищна и начална училищна възраст, но учителите в това отношение може да даде много на децата и в следващите възрастови етапи, особено на тези, които идват от семейства с по-ограничен „социално-морален капитал“. Техники и технологии за това учителите овладява в процеса на своята професионално-педагогическа, психологическа и методическа подготовка като следва да ги надгражда и развива в рамките и на продължаващата професионална квалификация.

Усвояване на професионални компетенции по гражданство

Образователните власти в различните европейски страни в повечето случаи си дават ясна сметка, че учителите по гражданско образование във все по-голяма степен ще се превръщат във водещи, ключови фактори на „осигуряването“ на ниво на гражданска компетентност у младите хора, което е гаранция за демократично развитие на отделните европейски общества и на Европейския съюз.

Като извеждаме водещата роля на учителите и тяхната подготовка и мотивация в тези

процеси не трябва да забравяме, че гражданската компетентност в посочените вече четири измерения и гражданското участие като резултат не могат да се постигнат „в какво да е общество“. От древността през епохата на Просвещението та до наши дни преминават идеите за общество с ясни и справедливи правила, както бихме казали днес – „правов ред“, без злоупотреби, в което гражданите отдават своята власт на едно тяло, което следва да защитава свободата и правата им и това са наричали „добро управление“. Днес редица изследователи на обществените процеси отново се връщат към тези важни характеристики на условията на битуването на хората (По-подробно: Идеи за гражданско общество. Антология. 2016)

Последният доклад „Евридика“ от 2017 г., синтезиращ резултати от проучване в европейските страни на картината на гражданското образование в частта „Международно гражданско образование“ показва, че учителите по гражданство са в различна степен подготвени и се чувстват компетентни на различни равнища да преподават отделните области на овладяване на граждански ценности от учениците. Най-голяма степен на увереност се демонстрира от тях при преподаването на теми, свързани с конституцията и политическите системи /около 80 %/, а също теми, свързани с международните организации – 78% /данни от проучването от 2009 г/. В други проучвания – 2010, 2012, 2015 г., синтезирани в публикации на „Евридика“, както и данни от национални и регионални изследвания с илюстративна цел, авторите показват различна картина на мненията на изследвани учители. Те споделят, че не са получили адекватно обучение по гражданско образование; че не са достатъчно уверени да преподават темите по гражданство, а затруднения и несигурност изпитват и при подбора на подходите и методите за това.

Ето защо проучването на теоретичните и практическите аспекти от подготовката на учителите по гражданско образование в европейските страни, както и особеностите на продължаващото образование в тази проблемна сфера е от важно значение за равнището на мотивацията им, както и за психологическата им увереност и самочувствие при преподаването на отделните теми и организирането на училищни и извънучилищни форми на работа. Изследователите задават въпроса: какво прави ефективният учител по гражданство, какви знания и компетенции следва да е усвоил, за да

се справи успешно с новите предизвикателства при преподаването на системата от ценности (1-4) и декомпозирани (1-40) (7, с.54-56) играещи ролята на „азбука по гражданско образование“.

На този етап образователните власти на най-високо равнище и представители на академичната общност в редица европейски страни /Франция, Ирландия, Австрия, Полша и др./ показват стремеж да бъде открит набор от компетенции на учителите, които ще им помогнат по-ефективно да упражняват функциите си като преподаватели по гражданско образование. Стремежът е да се обхванат знания, умения и педагогически способности, които да синтезират палитрата от съдържателни и методически компоненти, съществени за обучението по гражданство в различните възрастови етапи в класни и извънкласни дейности:

Първо, знания и разбиране, свързани с общите и по-конкретните цели; съдържанието и основните принципи на учебния предмет. Тук се отнасят още компетенции, отнасящи се до обхвата на знанията, уменията, нагласите и ценностите, които следва да бъдат усвоени и развити от учениците.

На второ място се посочват педагогически способности за планиране и осъществяване на дейности, които насърчават активното учене на учениците като: структурирани дебати, ролеви игри или мозъчна атака. Съществен акцент сред педагогическите способности са знанията и уменията, както и разбирането как да се оценяват учениците.

Третата група учителски компетенции са по посока на социалните умения, свързани с организирането и провеждането на дебати, при които всеки може да говори свободно и спокойно, да мисли критично, особено когато се обсъждат теми, често противопоставящи мненията на учениците и различни гледни точки на експерти /противоречиви теми/. Тук се отнасят още и социални компетенции, свързани с необходимото взаимодействие с родителите, с партньорски организации, организации на гражданското общество и политически представители. Цели се да се даде възможност на учениците да се ангажират с проблемите на гражданството в своите общности и извън тях. Насърчава се участието на учениците в училищния живот като им се дават роли и отговорности, свързани с управлението на училището - това се разглежда като компетенции на

учителите да предадат първите реални практически уроци на своите ученици по гражданство.

На четвърто място – компетенции на учителите по посока на „способност за оценка и подобряване на практиките за преподаване и учене; на прилагането на гражданското образование в цялото училище“.

Според редица изследователи на гражданското образование в европейските страни не се придава еднаква тежест т.е. не се развиват синхронно тези компетенции у учителите по гражданство. В същото време се констатира, че се акцентува по-скоро на количествени, отколкото на качествени подходи при структурирането на учебното съдържание и така акцентът е в по-голяма степен върху усвояване на определен обем от знания, по-малко умения и още по-малко формиране на ценности и нагласи за гражданско участие. Като дефицит на някои образователни системи се посочва също недостатъчният арсенал от методи и процедури у учителите за диагностика на учебните постижения по гражданско образование. Това се отнася не толкова до знанията, а по-скоро дефицитите в диагностиката са по отношение на измерването на нагласите, ценностите, гражданското участие като в нашата образователна система това също е сериозен проблем. И докато по-лесно се постига подреждането на определени теми в учебните програми за подготовка и продължаваща квалификация на учителите, то по-трудно се оказва овладяването на технологичната страна на гражданското образование - система от разнообразни и надеждни методи на обучение и за диагностика, които да стимулират познавателната активност на учениците и да ги поставят в реални ситуации на ценностен и морален избор.

Заедно с учителите директорите на училища са важният фактор със специални отговорности относно осъществяването на гражданското образование във всяко училище. В по-голяма част от текстовете, подготвени за публикуване от мрежата „Евридика“ този въпрос не е разглеждан поради липсата на емпирични изследвания и резултати в такава посока, но в последни публикации вниманието на авторите се насочва към постигане на консенсус сред образователните власти във всяка европейска страна, че нужда от начално образование по гражданство имат, както учителите, така и училищният мениджмънт. Това се отнася и за продължаващата квалификация на директорите на основни и средни училища.

Докато през 2010/2011 учебна година педагогическа специализация по гражданско образование има само в Обединеното кралство /Англия/, то данните показват, че тенденцията е положителна като цяло и 5 години след това още няколко държави я въвеждат. На тази втора вълна през 2017 г. са още: Дания, Белгия /френската общност/, Люксембург, Ирландия и Нидерландия.

Възприема са и един друг подход при подготовката на учители по гражданско образование – придобиване на професионален статус по гражданство, който „се комбинира“ с професионална компетентност за преподаване още по два други учебни предмета. Такава е ситуацията в Естония, Литва, Латвия, Чешката република, Словакия, Полша. В същото време се отчита и тревожният факт, че в страни, в които гражданското образование присъства в учебните планове като задължителен отделен учебен предмет „няма национална политика на най-високо ниво за подготовка на учители по гражданско образование“ (1, с. 22). Като такива страни се посочват Гърция, Кипър, Хърватия, Македония, Финландия и др. На този фон определянето на общите рамки и набор от компетенции за учителите и директорите на училища по гражданство може да се определи като навременна образователна политика и с възможности за развитие с цел синхронизиране и издигане нивото на гражданското образование в европейските страни.

В процеса на подготовката и продължаващото професионално развитие интересен е и въпросът за „доставчиците“ на педагогически компетенции на учителите по гражданство, както и за обхванатите теми. В различните европейски страни като водещи „образователни актьори“ се посочват: асоциации на учители, центрове за обучение на учители, висши училища, частни доставчици, самите основни и средни училища и пр.

Синтезираните данни от мрежата „Евридика“ на базата на съществуващите разпоредби и препоръки, допълнени от академични изследвания и от интервюта от експерти и учители на национално ниво, показват че в около две трети от всички европейски образователни системи, образователните власти на най-високо ниво се ангажират с начална подготовка на учителите на някакво равнище, като тази подготовка не винаги е задължителна за учителите. Не във всички страни висшите училища, които обикновено са автономни по отношение на структурирането на учебните

програми и курсове, имат повече правомощия, което води до тематично и методическо „разнообразие“, което не винаги е по посока на качествената подготовка и продължаваща квалификация на учителите по гражданство. Като прибавим и незадължителността на предмета „гражданско образование“ в редица европейски страни /включително и в България до влизането в сила на ЗПУО/ и невъзможността да упражняват подготвените специалисти своите компетенции, около които експертите се солидаризират, че са жизнено важни за демократичното развитие на обществата /без това да е панацея/, то въпросите се увеличават, а отговорите се усложняват.

Данните от проучването в 42 европейски държави /доклад „Евридика“, 2017/ показват, че в някои от тях образователните дейности са насочени към всички учители, които имат отношение към интегративното преподаване на гражданското образование, а в други – към подготовката на учители по някои учебни предмети /история, география, етика, социални изследвания и др./, а в трети случаи – само към специалисти по гражданско образование. Към учителите по отделен учебен предмет, които получават допълнителна подготовка по гражданство, образователните власти на най-високо ниво организират допълнително обучение по теми като: „Право и правосъдие“, „Права на човека и демократично гражданство“, „Европейско гражданство и граждански компетенции“. Освен това в учебните програми, по които се подготвят тези „учители – предметници“ се включва усвояването на знания и умения за „съвместна работа и управление“, подходи и методи за преподаване с цел приобщаване и участие; теми, свързани с интеграцията на малцинствените групи, международни конвенции за правата на децата. Специално внимание се отделя на усвояване на методики за формирането на етични ценности. Този компонент от подготовката на учители по гражданско образование заслужава специален ценностно-философски и методически анализ поради продължителното подценяване в учебните програми за учители по гражданско образование в европейските страни. Наблюдаващото се все още интерпретиране на гражданското образование като политическо образование с доминиращи идеологически /в негативния смисъл на тази дума/ компоненти, често води до свеждането му до темата за правата на човека, включващо най-разнообразни

други компетентности вкл. здравна и пр. Безспорно темата за правата и отговорностите е съществена част от подготовката на учители по гражданско образование и днес в европейските страни, но в тясна връзка с моралното образование. Не случайно реформата във френската образователна система още от 2000/2001 г. го предполага с юридическото и социалното образование (6), а тази от 2013 год. акцентува върху потребността учителите в своята подготовка да придобият специфични компетенции за насърчаване на култура на демокрация, гражданско и морално образование (7, с. 159).

Например, освен във Философски факултет на Софийския университет, във Факултета по педагогика се подготвят учители по гражданско образование още на бакалавърско ниво. Те усвояват специално „селектиран“ от експерти от двата факултета „философски модул“, който допълнен с педагогическа, вкл. методическа и психологическа подготовка превръща завършилите го студенти в добре подготвени и ефективни учители по предметите от философския цикъл до сега, а от новата 2020/2021 уч. година и учители по гражданско образование в гимназиален етап на средното образование.

Реформата в областта на образованието и обучението на учители по гражданство във Франция

С реформата от 2013 г. се цели повишаване нивото на базисни професионални умения на учителите. Замислена като обособяваща професионалните компетенции на началните учители, тя обхваща впоследствие и продължаващото професионално развитие. Освен специалният акцент, който се изисква да се постави в обучението на учителите по посока на повишаване на знанията и уменията им да формират демократични граждански ценности у учениците, вкл. морално-ценностна отговорност, другият съществен компонент в тази реформа е по посока на осигуряването на необходимите съвременни ресурси, подпомагащи усвояването на гражданската и моралната компетентност от учителите.

Образователните власти на най-високо ниво демонстрират разбиране на потребността да се изгради една нова рамка на гражданското образование, която включва и специален План за действие, наречен „Голямото училищно мобилизиране за ценностите на Републиката“.

Синтезирани са редица компетентности за бъдещите учители, които се определят като съществени за формирането на ефективния учител по гражданство. Според този План за действие, който се случва реално от м. януари 2015 г. при подготовката на учителите в основното и средното образование във Франция като базисни се определят компетенциите:

- Да насърчават секуларизма и да отхвърлят всички форми на насилие и дискриминация;
- Да популяризират ценностите на Републиката;
- Да се съобразяват с „разнообразието на студентите и да ги съпровождат в учебния процес“;
- Да действат като отговорни и етични дейтели на образованието;
- Да интегрират цифровите инструменти в учебния процес;
- Да си сътрудничат с екипите, с родителите и училищните партньори;
- Да допринасят към действията на училищната общност.

Според експертите, конструирали плана за действие, той следва „да създаде нови национални възможности за постоянно професионално развитие, за да се помогне на учителите да се справят с въпросите, свързани с френското и европейското гражданство.“ /1, с. 24/. Специално внимание се обръща на такива технологични компоненти на процеса на усвояване на граждански ценности от учителите като: “практически занятия, обсъждане на спорни въпроси, дискутиране на морални дилеми или изпълнение на ролеви игри.“ Цели се изместване на акцента от „учителят като източник на информация“ към усвояване на умения за стимулиране на познавателната активност и самостоятелна работа на учениците.

Овлавяването на „културата на демокрацията“ е базисна образователна ценност на подготовката на учители във Франция. Така например, създадената работна група „Образование и обучение 2020“ има като своя отправна тема „Насърчаване на гражданството и общите ценности на свободата, толерантността и недискриминацията чрез образование“. Презентирането пред учителите на различни елементи на образованието, свързани с гражданското и моралното възпитание обединява екип от експерти, участващи в подготовката на учители по гражданство във Франция – представител на Министерството на образованието,

Дирекция на училищата (Учебен отдел), професор от Центъра за обучение на учители в Тулуза, университетски преподавател от Висшето училище за преподаватели и образование в Париж (Ecole superieure du professorat et de l'education de Paris – ESPE). (7, с. 159).

Новите програми /двугодишни-магистърски/ за бъдещи учители застъпват в голяма степен ранен контакт с учениците т.е. начално практическо обучение по гражданство, с максимално възможно според целите и хорариума на учебната програма време, прекарано в класните стаи и висококачествена подкрепа – наставничество от опитни и квалифицирани преподаватели. Всички стажант-учители, записани в магистърската програма (ESPE) следва да положат конкурсен изпит за учители в края на първата година; през втората година те са настанени в училища за практически опит и работят върху магистърската си теза. На практика учители, които са следвали различна магистърска степен, трябва втората година да учат в ESPE, за да получат тази магистърска степен на образование при завършване (MEEF) (Masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de l'animation – MEEF) (2). Една от основните цели с тази организация на подготовката на учители по гражданство е създаването на силни връзки между университетите и училищата. Ето защо в обучението участват различни професионалисти – преподаватели от висшите училища, учители-наставници, инспектори, представители на училищния мениджмънт, представители на организации на гражданското общество.

Съществени промени след училищната реформа от 2013 г. се откриват в учебната програма по гражданско и морално образование, която учителите следва да реализират. Като важни ориентири в нея се открояват принципите и ценностите, залегнали в основните декларации за правата на човека, Международната конвенция за правата на детето и Конституцията на Петата република на Франция. Според мнението на изследователите „вместо да налага догми и поведенчески модели, новата учебна програма за гражданско и нравствено образование се стреми да придаде гражданска и морална култура и критичен дух, чиято крайна цел е разработването на ресурси, които дават възможност на учениците да развият осведоменост за своите отговорности в личен план и при „вграждането си“ в социалния живот“ (7, с.160). Тази образователна

програма се основава на следните четири измерения: информираност, правила и права, преценка и ангажираност. Тук се включват ценности като: свобода, равенство, братство, солидарност, справедливост, уважение и отсъствие на всички форми на дискриминация /например развиване на способността за разсъждение, отчитане гледната точка на другите и пр./.

Заклучение

В нашия сложен свят на многообразие и несигурност ценностният подход в образованието цели да подпомогне младите хора към устойчива и по-компетентна ориентация в тяхната микро- и макросреда. Гражданската компетентност на личностно и общностно равнище е един от стабилизиращите фактори, който може да даде сравнително устойчиви ориентири за успешно взаимодействие със заобикалящите и ефективна реализация в социален контекст. Учителите и директорите на училища са ключови фигури, които са професионално упълномощени да реализират образователните цели, определени на различни равнища във всяка една от европейските страни. В този план периодичните изследвания и публикувани данни за динамиката на целите, резултатите от обучението по гражданство и опита на отделни страни по посока на подготовката и продължаващата квалификация на учителите и управлението на училището са изключително ценни. Те дават възможност на педагогическите дейци да се ориентират - „къде сме ние?“ по отношение на важни компоненти, свързани с организацията и функционирането на гражданското образование – цели, организация, съдържание /учебни ресурси/, оценяване, компетентност на преподавателите /на училищно ниво и на равнище университети и други центрове, ангажирани с продължаващото образование на учителите/.

Задаваните общи рамки при подготовката на учителите по гражданско образование на европейско равнище изискват конкретизирането им на национално ниво в процеса на подготовката на учителите и директорите, и продължаващото им професионално развитие. С годините „се събраха“ голямо количество учебни ресурси и практически опит, които се използват при подготовката на учителите по гражданство, включително и в България. Непрекъснато се обогатява и арсеналът от методи,

които студентите - бъдещи учители усвояват и могат да прилагат в работата си с учениците. В този контекст като основно предизвикателство пред преподавателите на бъдещите и настоящите учители по гражданство особено в някои от страните от Източна Европа вкл. и у нас, остава педагогическата работа по промяна на нагласи и ценностни ориентации, вкл. предразсъдъци, на социалната и емоционалната интелигентност, която безспорно има своите биологични предпоставки, но и не може да се формира в „какво да е общество“.

Литература

1. Евридика. (2018). Гражданското образование в училищата Европа - 2017. Кратък преглед.
2. Идеи за гражданско общество. Антология. (2016). УИ „Св. Климент Охридски“.
3. Пособие по европейско гражданство. (2003). Съвет на Европа и Европейската комисия.
4. Стракова, Л. (2004) Гражданското образование в гимназиалния етап на българското и френското средно училище. – Педагогика, №10.
5. Учебна програма по гражданско образование за 11 клас. (2018). Министерство на образованието и науката. София.
6. Education civique, juridique et sociale. Enseignement obligatoire – series generales. <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs7/vol5civ.htm>
7. Evrydice. (2017). Citizenship Education at school in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Лиляна Стракова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по педагогика
Катедра Социална работа
1504 София, бул. "Цар Освободител" 15, каб. 45-А
e-mail: l.strakova@fp.uni-sofia.bg



СТАТУСНО-РОЛЕВИ МОДЕЛИ НА УЧИТЕЛИ В ПРОЦЕСА НА ВЗАИМНО ВЪЗПРИЕМАНЕ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКО ОБЩУВАНЕ

Надежда Калоянова

TEACHER'S STATUS-ROLE MODELS IN PROCES OF PERCEPTION OF PEDAGOGICAL INTERACTION

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: This study focuses on the teacher's attitudes towards pedagogical communication in the modern educational environment. It is considered in the aspect of the specific status-role models that appear in the communicational process. The theoretical model of the research is based on three models of communication and the teacher's professional roles that determined it: cooperating, regulating, distancing. The study aims to establish the main parameters of the status-role models of teachers in relation to the prevailing model of pedagogical communication, which is characteristic of them. This article presents partial results from the first stage of the research that included a study of teachers' attitudes towards mutual perception of communication partners. The respondents are 150 school teachers. The research is conducted in two phases in the period 2018-2019. For the purposes of the study, a questionnaire and the focus group method were used. The research takes place in the conditions of educational training. The purpose of the researcher is hidden for the respondents. The results allow to show the tendency for manifestation of a certain status role-model of the teachers in relation to the specific type of communication, characteristic for their professional activity.

Key words: pedagogical communication, teacher's professional roles, teachers status-role models

Въведение

Общуването е „... основно средство за координация на взаимодействието, респ. за осъществяване на съвместна дейност“ между хората (Джонев, 1996). Някои автори дефинират общуването като процес на социална комуникация (Десев, 1996). Други считат, че комуникация и общуване са тъждествени понятия, които притежават един и същи смисъл (Цветанска, 2006).

В контекста на социалната психология, общуването се приема за категория, обслужваща човешката дейност, която има три взаимно свързани аспекта (Джонев, 1996; Иванов, 2004; Янакиева, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1990; Calhoun & Acocela, 1990):

- Перцептивен – представлява взаимното възприемане и установяване на взаимно разбиране между партньорите в процеса на общуване;
- Комуникативен – свързан с осъществяване на информационния обмен между субектите в общуването;
- Интерактивен – отнася се до организацията на взаимодействието между общуващите.

Обобщено, общуването има следните специфичните особености (Джонев, 1996; Иванов, 2004; Янакиева, 2001; Sprinthall & Sprinthall, 1990; Calhoun & Acocela, 1990):

- Предмет на общуването са партньорът или група хора;
- Взаимна активност, без която то се разпада;
- Партньорите общуват като съзнателни същества и всеки се отнася с другия като със субект, притежават съзнание;
- То е открито, динамично, подвижно. В него се осъществява разпределение и преразпределение на ролите и функциите на участниците: сътрудничество или противопоставяне, взаимен контрол, компенсация и корекция;
- Важни особености са емпатията и рефлексията;
- Има конкретен, ситуативен характер и протича според формираните се отношения между участниците, във времето и пространството, което означава, че не може винаги да се планира;

- В процеса на общуване се осъществява съгласуване на действията и поведението на участниците.

Обобщавайки мнението на редица автори, педагогическото общуване може да се определи като професионално общуване, детерминирано от професионалния статут и ролите на общуващите, което се реализира в контекста на конкретна педагогическа ситуация, запазвайки своите проявления на социално общуване (Жекова, 1991; Петров, 1991; Савова, 1989; Цветанска, 2006; Maas, 2000; Pianta, Hamre & Shuhlman, 2005). То се проявява, когато са налице два и повече субекта с две основни позиции: професионално упълномощено лице и формираща се личност (Савова, 1989). Основните му характеристики са преднамереност, системност, регламентираност, официалност, институционалност (Maas, 2000; Pianta, Hamre & Shuhlman, 2005). Педагогическото общуване изпълнява моделиращи, регулиращи и санкциониращи функции (Петров, 1991).

В процеса на педагогическо общуване, учителят – в качеството си на професионално упълномощено лице, действа от позицията на няколко различни роли. Основните от тях са осем (Михайлов, 1996), но те следва да се надградят с някои актуални характеристики:

- Информатор – тя е израз както на гностичната функция на учителя – като източник на знания, така и на неговите функции на изказващ мнения, гледни точки и възгледи към решението на проблеми. В съвременността тази роля е позната още като „източник на информация“, а актуалната ѝ трансформация е с промяна на уклона от източник на информация към селектор на информация.
- Събеседник – учителската професия е професия на взаимодействието и тази роля изразява непрекъснатия процес на общуване с учениците и със всички заинтересовани субекти.
- Съветник, консултант – тази роля предполага готовност на учителя да изслушва, да обръща внимание на проблемите на учениците и от позицията на човек с повече знания и опит да предлага възможни решения. В съвременната образователна среда тя предполага по-скоро ориентиране и насочване на ученика към вземане на собствени решения.
- Помощник (фасилитатор) – в тази роля учителят влиза, когато се стреми да под-

помогне разрешаването на конфликти или овладяването на социално напрежение в училище. Актуалното ѝ проявление е свързано с модел на преподаване, ориентиран към подпомагането на ученето на учениците.

- Приятел – учителят е в тази роля в условията на неформално общуване със своите ученици. Тази роля подкрепя разбирателството и съдейства за поддържане на позитивна и емоционална образователна среда. Прекаленото вживяване в тази роля, обаче, е неблагоприятно както за децата/учениците, така и за самия учител. От една страна тя пречи на реализацията на някои други, значими роли, като тази на експерт и авторитет. От друга страна крайната интериоризация на ролята на приятел натовазва учителя и често е предпоставка за ранни прояви на бърнаут.
 - Ролеви образец (модел) – буквално се разбира като въздействието, което личността на учителя оказва върху ученика и по този начин ученикът е склонен да подражава на учителя. В по-разширен и адекватен план тази роля включва по-точно възпитателната функция на учителя да вдъхновява и мотивира учениците чрез личен пример и емпатия.
 - Експерт – разбира се като висока степен на компетентност в своята област, но и като притежание на широк набор трансверсални компетентности.
 - Координатор – традиционно се възприема като координиране на различни дейности на учениците, а актуално – и като координиране на взаимодействията с различни субекти в и извън образователната среда.
- Статусно-ролевата идентификация на учителите е сложно протичащ процес, който търпи чести, понякога не достатъчно адекватни трансформации. Емпирично е доказано, че учителите трудно варират в различни ролеви сценарии, често изграждат професионален стереотип, базиран на традиционни, консервативни професионални роли (Калоянова, 2010; Иванова & Калоянова, 2010). В основата на описаните процеси е нагласата на учителя към професията и нейното моментно състояние, изразена в определена мотивация за промяна.

Педагогическото общуване е ежедневие за учителя и учениците, то е посредникът между учебното съдържание и участниците в процеса на обучение и моделира фундаментите на

образователната среда. Съвременните образователни теории поставят ученика в центъра на образователния процес, с което нагласата на учителя към педагогическото общуване следва да се трансформира в посока на скъсяване на дистанцията и зачитане на ученика като равнопоставен субект. Изследванията показват, че това е уместният начин съвременните ученици да инвестират повече във взаимоотношенията си с учителите. Именно към учители, които се интересуват от тях като личности, учениците демонстрират зачитане и доброжелателност. Това е някакъв вид социална инвестиция, при която както учителите „пресмятат“ своите ползи от това да инвестират повече във взаимоотношенията си с даден ученик, така и учениците „пресмятат“, какво инвестират във взаимоотношенията с учителите на базата на очакваните „ползи“ (Pianta, Hamre & Shuhlman, 2005).

Настоящото проучване се фокусира върху нагласите на учители към педагогическото общуване в съвременната образователна среда в аспекта на специфичните статусно-ролеви модели, които те проявяват в този процес. При дизайна на изследването е подхотено с разбирането, че учителят и ученикът са равнопоставени субекти в процеса на педагогическо общуване, но тази равнопоставеност е особено трудно постижима, предвид нееднаквите им ролеви позиции в образователната среда. Приема се, че учителят е водещият и подкрепящият субект в акта на педагогическо общуване и от неговите нагласи зависи в определяща степен наложеният модел на общуване в конкретните образователни условия.

Теоретичен модел на изследването

Теоретичният модел на изследването се основава на моделите на общуване, предложени от С. Цветанска, тъй като те „... отчитат реално съществуващата неравностойност на учителя и учениците в обучението и съответно в общуването, свързана с различието в социалния статус и роли“. Те показват основните параметри на поведението на учителя в общуването и неговото отражение върху поведението на ученика. (Цветанска, 2006:с. 76). Това ги прави релевантни на търсените емпирични зависимости в рамките на това изследване. Моделите са три и се основават на два критерия: „Особености на взаимното възприемане“ и „Характер на междуличностното взаимодействие“. Първият критерий включва

пет показателя, а вторият – седем. Моделите са редуцирано интерпретирани в контекста на целта на изследването. За всеки модел са конкретизирани професионалните роли, които го предполагат.

- **Модел на коопериращо общуване** – учителят изгражда сърдечни и топли отношения с учениците. Взаимоотношенията са доверителни, открити и отворени. Общуването е двупосочно, с висока степен на емпатия, емоции и чувства. Постигнат е баланс между високите изисквания към учебната дейност на ученика и междуличностните отношения. Такаъв учител обикновено имат високо самочувствие, умее да се самонаблюдава и контролира, енергичен е и се адаптира към динамиката на общуването. Учениците лесно се ориентират в поведението му и го определят като „готин“, „точен“, „страхотен“. Този учител адаптират очакванията си към всеки ученик и не абсолютизира очакванията си. Типичните роли, които изпълнява учителят при този модел са: приятел, фасилитатор, събеседник, образец, консултант, съветник.

- **Модел на регламентиращо общуване** – учителят е ориентиран към преподаването. Той е високоорганизиран, ясен и разбираем в общуването. Стреми се да създава демократични отношения с учениците, но не и да ги опознае в достатъчна степен. Общуването е предимно делово, дистанцирано и ограничено до задължителното учебно съдържание. Учителят контролира ситуацията, държи на дисциплината и особено на учебните постижения. Учениците го приемат за принципен и компетентен човек, който преподава добре. Такаъв учител цени учениците с високи постижения и вероятно проявява строгост към тези, които не се справят, без да вниква в причините за това. Типичните роли, които изпълнява учителят при този модел са: информатор, експерт, образец, мениджър, координатор, възпитател.

- **Модел на дистанциращо общуване** – учителят е студен, резервиран, дистанциран. Той доминира с изискванията си и контрола, който налага. Не умее и не се съобразява с настроението и динамиката на класа. Общуването е ограничено единствено до учебното съдържание, не се отчитат индивидуалните различия на учениците. Такаъв учител възприема учениците само като ученици и възприятието му за тях често е повърхностно, повлияно предимно от външни белези – пол, външен вид, произход. Ефектите на субективно

възприятие често доминират и в цялостната оценка за ученика. Такъв учител е строг, дребнав и обикновено с нисък авторитет сред учениците, които го определят като „сухар“, „цербер“ и др.п. Типичните роли, които изпълнява учителят при този модел са: информатор, ръководител, контролиращ, оценяващ, опонент.

Методика на изследването

Изследването има за цел да установи основни параметри на статусно-ролевите модели на учители по отношение на преобладаващия модел педагогическо общуване, който е характерен за тях.

Изследването се реализира на два етапа.

През първия етап са проучени и установени особеностите на взаимното възприемане на участниците в педагогическото общуване – учители и ученици. Изследвани са 150 учители и 150 ученици от етапите и степените на училищното образование с помощта на въпросник и тренинги във фокусни групи.

През втория етап е установен характерът на междуличностното взаимодействие чрез наблюдение на организирани форми на обучение и тренинги във фокусни групи с учители и ученици.

В настоящата статия се представят частични резултати от първия етап на изследването – проучване на нагласите на учители за взаимно възприемане на партньорите в общуването. Показателите по този критерий са пет: равнище на себеизразяване и самооценка; характер на очакванията към партньора в общуването; реализиране и използване на обратна връзка; изразяване на оценки – категоризиране при възприемането; перцептивни грешки при възприемането и оценяването на другия.

Проучването е проведено със 150 учители и реализирано в две фази през периода 2018-2019 г.

- През първата фаза е направено допитване с въпросник.

Въпросникът съдържа 10 въпроси, структурирани в два раздела по 5 въпроса. На въпросите от първия раздел учителят трябва да отговори от позицията на учител. За повече яснота, този раздел ще бъде условно назован „учители“ и това наименование ще се използва по-нататък в текста.

На въпросите от втория раздел учителите трябва да отговорят от гледна точка на ученика – този раздел ще бъде наречен накратко

„учителят като ученик“ и също ще се използва с тази формулировка по-нататък в текста.

Въпросите в двата раздела имат сходно съдържание. Те са отворени, а от учителите се изисква да отговорят кратко – с една дума, фраза или изречение.

- През втората фаза на проучването се провежда тренинг с учителите във фокусна група.

За целта отговорите на въпросите се обработват и представят като изходна точка за дискусия и групови активности. По време на тренинга учителите обясняват и изразяват чрез различни проективни методи своята позиция, разкриват смислите, които са вложили в изведените езикови единици за анализ. Чрез целенасочени въпроси и наблюдение на групите се формира мнение за преобладаващия модел общуване и съответстващия му статусно-ролеви модел.

Мотивите за провеждане на допитването с въпросник, както и диагностичното наблюдение по време на тренинга остава скрито за изследваните. Въпросниците се попълват като част от упражнение в първата част на тренинга, обработват се, добавят се към вече получени такива и се използват в активности във втората част на тренинга.

Във втората част диагностичният фокус е върху преживяването, дискусията и изразяването на мнение.

Проучването в условията на групов тренинг подкрепи идеята изследваните лица да споделят нагласи и мнения непринудено и максимално искрено. Тренинговите групи са хетерогенни и включват учители от всички етапи и степени на училищното образование, което даде възможност за сравнение на нагласите и моделите. Всяка група се състои от 25 учители.

За анализ на резултатите от изследването е използван количествен и качествен контент-анализ.

Резултати от изследването

За целите на изследването резултатите от допитването с въпросника са обобщени и разпределени в три категории за анализ съобразно емоционалния контекст на вложените смисли: позитивни, неопределени (неутрални) и негативни. От този анализ е изключен отговорът на един въпрос, който е идентичен в двете части на въпросника: „Какво прави недисциплинираният ученик в час?“, тъй като предполага само негативни отговори. Разпре-

делението на отговорите в раздела „учител“ е представено на таблица 1.

От установени общо 114 категории отговори в първата част на въпросника, 20 са положителни, 40 са неопределени и 35 са негативни. При отговора на пети въпрос са уста-

новени 19 категории твърдения, всички с негативен контекст (Таблица 1).

Във втората част на въпросника са установени общо 91 категории отговори, от които 25 са положителни, 22 са неопределени и 29 са негативни. 15 негативни категории твърдения са дадени на последния въпрос (Таблица 1).

Таблица 1. Разпределение на отговорите в двата раздела на въпросника

Отговорите в раздел „учител“				
Въпрос	Положителни	Неопределени	Негативни	Бр. отговори
1. Какъв е съвременният ученик?	6	12	16	34
2. Какво очакват учениците от съвременното училище?	4	11	2	17
3. Какво мотивира съвременните ученици да учат?	5	10	7	22
4. Какви са отношенията между учениците и учителите в съвременното училище?	5	7	10	22
5. Какво правят недисциплинираните ученици в час?	-	-	-	19
Общо	20	40	35	114
Отговорите в раздел „учителят като ученик“				
Въпрос	Положителни	Неопределени	Негативни	Бр. отговори
1. Какъв е съвременният учител?	9	4	11	24
2. Какво искат учителите от учениците?	7	6	3	16
3. Как учителите мотивират учениците да учат?	4	9	3	16
4. Какви са отношенията между учениците и учителите в съвременното училище?	5	3	12	20
5. Какво правят недисциплинираните ученици в час?	-	-	-	15
Общо	25	22	29	91

На качествен контент-анализ подлежат отговорите, които са посочени повече от един път.



Фиг. 1. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на първи въпрос/първа част

На първия въпрос от първата част на въпросника категориите отговори, посочени повече от един път, са 11 (Таблица 2). Процентното съотношение между положителните,

неопределените и негативните най-често посочвани отговори, изобразено на фигура 1, ясно показва превес на отрицателните категории.

Таблица 2. Какъв е съвременният ученик?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Невъзпитан	21	14%
2.	Несамостоятелен	18	12%
3.	Зависим от технологиите	16	11%
4.	Недисциплиниран	15	10%
5.	Креативен	12	8%
6.	Незаинтересован	12	8%
7.	Неуважителен	9	6%
8.	Мързелив	7	5%
9.	Информиран	6	4%
10.	Привилегирован	6	4%
11.	Нетърпелив	5	3%
	Други	23	15%
	Общо	150	100%

Сред най-често представените категории – тези, посочени от над 10% от изследваните, няма положителна категория, а само една неопределена като вложен смисъл – третата по ред категория „зависим от технологиите“ (Таблица 2).

На първия въпрос от втората част на въпросника категориите отговори, посочени повече от един път, също са 11 (Таблица 3).

Процентното съотношение между положителните, неопределените и негативните най-често посочвани отговори, отново е с превес на отрицателните, но той е доста по-малък – отрицателните категории превишават положителните само с един отговор (Фиг. 2).



Фиг. 2. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на първи въпрос/втора част

Четири от най-често представените категории съдържат 2 отрицателни – скучен/задръстен и без авторитет, един положителен – знаещ, и един неопределен отговор – строг (Табл. 3).

Таблица 3. Какъв е съвременният учител?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Скучен, задръстен	26	17%
2.	Без авторитет	24	16%
3.	Строг	21	14%
4.	Знаещ	17	11%
5.	Интересен	13	9%
6.	Досаден	10	7%
7.	Добър	9	6%
8.	Безличен	5	3%
9.	Готин	5	3%
10.	Застаряващ	4	3%
11.	Забързан	3	2%
	Други	13	9%
	Общо	150	100%

На втория въпрос от първата част на въпросника категориите отговори, посочени повече от един път, са 6 (Таблица 4). Сред тях не са открити негативни отговори – най-голям брой са неопределените категории отговори (Фиг. 3).



Фиг. 3. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на втори въпрос/първа част

Три от четирите отговора, които са посочени от над 10% от изследваните, не могат да се определят като положителни или отрицателни – това са категориите оценки, всичко и диплома. Отговорът „разбиране“ категорично може да се счита за положителен (Табл. 4).

Таблица 4. Какво очакват учениците от съвременното училище?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Оценки	26	17%
2.	Всичко	24	16%
3.	Разбиране	21	14%
4.	Диплома	17	11%
5.	Забавление	13	9%
6.	Знания	10	7%
	Други	11	7%
	Общо	150	100%

На втория въпрос от втората част на въпросника категориите отговори, посочени повече от един път, отново са 6 (Таблица 5). И тук преобладават неопределените отговори – половината от най-често срещаните, но само един отговор може категорично да се определи като негативен (Фиг. 4).



Фиг. 4. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на втори въпрос/втора част

Петте отговора, които са посочени от над 10% от респондентите, са разпределени по следния начин (Таблица 5):

- Положителни – 2: знания и уважение;

- Неопределени – 2: домашно, учене;
- Отрицателни – 1: невъзможното.

Таблица 5. Какво искат учителите от учениците?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Знания	56	37%
2.	Невъзможното	21	14%
3.	Домашна	19	13%
4.	Учене	18	12%
5.	Уважение	15	10%
6.	Ред	11	7%
	Други	10	7%
	Общо	150	100%

Третият въпрос от първата част на въпросника съдържа 5 отговори, посочени повече от един път (Таблица 6). Отново преобладават неопределените отговори – 60% от посочените. По един отговор категорично може да бъде определен съответно като положителен и отрицателен (Фиг. 5).



Фиг. 5. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на трети въпрос/първа част

Отговорите „оценки“, „компютрите/ технологиите“ и „интерес“ имат двусмислено послание и по тази причина се третират като неопределени. „Реализация“ е категорично положително натоварен отговор, а „амбициите на родителите“ ясно може да се отчете като отрицателен (Таблица 6).

Таблица 6. Какво мотивира учениците да учат?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Оценки	38	25%
2.	Реализация	32	21%
3.	Амбициите на родителите	24	16%
4.	Компютрите/технологииите	22	15%
5.	Интерес	17	11%
	Други	17	11%
	Общо	150	100%

Третият въпрос от втората част на въпросника съдържа 8 отговори (Табл. 7), посочени повече от един път и отново е с категоричен превес на неопределените отговори, сред които отново водещ е отговорът „оценки“.

Другите отговори в тази категория са провокиране, примери, знания/уроци, похвали/поощрения/награди, проекти. Положителен отговор е „добро отношение“, а за отрицателен може да се счита „никак/не им се отдава“ (Фиг. 6).



Фиг. 6. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на трети въпрос/втора част

Четири от най-често срещаните отговора са почти в същата конфигурация – два неопределени и по един положителен и отрицателен, като разликата между отговор „оценки“ и „никак/не им се отдава“ е само 2% (Таблица 7).

Таблица 7. Как учителите мотивират учениците?

№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Оценки	33	22%
2.	Никак/не им се отдава	28	19%
3.	Провокиране	24	16%
4.	Добро отношение	16	11%
5.	Примери	13	9%
6.	Знания/уроци	11	7%
7.	Похвали/награди/поощрения	10	7%
8.	Проекти	7	5%
	Други	8	5%
	Общо	150	100%

Четвъртият въпрос е идентичен в двете части на въпросника, но генерираните отговори, които са посочени повече от един път, се разминават като брой. В първата част те са само 4, докато във втората са 7. Може да се твърди, че учителите по-категорично определят взаимоотношенията си с учениците от собствените позиции, отколкото поставяйки се на мястото на ученика (Таблица 8).

В първата част посочените повече от един път отговори отново са в традиционно установения вид – 2 (50%) са отрицателни, един – 25%, е положителен и един – 25%, е неопределен (Фиг. 7).



Фиг. 7. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на четвърти въпрос/първа част

Всички отговори от първата част на въпросника преминават 10% граница. Значимите 29% от респондентите определят отношенията си с учениците като приятелски – т.е. достатъчно положителни, но също не напълно процент – 25, считат че тези отношения са сложни, което е противоречив отговор. Двата негативни отговора изразяват мнението на 35% от изследваните, което всъщност показва, че неблагоприятното възприемане на взаимоотношенията е по-значително, отколкото благоприятното (Таблица 8).



Фиг. 8. Процентното съотношение на най-често посочвани отговори на четвърти въпрос/втора част

Тенденцията се запазва и при отговорите от гледна точка на учениците (Фиг. 8). Отрицателните отговори имат значителен превес – 57%, въпреки че 54 (36%) от изследваните учители посочват, че учениците считат отношенията помежду им за „приятелски“ или „добри“ (Таблица 8).

Таблица 8. Какви са отношенията между учителите и учениците в съвременното училище?

Учител			
№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Приятелски	43	29%
2.	Сложни	37	25%
3.	Формални	31	21%
4.	Трудни	21	14%
	Други	18	12%
	Общо	150	100%
Учителят като ученик			
№	Категории отговори	Бр.	%
1.	Приятелски	35	23%
2.	Напрегнати	28	19%
3.	Добри	19	13%
4.	Неясни	16	11%
5.	Различни	15	10%
6.	Хладни/дистанцирани	13	9%
7.	Трудни	11	7%
	Други	13	9%
	Общо	150	100%

Отговорите на последния въпрос в двата въпросника касае дисциплинарните прояви на учениците в учебния час. Броят на отговорите в двете части на въпросника е близък – 19 в първата част и 15 – във втората (Таблица 1).

Отговорите, дадени от най-голям брой респонденти съвпадат в двете части на въпросника. Отговорът „говорят/ приказват“ е посочен от 48 (32%) учители в качеството им на учители и от 36 (24%) учители според гледната им точка за представите на учениците.

Следващият по тежест отговор е „пречат“ – посочен съответно от 33 (22%) учители в качеството им на учители и от 24 (16%) учители според гледната им точка за представите на учениците.

В 10% граница попада още един отговор. Това е отговорът „играят си на телефона, чатят, фейсбук“, посочен от 19 (13%) учители, но само в качеството им на учители. Това означава, че според учителите, този вид дисциплинарна проява не се приема за такава от учениците.

Интерпретация на резултатите

След обсъждане във фокусните групи стана ясно, че по-голямата част от отговорите, категоризирани при контент-анализа като неопределени, са носители предимно на негативен смисъл, което дава основание да се обоб-

щи, че при отговорите на въпросника преобладават негативните категоризации.

Типичните негативни смисли, които учителите влагат в предварително категоризираните като неопределени отговори са следните:

- Строг – учениците не приемат строгостта на учителя, която се изразява в изисквания за ред, дисциплина и отговорност, защото не са свикнали на такъв тип отношения;
- Зависим от технологиите – учениците се определят като „телефонно зомбиране“, неумеещи да четат смислени текстове, зависими при общуването от социалните мрежи;
- Информирани – учениците са информирани на повърхностно ниво, без задълбочаване в конкретни знания;
- Привилегировани – образователната среда осигурява на учениците доста права и недостатъчно задължения;
- Забавление – учениците искат да постигат резултати без много усилия, забавлявайки се;
- Всичко – учениците очакват от съвременното училище „всичко наготово“; внушено им е от родителите, че училището трябва да им даде всичко, заменяйки ангажиментите на семейството;
- Оценки – учениците не се интересуват от качеството на придобитите компетентности, а само от оценките, които им осигуряват придвижване по етапите и степените на образованието;
- Компютри/ технологии – мотивите на учениците за учене се намират в бързото, удобно и лесно учене с помощта на технологиите;
- Интерес – в смисъл на повърхностен мотив – учи се само, когато резултатът има някакво прагматично изражение – оценка, бонус, вход в елитно училище/ университет;
- Домашна – ученето се свежда до подготовка на домашните работи, т.е. не се учи извън възложеното от учителя;
- Учене – в смисъл на непрестанно излишно зубрене, което не се харесва на учениците;
- Похвали, поощрение, награди – учителят е „принуден“ да ги използва, защото съвременният ученик винаги очаква материализирано изражение на успеха.

Следващите неопределени категории са носители предимно на позитивен смисъл:

- Примери – учителят се старее да преподава на базата на примери от реалния живот, което мотивира учениците да овладяват определени знания;
- Проекти – изразява търсенето от страна на учителите на алтернативи в обучението, които да предизвикат мотивацията на учениците да учат.
- Ред – учителите желаят предимно дисциплина и уважение, а не толкова високо ниво на знания и умения;
- Провокации – в смисъл на провокиране на интерес, любопитство, активност и мотивация за постижения;
- Знания/уроци – добре структурирани уроци, предизвикващи интереса и активността на учениците по отношение на знанието;
- Различни – отношенията със съвременния ученик изискват различен подход и учителят трябва да го открие в името на просперитета на ученика.

Работата във фокусните групи, даде основание да се изведат отчетливи тенденции за взаимното възприемане на двата субекта – учител и ученик, в представите на учителите.

Според учителите, съвременните ученици по правило са твърде фриволни в поведението си, което се дължи на сериозни пропуски в семейното им възпитание. Те проявяват ниска степен на самостоятелност и липса на дисциплина и отговорност към задълженията в училище. Прекалената им зависимост от технологиите им пречи да се съсредоточават и ги прави нетърпеливи в изпълнението на задачи. Основните им „дисциплинарни“ прояви в час са говоренето и преченето на учебния процес. От друга страна, голяма част от учениците са доста информирани и проявяват висока степен на креативност, предимно насочена към рационализиране на дейността им.

В този аспект учителите считат, че основната роля на учителя е да бъде възпитател, като едновременно се налага да бъде опонент и консултант на ученици и родители.

Според учителите, учениците приемат учителя за „задръстен“, скучен и безличен, с което предизвиква досада у учениците. Това се дължи предимно на очакванията на учителите за определено ниво на възпитаност и поради строгите им изисквания към знания и умения, които учениците не са мотивирани да постигат. Учителите се определят в представите на учениците като ерудити, знаещи и можещи специалисти. Те считат, обаче, че

това не е от интерес за учениците, тъй като те оценяват предимно повърхностната интеракция в процеса на обучение. Това прави учителя личност с недостатъчен авторитет, както в очите на учениците и техните родители, така и в обществото.

В този аспект учителят категорично желае да отстоява позициите си на авторитет, като играе ролята на възпитател, експерт, източник на информация, образец и ръководител на образователната среда.

Според учителите, мотивацията на учениците за учебна дейност са предимно добрите оценки (или по-конкретно – получаването на диплома), което – респ. означава, че учителят мотивира учениците чрез оценяването. Общата нагласа е, че учениците се мотивират трудно, защото им липсва вътрешна нагласа за образователен успех, а външната мотивация се диктува от амбициите на родителите или от желанието за реализация, но без реално съответствие с определена област на компетентности.

В този аспект учителят е предимно в роли на контролиращ и оценяващ.

Интересно е, че учителите определят отношенията си с учениците като предимно приятелски, както и считат, че учениците ги приемат за такива. Те споделят, че трудно балансират в тези отношения, защото съвременните ученици са доста трудни за разбиране, подават противоречиви сигнали към учителя, провокират го и усложняват ситуацията на общуване с непоследователно поведение. Общо мнение е, че учениците се нуждаят от внимание, което обаче искат да получат по неадекватен начин.

В този аспект се учителят, макар и трудно, балансира в ролите на приятел, консултант и съветник.

Заклучение

Обобщението на резултатите от тази част на изследването по критерия **Особености на взаимното възприемане** и съответстващите го показатели е следното:

- По показателя **Равнище на себеизразяване и самооценка**

Учителите се самооценяват критично ниско с голяма доза самоирония и сарказъм – сред единичните категории има доста крайни като „идиот“ и „терорист“. Основната роля, в която те се себеизразяват като професионални субекти, е тази на авторитет. Ето защо може да се приеме, че тя е желан статус за съвре-

менния учител. Този статус в общуването е предимно свързан с ролите на експерт и източник на информация.

- По показателя **Характер на очакванията към партньора в общуването**

Очакването е за затруднено общуване, опосредствано от множество неблагоприятни субективни и обективни фактори. Сред тях се открояват амбициите на родителите, липсата на образователна мотивация, незаинтересоваността, недисциплинираността и безотговорността на учениците. По тази причина в педагогическото общуване учителите играят ролите на възпитател, ръководител, опонент и образец.

- По показателя **Реализиране и използване на обратна връзка**

Обратната връзка е сложна и изисква много компромиси от страна на учителя, основана е предимно на материализирани стимули – оценки, награди и др.п. В общуването учителят играе ролята на контролиращ и оценяващ.

- По показателя **Изразяване на оценки – категоризиране при възприемането**

Учителите категоризират себе си и учениците по неблагоприятен за взаимното възприемане начин – цялостната нагласа е към сблъсък и противопоставяне, в процеса на които учителят е опонент и възпитател за ученика.

- По показателя **Перцептивни грешки при възприемането и оценяването на другия**

Учителите оценяват достатъчно обективно и критично собствените си професионални дефицити. Те осмислят нуждата от нов, различен подход към съвременния ученик и определено търсят педагогически модели за неговата реализация. Към момента те овладяват ситуацията, играйки ролята на приятели на учениците и консултанти в процеса на подобряване на общуването. В реална образователна ситуация, обаче, учителите все още изискват подчинение, послушание и крайна дисциплина.

На този етап на изследването може да се твърди, че съобразно характера на отношенията между партньорите, преобладаващият модел на педагогическо общуване между учители и ученици е на границата между регламентиращото и дистанциращото общуване. В този смисъл, статусът на учителя в педагогическото общуване, е този на авторитет. Той се проявява предимно чрез ролите на експерт, източник на информация, консултант, образец, опонент и приятел. В тези роли се влагат

традиционни смисли и функции: експерт в своята област; консултант на учениците, предлагащ готови решения; образец, като модел за подражание; опонент, който в спора трябва да убеди ученика в своята правота; приятел, но повече опекун и протектор, отколкото съмишленик. Подобна интериоризация на ролите предполага слаба обратна връзка в общуването и придава на самото общуване по-скоро дистанциращ характер.

По-актуалните роли на фасилитатор, съветник и мениджър, характерни за съвременния тип педагогическо общуване, все още са нетипични за учителите и те пристъпват към изпълнението им от позициите на традиционното разбиране за взаимодействие с ученика.

Литература

1. Джонев, С. 1996. *Социална психология*. Том 2. София, Софи – Р.
2. Иванов, Ст. 2004. *Професионално педагогическо общуване*. Шумен, УИ „Епископ Константин Преславски“
3. Калоянова, Н. 2010. Някои нетипични роли на съвременния учител. *Предизвикателствата пред висшето образование и научните изследвания в условията на криза*. Бургас, БСУ, стр. 254-261
4. Иванова, Т. & Н. Калоянова. 2010. Ключови компетенции и професионални роли на учителя. *Академично списание „Управление и образование“*, т.6, кн.3, 2010, с.248-254

5. Михайлов, М. (1996). *Професията учител, ориентация, пригодност, реализация*. София, ЦИУУ – УИ „Св. Кл. Охридски“

6. Цветанска, С. (2006). *Предизвикателства в педагогическото общуване*. София, Просвета.

7. Янкулова-Цветкова, Й. (2006). *Модерни аспекти на психологията на образованието*. София, Пропелер.

8. Calhoun, J., J. R. Acocela (1990). *Psychology of Adjustment and Human Relationships*. McGrawHill, Inc. USA.

9. Maas, C. (2000). The interaction process between teacher and students: The labeling of students on the basis of relative characteristics. *Social Behavior and Personality*. Vol. 4. p. 16–21.

10. Pianta, R., B. Hamre, M. Shuhlman (2005). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, Vol.7: Educational psychology, Wiley & Sons Inc, New Jersey, USA, p. 199–235.

11. Sprinthall, N., R. Sprinthall (1990). *Educational Psychology: A Developmental Approach*. McGrawHill, Inc. USA.

Име на автора/авторите: Надежда Калоянова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8010 Бургас, бул. Проф. Яким Якимов №1
e-mail: ccpc@abv.bg



ВЛИЯНИЕ НА ТЕЧЕНИЕТО ПОП АРТ ВЪРХУ ДИЗАЙНА НА МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ ПРЕЗ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА ДВАДЕСЕТИ ВЕК

Яна Василева

INFLUENCE OF THE POP ART TREND ON THE DESIGN OF FASHION ILLUSTRATION IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Yana Vasileva

ABSTRACT: Настоящата статия е фокусирана върху влиянието на течението поп арт върху модния дизайн и неговото въздействие върху визията на модната илюстрация през шейсетте години на двадесети век. Разгледани са примери от различни автори и са коментирани няколко техни произведения, подчинени на стилистиката на епохата.

Key words: мода, модна илюстрация, попарт

Въведение

Анализирайки културните и исторически процеси, протичащи през първата половина на двадесети век, задължително трябва да обърнем специално внимание на формирането и протичането на феномена поп арт, течение в изкуството, оказало сериозно въздействие върху различните форми на дизайна. Поп арт има силно отражение върху развитието на модата и драстично променя стилистиката на модната илюстрация. Настоящата статия е фокусирана върху влиянието на течението над дизайна на модната илюстрация през първата половина на двадесети век.

Изложение

Течението възниква в средата на петдесетте години във Великобритания. До края на десетилетието прониква в Северна Америка, където се развива бурно и динамично. Идеята в попарт стилистиката е вплитане на изображения от рекламната като етикети, надписи и др. Медиите и рекламната са сред предпочитаните теми. Попартът представя консуматорското общество с ирония и остроумие.

Един от най-ярките представители на попарта е дизайнерът Andy Warhol, който силно популяризира техниките на попарта в американската културна среда. Художникът от малък показва артистични наклонности. През 1949 г. той се премества в Ню Йорк. Там стартира творческата му кариера. В продължение на няколко години артистът работи като графичен дизайнер и илюстратор в различни списания. Той проектира редица печатни реклами, билбордове, плакати, корици, които му спечелват голяма популярност. След като успешно работи в областта на комерсиалното изкуство, Warhol се насочва към изящното изкуство и интерпретира ликовете на Мерилин Монро, Елвис Пресли и други образи - типични фигури от големия екран. Произведенията се отличават с характерен авторски почерк. Особена известност му печелят ексцентричните рисунки с туш на дамски обувки, поместени в рекламната кампания за известен бранд. През шейсетте години Warhol основава свое собствено студио, където си дават среща творци от всички области на изкуството. Там, в творческата атмосфера на ателието, дизайнерът разработва серия графики, създадени посредством техниката на ситопечатата, в които умишлено допуска „грешки“

като петна, зацапвания или размествания на шаблоните, за да постигне по-голям ефект на освободеност и артистизъм. Платната по поръчка на големите компании „CocaCola” и супите „Campbell's“ са особено атрактивни и представят най-пълно визията на попарта. При създаването на образите дизайнерът си служи с цветни шаблони, за да нанесе частично цвета върху изображението. Маниерната техника е използвана и при проектирането на обложки за звукозаписната компания „RCA Records”, в която дизайнерът работи в продължение на няколко години. Художникът експериментира в областта на киното, сценографията, фотографията, модата. Той създава реклами и проекти за дрехи и аксесоари в типичния попарт стил. Художникът проектира рокли от хартия в духа на попарта. Дизайнът включва повтарящи се десени с етикетите на супите „Campbell's“. Както можете сами да забележите, визията на тази дреха е доста нестандартна.(Фиг.1)



Фиг. 1. Рокля с десен на супите „Campbell's“, Музей на облеклата Ню Йорк, 1966-67 г.

В работите на художника може да бъде открита сериозна връзка между произведенията на рекламната графика и модата. През дългата си творческа кариера художникът работи и в сферата на графичния дизайн. Той проектира кориците на различни периодични издания. Художникът е автор на дизайна на няколко броя на списанието „Vogue“, които неизменно носят неговия неповторим стил.(Фиг.2)



Фиг. 2. Корица сп. „Vogue“, 1986 г.

В същото време Warhol работи и върху множество реклами, предназначени за модната индустрия. През 1956 г. той реализира успешно няколко рекламни кампании за различни брандове. Цялостната рекламна визия на компанията I. Miller Shoes се оказва много успешна. Симпатичните отпечатъци на обувки веднага привличат вниманието на клиентите.(Фиг.3)



Фиг. 3. Реклама на обувки, 1959 г.

През 1958 г. художникът е ангажиран с друга реклама за дамски чанти. Той използва смесена техника, за да изобрази различните форми на този уникален аксесоар. Warhol използва туш и темпера при изграждането на формите. Художникът решава да постави композицията в квадрат. За целта поставя обектите в декоративна рамка, която затваря композицията. Този дизайнерски подход е много успешен, тъй като концентрира вниманието върху основните обекти, разположени в композиционния център на рекламата.(Фиг. 4)



Фиг. 4. Реклама на чанти, 1958 г.

Живата линия на художника може да бъде отличена в поредица скици на модели, публикувани през следващите години. Техните силуети са лаконично представени само с една линия, която е много изразителна и красноречиво представя конструкцията на човешкото тяло. (Фиг.5)



Фиг. 5. „Жена с кола“, 1959 г.

През 1961 г. в Ню Йорк художникът продължава да работи в областта на рекламната графика. Той разработва поредица концепции за различни брандове. Warhol разработва и мърчъндайзинг на няколко компании. Артистичният му почерк веднага се откроява в украсата на магазините на марката Bonwit Teller. Рекламните пана са разположени на витрините, зад манекените, в един от най-големите търговски обекти в града. Композициите са много въздействащи. Те представят различни сцени в стила попарт. Присъствието на комикса определено приковава вниманието в едно от рекламните пана, носещо гръмкото заглавие „Superman“. (Фиг.6)



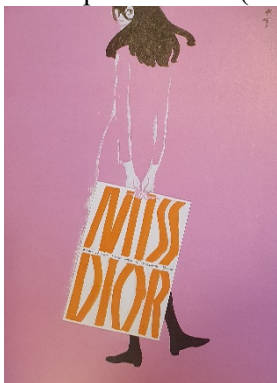
Фиг. 6. Рекламни пана Ню Йорк, 1961 г.

Авангардните идеи на дизайнера му спечелват почетно място в залите на световните музеи. Неговите произведения представляват сериозна част от световното културно наследство. Прекрасните изображения, които художникът създава в средата на шестдесетте години на миналия век, представят духа на една бурна епоха, изпълнена с вълнуващи събития и интересни културни процеси.

Философията на попарта категорично е споделяна от голяма част от артистите през този исторически период. Активно действащите художници от втората половина на двадесети век развиват своето изкуство в духа на поп арт. Течението поставя своя отпечатък върху развитието на модата и въздейства върху дизайна на модната илюстрация. Уникалната способност на илюстраторите от втората половина на двадесети век да превръщат комерсиалното изкуство в изящно способства за преминаването на модната илюстрация в съвсем нова плоскост. Схващането, че комерсиалните образи достигат до по-голяма публика и притежават висока художествена стойност, е споделяно от редица изявени автори, които работят през петдесетте и шестдесетте години на двадесети век

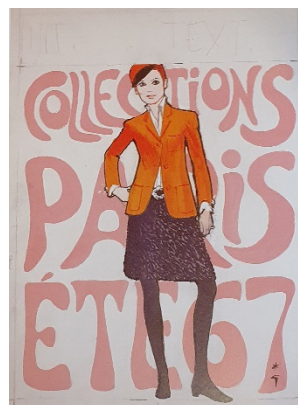
Рисунките на художника René Gruau са запечатали цялата динамика на историческия период. Неговото творчество обхваща няколко десетилетия и е дълбоко обвързано с рекламната графика. През дългата си творческа кариера художникът е създал голям брой ескизи, поместени в редица вестници, списания, плакати. Той е проектирал визията на няколко рекламни кампании на известни модни брандове. Публикуваните произведения са свидетелство за категоричното обвързване между рекламната графика и модната илюстрация. Неговите рисунки са отпечатани в сп. „Femina“, „Elle“, „Vogue“, „Harper's Bazaar“ и

много други. Почеркът на художника е толкова популярен, че сами по себе си представляват един прекрасен пример за освободеност и експресивност на рисунката, притежавани от твърде малко артисти. Авторът работи основно с туш и акварел, изграждайки формата с дебела четка. Като част от дизайна художникът използва цветни точки и равни петна, които играят ролята на заден план. Здравата конструктивна рисунка е представена по различен начин в свободните му ескизи, като доминираща е черната линия, която оформя силуета. През 1967/8 г. художникът е ангажиран за рекламата на парфюми за компанията Dior. При изпълнението на композицията художникът решава да използва техниката на колажа и гваш. Смелите мазки на четката са свидетелство за неговата експресивност. (Фиг. 7)



Фиг. 7. Реклама на парфюм Dior, 1967/8 г.

Художникът разработва илюстрации за редица списания, в които успява да предаде истинската стилистика на шейсетте години. В корицата на списание International Textiles, която Груо проектира през 1967 г., се забелязва лекотата, с която художникът борави с различните техники и материали. В конкретния случай Gruau използва гваш в комбинация с черен туш, за да изгради композицията. Във формата на буквите, разположени в задния план на композицията, се усеща влиянието на психиделичната култура, която се развива през шейсетте. (Фиг. 8)



Фиг.8. Корица на сп. „International Textiles“, 1967 г.

Един от авторите, оставили трайна следа в историята на модната илюстрация, е дизайнерката Caroline Smith. Нейните илюстрации са силно вдъхновени от хипи движението. Те изобилстват от ярки цветове и символи, които са вметени в фигурите. Авторката отлично е представила социалните настроения, бушуващи в обществото, в илюстрациите, публикувани през 1965 г. в сп. „The queen“. Фигурите са представени в силна стилизация, в раздвижена поза. Интересен подход към изграждането на композицията е поставянето на модела в черна рамка, която създава асоциация с карта за игра. Художничката успешно предава движенията на фигурата и същевременно представя общите характеристики на модните течения. Нейните илюстрации са много характерни. Техният колорит е наистина много впечатляващ. Интересна е и постройката на композицията, която е вкарана в кръгла рамка, която напомня облата форма на огледало. Тялото на модела смело навлиза във формата и я изпълва. Рисунките по лицето на модела подсказват една закачлива препратка към хипи движението и неговата проекция върху модата и дизайна на облеклата. (Фиг.9)



Фиг.9. Илюстрация на художничката Caroline Smith в сп. „The queen“, 1965 г.

През следващите години попартът завладява цяла Европа. Стилът е еkleктичен и лесно разпознаваем. Попартът служи като вдъхновение при създаването на редица модни колекции. Дизайнерът Jeremy Scot е сред мнозината, почерпили вдъхновение от еkleктичността на този интересен художествен стил. Неговата колекция, създадена през 2014 г. за търговската марка „Moschino“, е изцяло вдъхновена от творчеството на Andy Warhol. Силните послания от модния подиум, които дизайнерът отправя чрез своите модни колекции, са много красноречиви. Дизайнерът успява да представи своята концепция по най-изтънчен възможен начин, придавайки на облеклата една съвсем нова съвременна визия. (Фиг.10)



Фиг.10. Модна колекция на дизайнера Jeremy Scot, 2014 г.

Заклучение.

Развитието на модната илюстрация през шейсетте години на двадесети век е интересен етап от историята на модата. Попартът поставя своя отпечатък върху различните сфери на дизайна. Голяма част от авторите интерпретират неговите постулати и създават разнообразни и

въздействащи произведения. Стилистиката на течението допринася за реализацията на голям брой модни колекции, които са неоспоримо доказателство за силното отражение на стила върху модата. Стилистиката на поп арта е улловена по възможно най-достовоерен начин в работата на художниците. Техните неповторими произведения се съхраняват в някои от най-големите световни музеи и са част от световното културно наследство.

Литература

1. Blackman, C. 2007 *100 years of fashion illustration*, Laurence King Publishing, pp. 199-233
2. Honnef, K. 1999 *Warhol*, Taschen, p.p 18 - 19
3. Клаус, Хонеф. 2005 *Попарт*, Taschen, p.p. 6-26
4. Фартинг, С. 2017 *Изкуството цялата история*, Книгомания
5. <http://fashionmuseum.fitnyc.edu/view/object/asitem/764/134/dynasty-desc?t:state:flow=42d49a0c-744e-4a1e-88a3-b43b95cf8c29>
6. <https://www.britannica.com/art/Pop-art>
7. <https://www.britannica.com/biography/Andy-Warhol>

Име: Яна Ст. Василева
Университет: Нов български университет
Департамент: Дизайн
Адрес: гр. София, ул. Монтевидео 21, кв. Овча купел, ПК 1618
e-mail: yvasileva@nbu.bg



ПРИЛОЖЕНИЕ НА ПСИХОДРАМАТА В ПРОЦЕСА НА УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ

Надежда Калоянова

APPLICATION OF PSYCHODRAMA IN THE SCHOOL LEARNING PROCESS

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: *This article discusses the didactic potential of the psychodrama method. The theoretical aspects of modern psychodrama are presented. The specific features of application of the method in the learning process are described. It has been established that the didactic application of psychodrama has been developed mainly for subjects in the field of humanities and social sciences. In addition, it has been found that the potential of the method is poorly used in students' self learning. On this basis, practical models for the application of the psychodrama method in the teaching of subjects in the field of mathematics and natural sciences are proposed, as well as for its use in the conditions of independent learning by students.*

Key words: psychodrama, roleplay, didactic, learning process

Въведение

Психодрамата е създадена от Джейкъб Морено първоначално като психотерапевтичен метод в рамките на крайните психоаналитични теории. В основата на метода е схващането за човека като изпълнител на роли, които детерминират поведението му. Ролите са културно обусловени, като всяка култура се характеризира с определен набор от роли, които налага с различен успех върху членовете си (Leutz, 1974).

Морено класифицира ролите в три категории (Морено, 1994):

- Психосоматични роли като спящия, хранещия се, ходещия и др.п.;
- Психодраматични роли като майка, учител, дъщеря и др.п.;
- Социални роли като майката, учителят, дъщерята и др.п.

Според Морено, Аз-ът се формира чрез играенето на роли. Именно броят на ролите и умението на човека успешно да варира в множество роли, стои в основата на психологическото му благополучие (Морено, 1994).

Концептуално, методът се базира на техниките на театъра. Чрез тях се търси изява на скритите преживявания на човека, извеждат се аналогии между детето и възрастния индивид (Leutz, 1974; Морено, 1994; Кипър, 2001).

Методът се прилага в групи, като житейските ситуации и вътрешни преживявания се

поставят на сцена, а ролите заемат членовете на групата (Бийон, 1999).

Основните характеристики на психодрамата са (Кипър, 2001):

- Спонтанност – спонтанността е всеобщ фактор в психодрамата, който се изявява в четири форми: драматична, креативна, първична и адекватност на реакцията. Спонтанността се стимулира в психодраматичния процес и се използва като управляем фактор.

- Творчески акт – изненадата е търсен ефект в психодрамата. Творческият акт е неочакван, защото в повечето случаи се появява внезапно и непредсказуемо. Той предизвиква вдъхновения, които превъзможват ограниченията на реалността с цел да я променят.

- Културни запаси – продукти на творческия акт, съхранени в дълговечни форми. Примери за културни продукти са книгите, картините, музикалните композиции или даже добре установените поведенчески модели. Така всеки резултат от творческия акт, който може да бъде събран по такъв начин, че да стане достъпен за хората извън своя първоначален създател, за да бъде използван многократно, се смята за културен запас.

- Загряването – процес на мотивация на участниците в психодраматичния процес. Основава се на вроденото желание на хората за действие. В психодрамата загряването е една постоянна сила, която подхранва желанието

на участниците да действат и ги подготвя да се впуснат в спонтанно-креативно поведение.

Базисните методически особености на психодрамата я представят като метаметод, универсален подход, с две разновидности (Bosselmann, Lüffe-Leonhardt & Gellert, 1996):

- Класическа психодрама – представлява групов терапевтичен процес, при който се използват инструментите на драматичната импровизация за проучване на вътрешния свят на човека, развиване на неговия творчески потенциал и разширяване на възможностите за адекватно поведение и взаимодействие между хората.

- Съвременна психодрама – универсален метод, базиран на преживяване, който се използва като елемент от груповата и индивидуалната работа с хора в различни области на социалните и хуманитарните науки. Съвременната психодрама има две конкретни производни – социодрама и ролева игра.

Психодрамата има установени елементи, които по един или друг начин се проявяват във всички разновидности на метода (Leutz, 1974; Блатнер, 2014):

- Протагонист – субект на психодраматичното разиграване. Протагонистът е този, който изиграва ситуация от личния си живот.

- Водещ – този, който „оркестрира“ психодрамата, за да помогне на протагониста при изследването на даден проблем.

- „Помощен Аз“ – всеки участник в психодраматичното разиграване, с изключение на протагониста и водещия. Обикновено „помощният Аз“ представя някой от житейското обкръжение на протагониста.

Помощният АЗ изпълнява 6 вида роли:

- Значим друг - помощният Аз става някой от социалната мрежа на протагониста.

- Дубльор - помощният Аз поема ролята на алтер егото на протагониста. В тази роля помощният аз му помага да изрази в по-пълна степен чувствата си. Дубльорът стимулира взаимодействието, предлага подкрепа, дава сполучливи предложения и интерпретации.

- Обобщен подкрепящ персонаж – целта му е да подкрепя преживяването на протагониста.

- Фантазна фигура

- Неодушевен предмет, който е важен за протагониста, например: легло, портал, къща и др.п.; може да е неодушевен предмет – къща, бюро и др.п.; може да представява понятие, умение или недъг, страх, някаква бариера и т.н.

- Публика – останалите присъстващи по време на психодраматичната сесия. Публиката е групата, пред която се случва разиграването и може да бъде психотерапевтична група, група по време на семинар или в клас, също и група участници на обучение за управленски умения. Да си част от публиката предполага не просто да присъстваш физически в групата, тъй като докато тече психодраматичната сесия, водещият използва публиката като част от процеса.

- Сцена – пространството, където се случва разиграването. Може да е пригодена за психодрама платформа, може да е пространството, разположено встрани от групата или да е направо локуса на конфликта.

В психодрамата се използват девет специфични техники (Кипър, 2001; Морено, 1994; Leutz, 1974):

Индивидуално представяне – поредица от кратки ролеви действия, при които протагонистът играе себе си или някоя друга значима личност в своя живот. При тези действия протагонистът е единственият участник и представянето се извършва напълно субективно. Всички роли и персонажи се портретират единствено от протагониста.

Играене на роля – най-важната съставна част на ролевата игра. Това е актът на приемане на ролята на някой друг.

Диалог – ролева игра на отношенията между основните участници. Допълнителните участници са същите, с които протагонистът си взаимодейства в реалния живот.

Монолог – протагонистите са приканени да изкажат чувствата и мислите си, като че ли открито се консултират със самите себе си. Монологът може да се прояви като изречен коментар за тяхната ролева игра в средата на сцената, преди началото ѝ или след нейното приключване.

Дублиране – често е определяна като техника alter ego. Дублирането може да се изрази чрез драматизиране на чувствата, вербализиране на невербална комуникация, изразяване на думи и жестове през тялото, подкрепа, проблематизиране на преживяването, провокиране на чувствата.

Действие „встрани“ – тази техника донякъде напомня техниките на монолога и дублирането. Обстановката е близка до описаната при монолога. За разлика от монолога или техниката на дублиране, действието „встрани“ се въвежда в представянето на ролевата игра само, когато има ясни показания, че об-

щуването на протагониста е невярно, в смисъл че умишлено крие истината. Целта е да се насочи към тази скрита част от общуването и да я направи публична.

Смяна на ролите – двете участващи страни разменят помежду си своите физически места и всяка приема позата, маниерите и умственото и психологическо състояние на другата страна.

Техника на празния стол – столът, който използва ролята на добавъчен участник, представя отсъстващ. При тази техника протагонистът говори с въображаем отсъстващ.

Техника на огледалото – тази техника предоставя на протагониста жива обратна връзка. Изпълнява се от помощен участник, който приема ролята на протагониста за кратко време, докато последният наблюдава това портретиране от разстояние извън пространството на действието. Задачата на помощния участник е да повтори поведението на протагониста, но понякога тя включва и леко преувеличаване на някои аспекти на това поведение.

Психодраматичният процес има три основни фази (Блатнер, 2014; Кипър, 2001; Морено, 1994; Leutz, 1974):

1. Фаза на загаряването.

Фазата на загаряване е предназначена да подготви участниците за изживяването. Груповият лидер играе ключова роля за постигането на тази готовност и мотивация, необходима за работа върху засягащи личността теми от действителността. По време на тази фаза участниците трябва да почувстват сигурност, че средата, в която работят, е безопасна и трябва да се изгради климат на доверие.

Във фазата на загаряване обикновено се представя текстът, който предстои да бъде разиграван, представя се картината или се назовава темата.

След това всеки има време да си представи съответна литературна фигура, която го интересува и прави избор на роля. Загаряването за ролята обикновено става чрез интервю – водещият пита за име, възраст, професия, моментно настроение и защо тъкмо съответната личност е избрана за представяне на сцена.

Тази процедура спомага и за телесното загаряване, в което участникът приема, респ. изпробва, държане, движение и нагласа спрямо избраната представяна фигура.

2. Фаза на действието.

Фазата на действието се състои от изиграването и преработването на минала или се-

гашна ситуация или на очаквано събитие. Водещият използва различни драматични техники, направлявайки протагониста в изследването на нова територия и получаването на ново разбиране, без да го пренатоварва. След изиграването и постигането на катарзис и прозрение, действието може да завърши.

Във фазата на действието се използват различни техники, които не са самоцелни, а са насочени към спонтанното изразяване на чувства. Водещите могат да разчитат на някои от стандартните психодраматични техники или да изобретят свои собствени.

3. Фаза на дискусията.

Фаза на дискусията е споделянето, дискусията, която се заключава в опита да се интегрира и осмисли току-що преживяното. Останалите от групата се приканват да споделят собствени наблюдения, съобщавайки как сесията е въздействала върху тях.

Особености при приложение на психодрамата в процеса на обучение

В педагогическата практика се използват различни вариации на психодраматичния метод – ролеви игри, делови игри, социодрама, драма-интерпретация и др.п. Те се прилагат в различни форми на обучение – уроци, извънкласни и извънучилищни дейности (Petzold, Pjine & Zenkovskij, 1972).

Известни са следните области на педагогическо приложение на психодрамата (Блатнер, 2014)

- При обсъждане на учебен материал – психодраматичният метод е особено подходящ за изследване на исторически, литературни или належащи социални проблеми, интегрирани в учебното съдържание;
- Креативно драматично изкуство – чрез психодрамата се дава възможност за свободна импровизация въз основа на текстове и учебни сценарии;
- Извънредни ситуации – психодраматичните методи съдействат за преодоляване на кризи в общността, свързани с междурасови напрежения, злоупотреба с наркотици, конфликти между ученици и родители и др. п.;
- Специално образование – психодраматични методи успешно се използват за преодоляване на често срещани проблеми като непълноценност, поведенчески проблеми или ниско самочувствие в обучението на деца със СОП, както и на ученици с обучителни трудности, емоционална неуравновесеност или

психични преживявания, с поведенчески проблеми или хиперактивност;

- Обучение за чувствата – психодрамата е водещ подход в т.нар. „афективно образование“, което напоследък се конкретизира като „развиване на емоционалната интелигентност“ или „емоционална грамотност“. Психодраматичните методи развиват умения за справяне в междуличностните отношения, съдейства за вникване в човешката ни природа и възпитават в емпатия и сътрудничество.

Основният педагогически ефект от приложението на психодрамата е подкрепа на ученето чрез преживяване. В специализираната литература се подчертават следните измерения на този ефект (Бион, 1999; Petzold, Pjine & Zenkovskij, 1972; Aichinger & Holl, 2002; Bischof-Köhler, 1998; Yablonski, 1978):

- Комбинацията от споделяне и обратна връзка от изпълнението на роли благоприятства осмислянето на различни понятия, връзки и зависимости между процеси и явления в природния и социалния свят;

- Свързването на предметно и преживелищно учене помага на учениците да постигнат по-дълбоко ниво на разбиране за изучавания предмет и отговорно да открият в собствения си живот значението на изучаваната материя;

- Изпълненият с жизненост и активност процес на обучение насърчава мотивацията и удоволствието от ученето;

- Стимулират се фантазията и креативността;

- Постига се единство на емоционално и когнитивно учене, а с това се резултатира метапознание;

- Чрез психодраматичните игрови компоненти се задоволява импулса за движение и „гледа за действие“, особено при ученици в по-ранна пубертетна възраст;

- Редуцират се емоционалните смущения и се повишават вниманието и концентрацията;

- Чрез рефлексия в специфичните сцени на роли, учениците развиват уменията да „чувстват“ другите и придобиват по-дълбоко емоционално разбиране за своите съученици, другите личности и самите себе си;

- При процеса на влизане в чужди роли учениците придобиват опит в повече отдаденост и признаване, респ. признателност, отколкото в реалността, с което се създават условия за засилване на тяхната самоувереност

и възможности за положителни промени на социалния им статут в класа.

„Дидактичната психодрама“ се реализира в четири фази, които имат някои специфични характеристики (Бион, 1999; Petzold, Pjine & Zenkovskij, 1972; Aichinger & Holl, 2002):

1. Загряване за процеса – представяне на историята и мотивиране на участниците за включване.

2. Разиграване на актуалната история за часа

3. Обратна връзка и споделяне – уместно е учителят да използва за опора следните ключови въпроси:

- Как се чувстваше в тази роля?

- Защо избра и се насочи към тази роля?

- Какви елементи от ролята разпозна в твоя собствен живот?

4. Информация относно предмета и съответно планиране на по-нататъшна работа.

Както се забелязва, все още не е изследван и практически реализиран потенциалът на психодрамата в учебни предмети извън социалните и хуманитарните науки, например при изучаване на предмети в областта на природните науки и математиката. В допълнение, не се наблюдава педагогическа реализация на метода в актуалния контекст на използването му от ученици в процеса на самостоятелно учене и формиране на познанието.

В настоящата статия ще бъдат предложени идеи, под формата на практически модели, за приложение на психодраматичния метод в обучението по предмети от областта на математиката и природните науки, както и за използването му в условията на самостоятелно учене от ученици.

Практически модел за приложение на психодрамата в обучението по математика II клас

Образователна цел: Разбиране на понятията „пъти по-малко“ и „пъти повече“

Рефлексивни цели: Осмисляне на социалните роли в семейството; вникване в чувствата на близки хора – братя и/или сестри, връстници; разбиране на равнопоставеността като ценност чрез аналогия с математическото понятие „равенство“.

Вид: История-ситуация

Контекст: Ваня и Петя са две сестри. Ваня е арогантна, лакома и често насила отнема полагаемото от сестра си. Петя е послушна, чувствителна и отстъпчива. Майката им се опитва да е справедлива, но не иска да се на-

месва в конфликтите на децата. Често, за да не си създава главоболия с Ваня, тя ѝ угажда. Двете сестри много обичат сладолед. И ето, днес майка им е приготвила за десерт сладолед.

Материали:

- Две прозрачни купички
- Четири леки пластмасови топчета с приблизителна големина на топки сладолед. За подсилване на ефекта от възприемането, двете топки са жълти и имитират сладолед „ванилия“, а другите са червени и имитират сладолед „ягода“
- Четири знака, изобразени на плътен картон с размер А4 - <, >, =
- Картички, според броя на учениците, като половината имат на лицевата част сърце, а другата половина – детелина. На лицевата част на всяка картичка има изписани различни сентенции за справедливостта и равнопоставеността. На обратната страна има редове за писане.

Описание и съображения при реализацията: Тъй като учениците са малки, учителят е в ролята на водещ. В разиграването участват три деца. Едно дете ще играе ролята на майка. Двете ще играят ролята на братя и/или сестри. Вариантите са: две момичета – сестри; две момчета – братя; момче и момиче – брат и сестра. Учителят преценя, кой вариант би бил по-въздействащ върху учениците с оглед семейния им статус. В случая ще се представи вариант с две сестри. Важно е героите да имат имена, за да се припознаят от децата като „реални“ хора, а не измислени герои. Освен това е задължително в класа да няма деца с такива имена, за да не се идентифицират с героите или другите деца да припознаят техни черти в героите, с което да възникнат подигравки и неблагоприятни асоциации. Когато учителят избира участниците, е добре те да не притежават външни белези или качества, които да ги идентифицират с героите. Например – Ваня е лакома. Ако за ролята се подбере дете с очевидно наднормено тегло, това ще предизвика подигравки и може да доведе до трайно етикиране и отъждествяване на детето с героинята. На майката не се поставя име, тъй като нарицателното за майка има по-силен ефект върху децата. Тъй като дейността се реализира с малки ученици, а те имат склонност да избират положителни герои, учителят посочва участниците и им дава роли, като трябва да се увери, че е изб-

рал деца, които ще приемат драматизирането, без да бъдат уязвени.

Психодраматичен процес в рамките на урока:

• Загриване

Учителят, в ролята на водещ, приканва три деца – момичета, от класа да му помогнат да разкаже една история. Като спазва изказаните съображения, избира две деца за ролите на сестрите и едно дете за ролята на майката. Децата стоят фронтално пред класа.

История: Сега ще чуете историята на Ваня и Петя. Те са две сестри. Ваня (посочва) е много лакома и нахална. Петя пък (посочва) е доста срамежлива и страхлива. Ето защо Ваня често изяжда десертите на сестра си или други сладки неща, които майка им купува. Ето, днес майка им е приготвила сладолед за десерт. Тя дава по една купичка на всяка от дъщерите си! Във всяка купичка е сложила по две топки сладолед – едната топка е ванилов сладолед, а другата – яagodов! Още щом майка им поднася сладоледа, Ваня грабва една топка и я слага в своята чашка! Майка им трудно се справя с постъпките на Ваня, защото Ваня не я слуша! Да видим, как се случи всичко това!

Водещ към Петя: *Петя, кажи как ще изиграеш ролята?* (описва накратко)

Водещ към Ваня: *Ваня, тази роля е много трудна и изисква голямо майсторство. Как ще я изиграеш?* (описва накратко)

Водещ към майката: *А ти ще играеш възрастен човек, при това майка? Как ще изиграеш ролята?* (описва накратко)

• Изиграване

Водещият приканва „актьорите“ да изиграят случката на импровизирана сцена. След изиграването децата-актьори се приканват да застанат фронтално пред класа.

• Обратна връзка и споделяне

Водещ към публиката: *Някой от вас чувствал ли се е като Петя? А като Ваня? Кога и как се случи това?* (споделят накратко)

Водещ към майката: *Така, както е разпределен сладоледът в купите, какъв знак трябва да поставиш между двете деца? Моля, вземи знака и застани между Ваня и Петя! („майка“ взема картата със знака „>“ и застава между двете „сестри“)*

Обобщение: *Какво виждаме?! Че Ваня има повече сладолед от Петя!*

• Информация и оценяване

Водещият към Ваня: *С колко повече топки сладолед имаш ти от сестра ти?*

Ваня: *С две повече!*

Водещият към публиката: *Значи, Ваня има три топки сладолед, които са с две повече от тези на Петя! (показва) Какво трябва да направи майката, за да е честно за двете сестри?*

Водещият към Петя: *Колко топки сладолед трябва да получиш от Ваня, за да станат по равно?*

Петя: *Една*

Водещият към публиката: *С колко по-малко ще станат топките сладолед на Ваня от тези на Петя? А как трябва да постъпи майката, за да е справедливо?*

Водещ към майката: *Хайде, остави знака за неравенство, вземи една топка сладолед от Ваня и я постави в купичката на Петя. А сега постави и верния знак между тях! (изпълнява и поставя знак „=“).*

Водещ към публиката: *Справедливо ли е вече разделен сладоледът между двете сестри?*

Водещият към Петя: *Как се почувства в ролята на Петя?(споделя)*

Водещият към Ваня: *Как се почувства в ролята на Ваня?(споделя)*

Водещият към майката: *Как се почувства в ролята на майката?(споделя)*

Водещият към публиката: *Нека ръкопляскаме на нашите актьори, докато те ни се поклонят!*

Водещ към актьорите: *Моля, седнете си по местата, благодарим ви за чудесното изпълнение!*

Учител: *А сега езикът на математиката ще ни помогне да кажем на деца като Ваня, които постъпват несправедливо, че не бива да го правят. Ние знаем, какво означава повече и по-малко и кога постъпките са несправедливи! За спомен от нашия театър, всеки от Вас ще получи по една картичка. Тези, на чиято картичка има изобразено сърце, ще трябва да съставят задача за Ваня и Петя, като използват „повече“. Тези, на чиято картичка има изобразена детелина, ще трябва да съставят задача за Ваня и Петя, като използват „по-малко“. Запишете задачата на гърба на картичката. Когато сте готови, ще проверим!*

Примерна формулировка на задачата на тези, които са изтеглили „повече“: Ваня има три топки сладолед, които са с две повече от тези на сестра ѝ Петя. Колко топки сладолед трябва да даде Ваня на Петя, за да имат двете по равно?

Примерна формулировка на задачата на тези, които са изтеглили „по-малко“: Ваня има три топки сладолед, а Петя има с две по-малко от нея. Колко топки сладолед трябва да даде Ваня на Петя, за да имат двете по равно?

Практически модел за приложение на психодрамата в обучението по химия IX клас

Образователна цел: Въвеждане в смисъла и концепцията на периодичния закон

Рефлексивни цели: Осмисляне на закономерностите в природните явления; вникване общите природни закони; разбиране на някои характеристики на химичните елементи по аналогия с човешкото поведение; вникване в поведенческата норма на групите и общностите по аналогия с принципите на периодичния закон.

Вид: Свободна интерпретация

Контекст: Химичните елементи притежават характеристики, които могат да се съотнесат към човешкото поведение. Прогресът на науката се дължи на нестандартните подходи и идеи на хората. Чрез психодраматично разиграване учениците трябва да вникнат в сложността и целостта на природата.

Материали:

- Картончета с химични елементи според броя на учениците. Химичните елементи са от 5 различни групи.

- Информация за групите химични елементи – на различни носители и on-line.

Описание: След като на учениците е преподаден първият урок за периодичния закон, се провежда кратък тренинг по психодрама, така че да разберат смисъла на метода. Всеки ученик изтегля едно картонче с химичен елемент и трябва да намери елементите от своята група. На групите се възлага задание за самостоятелно изпълнение. Всяка група трябва да измисли история, свързана с елементите, която да драматизира. На елементите, съобразно характеристики им, трябва да се припишат човешки качества, т.е. те да се представят като личности със специфично поведение, при това подчинено на груповите норми според периодичния закон. Групата трябва да избере водещия, актьорите и да реализира цялостна обучаваща психодраматична сесия. На групите се предоставят информационни ресурси и материали за подготовка. Учителят консултира всяка група при подготовката на психодраматичната сесия.

По време на урока:

• Въведение

Учителят представя кратка презентация за известни личности, които имат изявен талант в областта на природните науки, но са се реализирали в други области – певци, политици, актьори. Презентацията е атрактивна и озвучена с музика на Quin и SnoopDog, тъй като Браян Мей и СнупДог са свързани с естествените науки.

Презентацията завършва с кратко представяне на периодичния закон през приноса на Дмитрий Менделеев, като акцентът е върху подхода на работа на Менделеев.

• Основна част

Всяка група последователно провежда психодраматична сесия с другите групи в установената последователност:

- Загриване
 - Разказване на история
 - Изиграване
 - Обратна връзка и споделяне
 - Информация и оценяване

Заключителна част: Учениците попълват самооценъчна карта:

- Това беше супер
- Това научих
- Това бих променил/а
- Това ме зарадва
- Това ме развълнува

Няколко ученика, по желание, споделят отговорите си.

Заклучение

Предложените модели открояват ползите от прилагането на психодрамата в изучаването на предмети от областта на природните науки и математиката в следните аспекти:

- Подкрепа на самостоятелното учене на учениците по теми с висока степен на абстракция и трудност;
- Улесняване на разбирането на сложни понятия;
- Подпомагане на развиването на трансверсални компетентности в обучението по природни и математически науки;
- Постигане на трансфер на компетентности и метапознание между различни научни области, които на пръв поглед трудно се съвместяват;
- Стимулиране на активността и креативността в процеса на обучението по природни и математически науки;

- Подкрепа за изграждане на позитивна и мотивираща среда в класната стая при предметни области с традиционно труден за овладяване контекст;
- Хуманизиране на учебните предмети от математическия и природонаучния цикъл

Литература

1. Бион, У. 1999. *Опит в групи и други статии*. С., БПА
2. Блатнер, А. 2014. *Драматизирайки-Аза: практически приложения на психодраматичните методи*. С., Фондация „Кентавър“
3. Кипър, Д. 2001. *Теория и практика на психодрамата*. С., Изд. „Дамян Яков“
4. Морено, Дж. 1994. *Основи на психодрамата*. С., Фондация „Отворено общество“
5. Aichinger, A. & W. Holl, 2002. *Kinder-Psychodrama: in der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule*. Mainz: Grünewald.
6. Bosselmann, R., E. Lüffe-Leonhardt, M. Gellert, (Hrsg.) 1996. *Variationen des Psychodramas*. Verlag Christa Limmer
7. Bischof-Köhler, D. 1998. Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. *H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (319–376). Bern: Huber.
8. Leutz, G. A. 1974. *Das Klassische Psychodrama nach J. L. Moreno (Psychodrama: Theorie und Praxis)*. Berlin, Heidelberg, New York, Springer-Verlag
9. Petzold, H. G., V. N. Iljine, B. Zenkovskij. 1972. Das Didaktische Theater in der Schulischen Erziehung. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 2, pp. 232-237.
10. Yablonski, Y. 1978. *Psychodrama. Die Lösung emotionaler Probleme durch das Rollenspiel*. Stuttgart: Klett-Cotta

Име на автора/авторите: Надежда Калоянова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8010 Бургас, бул. Проф. Яким Якимов №1

e-mail: ccpc@abv.bg



МНОГОГРАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Бибигуль Сыдыкова, Салтанат Фейзулдаева

MULTI-FACETED ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY

Bibigul Sydykova, Saltanat Feizuldayeva

ABSTRACT: *And the older they become, the more they have a need for self-affirmation, they are persistently trying to become an independent person. They want to prove to everyone that they are already adults. Because of their misunderstanding, a fierce struggle with parents for the weakening of control begins. According to our observations, only 8% of parents respect the right of adolescents to be independent.*

Key words: *parental care, self-assertion, independence, personality.*

В современном обществе остро наблюдается востребованность в педагогах-гуманистах, которых отличает направленность не на учебные предметы, а на личность воспитанника. Всем известно, что гуманистическая педагогика рассматривает знания как средство и условие осознания человеком своего места в мире, его возвышения, воспитания в нем чувства собственного достоинства, самостоятельности. Здесь главным является опора на возможности человека, его творческий потенциал, выявление, раскрытие и развитие ценного в человеке. Учитель гуманист, по мнению ученых, должен иметь двойную подготовку: человековедческую специальную. Один из высокочтимых психологов XX века Б.Ф. Скиннер считал, что поведение предсказуемо, обусловлено и контролируемо. Он доказал, что наше поведение определяется окружающей средой. Как он подчеркивает, чтобы объяснить поведение нужно только проанализировать функциональные отношения между видимым действием и видимыми последствиями. Отсюда и вытекает важность характера диалога между ребенком и педагогом, который зачастую является единственным человеком, сказавшим ребенку теплое, доброе слово. Многогранность деятельности учителя заключается в осознании первичности в своей роли в собственном образовании,

раскрытие своего внутреннего потенциала в повседневной педагогической деятельности.

Ведущие ученые психологи-педагоги доказали, что дети с ранних лет хотят быть самостоятельными, но они зачастую не находят грамотной, квалифицированной, педагогической поддержки как со стороны учителей, воспитателей, так и родителей, в результате чего у подрастающей личности в условиях образовательных учреждений, и дома появляется много конфликтных ситуаций, неправильное разрешение которых становится основой для возникновения различных негативных явлений в поведении ребенка (непослушание, проявление грубости, недоверие к родителям, взрослым) (Ш.А. Амонашвили, С. Соловейчик, В.А. Сухомлинский, Д.Б.Эльконин), например, такие ситуации как игнорирование контролирующей функции воспитателя, когда ученик может заявить: «ставьте двойку, все равно ее потом сами исправите». На реплику учителя пригласить в школу родителей, отвечают: «Они все равно не придут». Все это зачастую ведет к уходу подростков из школы, причиной которого явились не сложившиеся отношения. Чтобы лучше понять сущность отношений между педагогами и учащимися, родителями и детьми, следует согласиться с тем, что воспитание ребенка является довольно сложным педагогическим явлением, зависящим от многих

обстоятельств. Талантливый педагог должен обладать хорошим вкусом, деловыми качествами, чтобы встать объектом для подражания учащихся, но это не должно быть слепым копированием. Поэтому по поводу В.Г. Белинский писал: «Ученик никогда не превзойдет своего учителя, если он видит в нем только образец, а не соперника». Поэтому учителю в своей деятельности нужно брать за основу доброжелательность, сближение с учеником в труде, веру в его силы. Это возбуждает у учащихся положительные эмоции – чувство радости, удовлетворения. Такое переживание фиксирует личную заинтересованность ученика, в самом процессе добывания истины, знаний. Поэтому учитель на уроке должен быть не только ведущим, но и ведомым. Такой подход, как заметили ученые ведет к успешности педагога. Отсюда возникает вопрос: почему так важно, чтобы он не только вел, но и сам за кем-то шел? Во-первых, в уроке откроется много неожиданного, иногда любопытнее и содержательнее того, что предусмотрено планом учителя. Во-вторых, инициатива ведущего ученика в чем-то сильнее воздействия учителя и может активизировать познавательный интерес учащихся. В-третьих, предоставляя самостоятельность, ведя ученика, учитель помогает ему вырастать в личность ибо у всякого, кто впереди и за кем идут вместе с творческим формируется личностное, то есть ученик начинает чувствовать свою полезность, а это поднимает самооценку ребенка, рождает энтузиазм. Для ученика очень важным моментом в его жизни является одобрение со стороны родителей, учителей и т.д. одобрение помогает ученику удовлетворить потребность в признании и оценке, дает ему силы для самораскрытия, реализации своих способностей, укрепляет самоуважение. Учитель должен дарить энергию детям, и это энергия передается через общение. Формируя индивидуальный стиль общения, педагог должен прежде всего выявить особенности своего психофизического аппарата как компонента творческой индивидуальности, через который осуществляется «трансляция» его личности, знаний и убеждений детям. Педагогическим феноменом общения является профессионально – этический компонент, ибо каждый элемент общения должен быть обогащен нравственным опытом воспитателя. В этом плане особого внимания требует общение учителя с родителями. Деловые взаимоотношения учителей с родите-

лями учащихся не складываются автоматически, сами собой, они всегда-результат сознательной, целенаправленной, творческой работы самого учителя, его желания включиться в круг общения с родителями не только по профессиональному долгу, но и как с интересными, эрудированными партнерами. Разнообразные формы контакта с родителями-показатель педагогической культуры педагога. Как правило, в общении с родителями у педагога нет выбора: хочу-общаюсь, хочу-нет. Во имя благополучия ученика, его психологической комфортности, этот выбор является однозначным, и здесь без искусства человеческого общения не обойтись.

Так одной из таких трудностей, по нашим наблюдениям является преобладание родительской опеки, что и вызывает со сторон детей сопротивление в виде борьбы за свое право на самостоятельность, так называемый «возрастной кризис».

Как отмечает В.П. Созонов стадия кризиса вызывается возникновением возрастного противоречия, внутреннего конфликта и ведет к смене общности ведущей деятельности, переходу на новую стадию саморазвития и к началу работы над новой способностью. Это противоречие порождает смену базовых и психосоциальных потребностей человека по мере взросления.

Анализируя вышеназванный факт, Т. Медникова определила внутреннюю структуру и содержание этой борьбы за самостоятельность на протяжении всей детской жизни.

Первый этап такой борьбы- трехлетний кризис, когда ребенок впервые начинает ощущать себя взрослой самостоятельной личностью, что наблюдается в употреблении им такого заявления, как «Я сам!». Если на этом этапе родители уважают личность ребенка, дают ему возможность принимать свои, пусть маленькие решения, то начинается формироваться самостоятельная личность. Но чаще всего в семье утверждается истина: «Мал еще рассуждать! Делай, что мама говорит!». Первое сопротивление ребенка подавляется, и опека продолжается.

Вторым этапом назван семилетний кризис, который явно обнаруживается при поступлении ребенка в школу. Однако именно в этот новый этап взросления ребенка опекающие родители с новыми усилиями начинают продолжать натиск на него, уверенные в том, что ребенок сам не может справиться с новыми учебными обязанностями или же перестанет

совсем учиться. Отсюда появляется совместное выполнение домашних заданий, стояние за спиной ребенка, пока он делает уроки. Опекающие родители даже не замечают, что относятся к своему ребенку как к неполноценному, который без них ни на что не способен. Они как бы заранее знают, что у него не получится, что он не сможет. И с такими установками воспитывают неудачников. Ребенок вырастает, переходит из класса в класс, но контроль и опека за учебой не уменьшаются. «Ты совершенно не хочешь учиться! Такое чувство, что это нужно только мне!»- гневно восклицает мама, и она совершенно права. Потому что это действительно нужно только ей, а ему не интересна учеба, в которой он чувствует себя неудачником. Потому что в то время, когда ему было интересно учиться, ему не дали это делать самостоятельно, его только критиковали, отбив желание учиться. И на протяжении всех лет учебы- бесчисленные кружки. Студии не всегда интересные ребенку.

Третьим этапом является подростковый кризис.

Именно на этом этапе явно проявляются такие черты характера подростка, когда он усиленно начинает отстаивать право самостоятельно решать все свои проблемы: что ему необходимо носить, с кем следует дружить, какую слушать музыку и т.д. и тогда отдельные мудрые родители (18%) несколько ослабевают «поводья» опеки, признав тем самым право ребенка на взросление. Однако большинство родителей (70%) продолжают занимать позицию опекуна, при этом они как бы удваивают свои усилия, направленные на осуществление контроля за каждым шагом своего ребенка, ожидая от него плохих поступков. Продолжаются подчинения, запреты, контроль. И зачастую на этом этапе подросток начинает подчиняться воле родителей, а дальше все катится по наклонной плоскости. За него решают, где учиться, кем быть. Его устраивают на работу. Вмешиваются в личную жизнь.

Жизнь показывает, что обычно ребенок, добившийся самостоятельности и освободившийся от родительской опеки часто делают ошибки. А это лишним раз убеждает взрослых в том, что он беспомощен. Слаб, глуп, неопытен, несамостоятелен, что он без них пропадет- и с еще большей силой пытаются вернуть его в прежние отношения.

Последствия опеки для самих родителей часто бывают трагичными. Когда ребенок все-таки начинает жить по- своему, уходит от них в самостоятельную жизнь, родители расценивают это как предательство. Они чувствуют себя брошенными. «всю жизнь ему отдали.... А он неблагодарный». Они ждут возврата тепла, любви, но чаще всего, не получают ее от своих детей, уставших от назойливого вмешательства в их жизнь.

Таким образом, проблема опеки также является довольно сложным явлением. Которая в одинаковой степени касается и ребенка и воспитывающих его родителей.

В зависимости от того насколько учитывается вышеназванные возрастные кризисы развивающейся личности, как удовлетворяются потребности, ее интересы, как осуществляются взаимоотношения с ближайшим окружением: в семье, с внешним миром (в школе, с учителями, с одноклассниками, с коллективом и т.д.) во дворе-со сверстниками, на улице с окружающими людьми, осуществляется правильное или неправильное формирование самостоятельности у ученика.

Все вышеназванное находит подтверждение, а изысканиях ученых Древнего Китая, которые говорили о соответствии между временами года и этапами человеческой жизни. Они как бы всю жизнедеятельность детской жизни концентрировали на идее формирования самостоятельности каждого ребенка с учетом их возрастных особенностей. Ниже приведем два емких определения, касающихся детства и молодости подрастающего поколения человека.

Детство - это «весна жизни», ему сопутствуют основные свойства весеннего сезона: дети очень подвижны и энергичны, жадно познают мир и не склонны к самоанализу. Это время активных действий и веселых игр, время роста и быстрых перемен.

Молодость - «лето жизни», время достижения человеком физической и нравственной зрелости. В этот период человеку свойственны ясный ум. И физическое здоровье, но и главное - в нем пробуждается нравственное начало, потребность себя познать и быть хозяином самого себя.

В казахской народной педагогике также издревле сложилось уважительное отношение к формированию у ребенка самостоятельности с учетом его возрастных особенностей. При этом в народе сложился детский фольк-

лор, куда входят колыбельные песни, пословицы, поговорки, игры, игровые припевки.

В народной мудрости по поводу формирования самостоятельности очень четко определилось сознательно-гуманное отношение к ребенку, направленное на воспитание у него самостоятельности в процессе его закономерного развития, что очень хорошо прослеживается в ниже приведенном изречении:

«Ұлыңа беске дейін патшаңдай қара?

Он бес жасқа дейін қосшыңдай сана

Он бес жастан асқан соң досыңдай бағала»

В переводе это означает:

«До пяти лет на дитя смотри как на владыку (царя),

До пятнадцати лет - как на работника (раба)

После достижения пятнадцати лет - цени его как советника (равного друга)».

Как видим, в приведенном изречении заложены педагогические основы формирования самостоятельности, построенные на учете возрастных особенностей ребенка, на идее бережного отношения к малышу, формирования его внутреннего, духовного мира, психического состояния подрастающей личности. Обратимся к анализу вышесказанного изречения. Так, с одной стороны, казахи в процессе воспитания ребенка до 5 лет, учитывая раннее несформированное сознание, которое только еще накапливается в его различных проявлениях физического роста, дают ему возможность находиться в «царстве радости», свободы, ласки, любви. Оказывая терпимость ко всем его психическим проявлениям (Еркенің көзі жасты. У баловника слезы наготове). Эта пословица как бы выражает суть трепетного отношения к малышу, который имеет право проявлять свою волю и характер в виде слез, упрямых требований. Здесь не только потакают родители требованиям младенца, а сколько старшие взрослые (ата, әже). И это очень хорошо чувствует малыш. Такое свободное проявление поведения специально закрепляется в формирующемся характере ребенка.

На первый взгляд, кажется что как будто бы при воспитании ребенка допускается перегиб, т.е. чрезмерная опека, быстрое удовлетворение всех его прихотей, поощрение всех проявлений его баловства.

Однако, это не так, ибо на втором этапе, учитывая, что ребенок свободно рос, уже научился проявлять свой характер, интересы, мотивы в поведении, методика воспитания

детей с 6 до 15 лет резко меняется. Теперь уже вся направленность воспитания определяется включенностью ребенка в трудовой процесс. Учитывая, что казахи занимались, в основном, скотоводством, ребенка начинали активно приучать к труду, к уходу за скотом и т.д. на этом основании у подростка начинает формироваться в труде самостоятельность.

Зато уже к 15 годам родительская педагогика вновь меняется. Они убеждены в том, что труд и всесторонняя включенность в различные жизненные обстоятельства наполнили внутреннее содержание реальным жизненным опытом. На этой ступени можно вести с подростком серьезные на равной ноге беседы о смысле жизни, о проблемах семьи, при этом, связывая вопросы и с вниканием подростка в проблемы взаимной ответственности в семье, что он, являясь старшим, должен заботиться о братьях и сестрах, родителях и т.д. поэтому подросток начинают активно учить к проявлению уважения ко всем людям и умению принимать собственные решения.

В связи с этим неслучайно в народе бытовала пословица: 13-ге отау иесі. В 13 лет - глава семьи, т.е. родители, считали, что он сформировался в физическом и духовном отношении и готов вступить в брачно-семейные узы и нести ответственность за семью.

Но самое главное, мы выявили, что на этом этапе воспитание старших (ата, әже) основана на глубоком уважении к личности подрастающего ребенка. Это выражено в словах пословицы, что после 15 лет в народе ценили подростка уже как равноправного советника, друга взрослых.

Но наш взгляд, именно такой подход представлял подросткам широкие возможности для выхода на самостоятельный путь познания себя и всех сфер окружающей жизни.

Отрадно, что в последние годы специалисты - исследовали в решении проблемы самостоятельности пришли к общему мнению, что самостоятельность является важным элементом любой деятельности, необходимой для ее успешного планирования. Отсюда появляется острая необходимость в постановке педагогической задачи перед школой, учителями, классными руководителями, родителями, всеми участниками целостного педагогического процесса в осуществлении педагогического сотрудничества, направленные на формирование у учащихся самостоятельности как нравственно-устойчивого качества.

Таким образом, важнейшим признаком профессионализма учителя является его способность, используя те или иные формы обучения и воспитания учащихся выражать к каждому из них свое личное (особое) отношение. Посеять мечту там, где ее нет. Ожидания, в данном случае, будут эффективны, если они лежат в области будущего. Учение разбираться в детях, верно оценивать их поступки, способность адекватно откликаться на их поведение, выбирать систему методов воспитания, которые наилучшим образом отвечают их индивидуальным способностям, - показатель профессиональной компетенции учителя, который способствует достижению поставленных целей обучения и воспитания совместно с родителями.

Литература

1. Лихачев, Б.2010) Педагогика Москва
2. Бейсенбаева А. (1998) Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы: Ғылым.

3. Сыдыкова Б. (2008) Теория и практика формирования самостоятельности у учащихся среднего школьного возраста Алматы.

Сыдыкова Бибигуль Турсыновна, к.п.н.,
доцент
Фейзулдаева Салтанат Арасатовна,
магистр, ст. преподаватель
Жетысуский государственный
университет им. И. Жансугурова
Факультет педагогики и психологии
Кафедра методик обучения и воспитания
Республика Казахстан
040009, Талдыкорган
ул. И. Жансугурова 187а
e-mail: kakosh.nurzhanakizi@mail.ru,
salta7172@mail7ru.



СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ И ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Елена Горина

COMPUTER MATHEMATICS SYSTEMS AND FORMATION OF ALGORITHMIC CULTURE

Elena Torina

ABSTRACT: *The article discusses some of the features of Mathcad for forming an algorithmic culture. The author has analyzed the programs for solving problems from the course "Computational methods". The paper describes use of recursive algorithms.*

Key words: algorithmic culture, programming, methodology, computer mathematics system, computational methods

Новые информационные технологии, постоянно развивающиеся системы компьютерной математики (СКМ) влияют на методическую составляющую учебного процесса высшей школы, на программы различных учебных дисциплин. С одной стороны, давая новые возможности, с другой, определяя новые задачи и проблемы. Не смотря на то, что в названии ТГПУ им.Л.Н.Толстого присутствует слово «педагогический» в университете уже давно ведется подготовка кадров по непедагогическим специальностям. На факультете математики, физики и информатики выпускают администраторов баз данных, специалистов по фундаментальной информатике, прикладной информатике. Хотя учебные планы педагогических и непедагогических специальностей содержат порой одинаковые дисциплины, такие как «Методы вычисления», «Системы компьютерной математики», но внутри них решаются разные задачи и формируются иные компетенции. На примере конкретных задач будут рассмотрены возможности СКМ при формировании алгоритмической культуры.

В статье английского ученого «Как научиться задавать правильные вопросы, которые помогут всем» поднята важная, на наш взгляд, проблема умения правильно задавать вопросы. Автор отмечает, что «в каждом поколении прогресс обеспечивают прежде всего те, кому удастся сформулировать правильные вопросы для своей эпохи и сосредоточиться

на них. (...) вместе с новым поколением тех, кто задает вопросы, мы выращиваем и новое поколение вопросов, которые они будут задавать. Какие-то из этих вопросов нам будет трудно воспринять как лучшие или как важное переосмысление того, что мы для себя уже приняли безоговорочно» [1]. Поэтому в данной статье мы попробуем сосредоточиться на проблеме как, разбирая программы для решения задач вычислительной математики, задавая «правильные» вопросы, формировать алгоритмическую культуру, используя возможности СКМ.

Знакомство с системами компьютерной математики у будущих программистов согласно учебным планам происходит в рамках дисциплины «Информационные технологии в математике» или «Системы компьютерной математики». К моменту изучения данных дисциплин студенты еще не владеют достаточным багажом математических знаний, чтобы в полной мере познакомиться с возможностями СКМ, но она дает возможность раскрыть перспективы использования СКМ при изучении математических курсов. Однако в учебные планы подготовки некоторых направлений эти курсы не входят, и знакомство с СКМ происходит уже во время курса «Вычислительные методы» или «Программирование: методы вычислений», которые дают возможность проиллюстрировать, как информационные технологии применяются при изучении важного раздела математики «Вы-

числительная математика». Вместе с тем к моменту изучения данной дисциплины студенты в достаточной степени овладели навыками программирования, СКМ включает в себя блок программирования и дает дополнительные возможности для использования полученных навыков.

Широко известен такой факт, что появление вычислительной техники открыло золотой век вычислительной математики, и особенно численных методов математики. Появились новые разделы, раскрывающие особенности вычислений с «неточной» арифметикой. Теория устойчивости вычислительных методов, то есть методов, которые позволяют на компьютере с «неточной» арифметикой получать точные (правдивые) результаты. Кроме этого появились новые методы решения задач, например задачу интерполирования, основные алгоритмы которой были разработаны Лагранжем и Ньютоном, стало возможным решать с помощью сплайнов. Это понятие в 1967 году ввел Шенберг. История интерполирования, насчитывающая уже несколько столетий, обогатилась новыми возможностями, а внутри СКМ существуют встроенные функции, реализующие эти возможности. Программисты часто используют встроенные функции языка программирования или СКМ, но очень важно, чтобы они хорошо представляли себе, какой алгоритм реализован в той или иной функции, с одной стороны, чтобы правильно обратиться к ней, с другой, чтобы правильно интерпретировать полученный результат.

На первой лекции курса «Вычислительные методы» всегда обращают внимание на важное разграничение: изучение теоретического численного метода и реализация численного метода. Т.е. описание последовательности вычислений на языке математики и построение конкретного алгоритма для определенного исполнителя. В нашем случае этим исполнителем является СКМ Mathcad, предложенные алгоритмы позволяют отработать определенные навыки программирования. Дисциплина «Вычислительные методы» становится одной из разновидностей практических занятий по программированию. Большинство задач решается итерационными методами, поэтому в программах часто используется блок с организацией цикла. В теме «Численное интегрирование» существует возможность отработать цикл с условием. Студентам предлагаются следующие задачи.

Задача 1. Вычислить по формуле прямоугольников (левых, правых, средних) интеграл

$$\int_1^2 \frac{dx}{\sqrt{x^2 + 1 + 0,1k}} \quad / k = 1, 2, \dots /$$

с шагом $h=0.5$.

Задача 2. Набрать данную программу и вычислить интеграл с $h=0.1$.

$$f(x, k) := \frac{1}{\sqrt{x^2 + 1 + 0.1 \cdot k}}$$

$$\text{Ip}(a, b, h) := \begin{cases} s \leftarrow 0 \\ x \leftarrow a + \frac{h}{2} \\ \text{while } x < b \\ \quad \left| \begin{array}{l} s \leftarrow s + f(x, k) \\ x \leftarrow x + h \end{array} \right. \\ s \leftarrow h \cdot s \end{cases}$$

$$\text{Ip}(1, 2, 0.01) = 0.562$$

Скорректируйте программу для вычисления по формулам правых и левых прямоугольников.

При решении задачи 1 студентам предлагается реализовать методы численного интегрирования. Так как шаг выбран большой, на первом этапе не возникает необходимости в написании программы, вычисления сводятся к нахождению значения подинтегральной функции только в двух точках. Однако, когда во второй задаче значительно увеличивается количество шагов, становится затруднительно использовать формулу, возникает потребность в написании программы. Следует обратить внимание студентов на следующие факты: «Каково начальное значение переменной в организованном цикле? Согласно условию цикла, когда программа заканчивает выполнение цикла?». Начальное значение переменной x позволяет определить, что в программе реализован алгоритм для вычисления по методу средних прямоугольников. Для метода левых прямоугольников x следует присвоить значение a , для метода правых – $a+h$. Требуется скорректировать и условие цикла, для метода правых прямоугольников вычисления должны заканчиваться при достижении предела интегрирования b , поэтому в условии цикла строгий знак «меньше» необходимо заменить на \leq . На первый взгляд, корректи-

ровка программы кажется простой и очевидной, но опыт работы показывает, что у студентов это вызывает определенные трудности. Навыки алгоритмизации, полученные ранее при изучении языков программирования, с трудом применяются ими при анализе программы, написанной в СКМ. Новый синтаксис вызывает затруднение в определении начала, окончания, условия цикла. Это вызывает определенные недостатки алгоритмической культуры, нереализованность компетентностного подхода, предполагающего применение полученных знаний на практике.

В начале XXI века ТГПУ им.Л.Н.Толстого получило развитие научное направление, связанное с технологией обучения алгоритмизации на основе рекурсии. Доктор педагогических наук, профессор А.Р.Есаян в своей диссертации «Теория и методика обучения алгоритмизации на основе рекурсии в курсе информатики педагогического вуза» предложил оригинальный подход к решению проблемы, связанной с недостаточным уровнем алгоритмической культуры у будущих выпускников педуниверситета. Он впервые предложил «задействовать в системе вузовского педагогического образования мощный познавательный и развивающий потенциал, заложенный в фундаментальных свойствах рекурсивности широкого класса объектов и процессов» [2]. Следуя этому подходу, нами используются рекурсивные алгоритмы для решения задач из курса «Вычислительные методы». СКМ позволяет записывать рекурсивные алгоритмы в компактном виде, «красота» полученных программ хорошо иллюстрирует решение многих задач. Приведем программу для реализации метода простой итерации в теме «Решение нелинейных уравнений».

Задача: Решить нелинейное уравнение с точностью 10^{-3}

$$f(x) := x^4 + 12x - 2$$

Решение: Для реализации метода простой итерации приводим уравнение к равносильному виду, находим функцию для применения метода. После процедуры отделения корней и проверки полученной функции для применения данного метода можно использовать следующую программу.

$$\phi(x) := \frac{2 - x^4}{12}$$

$$\text{iter}(a, \varepsilon) := \begin{cases} b \leftarrow \phi(a) \\ b \text{ if } |b - a| < \varepsilon \\ \text{iter}(b, \varepsilon) \text{ otherwise} \end{cases}$$

$$\text{iter}(0, 0.001) = 0.1666$$

Разбирая со студентами решение данной задачи, можно не только отработать метод простой итерации, но и продемонстрировать рекурсивный алгоритм, который может быть использован и для написания программ в других курсах, посвященных программированию и алгоритмизации.

Логично было бы предположить, что рассмотрение запрограммированных алгоритмов на непедagogических специальностях будет проходить более эффективно, так как к третьему курсу студенты изучили большой блок дисциплин по программированию и алгоритмизации. Однако практика показала, что студенты неправильно обращаются к программе-функции, не видят различий между организацией программы-функции и программы-переменная. Не могут определить, как в тексте программы организован цикл, каково условие выполнения цикла, как организован вывод результата программы и т.д. Таким образом, возникает необходимость внутри курса уделить время изучению возможностей программирования в СКМ, возвращаясь к изучению основных блоков программы, правильному и эффективному обращению к программе. Приведенные в статье примеры программ обозначают возможный путь решения этих проблем.

Литература

1. Хел Грегерсен Как научиться задавать правильные вопросы, которые помогут всем //Harvard Business Review. Россия//<https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/806433>
2. Есаян, А.Р. Обучение алгоритмизации на основе рекурсии: Учеб.пособие для студентов пед.вузов./А.Р.Есаян – Тула: Изд-во ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2001. – 216 с.

Елена Торина
Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого
Факультет математики, физики и информатики, кафедра информатики и информационных технологий, доцент, кандидат педагогических наук
Адрес: Россия, г.Тула, 300026,
Проспект Ленина, 125 каб.215
e-mail: tor@tspu.ru



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ОБРАЗОВАТЕЛНАТА И СОЦИАЛНАТА СИСТЕМА ПРИ РАБОТА С ДЕЦА В РИСК ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ¹

Божидара Кривирадева, Йонка Първанова

INTERACTIONS BETWEEN EDUCATIONAL AND SOCIAL SYSTEM FOR WORK WITH CHILDREN AT RISK – PERSECTIONS OF EDUCATIONAL SPECIALISTS

Bozhidara Kriviradeva, Yonka Parvanova

ABSTRACT: The article present results from a survey among educational specialists about their experience with the interactions with social services. The survey shows that teachers in schools mainly consider their interactions with social workers as necessary only when there is a severe problem in the family. They don't usually communicate with different social services when there is an educational or social problem with the child. Paperwork and slow procedures are the main reasons for not approaching social workers and for not trying to cooperate with them.

Key words: educational institutions, social work organizations, children at risk, educational specialists, interaction

Увод

Образователните институции (ясли, детски градини, различни видове училища) са призвани да подпомагат семейството при отглеждането и развитието на децата. Основните функции на образователните институции е да обучават, възпитават и социализират децата в процеса на тяхното израстване. В образователните институции работят преди всичко педагогическите специалисти, но за да могат да осъществят ефективно основните си функции, те се нуждаят от помощ и подкрепа на други специалисти, като например логопеди, педагогически съветници, психолози, социални работници. През последните години все по-активно се заговори за необходимостта от включването и на други специалисти в работата и дейността на образователните институции, за да може да се осъществи ефективно процеса на социализация и за да се гарантират правата на децата. Едно от основните права, гарантирани чрез Конвенцията за правата на децата и Конституцията на Р. България е, че всяко дете, отглеждано и възпитавано в страната трябва да получи образование. Гарантирането на това право на децата се осъществява чрез осигуряване на равен достъп до образователната система. Според на-

шето законодателство децата до навършване на 16 годишна възраст трябва да посещават училище, но за съжаление през последните години броя на родителите, настойниците/попечителите, нарушаващи това основно право на децата чувствително нараства. Държавата предприе и продължава да предприема редица мерки, за да успее да реализира това право на децата. Гарантирането на това право на децата преминава през доста сложни процеси и държавата полага усилия, за да поощрява, мотивира и където е необходимо да санкционира родителите, попечителите/настойниците, но децата да бъдат включени в работата и дейността на различните видове образователни институции. През последните години у нас се отчита повишаване процента на децата, посещаващи различните видове образователни институции и независимо от това и доста деца все още не ги посещават регулярно. На какво се дължи това? Може би една от основните причини за повишаване броя на децата, обхванати от образователната система се дължи на факта, че държавата в лицето на Министерство на образованието (като ресорно министерство), Министерство на труда и социалната политика, Министерство на вътрешните работи и други министерства обединиха усилията си

(на национално, регионално и териториално ниво) създаде механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст. Този механизъм се прилага и действа основно върху три основни групи деца, а именно: деца и ученици, които не са обхванати в образователната система; деца и ученици, за които съществува риск да отпаднат от училище; деца и ученици, които преждевременно са напуснали образователната система.

Основните дейности, осъществявани по този механизъм са свързани преди всичко с/със: създаването и осъществяването на дейности на екипа за обхват, насочени към обхващане и включване в образователната система на децата и учениците извън нея; осъществяването на дейности, целящи децата и учениците да бъдат задържани в образователната система и да бъде предотвратено отпадането им от нея; междуинституционално взаимодействие (образователна институция, общини, организации за социална работа, министерство на вътрешните работи и др. институции свързани с механизма) и взаимодействие между институциите при осъществяване на пътуване и миграция от страна на родителите, настойниците/попечителите и включването на детето/децата в образователната система; осигуряването на социално подпомагане в пари или натура на семействата, имащи нужда от подкрепа; налагането на санкции, съобразно законово установените мерки на родители, настойници/попечители или лицата полагащи грижа за дете, които не изпълняват задълженията си по Закона за закрила на детето и Закона за предучилищното и училищното образование; организирането на регулярен обмен на информация между всички заинтересовани субекти, ангажирани с изпълнението на този механизъм и с координирането на съвместните им дейности за налагане на съответните санкции на родителите, настойниците/попечителите, чиито деца не посещават образователните институции, предвидени в трите основни нормативни документа – Закон за закрила на детето, Закона за предучилищното и училищното образование и Закона за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните; контрол на издадените здравни бележки за извиняване на отсъствията на децата по уважителни причини и всички останали дей-

ности, свързани с обмен на информация и комуникация с цел предотвратяване и намаляване на отпадналите деца от образователната система (по: Механизъм за...).

Екипите за обхват на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст се ръководят от служител на РУО. Членове на тези екипи са педагогически специалисти, служители от различните видове образователни институции, представители на: общината; Регионална дирекция „Социално подпомагане“; Областна дирекция на МВР. Екипите за обхват на деца и ученици за включването им и участието им в образователната система са обвързани с една или повече образователни институции, намиращи се на територията на конкретния район за обхват, като това зависи от броя на децата за които трябва да се полагат тези специални грижи. Както се вижда в механизма за обхват на децата в образователната система се включват специалисти от различни социални организации. Успоредно с работата си по осъществяване на механизма за обхват на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст педагогическите специалисти работят и с други деца в риск, а така също и с родителите, настойниците/попечителите на децата, които попадат в една или друга уязвима група и предполага те да имат редица гъвкави умения, като справяне с конфликти, толерантност, гъвкавост, тайм мениджмънт, работа в екип и др. Тези гъвкави умения са необходими на педагогическите специалисти, за да могат да комуникират ефективно с различните публики, с които общуват в ежедневната си работа, а и за да знаят към кого да се обърнат при възникването на определен проблем в учебна или извънучебна среда с дете в риск, което е част от групата или класа. С оглед на прекалената натовареност и прекалено многото роли в които влизат педагогическите специалисти възниква отново въпроса за това, дали в образователните институции не е дошъл моментът да се назначават социални педагози или социални работници, които да поемат целенасочената работа с децата в риск, децата чиито права по някакъв начин са нарушени от възрастните. От друга страна при тази разнообразна дейност, осъществявана от педагогическите специалисти в образователните институции възниква и следващия логичен въпрос свързан с разпознаваемостта на другите социални партньори при работа с деца в риск,

а именно - до каква степен педагогическите специалисти познават и работят с другите специалисти, работещи с деца в риск на ниво регион, община. Ето защо ние се опитахме да направим едно изследване сред педагогическите специалисти, чрез което искаме да намерим отговор на тези два основни въпроси и на няколко други, свързани с осъществяването на взаимодействие между отделните служби, звена осъществяващи социална закрила и защита на деца и семейства.

Отношения и взаимодействие на педагогическите специалисти с организациите за социална работа

Деца прекарват значителна част от своето ежедневие в рамките на институции, част от образователната система. От предучилищните групи до XII клас педагогическите специалисти са активни участници в живота и емоциите на своите ученици. Те съпребивават техните тревоги, страхове и травми и действат за пълноценното им израстване и социална интеграция. При някои деца тези процеси могат значително да се затруднят или възпрепятстват от обективни и субективни фактори, което предполага включване и осигуряване на подкрепа от специалисти от сферата на социалната работа и подпомагане. В този контекст е интересно да се установи в каква степен педагогическите специалисти, работещи в образователната система познават

и взаимодействат пълноценно с организациите за социална работа и при какви въпроси и проблеми разчитат на тяхното сътрудничество.

В търсене на отговор на тези въпроси бе проведено анкетно проучване сред педагогически специалисти, работещи в системата на предучилищното и училищното образование (N=90).ⁱⁱ Представните тук резултати от проучването представляват първоначалната снимка на състоянието на един продължаващ процес на изследване и анализ, който търси пресечните точки и възможностите за подобряване на взаимодействието между социалните служби и организации и образователните институции.

Прочуването е проведено онлайн с анкетна карта в Гугъл формуляр в периода април-май 2020 г. Демографският профил на респондентите очертава типична за педагогическите специалисти картина: 88.9% от изследваните лица са жени, а 11.1% - мъже. Средната възраст е 51.4 години (SD 8.14), като 50% от извадката са над 52 години. Участвалите в проучването лица имат значителен стаж в образователната система – средно почти 27 години и съответно средно 19 години стаж в организацията, в която работят в момента.

В проучването към настоящия момент са се включили представители на различни образователни институции (фиг. 1)



Фиг. 1 Разпределение на респондентите по образователни институции

По отношение на заеманата позиция, най-голям дял от изследваните лица са на длъжност „учител“ или „старши/главен учител“ – общо над 81%. Делът на ръководните кадри (директори и заместник-директори) е около 10%. Останалите респонденти са на позиция психолог, педагогически съветник, специален педагог и арт-терапевт.

Значителна част от изследваните лица (над 81.11%) са напълно съгласни с твърдението, че **все по-често се случва педагогическите специалисти да изпълняват помагачи дейности с цел подобряване на социалната ситуация на даден ученик**. Заедно с тези, които са по-скоро съгласни (13.33%) общият дял на педагогическите специалисти, които

считат, че все по-често им се налага да извършват специфична дейност от сферата на социалната работа нараства до 94.44%, което е особено показателно. Макар представените тук данни да представляват само първоначална картина на нагласите на работещите в образователните институции, ясно се очертава едно общо схващане, че педагогическите специалисти не могат и не остават извън процесите по подпомагане, социална адаптация и справяне с неблагоприятни ситуации, в които семейството на ученика изпада.

Това се потвърждава и от факта, че 90% от респондентите изцяло или частично се съгласяват с твърдението, че **при някои ученици се наблюдава усложнена социална ситуация, чието разрешаване е по-скоро от ком-**

петентността на социалния работник. Тези резултати несъмнено извеждат на преден план факта, че педагогическите специалисти забелязват определени негативи в семейната ситуация, индивидуалното развитие и/или социално-икономическото положение на ученика. В същото време, те категорично посочват именно служителите в организации за социална работа като лица, които имат възможностите и инструментите, както и компетентността да се справят с тези проблеми.

Интерес представлява при кои ситуации педагогическите специалисти смятат, че е необходимо да се осигури взаимодействие между образователната система и системата за социална работа (Таблица 1).

Таблица 1. Ситуации на необходимо взаимодействие между образователна система и системата за социална работа

Съмнения за упражнявано насилие в семейството на ученика	80%
Индикации за проблеми в семейството на ученика	73.30%
Съпротиви и нежелание на семейството да оказва съдействие на педагогическия екип,	71.10%
Бягства или необосновани отсъствия на ученика от учебния процес	63.30%
Кризисни ситуации (напр. загуба на дом или подслон, смърт на родител или близък роднина, при спешна закрила в риск от негативни обстоятелства)	61.10%
Бедност и/или нисък социален статус	53.30%
При занемаряване на външния вид на ученика и влошаване на поведението му в училище	40%
Оказване на съдействие и консултиране на семейството с цел повишаване на социалния им статус и/ или подобряване на родителските умения	33.30%
Влошено здравословно състояние (физическо или ментално)	33.30%
Маргинализация и/или социална изолация	30.00%
Влошаване на социалното функциониране	25.60%
При търсене на различни социални и/или обществени институции, както и неправителствени организации за разрешаване на социални проблеми на ученика	25.60%
Улесняване достъпа до социални ресурси и услуги	18.90%
Друго	1.10%

Както се вижда, сред най-често посочваните ситуации са тези, които касаят проблеми и/или насилие в семейството на ученика. Същевременно, на трето място е посочено **нежеланието на семейството да оказва съдействие на педагогическия екип**, което изпреварва дори ситуации като бягства от

училище, кризисни ситуации и бедност на семейството или нисък социален статус. В допълнение, търсенето на различни социални или обществени институции, улесняването на достъпа до социални ресурси и услуги или справянето с наличие на маргинализация и/или социална изолация се посочват доста

по-рядко – между 30% и 18.90%. Така получените данни сочат, че макар учителите да отчитат съществуващите негативни ситуации в социалното, индивидуално и семейно функциониране на учениците, те виждат социалните служби и организации по-скоро като субекти, чиято намеса е необходима в крайните ситуации на насилие/проблем в семейната динамика, отколкото като подпомагащи социализацията чрез разнообразни дейности и услуги. Фактът, че значителна част от тях виждат необходимост от взаимодействие със социалните работници при отказ на семейството да им съдейства може да се приеме като индиректен показател за това, че в очите на педагогическите специалисти социалните работници могат и би следвало да имат превантивна/корективна функция и да стимулират ученика и семейството да сътрудничат на образователната организация. Дали това е същността и смисъла на взаимодействието между образователната сфера и сферата за социална работа и е по-скоро спорно.

Макар и запознати с Алгоритъма за взаимодействие между институциите в системата за предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепа за личностното развитие на децата и учениците (67,7%), една част от педагогическите специалисти считат, че този алгоритъм не функционира достатъчно пълноценно (36.66%), докато за други 31% той по-скоро работи добре. Факт е, че почти 33% от изследваните лица не могат да преценят дали алгоритъмът е ефективен, тъй като не са запознати в достатъчна степен с него.

Като основни причини за непълноценното функциониране на алгоритъма, респондентите посочват липсата на достатъчно информация за конкретните случаи, усещането, че: са оставени «да си решават сами проблема», виждането за голяма «бумащина» и чисто формално изпълнение на задълженията от страна на социалните служби, бавна процеду-

ра и тромава връзка и комуникация между институциите. Така очертаните мнения поставят въпроса за необходимостта от съвместни обучения на педагогическите специалисти и работещите в социалните служби. Подобен тип обучения биха дали възможност на двете страни да се запознаят подробно с работата на партньорите и да изградят пълноценен и работещ механизъм за взаимодействие.

Информацията и мненията на изследваните педагогически специалисти относно характеристиките и честотата на взаимодействието им с представители на организации за социална работа са по-скоро разнопосочни и не се очертава ясно изразена тенденция.

По отношение на Отделите «Закрила на детето», респондентите са поляризирани в мненията си – 30.0% смятат, че по-скоро работят добре с тях, докато 28.89% посочват «по-скоро не» на този въпрос. В допълнение, категоричният отговор «Не» са отбелязали 14,4%, а само 7% са посочили категорично «Да». На практика негативните мнения преобладават и това сочи, че по-голяма част от анкетираните не считат, че работят добре с тази структура. В допълнение към това може да се посочи и информацията, че 32.22% не са работили пряко с Дирекция «Социално подпомагане» и с Отдел «Закрила на детето» по нито един случай. Малко под 19% от тях са работили по един или по два случая. Лицата, които са имали пряк контакт с експерт, социален работник или друг специалист от тези структури по поне 3 и повече случая са малцинство.

Интерес представлява фактът, че макар 74.44% от анкетираните педагогически специалисти да посочват, че са работили пряко с организация, предоставяща социални услуги (ЦОП, ЦНСТ, ЦСРИ, Дневен център и др.), на педагогическите специалисти им липсват преки наблюдения върху дейността на подобни институции (Фиг. 2)



Фиг. 2. Звена за социални услуги, които педагогическите специалисти са посещавали лично

От представените на Фигура 2 данни ясно се вижда, че над 63% от изследваните лица не са посещавали лично звено за социални услуги, въпреки твърдението, че са работили с подобни структури. Възниква въпросът дали личното посещение на организация за социална работа е необходимост в дейността на педагогическия специалист? Възможно ли е пълноценно разбиране на дейността на подобна структура без поне еднократно запознаване от първа ръка с нейните характеристики? Педагогическите специалисти са натоварени с множество и разнообразни функции. Поради това, посещението на звена за социални услуги/социална работа не се възприема от тях като необходимо и ползотворно. Все пак комуникацията с подобно звено по отношение на конкретен случай или насочването на ученик и неговото семейство към определена институция за социална работа биха могли да са по-пълноценни и ефективни, ако педагогическите специалисти познават добре спецификите и дейността на този тип организации. Така получените данни подкрепят необходимостта от взаимни обучения и съвместни дейности, чрез които двете взаимодействащи страни да подпомогнат своето разбиране за работата на другия и да създадат пълноценни контакти.

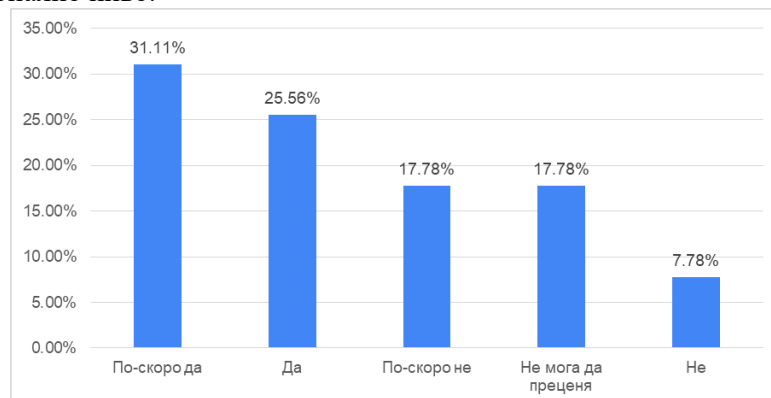
Въпросът за взаимодействието между педагогическите специалисти в образователната система и работещите в организации за социална работа поставя и необходимост да се разбере дали и в каква степен учителите търсят подкрепа на тези звена в някои конкретни ситуации, с които те най-често се сблъскват в своята работа. В проучването са включени две такива ситуации – работа с дете, имащо нужда от допълнителна образователна подкрепа и справяне със системно агресивно поведение на дете/деца от класа.

При наличие на дете, което се нуждае от допълнителна образователна подкрепа осъществяването на контакт с Отдел «Закрила на детето» или звено за социална услуга се посочва само от 13% от респондентите. В повечето случаи (над 90%) педагогическите специалисти провеждат разговори с родителите и с детето, търсят подкрепа от училищен психолог, от екип за личностно развитие в училището (64%) или от логопед (35%). Малко над 56% посочват, че също така търсят варианти за промяна в начина на преподаване и нови възможности за усвояване от детето на необходимото учебно съдържание.

Докато при работата с деца със специални образователни потребности или нуждаещи се от допълнителна подкрепа в обучението е разбираема липсата на активен контакт със социалните служби и звена за социални услуги поради чисто обучителния характер на затрудненията, то при работата с агресивни деца липсата на подобен опит за сътрудничество трудно може да бъде обяснен. Едва 15.6% посочват, че в подобни ситуации се обръщат към Отдел за закрила на детето и същият процент лица търси съдействие от Център за обществена подкрепа. В голямата си част педагогическите специалисти разчитат на разговори с родителите и с детето и на ресурсите в рамките на училището (педагогически съветник, психолог, екип за подкрепа на личностно развитие).

Така получените данни сочат, че контактът със звената за социална подкрепа, защита и закрила е значително «назад в списъка» от възможни мерки, които педагогическите специалисти биха предприели в конкретните случаи. Дали това е защото предпочитат да се справят самостоятелно в рамките на собствената организация, дали поради считаните за бавни и тромави проце-

дури и канали за комуникация или поради това, че социалните служби са по-скоро «тежката артилерия», към която се обръщат само в много крайни случаи (както беше посочено по-горе), трудно може да се каже на този етап на проучването. Факт е, обаче, търсенето на възможности за реакция първо на вътреинституционално ниво.



Фиг. 3. Оценка на нуждата от назначаване на социален работник/социален педагог в училище.

Ясно се очертава приоритетно положителна нагласа към подобна идея – общо 56.67% я подкрепят категорично или частично. Делът на онези, които са категорично «против» е малко под 8%, а лицата с мнение «по-скоро не» са 17.78%. Същият е делът и на онези, които не могат да преценят и дадат отговор на поставения въпрос.

Видно е, че присъствието на социален работник/социален педагог в училищната организация, според изследваните лица, би подсилило възможностите на педагогическите специалисти да получат пълноценна подкрепа в рамките на организацията по отношение работата с деца в риск или с различен тип индивидуални/семейни проблеми. Социалният работник може да подкрепи и улесни комуникацията между двете сфери и да подпомогне насочването на конкретно дете към подходяща социална услуга съобразно специфичното му състояние и нужди. В допълнение, присъствието на подобен специалист в училище би «освободило» учителите от значителна част от «бумацината», съпътстваща контактите с организациите за социална работа, без това да застрашава взаимодействието с тях и даже би стимулирало попълноценната и ефективна комуникация. Специалистът социален работник/социален педагог би канализирал процесите по планиране и осигуряване на пълноценна подкрепа на децата в различни ситуации, налагащи (по

В този контекст, не са изненадващи и нагласите на анкетиранияте педагогически специалисти относно нуждата от назначаване на социален работник/социален педагог в училище, за да може да се осъществи своевременно подкрепа на децата в риск и да се облекчи тяхната работа (Фиг. 3).

законови и/или обективни причини) свързването и обмяната на идеи, планове и мерки за закрила и развитие между образователните организации и организациите за социална работа.

Един възможен негатив от присъствието на подобен специалист в училище е допълнителното «отдалечаване» на педагогическите специалисти от разбирането и познаването на системата за социална закрила, подкрепа и социални услуги. Това не би било проблем, ако именно социалният работник осъществява, подпомага и канализира комуникационния процес, което предполага познаване както на спецификите на социалната работа, така и на особеностите на педагогическата дейност в рамките на образователните организации.

Така представените данни за взаимодействието между педагогическите специалисти в образователната система и организациите и звената за социална работа и социални услуги очертават по-скоро дифузна картина на общуване и комуникация. В този смисъл интерес представлява какви възможности виждат педагогическите специалисти за подобрения в тяхната собствена работа и в работата на организациите за социална работа, за да подобрят тяхната комуникация.

Запитани за промени в собствената им дейност, които биха подпомогнали сътрудничеството им със социалните служби и звена,

съвсем малка част от анкетираните лица посочват реалистични идеи за подобряване на собствената им дейност (15 респондента). Основните предложения са свързани с възможността за облекчено подаване на сигнали към социалните служби, преодоляване на негативна нагласа към бумашината в тази дейност, изграждане на доверие към социалните работници, зачествяване на контактите при нужда. Едно от мненията обобщава:

«Да се запозная по-пълно с начина и средствата за работа на институцията. Някакъв вид обучение за начина на взаимодействие и реакция при сигнал също би бил от полза за мен.»

Същевременно, значителна част от предложенията (около 40) на **практика са насочени към дейността на организациите за социална работа**, а не към дейността на самите педагогически специалисти. Те могат да се включат към мненията, споделени от анкетираните лица на въпроса «Какво би трябвало да се подобри в дейността на организациите за социална работа, за да се подобри вашето взаимодействие с тях?». Тук значително по-малко лица (10) нямат преценка и предложение. Останалите се обединяват около няколко основни идеи:

- По-чести посещения на социалните служби в училище;
- Реално изпълнение на дейността, а не само събиране на информация от училището по телефона или чрез значителен документооборот;
- Запознаване с дейността на училището и на педагогическите специалисти;
- Проява на «реална загриженост» за децата, а не само отмятане на случаи;
- Да не «занимават учителите с несвойствени функции и дейности»
- Да има конкретни лица, отговарящи за конкретни училища или да има специално лице в училище, което да се занимава с подобен вид дейност.

Ясно се вижда, че към момента на анкетното проучване, **изследваните педагогически специалисти по-скоро виждат неща, които следва да се подобрят в работата на социалните работници и специалисти в социалното подпомагане и закрила, отколкото в тяхната собствена дейност.**

Заклучение.

Така представените първоначални данни от проучването на взаимодействието между образователните организации и организациите за социална работа дава възможност да се очертаят няколко основни извода.

На първо място, учителите все повече чувстват тежестта от специфични негативни ситуации, в които детето и/или неговото семейство изпадат. Като резултат, на тях все по-често им се налага да изпълняват дейности, които виждат по-скоро като „неприсъщи“ за педагогическата си компетентност и основни професионални задължения.

В резултат на горното, обръщането към организациите за социална работа, закрила и подкрепа се осъществява от педагогическите специалисти най-често в по-тежки случаи като насилие или индикации за проблем в семейството, бягства от час или кризисни ситуации в живота на детето. Прави впечатление, че на социалните служби се гледа като на „последно средство“, включително и за „стимулиране“ на семейството да съдейства на педагогическия екип в училището.

Макар значителна част от анкетираните лица да споделят, че са работили с различни организации за социални услуги, по-големият дял не са посещавали лично подобен тип институция. Оценката им за качеството на сътрудничеството с Отдел „Закрила на детето“ е с лек превес на негативните мнения.

Причината за това може да се открие в мненията за ефективността на Алгоритъма за взаимодействие между институциите в системата за предучилищно и училищно образование и Дирекции „Социално подпомагане“. Причините за негативните оценки за този алгоритъм са най-вече свързани с тромавите процедури, бавната комуникация, липсата на достатъчно информация за справяне с различни ситуации, „бумашина“ и формален подход към случаите. Разбира се, това са субективните оценки на анкетираните до тук лица, но те дават една добра първоначална представа защо често за взаимодействието между образователната сфера и системата за социална работа се говори по-скоро в негативен план.

Налице е тенденция за търсене на вътрешинституционални ресурси за справяне с проблеми от образователен и/или поведенчески характер. Малка част от педагогическите специалисти посочват, че се обръщат към орга-

низация за социална работа при дете, което се нуждае от допълнителна образователна подкрепа или което има изявено агресивно поведение. Тази тенденция обяснява **и приоритетно положителната нагласа към назначаването на социален работник/социален педагог в училището, който да канализира този тип дейности и да подпомогне пълноценното взаимодействие между двете системи.**

В заключение може да се обобщи, че от гледна точка на педагогическите специалисти, взаимодействието между образователните организации и организациите за социална работа е по-скоро спорадично, в тежки ситуации за семейството, като педагозите по-скоро очакват социалните работници да променят начина на работа, за да се подобри като цяло комуникацията между двата сектора. Вътрешинституционалните ресурси и справяне „на място“ с проблемите е приоритетно, независимо от това, че голяма част от учителите нямат лични впечатления (от посещение на място) за дейността на различни звена за социални услуги.

Необходимо е да се потърсят пътища и начини, посредством съвместни обучения, да се подобри разбирането на педагогическите специалисти за дейността на служителите в организациите за социална работа, което значително може да подобри подкрепата за деца в риск. Обособяването на специални лица – в училище и/или в социалните служби, които приоритетно да взаимодействат с училищата, може съществено да допринесе за по-пълноценното и ефективно взаимодействие

между образователната система и системата за социална закрила и подпомагане.

Литература

1. Постановление № 100/08.06.2018 г. за създаване и функциониране на механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане, включване и предотвратяване на отпадането от образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст, посл.изм. ДВ, бр. 82/28.10.2019 г.

2. Закон за предучилищното и училищното образование, посл.изм., ДВ, бр. 17/25.02.2020

Божидара Искрева Кривирадева
Софийски Университет „Св. Кл. Охридски“
Факултет по педагогика
Катедра „Теория на възпитанието“
София, бул. „Цар Освободител“ 15, каб. 67
e-mail: kriviradeva@gmail.com

Йонка Петрова Първанова
Софийски Университет „Св. Кл. Охридски“
Факултет по педагогика
Катедра „История на педагогиката и управление на образованието“
София, бул. „Цар Освободител“ 15, каб. 58
e-mail: y.parvanova@fp.uni-sofia.bg

ⁱ Статията е част от цялостно теоретико-емпирично проучване осъществяващо се с финансовата подкрепа на фонд Научни изследвания при СУ „Св. Кл. Охридски“ под номер на договор 80-10-80/15.04.2020.

ⁱⁱ Екипът благодари на гл. ас. д-р Теодорина Милушева за участието в разработването на въпросника за анкетното проучване и на Боян Пешев и Лиляна Табакова, студенти в магистърски програми във Факултета по педагогика за подкрепата при оформянето на въпросниците и набирането на емпиричните данни.



УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Технически редактор
Иван Димитров

Художник на корицата
Красимир Николов
Издателство

Университет „Проф. д-р Асен Златаров”
Формат – 206 / 290



MANAGEMENT AND EDUCATION

Technical Editor
Ivan Dimitrov

Cover Design
Krasimir Nikolov
House Press

Prof. Dr Assen Zlatarov University
Format – 206 / 290